

UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE « SOCIÉTÉS, ESPACES, PRATIQUES, TEMPS »



Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en
SOCIOLOGIE

Le décrochage scolaire : l'exemple tunisien

Présentée et soutenue publiquement par

Aïcha Jlassi

Le 15 décembre 2023

Sous la direction des Professeurs Ali ELLOUMI et Gilles FERRÉOL



Membres du jury

Kamel ALMARACHE, Professeur à l'Université de Tripoli (*rapporteur*)

Ali ELLOUMI, Professeur à l'Université de Sfax (*co-directeur*)

Gilles FERRÉOL, Professeur émérite à l'Université de Franche-Comté (*co-directeur*)

Maryse GAIMARD, Professeure à l'Université de Bourgogne (*examinatrice*)

Patrick LEGROS, MCF-HDR à l'Université de Tours (*examineur*)

Pierre POTVIN, Professeur émérite à l'Université du Québec à Trois-Rivières (*rapporteur*)

Année universitaire 2022-2023

REMERCIEMENTS

Merci à mes Directeurs de recherche, les professeurs Gilles Ferréol et Ali Elloumi, qui ont suivi et orienté mon travail

Je remercie tout particulièrement les élèves tunisiens qui ont accepté de partager une partie de leur histoire de vie.

Je remercie tous les directeurs des établissements scolaires, qui m'ont autorisé à effectuer mes expériences scientifiques au sein de leur institution.

Je remercie également tous les autres acteurs du monde éducatif, ainsi que les parents. Nos échanges, sur les élèves décrocheurs m'ont permis de saisir les difficultés rencontrées par les enseignants.

Un grand merci à l'équipe de recherche du Professeur Pierre Potvin qui m'a intégré et aidé dans la compréhension des différents dispositifs de soutien utilisés par l'école.

Merci également pour le temps consacré à la relecture et à la correction de ce document.

Merci enfin à toutes les personnes qui m'ont soutenue et aidée durant l'élaboration de ce travail de recherche.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
PRÉAMBULE.....	5
INTRODUCTION	7
<u>PREMIÈRE PARTIE</u> : ÉLÉMENTS DE CADRAGE ET DE PROBLÉMATISATION.....	20
CHAPITRE I : LA STRUCTURE NATIONALE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN TUNISIE : STRUCTURE, LIMITES ET DÉFIS.....	21
CHAPITRE II : LA VULNÉRABILITÉ SOCIALE COMME RÉSULTANTE DE SITUATIONS PROBLÉMATIQUES : STIGMATISATION, EXCLUSION SCOLAIRE ET DISPARITÉS SOCIOGÉOGRAPHIQUES	53
CHAPITRE III : MODÈLES EXPLICATIFS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE COMME PROCESSUS.....	69
CHAPITRE IV : TYPOLOGIE DES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHER.....	126
CHAPITRE V : PROGRAMMES DE DÉPISTAGE, D'INTERVENTION ET DE SUIVI DES DÉCROCHEURS	157
<u>DEUXIÈME PARTIE</u> : MÉTHODOLOGIE, ÉTUDES DE CAS ET ANALYSE DES RÉSULTATS	187
CHAPITRE VI : MÉTHODOLOGIE.....	188
CHAPITRE VII : CONSTRUCTION ET VALIDATION D'UN QUESTIONNAIRE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN LANGUE ARABE (QDS).....	212
CHAPITRES VIII : COMPRENDRE LES PROCESSUS ET LES MÉCANISMES SOCIOLOGIQUES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE DANS LA RÉGION DE SFAX : ÉTUDE PRÉLIMINAIRE	243
CHAPITRE IX : CARTOGRAPHIE DES FACTEURS ET DE LA TYPOLOGIE DES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN TUNISIE : ÉTUDE COMPARATIVE RÉGIONALE	292

CHAPITRE X : DISPOSITIFS DE SUIVI, DE MESURE ET D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES DÉCROCHEURS DANS LA RÉGION DE SFAX.....	338
CHAPITRE XI : ÉLÉMENTS DE DISCUSSION	366
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	376
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE.....	384
ANNEXES	417
GLOSSAIRE.....	453
TABLE DES FIGURES	455
TABLE DES TABLEAUX.....	457
TABLE DES MATIÈRES.....	459

PRÉAMBULE

La littérature académique rapporte que le décrochage scolaire précoce est un long processus qui commence à l'école primaire et que plusieurs facteurs représentent des aspects du risque associé. Cependant, la collaboration entre les acteurs du système éducatif est un moyen privilégié pour prévenir cela, et la responsabilité d'organiser les interventions incombe aux enseignants et aux autres.

Cette étude a cherché à contribuer à combler ce déficit de connaissances en Tunisie. Pour cette raison, deux objectifs de recherche ont été fixés : 1) énumérer les différents types et facteurs de décrochage précoce ; 2) décrire les conditions de mise en œuvre de la prévention, du suivi et de l'accompagnement du décrochage. Des méthodes qualitatives ont été utilisées pour expliquer et comprendre ce phénomène, mais celui-ci est rarement exploré dans la littérature scientifique.

À cet effet, nous avons consulté des enseignants qui avaient travaillé dans les écoles primaires de la région de Sfax pendant au moins deux ans. Les professeurs et les élèves ont d'abord répondu à des questionnaires portant sur le décrochage, et la mise en place d'un logiciel de prévention et d'interventions auprès des décrocheurs.

La collecte de données a ensuite été complétée par des entretiens semi-directifs, des lignes directrices dérivées d'un cadre conceptuel et l'analyse de questionnaires préalablement remplis. Une analyse générale des données qualitatives a permis d'identifier les outils d'intervention mis en œuvre par ces enseignants et les conditions à respecter et à établir pour leur application.

L'interprétation de ces résultats conduit aux recommandations suivantes : reconnaître le rôle des acteurs de l'école et faciliter leur participation et leur optimisation. En fin de compte, un changement de paradigme doit se produire afin que la culture professionnelle des écoles puisse influencer sur l'auto-efficacité des enseignants et la compréhension de leur rôle dans la prévention du décrochage.

Cette thèse est soumise en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Bourgogne Franche-Comté dans la spécialité « Sociologie ». Ces travaux ont été réalisés d'octobre 2020 à décembre 2023 dans les locaux du laboratoire LARIDIAME de l'université de Sfax (Faculté des Lettres et Sciences humaines) et du laboratoire C3S (Université Franche-Comté) sous la supervision des Professeurs Gilles Ferréol et Ali Elloumi. Ce travail

représente le fruit d'une collaboration entre chercheurs universitaires (nationaux et internationaux), élèves, enseignants, professionnels non enseignants et directions d'écoles. Les objectifs visés par ce projet étaient ambitieux et la méthodologie déployée pour les atteindre a exigé des efforts considérables et soutenus de la part de tous.

Cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans la conviction que l'évaluation est une composante essentielle à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques. Nous tenons donc à remercier tout spécialement les responsables et les intervenants qui ont accepté de participer à cette aventure, surtout la collaboration avec l'équipe de recherche canadienne en psychopédagogie dirigée par le professeur Pierre Potvin qui nous a permis de tester et de mettre en place un logiciel de dépistage et de suivi des décrocheurs en Tunisie. Cette aide a été déterminante dans la réussite de cette expérience. Enfin, mes plus sincères remerciements vont envers les deux personnes qui ont eu la patience de me supporter au quotidien pendant ces trois années de thèse.

Un grand merci à mes directeurs pour avoir supporté mes moments d'absence durant lesquels mon esprit était obnubilé par le travail énorme du terrain, pour le soutien inconditionnel et les efforts pour essayer de comprendre le fonctionnement des outils de dépistage et de suivi des décrocheurs en Tunisie, pour les relectures attentives de mon manuscrit, pour m'avoir aidée à préparer ma soutenance et pour m'avoir totalement libérée du stress de l'organisation de cette thèse. Ces trois années de thèse m'ont permis de grandir, non seulement d'un point de vue scientifique et technique mais également en tant qu'enseignante. Cela, je le dois avant tout à vous tous, et j'aimerais que vous sachiez que je vous en serai reconnaissante à jamais. Merci !!!

INTRODUCTION

Le contexte et les motifs de la recherche : le décrochage scolaire et la transition primaire-secondaire

Le décrochage scolaire est un phénomène social international très répandu dans les pays développés ainsi que sous-développés. En effet, la Tunisie est intimement touchée par cette situation qui a des répercussions désastreuses sur le sort des décrocheurs et sur la société entière.

La question du décrochage n'est certes pas nouvelle, car de nombreux chercheurs de différentes disciplines l'étudient depuis plusieurs décennies, mais elle demeure une piste de recherche très fertile à cause de mutations sociales incessantes. Et notre détermination à aborder ce sujet dans le seul but de réaliser une compréhension sociologique approfondie du phénomène est importante. Malgré cela, le décrochage scolaire n'a pas été un thème majeur de la recherche ou des politiques publiques en Tunisie jusqu'à la fin des années 2000. Après la révolution de 2011, la discussion a progressivement pris forme et s'est complexifiée.

Une enquête sur l'abandon scolaire¹ a mis l'accent sur le concept de décrochage en tant que processus qui commence à l'école et joue un rôle actif dans cette problématique.

Cependant, le décrochage a simplement été défini comme le fait de ne pas aller à l'école pendant l'âge légal obligatoire qui, à l'époque, incluait tous les enfants et les jeunes de 6 à 16 ans². Cela comportait une double limitation. D'une part, cette loi a favorisé une perspective dichotomique du phénomène, en attirant l'attention uniquement sur ceux qui avaient déjà quitté l'école ; d'autre part, en se concentrant uniquement sur un groupe d'âge restreint, cela n'a pas permis de souligner l'importance de l'éducation et de la formation après l'âge de scolarisation normale.

L'école nous a semblé être l'endroit idéal pour observer l'évolution d'un enfant, pour détecter les diverses problématiques et, par conséquent, le lieu parfait pour une intervention adéquate. Nous expliquons ce choix par deux raisons principales. D'une part, l'école est une micro-société faite de règles, de droits et de devoirs. D'autre part, l'adaptation au système

¹ BOUGHZOU Khaled (2016), « L'abandon scolaire en Tunisie : état des lieux, caractéristiques et perspectives », *L'Éducation en débats : analyse comparée*, vol. 7, pp. 47-58.

² Ministère de l'Éducation nationale de la République tunisienne (2019), *Statistiques de l'éducation*, <http://www.edunet.tn>.

scolaire demande bon nombre de compétences. Cela en fait un lieu privilégié pour l'observation de l'enfant ou de l'adolescent dans ses diverses formes d'apprentissage (social, scolaire).

Nous pensons que, pour diverses raisons, plus ou moins importantes, la méconnaissance du système scolaire est le premier signal d'alarme auquel il convient d'accorder une attention particulière.

L'école n'a plus le rôle d'un simple « *transmetteur de savoirs* ». Elle doit assumer aujourd'hui un rôle éducatif. À notre sens, il est donc du devoir des autorités compétentes de mettre en place un système scolaire et des aides adaptées aux problématiques actuelles des élèves. En tant qu'enseignante dans les écoles primaires, nous avons changé notre regard un peu simpliste sur l'école et les problématiques qui en découlent.

Nous avons pris conscience de tout ce qui est mis en place afin d'offrir de l'aide à chaque jeune et de manière la plus individualisée possible, pour que chaque élève puisse fréquenter l'école "normale" le plus longtemps possible. Mais malheureusement, les efforts déployés ne suffisaient pas et nous nous sommes posée la question suivante : pourquoi, malgré tout ce qui est mis en place, certains élèves décrochent-ils ?

Cette question de départ nous a permis de donner une nouvelle orientation à notre recherche. De plus, deux éléments supplémentaires sont nécessaires pour comprendre le cheminement jusqu'à la question de recherche. Le décrochage scolaire est-il une préoccupation sociale ? Est-il devenu une fatalité ?

Une préoccupation sociale et un problème international

Nous pouvons classer les définitions du décrochage en deux catégories : *formelles* et *fonctionnelles*. Les définitions de l'abandon scolaire formel reposent largement sur le concept d'éducation obligatoire légale. Elles peuvent inclure la référence à un niveau d'éducation, mais cela est généralement accessoire : l'essentiel de la définition est énoncé en termes d'âge ou de nombre d'années que l'individu passe dans le système éducatif. Cela est étroitement associé à la définition légale de l'enseignement obligatoire.

Par ailleurs, les définitions fonctionnelles visent à prendre en compte le contexte dans lequel survient le décrochage et cherchent à mettre en perspective les conséquences d'un tel décrochage au niveau du cours biographique futur de l'individu. En tant que tel, le décrochage peut être considéré comme lié à une idée de « *scolarité minimale* », c'est-à-dire un niveau de qualification de base considéré comme nécessaire à la réussite de l'intégration sociale et professionnelle d'un individu. Par exemple, en Allemagne, un pays où l'âge limite de la

scolarité obligatoire est relativement bas (15 ans), il est largement admis que la qualification minimale acceptable pour occuper un emploi se termine soit par un cursus professionnel, soit par un diplôme de l'enseignement supérieur³.

La perspective fonctionnelle met donc l'accent sur l'employabilité et les performances professionnelles par niveau d'éducation et non sur les limites d'âge définies par la loi pour être à l'école. Bien que cette approche semble plus adéquate, elle suppose un lien entre l'atteinte d'un certain niveau de qualification et la réussite de l'intégration sociale et professionnelle. Cette définition présente des avantages évidents par rapport aux indicateurs précédents utilisés dans les recherches sur le décrochage, qui, comme nous l'avons vu, ne vise que les individus en âge scolaire.

Les effets aux niveaux individuel et sociétal sont multiples et largement étudiés. Quitter le système d'enseignement et de formation sans atteindre un certain niveau de qualification limite considérablement les possibilités de chacun.

En termes de carrière professionnelle, cela conduit à l'insertion dans des secteurs d'emploi moins qualifiés, caractérisés par de bas salaires, un risque disproportionné de précarité et de chômage et de faibles perspectives de mobilité. Le décrochage scolaire entrave également la pleine participation à la vie communautaire, directement (en raison de déficits en interprétation et expression, organisation de la parole, capacité critique, etc.) ou indirectement, compte tenu des effets de l'image de soi, de la précarité et des sociétés où l'emploi et la consommation sont des éléments d'identité centraux.

En résumé, ceux qui quittent l'école prématurément courent un risque disproportionné de pauvreté et d'exclusion tout au long de leur vie.

L'existence de taux élevés d'abandon entraîne également des conséquences profondes sur le plan sociétal. Le décrochage est non seulement un mécanisme majeur de reproduction des inégalités, mais également un handicap important pour la modernisation économique et pour la compétitivité.

Cependant, Kimitei⁴ a tenté de distinguer d'autres facteurs d'échec scolaire systématique chez les jeunes. L'utilisation des dichotomies retenues pour caractériser la relation entre les élèves et l'école -telle que la dichotomie abandon-permanence- est limitée à

³ ANANGA Éric Daniel (2011), « Typology of dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana », *International Journal of Educational Development*, vol. 31, n° 4, pp. 374-381.

⁴ KIMITEI Winbroder (2010), « Determinants of transition rate to secondary education among primary school girls in Kenya : a case of Keiyo district », *Education*, Corpus ID : 168533744.

ce qui concerne l'expression casuistique du décrochage, et le « *détachement de continuité* » de l'élève vis-à-vis l'école est plus adéquat pour comprendre pleinement le phénomène de la sortie prématurée des classes.

Une analyse qui se limite aux expressions extrêmes du phénomène de l'échec et du décrochage peut conduire à négliger un autre phénomène plus courant et très présent : la relation problématique entre certains élèves et certaines écoles, qui a été transmuée en un des problèmes majeurs de la société : Système éducatif tunisien = échec scolaire répété.

Il convient ainsi de prendre en compte non seulement des indicateurs statistiques, mais aussi des éléments qualitatifs, afin de ne pas minimiser les éléments plus contextuels et symboliques faisant référence aux représentations sociales des acteurs en présence. Le décrochage est un phénomène complexe, de nature systémique, dans lequel des facteurs individuels, socioculturels, économiques et institutionnels se croisent et s'influencent. Ses recherches nécessitent donc une perspective globale et étendue. En intégrant ces préoccupations dans les études comparatives internationales, il est possible d'envisager un environnement plus riche en échanges d'expériences entre pays en matière de lutte contre le décrochage.

Bref, le décrochage représente un phénomène alarmant car il engendre de nombreuses conséquences négatives. Au niveau individuel, de nombreux décrocheurs scolaires sont confrontés à ce problème de santé physique ou mentale et présenter des symptômes d'inadaptation (délinquance, troubles du comportement). Sur le plan économique, ils éprouveront des difficultés à s'intégrer au marché du travail et à garder un emploi.

Le décrochage scolaire est-il devenu une fatalité scolaire en Tunisie ?

Nous nous penchons sur l'étude de ce problème pour deux raisons qui nous semblent importantes : la première concerne son évolution très rapide qui le rend certainement alarmant actuellement (2018-2019, plus de 107 000 décrocheurs dans les deux cycles, préparatoire et secondaire : Primaire 0.9%, Collège 9.7%, Lycée 10.5%)

La deuxième raison consiste dans le paradoxe entre les efforts fournis par l'État, notamment les réformes introduites au sein du système éducatif, et la réalité des résultats qui ne sont pas à la hauteur des attentes et des aspirations souhaitées. Les chiffres déclarés par le ministère de l'Éducation (2019)⁵ témoignent ici de l'échec du système éducatif et remettent en cause les choix de développement dans lesquels la Tunisie s'est inscrite au milieu des années quatre-vingt.

⁵ MEN (2019), *op. cit.*

Ces chiffres officiels ne reflètent pas l'ampleur réelle du problème, ils ne présentent que le nombre des décrocheurs actifs, ceux qui quittent l'école d'une manière prématurée et sans avoir un diplôme. Mais ces données, peuvent se multiplier si nous prenons en considération le décrochage passif, les élèves démobilisés. En effet, une bonne partie d'entre eux ont du mal à gérer leur scolarité (passivité/difficultés d'apprentissage/ désintérêt/absentéisme/violence...) pour plusieurs raisons, alors ils décrochent sans quitter l'école.

Les facteurs de risque du décrochage scolaire : les prédicteurs exogènes et endogènes

Notre travail part d'un constat : ce phénomène ressemble à un effet boule de neige. Le décrochage passif contribue au décrochage actif et ce dernier engendre nécessairement un problème plus grave (marginalisation et déviance). Il s'agit d'un processus fatal d'accumulation progressive dans lequel chaque petit élément devient un grand événement par le biais d'effets cumulatifs. Les répercussions peuvent ; alors prendre des proportions très importantes (problèmes de santé/conduites à risques et addictives/consommation de drogues/ abus d'alcool/immigration clandestine/dépression/suicides...).

En d'autres termes, nous pouvons dire que notre intention vise à démontrer qu'il n'y a pas de frontières évidentes entre le décrochage passif et le décrochage actif, qu'il ne s'agit pas seulement d'un échec scolaire des élèves mais d'un échec du système éducatif, et par conséquent, la décision de rompre avec l'école n'est pas un choix mais plutôt une décision imposée.

En fait, les études menées auparavant ont montré la complexité de ce problème et mis l'accent sur les facteurs personnels, familiaux et scolaires associés à la déscolarisation précoce. Tout en tenant compte des facteurs cités ci-dessus, nous focalisons le regard sur d'autres éléments qui nous semblent pertinents dans la compréhension du phénomène, notamment les facteurs territoriaux et culturels afin de mobiliser tous les professionnels de l'école et les acteurs sociaux et de mettre fin à ce fléau (les stratégies de prévention et de remédiation).

Notre cadre théorique consiste à discuter du concept de décrochage et des problèmes posés par sa mesure. L'analyse de ce phénomène sera divisée en cinq chapitres et constituera notre première partie.

Le premier concerne la structure nationale du système éducatif en Tunisie.

Le deuxième traitera du décrochage et de vulnérabilité sociale et nous examinerons comment l'institution intériorise du stigmatisme de déviance à l'école.

Dans le chapitre trois, nous verrons les modèles d'interactions et les facteurs de risque de décrochage, leurs avantages et leurs limites, et nous proposerons une analyse épistémologique du processus de décrochage, ainsi que du contexte et des principes qui le sous-tendent : effets sociaux, culturels, économiques...

Le quatrième chapitre s'intéressera à l'analyse typologique des élèves à risque.

Enfin, nous discutons des défis pour la recherche et les politiques publiques d'un décrochage précoce. Nous proposons également des stratégies de surveillance pour relever ces défis. Le questionnement que nous traitons met en évidence un processus dans lequel interagissent l'individuel, l'environnemental et l'institutionnel.

La partie suivante correspond, tout d'abord, au cadre méthodologique. Elle débute par la présentation de la position épistémologique adoptée dans cette recherche. Elle explique ensuite la composition de l'échantillon et les critères de sélection des participants. Puis, elle décrit les méthodes et les outils de collecte de données utilisés : le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée, le *focus group* et le logiciel de dépistage des élèves à risque (Logiciel *Premiers signes V2*).

Elle se termine en explicitant l'analyse des données quantitatives et qualitatives effectuées à la suite de la collecte de données ainsi qu'en spécifiant comment les critères de rigueur ont été respectés dans le cadre de ce travail.

Cette recherche sera répartie en quatre études ;

- Étude 1. Validation scientifique du questionnaire QDS (Questionnaire de Décrochage scolaire)
- Étude 2. Comprendre les processus et les mécanismes sociologiques de l'abandon scolaire dans la région de Sfax en Tunisie : étude préliminaire
- Étude3. Cartographie des facteurs et des types de décrochage scolaire en Tunisie (comparaison régionale).
- Étude 4. Dispositifs de suivi, de mesure et d'accompagnement des élèves décrocheurs dans la région de Sfax.

La dernière partie est consacrée à la présentation des résultats. Elle concerne les résultats relatifs à chaque étude.

Nous achevons cette contribution par une conclusion générale qui présente les constats et les recommandations tout en annonçant les futures recherches qui pourront éventuellement découler de cette étude doctorale.

Problématique

L'importance de la recherche est exposée dans les prochaines lignes, selon le modèle de spécification de la problématique proposé par certains auteurs⁶ et⁷. Il est donc question de la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

Depuis plusieurs années, le phénomène du décrochage prend de l'ampleur. La société et les acteurs du milieu de l'éducation sont préoccupés par le taux élevé de décrochage avant la fin de la formation secondaire. Malheureusement, puisque le décrochage est avant tout un processus, le problème n'apparaît pas du jour au lendemain chez les jeunes du Secondaire et, dès le Primaire, les enseignants peuvent déceler des signes indiquant que certains élèves sont déjà démotivés et désintéressés.

Nous remarquons, dès lors, une baisse d'intérêt en ce qui concerne l'école ainsi qu'un désengagement au niveau de la construction des savoirs et de la participation sociale. Il est inquiétant de lire que 16 % des jeunes décrocheurs affirment ne pas aimer l'école et être insatisfaits des programmes qui leur sont proposés⁸. La démotivation, les difficultés d'apprentissage et/ou comportementales peuvent mener certains à devenir des « *décrocheurs potentiels* ».

Des enquêtes indiquent que la raison la plus souvent évoquée par les jeunes lorsqu'ils abandonnent leurs études touche les motifs reliés à l'école, ce qui inclut l'ennui, le manque d'intérêt pour les cours proposés, les difficultés avec les travaux scolaires et les problèmes avec les enseignants⁹,¹⁰ et¹¹.

⁶ BLAYA Catherine (2012), « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, pp. 69-80.

⁷ POTVIN Pierre (2015), « Décrochage scolaire : dépistage et intervention », *Les Cahiers dynamiques*, vol. 1, n° 63, pp. 50-57.

⁸ MEN (2019), *op. cit.*

⁹ RUMBERGER Russell (1995), « Dropping out middle school: a multilevel analysis of students and school », *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, pp. 583-625.

¹⁰ FORTIN Laurier, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des Sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, pp. 219-231.

¹¹ BOUGHZOU Khaled (2016), *op. cit.*

Puisqu'il est plus facile de maintenir le jeune à l'école que de l'amener à y retourner¹², plusieurs auteurs mettent en lumière l'importance à déployer des efforts de prévention le plus tôt possible chez ceux qui présentent un risque de décrochage¹³ et¹⁴. C'est pourquoi il est essentiel de bien cibler les élèves qui sont à risque. Mentionnons que « *les élèves à risque sont ceux qui fréquentent l'école, mais qui présentent une probabilité très élevée de décrochage* »¹⁵.

Comme il a été déjà mentionné précédemment, il existe de nombreux facteurs pouvant amener certains élèves à décrocher. Il est également reconnu que les jeunes réagissent de façon différente aux facteurs de risque¹⁶. Ceci suggère qu'ils développent différents profils et difficultés. Cette diversité de facteurs et de réactions suggère que ces jeunes forment un groupe hétérogène. Certains auteurs ont étudié la possibilité de produire une typologie¹⁷¹⁸.

Certes, la problématique du décrochage est très large et semble toucher plusieurs pays, essentiellement les pays industrialisés. Les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE) s'inquiètent de voir les élèves en difficulté quitter l'école sans véritables qualifications pour tenter de s'intégrer au marché du travail. Dans les faits, l'insertion socioéconomique de ces jeunes non diplômés est plus difficile et affecte la stabilité économique. « *En fait, stabilité économique et éducation vont de pair, en ce que la santé économique d'une région est tributaire du taux d'alphabétisation/de littératie et de numératie de la population* ».¹⁹

Plusieurs organismes, tels que l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) et l'UNESCO ainsi que de nombreux établissements d'enseignement et commissions scolaires, travaillent déjà à réduire le taux de décrochage en mettant en place des programmes qui s'adressent aux jeunes fréquentant les établissements d'enseignement secondaire. Il n'est donc pas étonnant que nous constatons que, depuis plusieurs années déjà,

¹² FORTIN Laurier, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

¹³ RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

¹⁴ FORTIN Laurier, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 22

¹⁶ JANOSZ Michel et LEBLANC Marc (1997), « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et prévalence », *PRISME*, vol. 7, n° 2, pp. 290-307.

¹⁷ JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), « Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach with Two Longitudinal Samples », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, pp. 171-190.

¹⁸ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), « Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, n° 4, pp. 363-383.

¹⁹ BOISSONNEAULT Julie, MICHAUD Jacques, CÔTÉ Daniel, TREMBLAY Cindy-Lynne et ALLAIRE Gratien (2007), « L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes », *Éducation et francophonie*, vol. 35, n° 1, pp. 3-22.

des recherches ont été menées pour comprendre ce phénomène de décrochage dans les pays industrialisés et tenter d'en identifier les principales causes. Sous l'angle de la persévérance, le ministère de l'Éducation nationale en Tunisie (2019) se penche déjà sur la réussite scolaire des jeunes sous différents angles.

Les travaux de ce ministère ne comportent que des études quantitatives en négligeant la dimension qualitative et la mise en place de dispositifs d'intervention pour contrer ce fléau. Cette recherche sur la compréhension des processus sociologiques du décrochage et des dispositifs d'intervention et de suivi pourrait permettre d'établir un parallèle entre certains de ces résultats et ceux issus des travaux de recherche internationale.

En outre, la dimension géographique comme facteur de décrochage dans deux espaces différents (intérieur et côtier) pourrait influencer la motivation des élèves tunisiens. Elle peut se comprendre de deux façons quelque peu différentes. Au sens restreint, on l'entendra comme l'inégale proximité des familles par rapport aux établissements d'enseignement dans les deux espaces (distance entre l'établissement et la maison, inexistance de transport en commun, conditions climatique et géographique de l'espace d'appartenance, harcèlement, pauvreté, traditions ancestrales empêchant les filles à poursuivre leurs études etc.). Toutes ces inégalités peuvent être géographiques, sociales ou culturelles. Au sens large, l'accès à la scolarité gratuite en Tunisie est une obligation constitutionnelle mais les disparités régionales pourraient être un obstacle pour atteindre l'école et ainsi marquer des distorsions et dessiner des ensembles régionaux inégaux.

Les fortes disparités sociales et géographiques sembleraient maintenant très atténuées après la révolution ; les difficultés scolaires des enfants n'ont pas pour autant été résolues : à en juger par les bilans des évaluations faites en primaire, les disparités interrégionales ne paraissent pas s'être résorbées.

Les sorties prématurées de scolarité dans les zones intérieures en donnent une première idée. Selon le rapport ministériel de l'année 2019, on estime que 110 000 jeunes sortent du système éducatif sans qualification (**Primaire 0.9%**, **Collège 9.7%**, **Lycée 10.5%**). À en juger par la géographie des sorties de scolarité en cours d'enseignement, les chances d'aller jusqu'au baccalauréat et de poursuivre des études supérieures restent inégales d'une région à l'autre.

Or, l'inégalité des chances d'accéder à un niveau de formation élevé reflète assez étroitement les inégalités sociales en Tunisie. Ces disparités entre les origines régionales des collégiens de la zone côtière et celles des élèves de la zone intérieure s'intensifient au fur et à mesure que l'on avance dans les études. Ces inégalités dessinent des ensembles régionaux où les perspectives qu'ont les jeunes d'avoir une qualification sont inégales. Les configurations

actuelles de ces disparités renvoient à la géographie des diplômes de baccalauréat obtenus et la différence remarquée entre les élèves des zones intérieures et côtières (voir tableau.1).

Tableau n° 1 : Classement des Directions régionales selon le taux de réussite au baccalauréat (2022)²⁰

Direction régionale	Participants	Admis	Taux de réussite	Rang
Sfax 1	4 953	3 019	60.95 %	1
Sfax 2	3 252	1 981	60.92 %	2
Monastir	5 570	30723	55.15 %	3
Sousse	6 187	3 297	53.29 %	4
Ariana	5 017	2 655	52.92 %	5
Mahdia	3 222	1 652	51.27 %	6
Ben Arous	6 969	3 563	51.13 %	7
Tunis1	5 276	2 661	50.44 %	8
Tunis 2	4 659	2 348	50.40 %	9
Gabes	3 454	1 710	49.51 %	10
Mednine	3 959	1 916	48.40 %	11
Nabeul	6 910	3 232	46.77 %	12
Mannouba	3 902	1 723	44.16 %	13
Bizerte	5 462	2 369	43.37 %	14
Seliena	2 356	863	36.63 %	15
Tataouine	1 327	483	36.40 %	16
Zaghouan	1 659	602	36.29 %	17
Kef	2 756	959	34.80 %	18
Beja	3 191	1100	34.47 %	19
Kebelli	1 722	591	34.32 %	20
Tozeur	1 278	408	31.92 %	21
Kairouan	5 010	1 555	31.04 %	22
Sidi bouzid	3 708	1 118	30.15 %	23

²⁰ Direction générale des examens (MEN) (2022), *Classement des directions régionales selon les taux de réussite. Baccalauréat 2022.*

Jandouba	4 285	1 268	29.59 %	24
Gafsa	3 762	989	26.29 %	25
Kasserine	3 972	945	23.79 %	26

Source : D'après les données de la Direction générale des examens (MEN) (2022), Classement des directions régionales selon les taux de réussite. Baccalauréat 2022.

Le résultat du baccalauréat de l'année scolaire 2021-2022 (toutes régions confondues) est une preuve de plus que les réformes du système éducatif tunisien restent impuissantes à résorber les inégalités géographiques d'accès aux écoles de référence. Sachant que ces inégalités géographiques sont enracinées dans les réalités économiques, sociales et culturelles des territoires régionaux à l'intérieur du pays. Ces inégalités territoriales reflètent les différences de composition des populations régionales.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'interprétation des disparités géographiques scolaires est à rechercher dans les diversités des structures sociales du territoire national.

Cette hypothèse soulève la question du désavantage des régions intérieures par rapport aux régions côtières en ce qui concerne l'accès aux écoles de référence en Tunisie. Les jeunes appartenant aux régions intérieures n'ont pas autant de chances de poursuivre et de réussir des études secondaires longues que ceux des régions côtières.

Sans ignorer le rôle de l'éloignement du lycée, les coûts supplémentaires et les difficultés personnelles que cela représente pour nombre de jeunes ruraux, il serait hasardeux de prétendre que c'est l'éloignement géographique des jeunes par rapport à des établissements qui serait la cause essentielle des désavantages de formation de nombre de jeunes issus des zones intérieures.

Afin de bien saisir le lien pouvant exister entre le décrochage et la structure du système éducatif en Tunisie, nous entamons dans le premier chapitre une analyse de ses limites et de ses défis. De plus, nous présenterons par la suite un modèle théorique permettant sa conceptualisation.

Questions de recherche

Le questionnement que nous traitons met en évidence le décrochage scolaire comme étant un processus dans lequel interagissent l'individuel, l'environnemental, le culturel et l'institutionnel.

Les principales questions abordées dans cette recherche sont les suivantes :

- Quelles sont les perceptions des jeunes Tunisiens à l'égard du décrochage ?
- Quels types de facteurs pourraient contribuer à la situation de décrochage en Tunisie ?
- Existe-t-il des facteurs spécifiques au décrochage scolaire liés à l'espace géographique ?
- Existe-t-il des différences dans les types de décrocheurs liées à l'espace géographique ?
- Quelles mesures peuvent être mises en place pour combattre le décrochage et favoriser la persévérance scolaire en Tunisie ?

Objectifs de la recherche

Cette recherche, réalisée dans les collèges des différentes régions tunisiennes (24 gouvernorats et 7 régions), vise à atteindre divers objectifs :

Pour atteindre ces objectifs, nous émettons les hypothèses suivantes :

1. Montrer que le décrochage est un processus mouvant de décrochage passif, puis actif, enfin social (l'effet boule de neige)
2. Identifier les facteurs communs de décrochage dans les différentes régions.
3. Mettre en place la cartographie des facteurs et des types des décrocheurs selon ces régions.
4. Lutter contre le décrochage par la mise en place de bons dispositifs de soutien.

Hypothèse centrale

- Le décrochage ne se réduit pas aux caractéristiques de l'école, il est influencé aussi par des variables individuelles et/ou des variables contextuelles, ainsi que par l'interaction entre elles.

Hypothèses secondaires

Afin d'opérationnaliser notre travail, nous avons réparti l'hypothèse centrale en quatre hypothèses secondaires :

1. Nous supposons que le décrochage scolaire relève davantage du processuel et non de l'événementiel.
2. La perception des collégiens à l'égard du décrochage scolaire diffère selon le milieu d'appartenance.
3. Les facteurs et les types de décrochage diffèrent selon l'espace géographique.
4. Le décrochage de l'élève, bien qu'il soit un parcours à risque, pourrait également être un point de départ pour une éventuelle réussite suite à de bons dispositifs d'intervention.

PREMIÈRE PARTIE :
ÉLÉMENTS DE CADRAGE
ET DE PROBLÉMATISATION

CHAPITRE I : LA STRUCTURE NATIONALE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN TUNISIE : STRUCTURE, LIMITES ET DÉFIS

La Tunisie est un pays qui se situe en Afrique du Nord avec une population de 11,5 millions d'habitants (voir figure n° 1). L'arabe et le français jouent un rôle important dans la culture tunisienne et sont tous deux considérés comme les principales langues d'enseignement dans les écoles. L'éducation en Tunisie est un facteur important dans la société et elle est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les données dont on dispose illustrent bien les défis et les initiatives du pays pour améliorer le champ de l'éducation scolaire et la communauté actuelle. Nous dressons d'abord la structure générale du système éducatif en décrivant l'école tunisienne et en mettant en évidence par la suite le système scolaire qui pourrait contribuer au développement du processus de décrochage et à son ampleur, particulièrement en milieu rural.



A. Le système scolaire tunisien

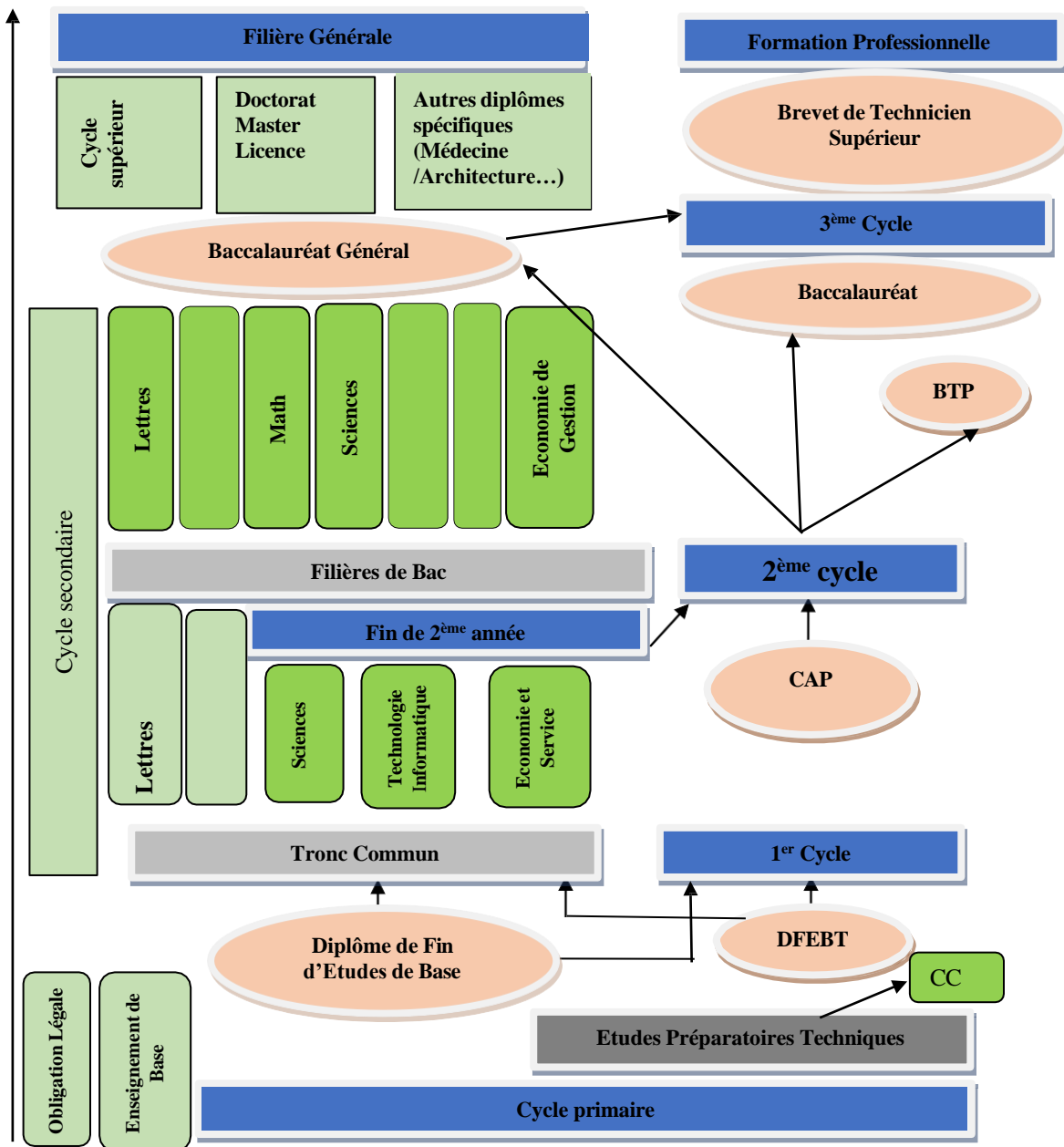
Le système éducatif tunisien est divisé en trois cycles (primaire, secondaire et supérieur) et deux secteurs (général et professionnel). L'éducation de base est la base. Ceci s'applique à tous les enfants âgés de 6 à 16 ans pendant leur période de scolarité obligatoire. L'enseignement de base est couronné au terme de la neuvième année par le Diplôme de Fin d'Études de l'Enseignement de Base (DFEB) ou bien par le Diplôme de Fin d'Études de l'Enseignement de Base Technique (DFEBT) pour ceux qui se seraient orientés vers les écoles préparatoires techniques en fin de septième année.

La DFEB permet d'accéder à l'enseignement secondaire général menant au diplôme du Baccalauréat, et la DFEBT donne accès à la formation professionnelle. De plus, le Baccalauréat vous donne accès aux cycles universitaires supérieurs. Nous proposons des formations LMD (Licence-Master-Doctorat) ou autres formations diplômantes spécifiques. Des ponts entre secteurs existent dans le texte à plusieurs niveaux. En fait, les domaines généraux et spécialisés sont très proches (voir figure 2)..

Fig. 1 : Carte de la Tunisie



Fig. 2 : Structure du Système éducatif tunisien (DGPSI et UNICEF, 2012)²¹



Acronymes

DFEBT : Diplôme de Fin d'Études de Base techniques

CAP : Certificat d'Aptitude professionnelle

CC : Certificat de Compétences

BTP : Brevet de Technicien professionnel

²¹ Direction générale des études, de la planification et des systèmes d'information et UNICEF (2012), *Analyse de l'Abandon scolaire dans les gouvernorats de Sidi Bouzid et Jendouba*.

Le système éducatif en Tunisie, géré de manière centralisée sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale, est organisé en un cycle primaire de six ans et un cycle secondaire, il comprend un cycle universitaire, des programmes techniques et professionnels de durée variable. Il existe également des écoles maternelles privées, de plus en plus nombreuses, ouvertes aux enfants de trois à six ans.

Les écoles primaires et secondaires étaient exclusivement réservées aux garçons, aux filles ou aux deux. Depuis 1968, l'accent est de plus en plus mis sur la mixité, en particulier au niveau primaire. Dans le programme secondaire "long", tous ceux qui entrent dans le cours académique de sept ans ou dans le cours technique de six ans doivent compléter un premier cycle uniforme de trois ans avant de continuer et de se spécialiser dans l'un des nombreux programmes académiques ou techniques, dans leurs trois ou quatre dernières années du programme. Dans le programme secondaire professionnel, les élèves entrent directement après l'école primaire dans un programme terminal de quatre ou six ans recevant une formation dans l'une des nombreuses compétences spécialisées.

La formation des enseignants, l'enseignement agricole et d'autres programmes de formation sont également proposés au niveau secondaire. En outre, une formation dans divers autres métiers est disponible dans des centres de formation spéciaux pour les diplômés du primaire. L'enseignement supérieur est proposé dans les différentes facultés universitaires, écoles annexes et instituts, et dans un certain nombre d'autres institutions spécialisées. Un certain nombre de Tunisiens sont envoyés à l'étranger, principalement en France, pour poursuivre leurs études au niveau supérieur. Les ministères autres que le ministère de l'Éducation nationale (principalement l'Agriculture, la Jeunesse, les Sports, les Affaires sociales et la Santé publique), ont créé leurs propres institutions spécialisées. Le gouvernement réserve également des écoles aux enfants handicapés.

Le système scolaire fonctionne sur une base bilingue, avec le français et l'arabe comme langues d'enseignement. Dans le primaire, il a été décidé de retenir un grand nombre d'enseignants étrangers (principalement français) dans les écoles tunisiennes et, avec eux, le français comme langue d'enseignement. Un grand nombre de ressortissants français enseignent encore aux niveaux secondaire et supérieur, ainsi que d'autres étrangers de nationalités différentes, notamment des Bulgares, des Roumains, des Russes, des Belges et des Tchèques. On peut noter que, à mesure que le nombre d'enseignants tunisiens qualifiés augmente d'année en année, le nombre d'enseignants étrangers diminue à un rythme similaire.

Au début de la troisième année du primaire, les élèves commencent à apprendre le français. De la troisième à la sixième année, la proportion de l'enseignement en français

augmente jusqu'à ce que, à la fin du primaire, les élèves reçoivent une formation assez fouillée en français. Au niveau secondaire, environ la moitié de l'enseignement est en français, la proportion variant avec le programme. Généralement, le français est utilisé pour les mathématiques, les sciences, les matières techniques, la langue et la littérature françaises et européennes. La langue arabe est utilisée dans les études islamiques, la langue et la littérature arabes, ainsi que l'histoire et la géographie de la Tunisie et du monde arabe.

Bien que l'un des objectifs pédagogiques soit d'"arabiser" le système en proposant tout l'enseignement dans la langue maternelle, la Tunisie continue de miser sur le français, notamment dans les matières techniques, faute d'enseignants qualifiés et aussi en raison du fait que les langues techniques standardisées n'existent pas à elles seules... pas encore en arabe.

L'année scolaire, qui se divise essentiellement en trois trimestres, s'étend à peu près du 15 septembre au 30 juin. Ces dates peuvent varier quelque peu, par exemple dans le sud du pays, où le temps est beaucoup plus chaud. Les élèves fréquentent l'école le matin et l'après-midi, du lundi au vendredi et souvent le samedi matin, avec des variations dépendant du programme d'études particulier. Le dimanche est toujours un jour de repos pour les enseignants et les élèves, et avec cela l'enseignant a toujours au moins un autre jour de congé, bien que ce jour ne tombe pas nécessairement le samedi ou le lundi. Il y a un total d'environ 46 jours de vacances pendant l'année scolaire, y compris une semaine de relâche vers la fin de novembre, une pause de deux semaines vers la fin de janvier et un faible relâche au début d'avril.

Le ministère de l'Éducation nationale est responsable de toutes les questions éducatives, y compris la supervision et le contrôle des institutions. Le ministère détermine les modalités de fonctionnement de toutes les écoles et approuve les programmes et les manuels scolaires ; au niveau régional, les "Délégués" supervisent le fonctionnement des institutions scolaires dans leurs régions, mais les rapports sur l'éducation relèvent du ministère. L'éducation publique est gratuite à tous les niveaux. Le gouvernement central fournit des fonds pour la construction, l'entretien et le fonctionnement des établissements d'enseignement. Les fonds de fonctionnement comprennent les salaires des enseignants. Une aide locale est fournie pour la construction d'écoles.

Le gouvernement fournit également des fournitures scolaires, des vêtements et des repas aux enfants d'indigents. L'engagement de la Tunisie en faveur de l'éducation a été souligné par un important soutien financier continu. À l'heure actuelle, le gouvernement consacre environ 25 % de son produit national à l'éducation, un chiffre remarquable pour une

nation du tiers monde. En plus des dépenses courantes (bâtiments, enseignants, équipement, etc.), il offre un programme généreux de bourses et d'aides financières aux élèves dans le besoin comme moyen de démocratisation de l'éducation.

Pour ses efforts éducatifs, la Tunisie a reçu et continue de recevoir l'aide d'un certain nombre de pays étrangers, en particulier la France. Peu de temps après son indépendance en 1956, elle a conclu un accord culturel avec la France pour fournir des enseignants aux écoles tunisiennes (notons une fois de plus que le nombre de Français enseignant dans le système diminue rapidement d'année en année, l'enseignement tunisien s'efforçant d'obtenir une indépendance totale). Les secteurs de l'enseignement technique et professionnel sont deux des rares programmes restants qui dépendent encore de quelques enseignants étrangers.

Les États-Unis ont également aidé les efforts éducatifs tunisiens. Par exemple, l'Agence américaine pour le développement international (AID) a soutenu divers projets ces dernières années. Il a apporté une assistance financière et technique à l'enseignement agricole et a contribué à la construction d'écoles, aux repas scolaires pour les enfants et à la formation de Tunisiens dans des institutions américaines (principalement dans les domaines de l'agriculture, de l'administration des affaires, de l'économie, de l'éducation, de l'ingénierie et des sciences).

B. Le système scolaire technique

Après avoir obtenu son diplôme de l'école primaire vers l'âge de treize ou quatorze ans, l'élève passe dans le système d'enseignement secondaire pour des programmes dont la durée varie de trois à sept ans. Le domaine d'études est déterminé en partie par son choix, en partie par son dossier académique et en partie par ses forces et ses faiblesses dans différentes matières. Les domaines d'études sont les arts, les sciences et l'enseignement technique. Les élèves des branches des arts, des sciences et de la technique s'efforcent d'obtenir le baccalauréat, un diplôme décerné à un certain nombre d'élèves dans tout le pays qui sont capables de passer un examen final à la fin de leurs sept années d'études.

Les élèves de l'enseignement professionnel dans le système d'enseignement secondaire entrent dans un domaine technique spécifique, dont le parcours est plus réduit que celui des étudiants en arts et sciences en quête du Bac. Le programme est généralement un programme de trois ans, à l'issue duquel les élèves reçoivent un « *diplôme professionnel* » ou un diplôme dans leur domaine d'études particulier.

Ces domaines comprennent la mécanique automobile, la construction métallique, la plomberie, le travail du bois, la maçonnerie et l'électricité. Comme les étudiants en Arts et Sciences, les étudiants impliqués dans le programme d'enseignement technique de trois ans doivent également passer un examen final appelé « *brevet* » pour obtenir leur diplôme, la différence étant que leur examen majeur, qui arrive en gros à la fin de la troisième année d'études, est de nature pratique et vise à démontrer essentiellement leur compétence manuelle.

Les élèves techniques passent de douze heures d'étude dans leur spécialité lors de leur première année à vingt heures de tournée dans leur troisième année. L'essentiel de ce temps est consacré à des travaux pratiques en atelier, sous la supervision étroite d'un ou plusieurs professeurs. Plusieurs heures de travail sont également consacrées à la "Technologie Générale" qui est une situation de classe formelle, au cours de laquelle l'enseignant donne aux étudiants des conférences sur les aspects théoriques de leur spécialité. En plus de leur formation spécialisée, tous les élèves techniques suivent l'arabe et le français, l'éducation civique, la géographie, l'histoire, les mathématiques, la conception technique, la religion et l'éducation physique. Les élèves qui terminent ce programme et réussissent le test final dans leur matière technique reçoivent un diplôme professionnel.

Ceux exceptionnels, qui ont obtenu leur diplôme du cycle de trois ans, peuvent être autorisés à poursuivre leurs études de plusieurs manières. Premièrement, il existe plusieurs écoles à travers le pays qui offrent une quatrième année d'études professionnelles au cours de laquelle les meilleurs se concentrent sur le perfectionnement de leur domaine d'investigation. Deuxièmement, plusieurs étudiants sélectionnés chaque année sont autorisés à poursuivre leurs études et terminer le programme secondaire commercial ou industriel "long" de six ans. Ces élèves auront la possibilité de poursuivre leurs études dans l'une des écoles supérieures après avoir terminé leur programme secondaire, comme l'École nationale d'ingénierie.

Pour donner une idée de l'importance que le gouvernement tunisien accorde à l'éducation de ces jeunes, notamment dans les domaines techniques, voici les derniers chiffres publiés par l'institut national des statistiques²² et l'Institut tunisien de la Compétitivité et des Études quantitatives²³.

Parmi tous les élèves diplômés du cycle primaire (presque tous les enfants tunisiens commencent à fréquenter l'école), environ 25 % entreront en première année du cycle secondaire. Il y a près de 200 000 élèves impliqués dans les écoles secondaires dans

²² Institut national des statistiques (2011), *Enquête nationale sur l'emploi*.

²³ Institut tunisien de la Compétitivité et des Études quantitatives (ITCEQ, 2012), *Le Chômage des jeunes : déterminants et caractéristiques*, Rapport annuel sur l'économie du savoir, Tunis

toute la Tunisie, et 55 000 d'entre eux, soit environ 25 %, sont engagés dans le programme technique de trois ans. Sur les 175 000 étudiants restants, qui sont dans le cycle "long" de six ou sept ans, 29 % participent à des programmes commerciaux ou industriels. Certains de ces élèves, comme indiqué précédemment, sont des diplômés du programme technique de trois ans qui, en raison de leurs résultats scolaires élevés, ont été autorisés à poursuivre leurs études.

Il y a 202 écoles secondaires en Tunisie qui relèvent du ministère de l'Éducation. Parmi celles-ci, 13 offrent une forme de programme technique²⁴ et ²⁵, ce qui donne une bonne idée de l'importance que le gouvernement accorde à l'enseignement technique. Il existe essentiellement trois types d'écoles secondaires dans lesquelles nous, en tant qu'enseignants de l'enseignement professionnel, pouvons-nous retrouver à travailler, même si au fil des années, les distinctions entre les trois deviennent de plus en plus subtiles :

1) *Collège professionnel* : école consacrée presque entièrement à des programmes techniques et professionnels de trois ans, qui proposent parfois des études de quatrième année à des élèves performants dans des domaines donnés. Il s'agit bien souvent d'écoles de garçons, même si certaines sont mixtes et proposent des filières commerciales d'études de coiffure, de couture et de tissage. Tous les élèves diplômés d'un CSP peuvent recevoir un diplôme dans des programmes techniques ou commerciaux.

2) *Lycée technique* : dans sa conception la plus ancienne, le ministère de l'Éducation a créé ces écoles pour se consacrer exclusivement à des programmes de formation professionnelle, à la fois le programme court de trois ou quatre ans, ou le programme long de sept ans, incluant les métiers techniques (trois ou quatre ans), les mathématiques et sciences (programme de sept ans). Bien que ces écoles se préoccupent principalement de ces domaines, il y en a quelques-unes qui offrent maintenant des programmes en arts et en sciences. Lettres, c'est encore rare, cependant, et même si le Lycée Technique compte des élèves qui étudient en dehors des domaines techniques, le nombre est réduit et presque insignifiant.

3) *Lycée mixte* : plus mixte que les deux autres types d'écoles, ce Lycée offre la plus large sélection de programmes d'études. Les Arts et Lettres (le programme "long") sont généralement le domaine dominant, bien que de plus en plus ces lycées ouvrent des sections techniques et commerciales dans les institutions d'enseignement professionnel. Le programme de formation est le programme le plus difficile mais c'est aussi le programme qui a le potentiel de donner les récompenses les plus élevées puisque les élèves pourront

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

appliquer leurs connaissances directement dans l'industrie après l'obtention de leur diplôme. Alors quel est l'impact de ce système sur la scolarité des jeunes tunisiens ?

C. Les impacts du système sur l'éducation en Tunisie

Ces impacts sont très nombreux :

1. Si l'éducation tunisienne est influencée par le système français, l'accent mis sur la langue et la culture arabes est une priorité dans les écoles. Après avoir obtenu son indépendance en 1956, la Tunisie a connu une arabisation importante depuis les années 1970. Ces dernières années, cependant, il y a eu un autre changement culturel marqué par la demande d'anglophones sur le lieu de travail. En conséquence, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique s'est associé au British Council en 2016 pour offrir des certificats anglophones au sein des universités afin d'accroître l'employabilité des Tunisiens dans le pays et à l'étranger.

2. Les écoles en Tunisie sont supervisées par le ministère de l'Éducation et de la Formation. Il existe trois principaux niveaux de scolarité : l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. En 1991, le gouvernement tunisien a adopté la nouvelle loi sur l'éducation qui a prolongé la durée des niveaux élémentaire et secondaire à 13 ans.

3. Le gouvernement a également investi de manière significative dans un niveau d'éducation pré-primaire destiné aux enfants de trois à cinq ans. Deux formes préexistent : les jardins d'enfants traditionnels et les *kouttabs* (écoles coraniques), qui sont respectivement supervisés par le ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfance et le ministère des Affaires religieuses. Dans les jardins d'enfants traditionnels, les enfants suivent un programme standard. En revanche, pour les *kouttabs*, l'accent est mis sur la religion. De 1987 à 2007, le nombre de *kouttab* a presque triplé de 278 à 961. Bien qu'il n'y ait pas de données comparant les inscriptions entre les jardins d'enfants et les *kouttabs*, cette augmentation du nombre de *kouttabs* révèle des niveaux d'inscription plus élevés aujourd'hui.

4. Selon la Banque mondiale²⁶, la Tunisie consacre environ 6,2 % de son PIB à l'éducation. De nombreuses technologies modernes utilisées dans les salles de classe sont financées par de grandes organisations telles que la Banque mondiale, Microsoft et Apple. Cela a eu un impact particulièrement significatif à l'Université de Tunis : 20 % de ses cours ont été offerts en ligne au cours des dernières années. Cela a également augmenté le nombre

²⁶ Banque mondiale et ONEQ (2012), *Formation entrepreneuriale et travail indépendant parmi les diplômés universitaires en Tunisie*, Rapport d'étude.

d'étudiants capables de terminer leurs études en leur permettant de travailler à temps partiel tout en obtenant leurs diplômes, une solution efficace pour aborder les réformes éducatives tunisiennes.

5. Les récentes initiatives du gouvernement pour améliorer le système éducatif se reflètent dans les écarts entre les anciennes et les jeunes générations. Selon la Banque mondiale²⁷, le taux d'alphabétisation des 15-24 ans était de 96,1 % contre 39,77 % pour les 65 ans et plus en 2014. Pour résoudre ce problème, le Programme national d'éducation des adultes a été créé en 2000. Durant les premiers trois ans d'existence, le programme est passé de 107 000 participants à 165 000.

6. En 2016, le gouvernement a publié le plan stratégique pour le secteur de l'éducation, détaillant les réformes envisagées pour les quatre prochaines années. Le plan identifie son objectif principal : réduire les taux d'abandon scolaire à résoudre en « *améliorant la formation des enseignants, les programmes et les infrastructures, [ainsi qu'en] renforçant [le] cadre des partenariats avec le secteur privé* ».

7. Selon la Banque mondiale²⁸, le taux d'éducation entre les jeunes hommes et femmes est presque égal : en 2007, 96,7 % des filles et 95,5 % des garçons étaient scolarisés. Cela dit, les normes culturelles traditionnelles tunisiennes ont fortement influencé l'employabilité des femmes instruites qui ont plus de mal à trouver du travail que leurs homologues moins instruites. La Banque mondiale rapporte que « *le taux de chômage est resté autour de 15,5 % et est particulièrement élevé chez les femmes (22,8 %), les diplômés (29,4 %) et dans les régions pauvres* ».

La Banque mondiale estime que l'économie tunisienne devrait croître de 4 % l'année suivante, ce qui, selon elle, est « *subordonné à l'achèvement de réformes urgentes pour améliorer le climat d'investissement et assurer la stabilité sociale* ». Ces sept faits sur l'éducation en Tunisie mettent en évidence ces problèmes, en veillant à ce qu'ils soient traités, mais le système éducatif, après la révolution, a beaucoup régressé et il n'est pas encore sûr de prospérer pour les années à venir si des réformes de fond ne se réalisent pas

D. Contextes et processus des réformes

L'analyse du système éducatif s'inscrit dans un ensemble de recherches-évaluations nationales et internationales, notamment en matière de résultats des acquis des élèves, qui montrent que la caractéristique essentielle de l'éducation est celle d'un échec scolaire

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

important dont les causes sont multiples. C'est par rapport à la nécessité d'une scolarisation universelle, d'une diminution des abandons et des échecs scolaires que s'est développée une politique de réforme curriculaire prônant la mise en place de l'approche par compétences (APC). Cette réforme APC possède les caractéristiques suivantes :

- les lieux de prise de décision initiale de cette réforme, définie suite à une analyse de la situation nationale (notamment l'échec scolaire) ou en fonction d'objectifs internationaux, sont majoritairement ceux du politique au niveau central : Les autorités tunisiennes ont introduit une loi générale sur l'éducation et, principalement avec l'aide d'experts, ont rédigé une loi sur l'enseignement qui a redéfini la structure et le contenu de l'éducation de base et des pratiques éducatives. L'expertise internationale liée aux modalités de financement des donateurs a joué un rôle clé dans ces orientations. Il semble que la question de l'opportunité de la réforme de l'APC n'ait pas été suffisamment posée. Par rapport à quel type d'analyse de l'état opérationnel réel du système éducatif local les mérites du choix de l'APC comme réforme curriculaire ont-ils été définis ? Les parties prenantes interrogées n'ont pas remis en question la pertinence du choix d'APC, comme s'il s'agissait d'une question de conviction plutôt que d'analyse éclairée, mais elles n'ont pas expliqué pourquoi. Pour piloter la réforme, deux options ont été le plus souvent retenues : la mise en place d'une nouvelle structure ou la responsabilisation d'une structure existante ;

- les coûts financiers des réformes sont mal maîtrisés et dépendent de diverses ressources extérieures émietées. Il est apparu difficile de recueillir des informations fiables en matière de ventilation budgétaire. Les études internationales ont pu constater le manque de transparence quant à l'évaluation des coûts ponctuels ou récurrents. La part financière consacrée à la formation semble la plus importante, même s'il est prévu très peu de financement futur en dehors de l'aide de bailleurs externes, ce qui permettrait de douter de la pérennité d'une telle réforme. Moins quantifiés sont les coûts engendrés par les ressources pédagogiques (ouvrages, fiches, livres du maître, etc.), ainsi que les coûts immatériels liés au temps et à l'investissement supplémentaire requis par les différents acteurs, sont peu chiffrés.

Cette réforme repose sur les caractéristiques de l'APC. Ces caractéristiques sont de plusieurs ordres et reposent sur différentes manières de les comprendre et de les mettre en œuvre. Les principales sont les suivantes : une priorité donnée aux compétences vues comme des savoir-agir, une implication forte des apprenants, un enseignant médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations. Les instructions officielles suivent clairement cette approche et représentent donc une rupture avec les réformes éducatives précédentes, visant à

promouvoir un enseignement intégré et contextuel qui aide les élèves à apprendre, et un nouveau statut d'erreur, caractérisé par une différenciation des activités et un travail sur la remédiation. Tout cet ensemble se construit au sein d'interactions sociales. Il est cependant à souligner que la définition de la notion de compétences n'est pas univoque, de même que celle d'intégration. Par ailleurs, l'organisation de cette démarche, telle qu'elle s'applique, suit une temporalité qui n'est pas toujours en cohérence avec le calendrier scolaire et les temps d'apprentissage effectifs très variables au sein du pays.

La réussite de toute réforme dépend des perceptions des différents acteurs. Et les rapports internationaux²⁹ soulignent le fossé entre les prescriptions officielles et leur mise en place à travers les représentations des acteurs, qu'elles soient liées à une méconnaissance des caractéristiques de l'APC ou au malaise ressenti face à son caractère contraignant (en termes de rythmes, de temps de préparation, de supports à construire, de disponibilité de l'enseignant, etc.). Ces représentations se construisent autour d'une position ambiguë des acteurs qui associent un fond de reconnaissance générale pour l'intérêt de l'APC à un constat de profonde difficulté de mise en œuvre dans le contexte actuel. Les Rapports ne précisent pas si cette difficulté de mise en place de l'APC, liée aux fortes contraintes que connaît le système éducatif, était ou non évaluée et reconnue par les études de faisabilité de la réforme, au moment de la prise de décision.

Les outils pédagogiques utilisés, en lien avec les caractéristiques de l'APC, mettent davantage l'accent sur des compétences comportementales (rappelant la pédagogie par objectifs) tout en développant un souci d'intégration et de contextualisation par rapport aux situations locales. L'approche interdisciplinaire est totalement absente de ces outils, et les approches par projet ou résolution de problèmes sont très variables d'une institution à une autre. Il reste à souligner que si les outils pédagogiques aident (à condition d'être disponibles en nombre), un critère est plus important : celui de la pratique même de l'enseignant qui, dans les observations de classe, apparaît plus proche du cours magistral. Il semble donc que, même si on observe quelques activités de groupes d'élèves, les pratiques de classe aient assez peu évolué, soit faute de formation des enseignants, soit faute d'appropriation de la démarche par les maîtres.

En termes de pertinence et de cohérence, les questions posées sont multiples. La réforme est rarement mise en cause, sur le plan conceptuel et au niveau de ses objectifs. Elle est, par contre, jugée difficile d'application, étant donné les conditions réelles de fonctionnement de l'école dans les différentes régions du pays. On peut donc s'interroger sur

²⁹ Banque mondiale et ONEQ (2012), *op. cit.*

la qualité de l'analyse de faisabilité de ces réformes ou sur une prise de décision qui aurait davantage relevé de la conviction intellectuelle que de l'analyse de la pertinence de cette réforme par rapport à un contexte précis et des objectifs définis. Ce qui pose problème par ailleurs est le mode d'installation de la réforme qui pointe deux grands types d'incohérence :

- au niveau institutionnel et structurel, car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves (40 élèves par classe) et avec des supports souvent inexistantes, ce qui est le quotidien constaté dans de nombreuses classes ;

- au niveau du processus, manque de communication, formation descendante qui diminue progressivement et ayant finalement relativement peu d'impact sur les enseignants eux-mêmes, mise à disposition inégale d'outils pédagogiques adaptés et absence totale d'APC dans la formation initiale. À cela s'ajoute un pilotage plus ou moins chaotique qui ne délimite pas de façon claire les différentes réformes successives et ne structure pas suffisamment le lien entre les cycles scolaires.

D.1. Changements produits par les réformes

La réforme a cependant produit des effets sur le système éducatif et ses acteurs : production d'outils, formations, changements structurels dans l'institution. Elle a conduit à élaborer des outils à destination des élèves (des manuels) et des guides de l'enseignant. Mais cette constatation doit être nuancée par le fait que leur disponibilité est très inégale d'une région, d'une institution ou d'une discipline à l'autre. Ce sont d'ailleurs souvent les lieux qui en auraient le plus besoin qui en sont démunis (par exemple, en milieu rural). Les enseignants sont alors mis en situation de pallier eux-mêmes ces insuffisances ou d'innover. Cependant, même dans les écoles pourvues de moyens pédagogiques, ces ceux-ci ne savent pas les utiliser dans l'esprit de l'APC, ce qui témoigne soit d'un déficit de formation, soit d'un refus de cette approche, soit des deux.

Si la formation semble indispensable pour accompagner la réforme, les actions mises en place sont loin d'être performantes. Un tel constat, assez général, vient de la disproportion entre la durée des formations dispensées aux cadres et formateurs et celle offerte aux enseignants, selon le principe d'une formation en cascade qui va du niveau hiérarchique le plus élevé au niveau de la classe et qui est marquée par une déperdition énorme des principes de l'APC et une augmentation symétrique du pouvoir des cadres intermédiaires. Cette organisation de la formation explique que ses effets dans les classes soient à peine sensibles, notamment si on considère le respect des principes de l'APC. Les pratiques des enseignants

sont indécises, incohérentes et encore fortement teintées de pédagogie par objectifs. L'impact de la réforme sur les pratiques enseignantes apparaît donc faible.

Par ailleurs, ceux qui ont tenté d'adapter leurs pratiques sont inquiets de l'augmentation de la charge de travail imposée par cette approche et de la difficile mise en œuvre des rythmes liés à la remédiation et à l'intégration.

L'évaluation de la mise en place de la réforme à travers les acquis des élèves est rendue difficile par manque de données fiables. Elle repose parfois sur des opinions diverses et peu étayées, selon les implications des acteurs, ou elle correspond à des enquêtes internationales qui ne s'intéressent pas spécifiquement à l'évaluation des compétences acquises. Des phases locales d'évaluation ont bien été menées, dans le cadre de la mise en place progressive de la réforme, mais elles ne permettent pas d'avoir des données en vraie grandeur et elles ne précisent pas si l'APC est effectivement appliquée dans les classes. Quel est l'impact de la réforme sur les résultats des élèves ?

Les difficultés que rencontrent les jeunes tunisiens à s'insérer sur le marché du travail questionnent la capacité du système éducatif à les préparer à la vie active.

D.2. Les défis auxquels fait face le système éducatif

La loi d'orientation qui régit l'éducation et l'enseignement scolaire (Décret 2009-2139 du 8 juillet 2009)³⁰ fait de l'éducation une priorité nationale absolue et de l'enseignement un droit fondamental accessible à tous par la gratuité.

« L'État garantit le droit à l'enseignement gratuit dans les établissements scolaires publics à tous ceux qui sont en âge d'être scolarisés. »

Ainsi, le socle obligatoire de la politique nationale d'éducation garantit un accès quasiment universel des six-seize ans à l'école³¹: en 2011, 93,4 % de cette classe d'âge, soit environ 1,5 millions d'enfants, dont 48 % de filles, poursuivaient l'enseignement de base. Même si la poursuite d'études à la fin du cycle de base n'est pas systématique, environ huit jeunes sur dix de 12 à 18 ans sont scolarisés, principalement dans la filière générale. Seul un petit nombre de jeunes ont accès à une formation technique dans les domaines professionnels.

³⁰ Décret 2009-2139 du 8 juillet 2009.

³¹ Direction générale des études, de la planification et des systèmes d'information et UNICEF (2011), *Les déterminants de l'échec scolaire en Tunisie. Analyse des résultats de l'étude d'une cohorte réelle d'élèves dans les régions de Kairouan, Sfax, Bizerte, Mahdia et Beja* (étude n° 2 réalisée en 2010) ; *Les déterminants de l'échec scolaire en Tunisie. Analyse des résultats de l'étude d'une cohorte réelle d'élèves dans la région de Nabeul* (étude n° 1 réalisée en 2009).

La contribution du secteur privé à l'effort d'éducation reste faible malgré la multiplication des établissements privés au cours de ces dernières années. C'est l'État tunisien qui assume ainsi majoritairement la gestion et le financement du secteur éducatif incombant à l'État tunisien, qui représente 15 % de ses dépenses budgétaires et 5 % du Produit intérieur brut. Cet investissement conséquent s'accompagne néanmoins de performances moyennes. La baisse progressive des effectifs résultant de la transition démographique et les efforts de recrutement d'enseignants consentis par l'État ont pourtant permis une amélioration.

De plus en plus de jeunes accèdent aux formations supérieures. Ainsi, au cours des dix dernières années, la part des 20-24 ans encore scolarisés est passée d'un sur quatre à plus d'un sur trois et le nombre d'étudiants a augmenté de moitié. Par effet mécanique, le nombre de diplômés a été multiplié par 3 entre 2002 et 2012, et les ratios d'encadrement pédagogique se sont dégradés au cours des dernières années.

Malgré cela, le taux de redoublement et le taux d'abandon sont en hausse, et plus chez les garçons à l'échelle nationale. Dans les régions de l'intérieur, les abandons sont plus fréquents et concernent plus souvent les filles ainsi que les enfants issus de milieux défavorisés et peu instruits. En outre, la proportion des admis à l'examen du baccalauréat plafonne en moyenne à deux élèves sur trois sur la période 2002-2012.

Enfin, les évaluations internationales (PISA, TIMSS) déterminent régulièrement les performances insatisfaisantes des étudiants tunisiens, principalement en langues, mathématiques et culture scientifique³² et ³³.

D.3. Performance des systèmes éducatifs : les programmes PISA et TIMSS

Le Programme PISA (*Programme for International Student Assessment*) de l'OCDE mesure les performances des systèmes éducatifs nationaux en termes de compétences acquises par les élèves. Au plan méthodologique, il s'agit d'une enquête directe auprès des élèves. Elle est réalisée tous les trois ans et la dernière, datant de 2018-2019, a porté sur 65 pays, dont la Tunisie.³⁴

Le programme TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) de l'IAEEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) réalise tous les quatre ans une évaluation basée sur les programmes de mathématiques et de sciences

³² Commission européenne (2009), *Mise à niveau de la formation professionnelle en Tunisie MANFORM*, Évaluation finale.

³³ Commission européenne (2011), *Proposition de recommandations du conseil concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire*, Bruxelles.

³⁴ *Ibid.*

dans les pays participants, ainsi que sur les caractéristiques des 80 000 nouveaux diplômés qui arrivent chaque année sur le marché de l'emploi³⁵.

Dans le même temps, l'économie tunisienne ne peut en absorber que le quart, d'autant que la plupart de ces diplômés se concentrent sur des filières courtes saturées ou à faible employabilité.

Ces recrutements se sont essentiellement portés sur des enseignants moins gradés et moins expérimentés que leurs prédécesseurs ; l'amélioration consécutive des ratios d'encadrement pédagogique s'est ainsi faite au détriment de la qualité de l'enseignement.

Dans le même temps, les diplômés ne facilitent plus l'insertion sur le marché de l'emploi : plus de 30 % des détenteurs de diplômes de l'enseignement supérieur étaient au chômage en 2013, soit deux fois plus que la moyenne nationale³⁶, les diplômés des filières courtes, et notamment celles des Sciences humaines et des Langues, majoritairement féminines, ainsi que les techniciens supérieurs étant les plus exposés au risque de chômage.

De surcroît, le travail indépendant n'est pas la voie suivie par la plupart des diplômés universitaires.. Bien que l'université tunisienne offre des formations entrepreneuriales, celles-ci ne sont pas conçues pour éliminer tous les obstacles dans l'accès au travail indépendant.

D.4. L'Enseignement Supérieur en quelques chiffres (2012)

- 340 000 étudiants, dont 62 % de filles, et un pic de 500 000 étudiants.
- 95 % des effectifs étudiants dans 13 Universités et 195 établissements publics offrant la gratuite des études.
- 4,9 % du budget de l'État, soit une dépense par étudiant de près de 3 000 TND par an.
- 1,7 % du Produit intérieur brut

Pour accompagner l'augmentation du nombre d'étudiants, les recrutements d'enseignants se sont multipliés aux cours des dernières années.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ ETTALMOUDI Najib (2012), « La formation professionnelle en Tunisie : situation, défis et perspectives », Congrès national pour la Réforme du Dispositif de la Formation professionnelle 23, 24 et 25 novembre, Tunis.

D.5. La Formation professionnelle : Des sections qui restent peu attractives et ne répondent pas aux besoins des entreprises.

Le rapport entre les inscriptions à la formation professionnelle et le total des inscriptions dans l'enseignement secondaire reste faible³⁷ et³⁸ de l'enseignement secondaire reste modeste (13 % en 2011) et les places vacantes y sont nombreuses, même si le flux de nouveaux inscrits dans le dispositif a doublé entre 2002 et 2011³⁹ et⁴⁰. Pourtant, le secteur a bénéficié de deux réformes importantes au cours des vingt dernières années, celle de 2008 ayant permis un développement qualitatif et quantitatif de l'offre de formations.

L'Agence tunisienne de Formation professionnelle (ATFP), organisme sous la tutelle du ministère de la Formation professionnelle et de l'Emploi, assure l'essentiel de l'activité : environ 95 % des apprenants évoluent au sein de son dispositif qui compte 136 centres en gestion directe offrant 308 spécialités de formation.

Grâce à la réforme de 2008, le partenariat avec les organisations professionnelles s'est développé, et la formation en alternance a remplacé progressivement la formation résidentielle. Le mode de formation par apprentissage est resté relativement stable. Cependant, l'essentiel des effectifs reste concentré sur les domaines de l'Électricité et de l'Électronique, du Textile-Habillement et du Bâtiment et des Travaux Publics. La filière professionnelle tend, en outre, à drainer des élèves en échec scolaire. Il en résulte que, d'une part, un jeune sur trois en moyenne quitte son centre de formation sans diplôme et que, d'autre part, la filière souffre d'une image négative.

Par ailleurs, l'offre de formation est trop souvent déconnectée des besoins en compétences des entreprises, au plan tant sectoriel que géographique. De nombreux apprenants sont condamnés au chômage à l'issue de leur formation alors que, dans le même temps, des secteurs entiers sont confrontés au manque de main d'œuvre (Agriculture, Travaux publics, Textile...).

³⁷ Institut national des statistiques (2011), *op. cit.*

³⁸ Institut tunisien de la Compétitivité et des Études quantitatives (ITCEQ) (2012), *op. cit.*

³⁹ Institut national des statistiques (2011), *op. cit.*

⁴⁰ Institut tunisien de la Compétitivité et des Études quantitatives (ITCEQ) (2012), *op. cit.*

E. Contribution du système éducatif tunisien à l'échec et au décrochage scolaires

La Tunisie, comme la plupart des pays sous-développés, est confrontée à un problème de chômage critique. On estime qu'un homme sur quatre qui est un travailleur potentiellement productif est actuellement au chômage pour essentiellement deux raisons : il n'a pas les compétences de base nécessaires pour travailler dans l'industrie, et l'industrie elle-même n'est pas suffisamment développée, en partie à cause du manque de main-d'œuvre qualifiée.

Le chômage menace de devenir un problème de plus en plus difficile à résoudre en raison de l'évolution de la structure par âge de la population. De meilleurs soins de santé ont réduit le taux de mortalité infantile, augmentant ainsi le taux de croissance réel de la population. La structure par âge de la population est désormais biaisée en faveur du groupe des moins de trente ans (un problème universel dans les pays pauvres et du tiers monde), ce qui met une pression supplémentaire sur le gouvernement pour qu'il fournisse une formation adéquate à la jeunesse.

Le changement technologique en Tunisie s'est accéléré rapidement à mesure que les industries modernes se développent et que les usines sont équipées des machines les plus récentes d'Europe. L'agriculture est devenue de plus en plus mécanisée. Malheureusement, la demande de main-d'œuvre qualifiée dépasse l'offre et ce déséquilibre menace de ralentir la croissance de l'industrie dont la Tunisie a si besoin pour développer et utiliser ses meilleures ressources : les personnes.

Structurer le modèle éducatif tunisien pour qu'il corresponde aux plans globaux de développement économique s'est avéré être une tâche qui a nécessité une évaluation continue et de fréquentes mesures de réforme. Des conflits sont souvent survenus entre les objectifs exprimés publiquement et les moyens de mise en œuvre. Voici des exemples concrets : l'enseignement primaire universel et la capacité de fournir l'équipement, des bâtiments et des enseignants pour correspondre à un système élargi ; la concurrence entre arabisation et utilisation du français dans les cursus primaire, secondaire et universitaire : face à toutes ces difficultés, les responsables tunisiens ont fait preuve de souplesse dans la révision des réformes originales.

Une excellente illustration de la flexibilité du système éducatif se trouve dans le domaine de l'enseignement professionnel. L'accent mis sur l'éducation est passé des arts libéraux à l'enseignement technique. En effet, l'enseignement technique a désormais la plus grande priorité dans le système scolaire tunisien actuel, car il existe une pénurie critique

d'enseignants alors qu'en même temps il y a une politique active d'élargissement du curriculum des écoles et des programmes techniques

E.1. L'enseignant de l'enseignement professionnel

Les enseignements techniques visent les classes terminales de première, deuxième ou troisième année du « *programme court* » de trois ans. L'utilisation d'une approche en termes d'équipe est une manière efficace d'enseigner puisqu'elle permet un processus de retour d'information et de renforcement entre les enseignants et les élèves.

Les installations matérielles prévues pour les programmes techniques/professionnels peuvent varier, des zones urbaines à celles que l'on trouve dans les zones rurales moins favorisées, petites, ayant du vieux matériel, une ventilation et un éclairage médiocres. Les outils et les équipements peuvent varier également, de très modernes à inadéquats tant en qualité qu'en quantité. Le changement d'orientation en faveur de l'enseignement technique est assez récent et il faudra du temps pour doter les écoles techniques de tous les nouveaux équipements et fournitures.

Comme le reconnaît le ministère de l'Éducation, l'importation et le transfert de diverses compétences sont considérés comme un processus difficile et lent, même pour les élèves les plus brillants. Par conséquent, l'instructeur est tenu de limiter la durée de ses leçons et de présenter par exemple en physique, les lois et théories essentielles avec application directe par les élèves.

Dans la mesure du possible, des exercices et des démonstrations expérimentales devraient être menés parallèlement à ces leçons. L'instructeur doit choisir soigneusement les divers outils et l'équipement technologique approprié, en gardant à l'esprit la formation des élèves de manière à leur permettre d'apprendre à résoudre les problèmes potentiels par eux-mêmes. Comme l'a déclaré un éminent éducateur technique en Tunisie, « *nos écoles techniques visent non seulement à former les mains (compétences mécaniques), mais aussi l'esprit ; pas seulement les travailleurs mais les penseurs, les analyseurs* »⁴¹. Certains aspects de l'enseignement professionnel sont communs à tous les domaines techniques.

Enfin, certaines des difficultés rencontrées sont présentes dans toutes les spécialités. Bien que la situation varie d'une école à l'autre, de nombreux élèves et enseignants ont de

⁴¹ BOUOYOUR Jamal (2009), *La formation professionnelle en Tunisie : forces et faiblesses*, rapport d'étude effectuée au profit de la Commission européenne dans la cadre du programme de recherche du Forum Euro-méditerranéen des Instituts économiques (FEMISE, FEM 31-023), intitulé : *Évaluation de la qualité du système de la formation professionnelle et son impact sur le développement : comparaison Maroc-Tunisie*, Loi n° 2008-10 du 11 février 2008, relative à la formation professionnelle, Loi n° 93-12 du 17 février 1993.

sérieux problèmes de discipline, des ateliers surpeuplés et un manque d'équipement et de fournitures. Les problèmes de discipline sont inévitables pendant les premiers mois, mais à mesure que l'on se familiarise avec les élèves, la situation s'améliore.

La question des ateliers surpeuplés est le résultat d'une augmentation des inscriptions scolaires plus rapide que les nouvelles installations, surtout après la révolution de 2011. Enfin, le manque d'équipement et de fournitures, bien que ce ne soit pas toujours le cas, doit être pris en compte dans la planification des leçons.

Tout l'enseignement au niveau technique secondaire se fait en français, suivant les directives du ministère de l'Éducation, et le maintien par le gouvernement de sa politique bilingue (français et arabe).

Cela est particulièrement vrai dans le domaine de l'enseignement technique qui, traditionnellement, s'est fortement appuyé sur la langue française, faute d'une langue technique standardisée en arabe. Tous les enseignants parlent couramment le français, les élèves parlent aussi la langue, mais souvent ils sont faibles en grammaire et en composition de phrases. La connaissance de l'anglais va généralement de faible à inexistante.

Les manuels de cours pour chaque métier sont très spécifiques et sont en français. Tous les instructeurs sont tenus de les suivre, de bien comprendre les directives et les sujets et d'impacter ces connaissances. Le programme pédagogique consistera en une orientation sur le système scolaire et la situation de l'enseignement en Tunisie ainsi qu'une formation à la méthodologie d'enseignement de l'Éducation professionnelle. Les objectifs du programme de formation sont de préparer l'élève à maîtriser des compétences techniques.

E.2. Les pré-acquis

Les pré-acquis sont « *des connaissances préalables nécessaires à la compréhension d'un phénomène quelconque. Ce sont les connaissances antérieures qu'un apprenant doit posséder pour aborder un apprentissage nouveau* »⁴².

Tout d'abord, il faut distinguer deux catégories de pré-acquis : « *des pré-acquis d'ordre général* » et « *des pré-acquis d'ordre spécifique* ». La première concerne les pré-acquis intellectuels comme l'aptitude au raisonnement formel, l'esprit de synthèse ou la maîtrise de la langue, et la deuxième est propre à la discipline d'étude. Si nous prenons, pour la première catégorie, à titre d'exemple, la maîtrise de la langue qui explique massivement la

⁴² RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.

réussite ou le décrochage, nous observons que le langage abstrait pour certains élèves et étudiants est étrange, peu coutumier et représente, pour eux, un handicap.

En outre, ce handicap linguistique cache parfois une insuffisance de la maîtrise cognitive due à la méconnaissance des concepts ou à l'inadéquation des procédures du traitement de l'information. « *La méconnaissance de la langue se taille la part de lion dans le concert de lamentations qui ne manque pas de provoquer l'évocation du niveau intellectuel des étudiants à l'entrée du supérieur* »⁴³.

Concernant la deuxième catégorie, nombre d'observateurs du monde de l'université mettent en exergue le fait que les nouveaux étudiants ne sont pas des Héritiers⁴⁴ en matière de connaissance, de culture et de rapport au savoir. Charlot⁴⁵, quant à lui, ajoute que « *l'école exclut ou marginalise les élèves* » qui n'ont pas acquis des savoirs et des compétences définis par l'école. Autrement dit, ce sont des compétences nécessaires que l'élève doit maîtriser et avoir au commencement d'un nouvel apprentissage. Nous comprenons que les pré-acquis de l'élève et ses compétences antérieures jouent un rôle très important dans son parcours et ont une corrélation avec son décrochage.

E.3. La conception de l'apprentissage

Chaque élève construit sa propre conception de l'apprentissage scolaire et universitaire. La conception est définie comme « *une représentation interne d'idées coordonnées et d'images explicatives utilisées par l'apprenant pour sélectionner, organiser, structurer de nouvelles informations et ainsi s'approprier le réel* »⁴⁶. La conception de l'apprentissage détermine les comportements d'étude.

Parmentier et Romainville⁴⁷ ont abouti à une classification en trois approches : de surface, en profondeur et stratégique. L'approche de surface est « *guidée par l'intention de reproduire les faits ou les données sans nécessairement les comprendre ou les trouver intéressants* ».

⁴³ ROMAINVILLE Marc (2001), « L'échec dans l'université de masse », *Revue française de pédagogie*, vol. 136 pp. 194-195. Numéro thématique : *Entrer, étudier, réussir à l'université*.

⁴⁴ BOURDIEU Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

⁴⁵ CHARLOT Bernard (2003), « La problématique du rapport au savoir », in MAURY Sylvette et Caillot Michel (sous la dir. de), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Faber, pp. 33-50.

⁴⁶ LEGENDRE Marie-Françoise (1994), « Problématique de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences au secondaire : un état de la question », *Érudit Journaux Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, pp. 627-814.

⁴⁷ PARMENTIER Philippe et ROMAINVILLE Marc (1998), « Les manières d'apprendre à l'université », in FRENAY Mariane, NOËL Bernadette, PARMENTIER Philippe et ROMAINVILLE Marc (sous la dir. de), *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, De Boeck, pp. 63-80.

L'approche en profondeur est « *guidée par l'intention de comprendre la signification de ce que l'on apprend* »⁴⁸. Enfin l'approche stratégique « *visé la réussite et incite l'étudiant à adapter ses comportements aux exigences de contexte* ».⁴⁹

Ces différentes conceptions traduisent une vision personnelle de l'élève à la situation de l'apprentissage. Celle-ci devient problématique si les conceptions de l'apprenant sont divergentes avec celles de l'enseignant ou si elles ne sont pas adéquates avec la discipline. Ceci pourrait être à l'origine de décrochage.

E.4. Les manières d'étudier

Lahire⁵⁰ considère que la massification des universités a généré une diversification des types d'études et, par conséquent, des manières d'étudier. Il insiste sur le fait que cette différenciation en matière de travail universitaire des étudiants existe encore entre les filières universitaires et celles des grandes écoles ou des sections de techniciens supérieurs.

En outre, il souligne que deux séries de causes peuvent engendrer cette différenciation au niveau des manières d'étudier : « *des causes liées à la situation sociale de l'étudiant et qu'il importe avec lui dans l'enseignement, et des causes spécifiques à la situation, aux contextes scolaires, pédagogiques, institutionnels présents auxquels l'étudiant doit s'adapter* ».⁵¹

De là, il énumère certaines variables indépendantes qui peuvent agir sur le travail universitaire telles que la profession et le niveau de revenu ou d'étude des parents, le genre et la situation familiale de l'étudiant, sa situation scolaire pré-universitaire, ses activités économiques durant l'année ainsi que le type de l'établissement fréquenté, le lieu des études suivies, le niveau du cursus universitaire.

Par ailleurs, lorsque nous parlons des manières d'étudier, nous évoquons les stratégies mobilisables et le degré du savoir-faire de l'étudiant. Les stratégies sont étroitement liées aux performances et influent sur la réussite universitaire. Elles sont définies comme étant « *les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage* »⁵².

L'élève est, alors, un agent central de son apprentissage. Réussit celui qui planifie et respecte son emploi du temps, qui utilise à bon escient des instruments d'objectivation et qui détermine les stratégies adaptées aux différents cours.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ LAHIRE Bernard (1997), *Les Manières d'étudier*, Paris ; Documentation française.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² BOULET Albert, SAVOIE ZAJC Lorraine et CHEVRIER Jacques (1996), *Les Stratégies d'apprentissage à l'université*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.

La psychologie cognitive a mis en avant « *les opérations que l'étudiant met en œuvre pour capter, comprendre, retenir et appliquer les informations nouvelles* »⁵³ dans le processus de construction des connaissances et l'acquisition des compétences. La responsabilité individuelle, l'implication aux études, la quantité d'énergie physique et psychologique et le travail sérieux (ne pas rater de cours, faire des lectures complémentaires, échanger avec les pairs et les enseignants à propos des contenus des apprentissages...) augmentent la chance de réussite.

Au contraire, les élèves qui échouent ou qui décrochent sont souvent ceux qui n'ont pas eu une conception juste de l'acte d'apprendre et qui n'ont pas trouvé des méthodes efficaces, adéquates et ordonnées pour leur apprentissage. Leur travail scolaire et universitaire est qualifié d'anarchique, il n'est pas pragmatique et loin d'être porteur de sens.

Ce type d'élève considère que la charge de travail est lourde et éprouve un engagement insuffisant. Cet état d'ignorance des stratégies efficaces et la perplexité qu'éprouve cette catégorie vont stimuler le repli et l'auto-exclusion.

Cela s'accroît par le sentiment d'être inapte à poursuivre le rythme scolaire et incapable de réussir, notamment lorsqu'on échoue à la première épreuve.

Ainsi, la manière d'étudier est un facteur important dans l'explication de la sortie du système scolaire et universitaire.

E.5. Les caractéristiques de l'enseignement

Toute situation de formation implique deux acteurs : l'apprenant et l'enseignant. Une responsabilité est partagée entre eux pour concrétiser les objectifs prônés de rendre l'université plutôt apprenante. Néanmoins, plusieurs enjeux se manifestent en rapport avec les situations enseignement-apprentissages.

E.5.1. Une pratique pédagogique sans moyens

Tout d'abord, il faut savoir que la pédagogie universitaire est largement différente de celle du primaire, du secondaire et de celle des grandes écoles puisqu'elle est souvent centrée sur la transmission du savoir. Parmi les caractéristiques de ces pratiques : le manque d'échange entre enseignant et élèves. Les enseignants n'ont pas tous la même manière de faire les cours que ce soit en TD (travaux dirigés), TP (travaux pratiques) ou en CM (cours magistraux), et les

⁵³ ROMAINVILLE Marc (2001), *op. cit.*

différences existent entre l'organisation des cursus d'une filière à une autre et d'un site à un autre.

S'ajoute aussi le manque d'encadrement, que ce soit pendant le cours ou pendant les permanences et l'absence des exigences de travail. Ce contexte pédagogique ne facilite en rien l'intégration des élèves après le baccalauréat. Il ne faut pas négliger les modalités d'évaluation car elles ne permettent pas à l'élève de se situer.

En effet, l'évaluation, contrairement aux grandes écoles, est semestrielle et ne permet pas à l'élève de s'auto-évaluer. L'échec au premier semestre signifie « *ne pas valider l'année* ». Ce qui va mettre à mal la motivation et décourager le novice au point d'abandonner au cours de l'année. Romainville (2000) conclut que « *l'habitus pédagogique de l'homo academicus exige un sérieux travail de décodage, en particulier de la part des nouveaux étudiants. Décodage des exigences de l'évaluation des modes de formation universitaire* ». ⁵⁴

E.5.2. Des moyens matériels insuffisants

Ce facteur joue un rôle crucial sur l'avenir des élèves et des étudiants. Le premier niveau de corrélation est que l'université n'est pas un terrain apte à accueillir la masse innombrable chaque année des nouveaux bacheliers, puisqu'elle n'assure pas l'espace et le mode de travail de qualité : manque de matériel, d'outils pédagogiques, encombrement dans les amphis, surcharge des effectifs par rapport au nombre d'enseignants etc.

Selon les chiffres de l'OCDE pour 2006⁵⁵, la dépense tunisienne par étudiant (1 000 euros) s'avère largement inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE. « *Le coût moyen par étudiant cache aussi des disparités considérables selon les filières et souvent corrélées avec le taux d'abandon.* »

Le deuxième niveau est que le système de financement des universités, basé sur les inputs, fait du nombre d'inscrits en premier cycle un enjeu pécuniaire sensible. Par ce biais, l'État pousse les acteurs universitaires à procéder à une sélection par l'échec en les incitant à accroître leurs effectifs en premier cycle.

Ici le décrochage est une question dépendant de la gouvernance de l'université. Sans doute faut-il y voir l'expression de la méfiance de la communauté scientifique envers un phénomène considéré encore comme étrange. En témoignent les remarques de Bernard (2011) lorsqu'il relève trois séries de critiques de la notion du décrochage. La première est la

⁵⁴ ROMAINVILLE Marc (2000), *L'Échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

⁵⁵ OCDE (2006b), *Stimuler l'emploi et les revenus. Les leçons à tirer de la réévaluation de la stratégie de l'OCDE pour l'emploi*.

stigmatisation. En effet, cette notion renvoie à une catégorisation. Elle « *dessine les contours d'une population à risque, vulnérable, qu'il conviendrait de repérer parce qu'elle est censée menacer l'ordre social* »⁵⁶.

La deuxième critique est la simplification. Le décrochage comme catégorie permet de rassembler dans une même appellation de multiples réalités : abandons précoces, exclusion, sortie du système sans l'obtention d'un cycle de formation, fantômes, défaillements, déscolarisation, etc. Le troisième reproche est l'ignorance des causes. Le fait de centrer les recherches sur le décrochage aboutit à masquer les causes profondes du processus qui « *s'inscrivent dans les trajectoires des individus et dans les contextes sociaux et scolaires qui s'y rapportent* »⁵⁷.

Le système tunisien actuel contribue-t-il au développement des processus de décrochage ? Après plusieurs décennies de massification de l'enseignement, les inégalités perdurent en son sein et l'on y retrouve les stratifications sociales existant dans la société tunisienne. Ces inégalités et l'échec scolaire qui touche surtout les élèves de milieu populaire, ont des répercussions plus sévères quand l'intégration dépend étroitement de la qualité du parcours scolaire, quand l'échec risque d'induire une disqualification⁵⁸. La mise en place des établissements pilotes dans chaque ville tunisienne (destinés aux excellents élèves orientés vers les collèges et les lycées) a plutôt contribué à approfondir la ségrégation sociale.

Ce phénomène, couplé à la vulgarisation de l'éducation, commence à confronter toutes les catégories sociales, avec des formes d'éducation destinées principalement aux classes supérieures de la société. Si dans le primaire et le collège, les interprétations en termes de difficultés cognitives ou psychologiques ont encore leur place, dans le lycée les problèmes de comportement sont massivement considérés par les acteurs scolaires comme la cause des difficultés d'apprentissage, et appelés à être l'objet d'interventions en forme de sanctions.

Par contre, les élèves en difficultés sont restés dans les collèges, sans que des dispositifs de remédiation pédagogiques n'aient été suffisamment construits pour leur permettre de continuer favorablement leur scolarité. Les processus de ségrégation sont aggravés par le choix des familles, en même temps qu'à l'intérieur des établissements les plus défavorisés, dans la banlieue et les villes intérieures de la Tunisie, s'est développée une ségrégation scolaire régionale.

⁵⁶ BERNARD Pierre-Yves (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ LAHIRE Bernard (1993), *Cultures écrites et inégalités scolaire, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Ces phénomènes défavorisent les élèves en difficultés plus qu'ils ne favorisent ceux qui ont de bons résultats⁵⁹. Cette ségrégation a mis en valeur deux catégories de classes (des bonnes dans les lycées des villes côtières et des mauvaises dans le reste du territoire).

Dans cette dernière catégorie, les cours deviennent « *ingérables* » : les élèves ont le sentiment d'être dans des « *fausses classes* », les enseignants parlent de « *catastrophes* », d'« *explosions* »... Les enseignants débutants se retrouvent souvent en charge de ces « *classes poubelles* », subissant alors ces situations comme une chute considérable de leurs ambitions professionnelles⁶⁰.

Plusieurs recherches canadiennes affirment une variabilité entre les écoles quant à la « *prévalence du décrochage scolaire et de problèmes occurrents* »⁶¹: niveau de réussite aux examens et performances scolaires générales, taille des écoles et des classes, climat social et éducatif, activités parascolaires, hétérogénéité ou homogénéité des âges et des niveaux, conditions des redoublements, qualité de gestion de classe des enseignants et de la gestion d'établissement par les responsables... « *L'effet établissement* »⁶² est également notable, d'après de nombreuses études francophones, même si dans les processus de décrochage, « *l'effet-classe peut être supérieur à l'effet-établissement* »⁶³.

Dans ce climat scolaire favorable à l'accroissement des difficultés de certains élèves, les enseignants sont amenés à faire un choix entre ceux qui pourraient être sauvés et les autres. Le critère de sélection ne se fait pas tant au niveau des résultats qu'à celui du comportement : généralement, les élèves agitateurs sont visés par les jugements négatifs, avec souvent des résultats plus faibles et un comportement plus perturbateur ou absentéiste. Par conséquent, cette catégorie d'élèves délaissée par les enseignants serait poussée vers le décrochage, voire même l'interruption précoce d'étude. Dans ce sens, Woods (1992)⁶⁴ rappelle que la déviance implique nécessairement deux acteurs et que l'enseignant peut provoquer ou atténuer cette déviance par le style de sa relation avec les élèves.

La question du rapport aux enseignants et à la légitimité de leurs jugements change fondamentalement du primaire au collège et du collège au lycée. Les relations entre pairs

⁵⁹ BLAYA Catherine et HAYDEN Carol (2003), *Constructions sociales, les des absentéismes et décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Paris. LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire,

⁶⁰ BARRÈRE Anne (2003), *Travailler à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

⁶¹ JANOSZ Michel et LEBLANC Marc (1996), « Pour une vision intégrative des facteurs liés à l'abandon scolaire », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, n° 1, pp. 61-88.

⁶² Direction générale des Études, de la Planification et des Systèmes d'information et UNICEF (2011), *op. cit.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ WOODS Peter (1992), *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

gagnent en importance, les cultures adolescentes entrent en contradiction avec les normes scolaires de manière plus puissante⁶⁵.

En cas de difficulté scolaire majeure, le recours à l'indiscipline, à l'insolence peut être utilisé par les élèves comme moyen de construire une identité, déviante par rapport aux normes scolaires mais conforme par rapport aux normes juvéniles. Affaiblis au sein du système scolaire, ils deviennent des « *outsiders* »⁶⁶ d'autant plus que l'indiscipline se pratique souvent collectivement.

Cette indiscipline peut, dans le même temps, constituer un facteur de risque dans un processus de déscolarisation⁶⁷. L'intense sentiment d'auto-dévalorisation vécu par des élèves en échec scolaire est confirmé par des chercheurs canadiens qui décrivent l'expérience des futurs décrocheurs comme négative, empreinte de frustrations et d'échecs⁶⁸.

Pour illustrer ce rapport du taux d'abandon au genre et lieu de résidence, considérons le Tableau 1 emprunté au Rapport de mi-parcours du MEN⁶⁹, évaluant les objectifs de l'Éducation nationale.

Qu'il s'agisse du niveau national ou régional, le tableau ci-dessus montre que les filles abandonnent moins que les garçons, à l'exception des milieux ruraux où on enregistre une légère différence du taux d'abandon chez les filles. Les milieux ruraux sont associés au plus grand nombre d'abandons.

D'après l'Institut de statistique^{70 et 71}, les élèves abandonnent plus dans les niveaux avancés de l'enseignement primaire (5^e et 6^e année). Ces niveaux correspondent aux âges de 10 à 12 ans (voir figures 3 et 4).

⁶⁵ LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue Codes, rites et langage*, Paris, Odile Jacob.

⁶⁶ BECKER Haward (1963), *Outsiders*, Paris, Métailié.

⁶⁷ ESTERLE-HEDIBEL Maryse (2004c), « Quelle construction identitaire pour les jeunes déscolarisés », in GLASMAN Dominique et OEUVRARD Françoise (sous la dir. de), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 247-264.

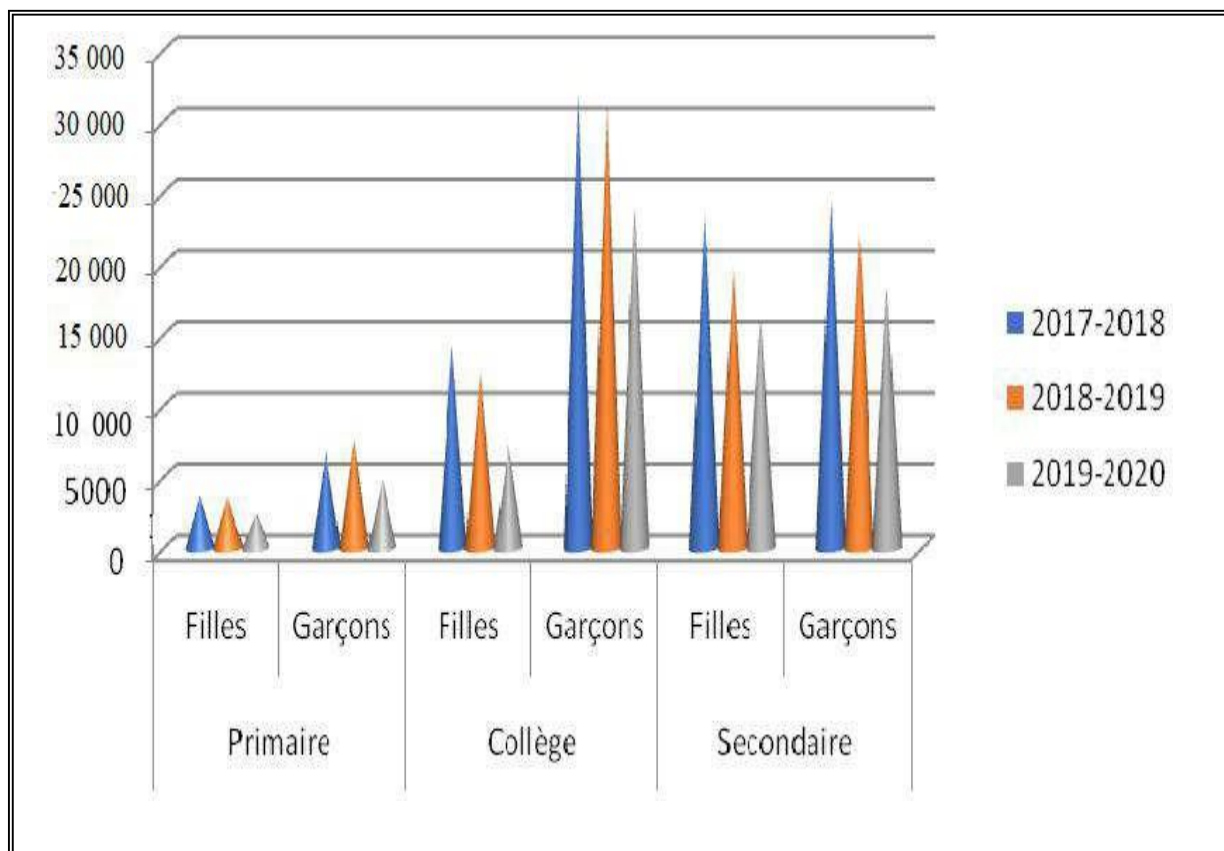
⁶⁸ JANOSZ Michel et LEBLANC Marc (1996), *op. cit.*

⁶⁹ Direction générale des Études, de la Planification et des Systèmes d'information (2020-2021), *Statistiques scolaires*, Tunis ministère de l'Éducation, Secrétariat général.

⁷⁰ Institut national des statistiques (2011). *op. cit.*

⁷¹ Institut Tunisien de la Compétitivité et des Études Quantitatives (ITCEQ, 2012), *op. cit.*

Fig. 3 : Répartition des taux de l'abandon scolaire en 2017-2018 /2018-2019 /2019- 2020 selon le sexe e le niveau scolaire



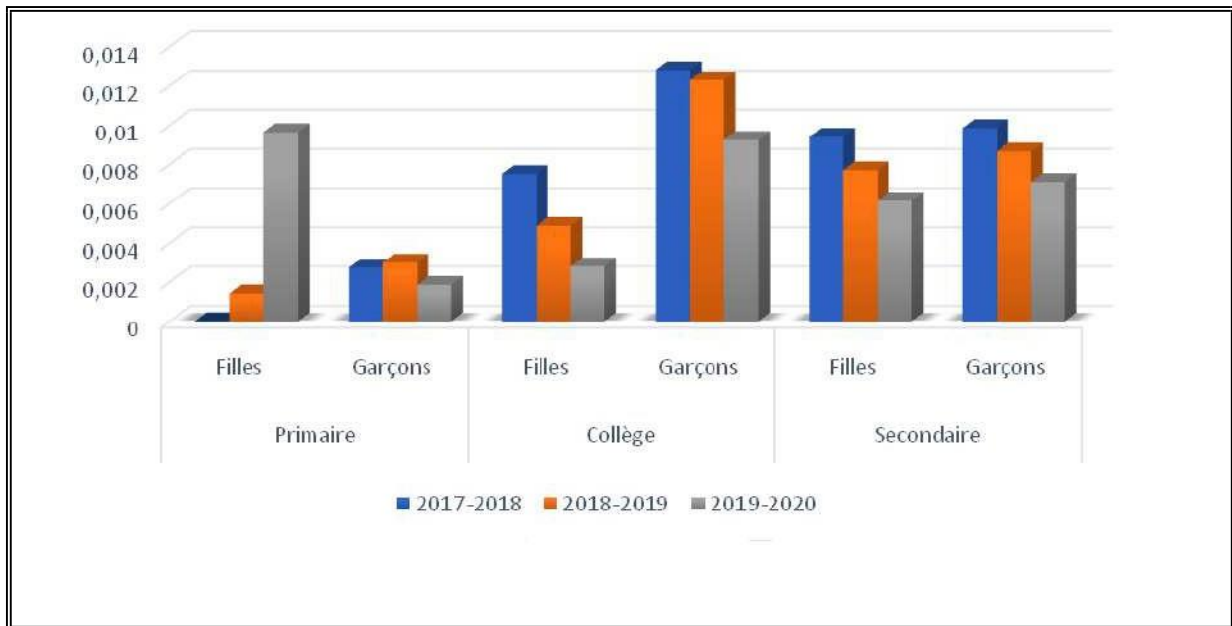
Source : D'après les données de la Direction générale des Études, de la Planification et des Systèmes d'information (2020-2021), *Statistiques scolaires*, ministère de l'Éducation, Secrétariat général, Tunis.

Tableau n° 2 : Les abandons entre 2017-2018 et 2019-2020 selon le sexe

Année scolaire	Primaire		Collège		Lycée		Total		Taux d'accroissement en pourcentage
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Effectif d'élèves scolarisés
2017-2018	3 661	6 796	14 203	31 826	23 371	24 480	41 235	63 105	2 485 183
	Total : 10 457 Pourcentage : 0,42 %		Total : 46 032 Pourcentage : 1,8 %		Total : 47 851 Pourcentage : 1,9 %		104 340		Pourcentage : 3,77 %
2018-2019	3 594	7 606	12 334	31 176	19 694	21 957	35 622	60 739	2 535 898
	Total : 11 200 Pourcentage : 0,44 %		Total : 43510 Pourcentage : 1,7 %		Total : 41651 Pourcentage : 3,6 %		93 361		Pourcentage : 3,68 %
2019-2020	2 405	4 815	7 257	24 054	15 973	18 487	25 635	46 847	2 600 730
	Total : 7 220 Pourcentage : 0,27 %		Total : 31 311 Pourcentage : 1,20 %		Total : 34 460 Pourcentage : 1,32 %		81 991		Pourcentage : 3,15 %

Source : D'après les données de la Direction générale des Études, de la Planification et des Systèmes d'information (2020-2021), *Statistiques scolaires*, ministère de l'Éducation, Secrétariat général, Tunis.

Fig. 4 : Pourcentage des abandons en 2017-2018/2018-2019/2019-2020



Source : D'après les données de la Direction générale des Études, de la Planification et des Systèmes d'information (2020-2021), *Statistiques scolaires*, ministère de l'Éducation, Secrétariat général, Tunis.



En guise de conclusion, nous avançons que le passé scolaire de l'élève est un facteur à ne pas négliger. Il englobe aussi bien l'établissement fréquenté dans le primaire et le secondaire, la filière suivie, le type du diplôme obtenu, les résultats dans les matières en rapport avec la filière choisie à l'université. Ainsi, Romainville⁷² avance que le baccalauréat et les critères scolaires dans le secondaire ont un certain pouvoir de prédiction sur la réussite. Quant à Galley et Droz⁷³, ils considèrent que les échecs antérieurs à la période primaire, au collège ou au lycée, qu'il s'agisse de redoublement ou du passage à l'école privée, peuvent marquer le cursus de l'élève. Certes, l'orientation vers le secondaire, qui pousse à un choix décisif à un âge précoce, peut avoir une incidence sur l'avenir de l'élève. Plusieurs rapports rendus au gouvernement tunisien depuis une dizaine d'années pointent les limites d'un système d'orientation défaillant. Cette défaillance a notamment pour conséquence de minimiser les chances de réussite des jeunes scolarisés. Aussi, il faut signaler que le décrochage est manifestement lié à une mauvaise orientation, à une inadéquation entre le type de baccalauréat de l'élève et les exigences de la filière d'études dans laquelle il s'engage. Selon

⁷² ROMAINVILLE Marc (2001), *op. cit.*

⁷³ GALLEY Françoise et DROZ Rémy (1999), *L'Abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*, Fribourg, Éditions universitaires.

Beaupère *et al.*⁷⁴, les orientations dans le secondaire, post-baccalauréat et le choix des spécialités interviennent dans la poursuite ou non des études. Elles sont alors soit des facteurs favorables, soit des facteurs handicapants.

Le système éducatif en Tunisie, avec ses composantes actuelles, ne peut mener les élèves que vers les mauvaises orientations qui nous semblent des causes fréquentes de décrochage.

Nous avons essayé de décrire la structure du Système éducatif, exposons à présent les défis auxquels il fait face. Ce système, avec sa configuration actuelle, ne peut qu'accentuer le phénomène de décrochage et ne pourrait pas mener les jeunes vers l'emploi.

Les travaux de recherche cités permettraient de conclure que l'organisation du système scolaire favoriserait, dans certains cas, le décrochage. Cependant, des disparités subsistent au plan des infrastructures entre les milieux urbains et ruraux.

Ainsi, et selon le Rapport de la Banque mondiale⁷⁵, la plupart des écoles satellites ne disposent pas d'infrastructures de base (eau potable, électricité, sanitaire, clôture etc.) Cette situation décourage nombre d'élèves, notamment les filles dans les zones rurales, de fréquenter l'école.

En effet, de très nombreux élèves vivent les conséquences de ces fonctionnements, sans que leur scolarité ne s'arrête pour autant au cours de leurs « années collège ». D'autres facteurs de vulnérabilité seront observés dans le chapitre qui suit (chapitre 2) où nous développons le processus d'étiquetage qui peut exister au niveau d'une équipe enseignante au sujet d'une classe, de plusieurs élèves ou de l'un d'eux en particulier. Les élèves concernés seront ainsi pris dans un jugement négatif, et y répondront en accentuant les comportements perturbateurs.

Cette prédiction, ajoutée aux préjugés négatifs concernant l'environnement familial et les performances potentielles des élèves de milieu populaire, finit par produire les effets annoncés, accompagnés d'une détérioration de l'image de soi chez les élèves concernés⁷⁶. Carra souligne l'intériorisation par les élèves des étiquetages négatifs portés sur eux⁷⁷. Par conséquent, l'intériorisation du stigmata.

⁷⁴ BEAUPÈRE Nathalie, CHALUMEAU Lucie, GURY Nicolas et HUGREE Cédric (2007), *L'abandon des études supérieures*, Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante, Paris, Documentation française, Mai.

⁷⁵ Banque mondiale et ONEQ (2012), *op. cit.*

⁷⁶ WALGRAVE Lode (1992), *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*, Genève, Médecine et Hygiène et Paris, Klincksieck.

⁷⁷ CARRA Cécile (2002), *Délinquance juvénile et quartiers sensibles, histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.

La variété des méthodologies et des spécialités des équipes permet de dessiner un large éventail de facteurs corrélés aux absences répétées et à la déscolarisation, et de mobiliser plusieurs concepts : celui de l'étiquetage et de la stigmatisation, celui d'inadaptation scolaire, celui de vulnérabilité sociétale des familles, celui de décrochage cognitif (le rapport au savoir), celui d'« effet maître » et d'« effet école ». Se croisent également dans ce champ de recherches la sociologie de la déviance, celle de l'éducation, celle de la famille, celle de la pauvreté...

Par ailleurs, à la suite de ce recensement du système éducatif tunisien et de ses limites, on peut voir que celui-ci procède à une certaine stigmatisation (Goffman, 1963)⁷⁸ de ces élèves.

En effet, comme l'écrit Bernard (2019)⁷⁹, le fait de catégoriser les décrocheurs scolaires permet de repérer une population à risque qui est « *censée menacer l'ordre social* ». Mettre en place ce type de catégorie ne reviendrait-il pas à garantir un certain contrôle sur les jeunes qui dérapent scolairement ?

⁷⁸ GOFFMAN Erving (1963), *Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

⁷⁹ BERNARD Pierre-Yves (2019), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

CHAPITRE II : LA VULNÉRABILITÉ SOCIALE COMME RÉSULTANTE DE SITUATIONS PROBLÉMATIQUES : STIGMATISATION, EXCLUSION SCOLAIRE ET DISPARITÉS SOCIOGÉOGRAPHIQUES

Ce chapitre évoque les principales notions concernant les pratiques scolaires qui mènent à une forme d'exclusion des élèves vulnérables. La question que nous nous posons au départ concernait la construction de la déviance de ces élèves. Nous allons voir comment ceux-ci sont amenés à être étiquetés, minorisés dans les établissements et comment cet étiquetage participe à un apprentissage de comportements déviants dans les interactions avec les pairs et les enseignants. À terme, l'éloignement systématisé que provoque cette affiliation à la culture déviante les écarte des apprentissages et du quotidien des classes pour les installer dans le décrochage.



A. Le décrochage scolaire comme processus déviant : la théorie de l'étiquetage de Howard Becker

La question du rapport aux enseignants et à la légitimité de leurs jugements change fondamentalement du primaire au collège. Les relations entre pairs gagnent en importance, les cultures juvéniles entrent en contradiction avec les normes scolaires de manière plus prégnante⁸⁰. En cas de difficulté scolaire majeure, le recours à l'indiscipline, à l'insolence, peut être utilisé par les élèves comme moyen de construire une identité, déviante par rapport aux normes scolaires mais conforme aux normes juvéniles. Affaiblis au sein du système scolaire, ils deviennent des « *outsiders* »⁸¹, d'autant que l'indiscipline est souvent collective. L'indiscipline peut également être un facteur de risque de décrochage scolaire. L'intense sentiment d'auto-dévalorisation vécu par ceux qui sont en échec est confirmé par des chercheurs canadiens qui décrivent l'expérience scolaire des futurs décrocheurs comme négative, empreinte de frustrations et d'échecs⁸². Par conséquent, certains d'entre eux se

⁸⁰ DUBET François (1995), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

⁸¹ BECKER Howard (1963), *op. cit.*

⁸² JANOSZ Michel et LEBLANC Marc (1996), *op. cit.*

retirent d'une situation sans issue. Ce retrait peut être silencieux ou beaucoup plus spectaculaire, il s'accompagne alors d'exclusions définitives lors de conseils de discipline, ce qui va à l'encontre de la finalité de l'école comme facteur d'inclusion.

Inclusion et exclusion éducatives et sociales : Ces termes sont utilisés dans les milieux sociologiques et de stage parce qu'ils ont l'idée d'opposer les individus en termes d'organisations sociales ou de représentants d'organisations, notamment parce qu'ils questionnent le lien social ou la cohésion sociale, sur la base d'une distinction idéalisée, voire fantasmée, et souvent porteuse de préjugés, entre un groupe majoritaire et un groupe minoritaire.

Historiquement, les théories fonctionnalistes ont été influencées par l'idée selon laquelle les personnes extérieures au groupe social majoritaire, ce que Becker appelait les « outsiders » en 1963, sont considérées comme des individus déviants ou dysfonctionnels qui ne se conforment pas aux normes. J'ai tenté d'expliquer cette distinction. Selon cette perspective, l'inclusion repose sur la capacité des personnes (par la motivation ou la capacité) à se conformer aux attentes, et ce sont ceux qui ne se conforment pas ou ne se conforment pas aux normes qui sont déviants ou exclus. L'école aurait favorisé une certaine forme de validation de cette norme et l'aurait mise à jour dans le passé grâce à sa fonction de sélection des étudiants⁸³.

Becker⁸⁴ a ouvert une brèche avec sa théorie de l'étiquetage. Dans son ouvrage *Outsiders*, il critique ouvertement l'approche fonctionnaliste en rejetant l'idée selon laquelle la déviance peut se réduire à de simples caractéristiques de la personne considérée comme telle. Pour lui, la déviance est beaucoup plus complexe. C'est une construction sociale qui se crée en interaction entre les déviants et ceux qui les caractérisent comme tels.

Le jugement de ceux qui attribuent l'étiquette de déviant et leur mobilisation pour ne pas inclure les individus qui portent cette étiquette (ceux que Becker appelle des « *entrepreneurs de la morale* ») font partie intégrante du phénomène d'exclusion. Ce processus de classification se reflète également dans les interactions éducatives. À titre d'exemple, Perrenoud⁸⁵ avance qu'on pardonnera davantage à l'élève poli, qui se comporte selon les attentes, plutôt qu'à celui qui jure, sent mauvais et s'en prend aux plantes du maître, quand bien même les deux élèves seraient à compétences égales.

⁸³ TONDREAU Jacques et ROBERT Marcel (2011), *L'École québécoise. Débat, enjeux et pratiques sociales*, Angers, CEC.

⁸⁴ BECKER Howard (1963), *op. cit.*

⁸⁵ PERRENOUD Philippe (1990), « Culture scolaire, culture élitaine. », *Coordination*, vol. 37, pp. 21-33.

Les changements introduits par Becker ont plusieurs implications épistémologiques concernant les populations vulnérables. Une telle perspective oblige à adopter un point de vue interactif et à considérer dans l'équation ceux qui sont à l'origine même de la construction de l'exclusion. Ce changement invite désormais les acteurs du système, dont l'école fait partie, à questionner leurs représentations, à moduler leurs exigences et à s'adapter face à la diversité des publics et des situations, puisque la personne exclue n'est plus vue comme la seule responsable de son exclusion.

En outre, il est suggéré que les processus d'exclusion et d'inclusion se produisent principalement sur le terrain, à travers des situations, des interactions et des pratiques entre différents acteurs⁸⁶. En ce sens, plusieurs pratiques peuvent être considérées comme inclusives car elles rejoignent tous les élèves, et notamment les plus vulnérables. Ces pratiques offrent une représentation "dénormalisée" de la réalité⁸⁷ puisqu'elles permettent de prendre en compte les besoins et réalités spécifiques des élèves sans que ceux-ci les modifient⁸⁸. Elles concernent aussi bien la pédagogie que la gestion et l'administration scolaire.

Par effet miroir, il existe également des pratiques exclusives. Elles maintiennent certaines normes institutionnelles qui ne permettent pas de prendre en compte les étudiants les plus faibles, ce qui contribue à leur marginalisation. Certes, notre compréhension s'est approfondie. Les démarches entreprises en matière d'exclusion devraient susciter une réflexion sur les obstacles qui s'opposent à une véritable inclusion qui tienne compte des réalités et des besoins de tous les élèves. Le présent chapitre s'appuie sur les résultats d'une recherche qui avait pour objectif de comprendre la production de capital social dans une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique : il s'agit des relations auxquelles les individus ont accès dans leurs réseaux⁸⁹, et qui leur permettent d'accéder à des ressources économiques, culturelles, symboliques ou sociales.

Dans une perspective microsociologique, nous soutenons l'idée que des signifiants tels que « élève en échec », « absentéiste », « décrocheur », etc. peuvent nuire à la réflexion. Nous postulons que cette catégorisation entraîne un stigmat, au sens d'une « situation de l'individu

⁸⁶ TONDREAU Jacques et ROBERT Marcel (2011), *op. cit.*

⁸⁷ AUCOIN Angela et VIENNE Raymond (2015), « Inclusion scolaire et dénormalisation », in ROUSSEAU Nadia (sous la dir. de), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 63-86.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ LIN Nan (1995), « Les ressources sociales : une théorie du capital social », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 4, pp. 685-704.

que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société »⁹⁰. Mais il ne suffit pas de soutenir cela sans préciser qui les désigne ainsi car « l'un des aspects majeurs de la théorie d'étiquetage de la déviance, nous dit Becker, est précisément que quelqu'un applique l'étiquette déviant à la personne concernée, quelqu'un qui en a le pouvoir et des raisons de le vouloir ». Becker souligne, par ailleurs, que si l'on fait « l'impasse sur ces acteurs, nous ne tenons pas compte de la théorie, ni dans la lettre ni dans l'esprit ». (*ibid.*, p. 166).

Dans les années 1960, l'auteur travaille sur la catégorisation des populations qualifiées de déviantes quant aux normes dominantes de la société. Selon lui, sont « qualifiés de déviants les comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou telle institution ; cette catégorie inclut donc les actes sanctionnés par le système juridico- policier, mais aussi les maladies mentales ou l'alcoolisme » (*ibid.*, p. 167). Cette première définition peut paraître très loin de notre centre d'intérêt *hic et nunc*, mais il n'en est rien. En effet, si nous partons du constat que la réussite, sans embuche, sans redoublement, sans sanctions trop importantes, est la norme dominante, qu'en est-il pour celles et ceux – notamment adolescentes et adolescents – pour qui ce parcours n'est pas aussi tranquille ? Sont-ils déviants face à la norme dominante ? En première apparence, il semble que oui.

Dans son étude, Becker qualifie « d'étiquetés » les homosexuels, les Noirs, mais aussi les musiciens de jazz. Cette diversité est intéressante et nous pousse à nous demander si, au sens de Becker, les "décrocheurs" sont une catégorie étiquetée par ceux qui produisent la norme dominante. Là où cet auteur nous sert à appréhender ce processus tout particulièrement, c'est dans son approche dite interactionniste qui suggère « que le langage de la causalité, tel qu'il est généralement utilisé à propos de la délinquance, est tout à fait inadapté pour décrire ce qui apparaît comme un ensemble de processus aux déterminations complexes et enchevêtrées » (*ibid.*, p. 168). Par ailleurs, toujours en suivant cet enseignement, nous verrons l'importance du discours, des mots pour les collégiens, qu'ils soient eux-mêmes étiquetés comme décrocheurs ou non.

Nous soulignerons la force du discours dominant, ce qu'il entrave dans le psychisme du Sujet pris au piège dans cet étiquetage. Les théories de Becker sont venues alimenter notre réflexion à la suite de notre terrain de recherche. *Outsiders* nous sert pour penser le décrochage scolaire, car « la déviance n'est pas une propriété inhérente à certains actes ou à certaines personnes » (*ibid.*, p. 170). Ne sont pas nécessairement qualifiés de décrocheurs celles et ceux qui commettent des délits scolaires. La déviance est ici pensée comme « une

⁹⁰ BECKER Howard (1963), *op. cit.*, p. 165.

catégorie construite au cours des activités d'un ensemble complexe d'agents : ceux qui sont en fin de compte qualifiés de déviants, mais aussi ceux qui font respecter des normes, ceux qui cherchent à en imposer de nouvelles ou à faire étendre le champ d'application des normes existantes, l'entourage des déviants, etc. » (ibid., p. 171).

Le décrochage n'est donc pas une réalité en soi. Il n'existe pas en tant que tel, en tant qu'objet à part entière. C'est un fait socialement construit qui ne préexiste pas à l'individu mais que la société lui impose pour le classer. Il y a, d'un côté, ceux qui sont désignés comme décrocheurs, de l'autre ceux qui prennent la responsabilité de les nommer ainsi. Mais vis-à-vis de quoi sont-ils décrocheurs si ce n'est de la norme scolaire dominante ?

En d'autres termes, et en transposant les enseignements de Becker, c'est le groupe scolaire, en tant que groupe social, qui crée la déviance vis-à-vis de normes préétablies et les applique, qui met une étiquette de déviant à celles et ceux qui les transgressent. Ce n'est pas l'individu qui s'institue comme tel. Ainsi, Becker précise que « *la déviance n'est pas une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un transgresseur* » (ibid., p. 172). Le déviant - ici celui qui est désigné décrocheur - a une étiquette qui lui est attribuée, et son comportement, jugé déviant, est le signe que le groupe social scolaire lui attache. Si l'on pense le décrochage comme une déviance par rapport à la norme, ce n'est pas une qualité de l'acte, mais une conséquence de l'incapacité de l'école – en tant qu'Institution – à le prendre en considération.

Dans ce même ouvrage, Becker souligne un autre point important en résonance avec nos observations : « *Celui qui est réputé avoir commis un acte déviant déterminé peut être traité avec plus d'indulgence à un moment donné qu'il ne l'aurait été à un autre* » (ibid., p. 173).

La question n'est évidemment pas de savoir si nous avons raison de penser cela ou de remettre en cause l'autorité de l'Institution, mais cela permet, nous semble-t-il, d'interroger encore une fois ce qui se joue dans l'école. En s'appuyant sur les éclairages de Becker, nous voyons que le « *décrochage scolaire* » peut être étudié comme une déviance quant à la norme dominante.

Cependant, pour reprendre ce qu'écrit Duru-Bellat⁹¹, il s'agit uniquement de termes péjoratifs. De plus, un étiquetage aussi détaillé n'est-il pas problématique pour penser autrement ces jeunes ? Dans son livre sur les décrochages, Catherine Blaya⁹² s'interroge sur

⁹¹ DURU-BELLAT Marie (2009), « Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques », in TOUTLEMONDE Bernard (sous la dir. de), *Le système éducatif en France*, Paris, La Découverte, pp. 265-275.

⁹² BLAYA Catherine (2013), « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 12, n° 2, pp. 69-80.

ces positions arrêtées des étiquettes : que se passe-t-il lorsque certains élèves ne correspondent pas à ces étiquetages ?

B. A quoi sert l'étiquetage ?

Si les élèves en situation de décrochage portent différentes étiquettes depuis les premières recherches canadiennes à la fin des années 1980 jusqu'aux recherches françaises plus récentes, c'est parce que cela permet, dans une certaine mesure, d'accompagner au mieux chaque élève vers le parcours qui pourra lui correspondre. Cependant, nous avons vu que les multiples orientations plus ou moins forcées, plus ou moins hasardeuses, ne permettent pas pour autant d'empêcher entre 100 000 et 120 000 jeunes de décrocher chaque année en Tunisie.

Dans ce processus, l'identification des élèves comme étant « à problème » joue un très grand rôle. Et le terme lui-même de « décrocheur » peut laisser penser que l'élève au collège est le principal acteur de son parcours scolaire. Il peut subir, nous dit Bernard, un marquage social qui l'incite à entamer parfois une carrière déviante. Tout du moins, nous allons le voir par la suite, peut-il emprunter un parcours déviant vis-à-vis de la norme scolaire ?

Par ailleurs, nous avons pu observer tout au long de l'état de l'art que ces multiples stigmates ne sont pas apparus spontanément mais bien à la suite de l'échec des politiques de massification de l'accès à l'école. Nous pouvons donc dire que ce stigmate décrocheur est une construction sociale et politique qu'il convient d'interroger. Comprendre, définir et délimiter les contours du décrochage fait suivre un parcours sémantique riche et complexe pour parvenir à ce dernier signifiant.

Apparu en France pour la première fois en 1998 et emprunté à la littérature scientifique québécoise, le « décrochage scolaire » est, depuis lors principalement étudié dans les sciences de l'éducation, la sociologie et les approches descriptives. Ces trois approches complémentaires ont permis de mettre au jour la complexité de cette notion, de pouvoir la dégager des autres signifiants mis en exergue dans ce chapitre. La diversité de ces approches nous amène à penser cette situation comme un problème à la fois social, familial et scolaire.

Trois dimensions qui semblent indispensables et inséparables, pour identifier les causes possibles du décrochage de certains élèves du système éducatif. Mais cette situation n'est pas uniquement imputable à la responsabilité de l'élève et elle s'inscrit dans un long processus. Plus encore, le décrochage n'est peut-être pas aussi simplement réductible à l'arrêt brutal et définitif de la scolarité (que ce soit avant ou après l'âge de l'obligation scolaire).

Becker renverse les perspectives d'une déviance essentialisée pour montrer comment celle-ci est une construction sociale, induite par l'étiquetage des individus (*labelling*) : « *Les groupes sociaux créent les déviants en édictant des règles dont l'infraction constitue la déviance et en appliquant ces règles à certaines personnes pour les cataloguer comme étrangers au groupe* »⁹³. Cet étiquetage va participer à la fabrication de l'exclusion dans un processus de minorisation qui amène l'individu à décrocher.

C. De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé

Il s'agit pour l'école d'offrir des services appropriés aux besoins des personnes issues des groupes minoritaires, selon les principes d'équité. En éducation, l'adaptation à la diversité des publics devient une exigence et s'inscrit désormais dans les cadres réglementaires dès la fin des années 1990. Cela permet aux élèves en situation de handicap ou issus de l'immigration d'être scolarisés dans le contexte le plus "normal" possible, en fonction de leurs besoins.

Le recours au concept de *forme scolaire* a permis de s'intéresser au capital social sur le plan organisationnel, d'interroger la capacité de l'école à mettre en place les conditions pour rejoindre les élèves en situation de vulnérabilité⁹⁴ et ⁹⁵. L'intérêt de cette approche est de considérer l'inclusion sociale à l'école comme un levier pour l'intervention auprès des élèves en situation de vulnérabilité⁹⁶. Dans une perspective d'intervention, il s'agit plus précisément de voir les différentes ressources sociales de l'école comme un moyen d'intervenir efficacement auprès des élèves qui en ont le plus besoin. Il peut s'agir par exemple de l'enseignant, de l'intervenant psychosocial, du technicien en éducation spécialisée, ou de tout acteur qui pourrait jouer un rôle auprès de ces élèves, comme les pairs.

Toutefois, pour pouvoir mieux appréhender ce phénomène d'intégration, il est nécessaire de distinguer le capital social accessible, c'est-à-dire l'ensemble des ressources mises à disposition des élèves, du capital produit, à savoir les ressources effectivement mobilisées par les élèves. La partie suivante montre que cette distinction est nécessaire pour pouvoir interroger la capacité de l'école à mettre en place les conditions favorables à cette intégration.

⁹³ BECKER Howard (1963), *op. cit.*

⁹⁴ FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2014), *Risque et vulnérabilité*, Louvain-la-Neuve, EME.

⁹⁵ VIDAL Marjorie (2017), *Le capital social comme outil d'intervention: accès et mobilisation dans une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

⁹⁶ FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2014), *op. cit.*

Cependant, la prévalence de différences sociogéographiques en matière de décrochage scolaire et de réussite suggère l'influence de facteurs régionaux sur les parcours professionnels de ces jeunes.

D. Disparités sociogéographiques et décrochage

La réussite et la persévérance scolaires sont des enjeux de société importants partout dans le monde. En plus de contribuer au développement du plein potentiel de chacun et de briser le cycle de la pauvreté et de l'exclusion, elles jouent un rôle important dans le développement territorial.

Selon certains sociologues, l'abandon scolaire affecte le développement économique en raison de l'augmentation des dépenses en matière de santé et de services sociaux, d'une productivité réduite et d'une diversification environnementale insuffisante. Cela s'observe également par une baisse de la participation aux élections (par exemple, 52 % des décrocheurs votent contre 84 % des diplômés universitaires) et aux activités politiques, ainsi qu'une plus faible expression des opinions.

À l'inverse, l'amélioration de la diplomation contribue au développement social puisqu'elle est associée à une meilleure connaissance de sa culture et à une ouverture à celle des autres, à une augmentation du bénévolat (9 % des décrocheurs font du bénévolat contre 43 % des diplômés universitaires) et de l'engagement communautaire (2 % des décrocheurs donnent du sang contre 9 % des diplômés universitaires), ainsi qu'à un aplanissement des disparités selon le genre, le milieu de vie, le statut socioéconomique et les habiletés personnelles.

Ces constats traduisent de nombreux facteurs individuels, familiaux et scolaires qui ont un impact sur la réussite des jeunes, tel que relevés par Hattie⁹⁷ dans une synthèse de plus de 800 méta-analyses portant sur la réussite éducative. À ce titre, l'engagement des élèves, les aspirations scolaires des parents envers leurs enfants, l'influence des pairs et le climat de la classe, sont reconnus dans la littérature comme des facteurs qui influencent la réussite⁹⁸.

D'autre part, de plus en plus d'études s'intéressent au milieu de vie des jeunes afin de mieux cerner toute la complexité entourant la réussite et la persévérance scolaires⁹⁹. À ce titre,

⁹⁷ HATTIE John (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 31.

⁹⁹ SASTRY Narayan et PEBLEY Anne (2010), « Family and Neighborhood Sources of Socioeconomic Inequality in Children's Achievement », *Demography*, vol. 47, n° 3, pp. 777-800.

les nombreuses disparités territoriales observables en Tunisie laissent présager l'influence des différentes conditions de vie sur le développement des jeunes.

Cependant, la question de savoir si les facteurs territoriaux influencent les trajectoires éducatives doit encore être approfondie. Cette partie du chapitre poursuit l'objectif suivant : explorer l'influence des disparités régionales.

L'espace géographique pourrait contribuer au débat sur l'accessibilité aux études postsecondaires puisqu'il met en lumière des barrières qui surviennent en amont des déterminants habituellement pris en compte dans les travaux portant sur les étudiants qui ont déjà franchi l'étape de la qualification pour les études supérieures. Il s'agit d'un regard complémentaire à celui devenu classique proposé par la sociologie de l'éducation en se basant sur la théorie de la reproduction, laquelle met plutôt l'accent sur la transmission intergénérationnelle du capital culturel et de la position sociale.

Ainsi, la sociologie de la reproduction¹⁰⁰ privilégie le poids du passé, en s'intéressant particulièrement aux déterminants familiaux et socioculturels. Sachant que les performances passées sont un déterminant fondamental de la persévérance, et que l'origine et les relations de classe sont des déterminants essentiels du parcours scolaire, nous encourageons la mise en œuvre d'une telle différenciation. J'essaie de mesurer dans l'espace. On s'intéresse alors aux formes et aux contours territoriaux des dispositions culturelles et sociales à l'origine des aspirations scolaires et des choix de filières, de programmes ou d'établissements.

Des études ont été réalisées sur les inégalités sociogéographiques de l'accès aux études supérieures et mis l'accent sur l'influence notable du niveau socioéconomique et du quartier de résidence de l'élève sur la poursuite des études supérieures, de même que sur les choix de programmes et la diplomation¹⁰¹.

S'inspirant de l'approche écologique¹⁰², un nombre grandissant de chercheurs s'intéressent également aux différents milieux de vie des jeunes comme cadres d'analyse¹⁰³. Ainsi, le quartier de résidence agirait sur le développement des enfants et des adolescents à travers différents mécanismes de socialisation. Les quartiers ont divers effets sur le développement des jeunes, notamment sur la santé mentale, la criminalité, l'orientation

¹⁰⁰ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

¹⁰¹ VEILLETTE Suzanne, PERRON Michel, HEBERT Gilles, MUNGER Chantale et THIVIERGE Josée (1993), *Les Disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial*, Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean, Jonquière, Groupe ÉCO.

¹⁰² BRONFENBRENNER Urie et MORRIS Pamela (2006), « The Bioecological Model of Human Development », in DAMON William et LERNER Richard (sous la dir. de), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *Theoretical Models of Human Development*, Hoboken, Wiley, pp. 793-828.

¹⁰³ SASTRY Narayan et PEBLEY Anne (2010), *op. cit.*

sexuelle, mais aussi la réussite scolaire, entre autres¹⁰⁴, leur criminalité¹⁰⁵, leur sexualité mais également leur réussite scolaire¹⁰⁶. Si l'influence du quartier est plus explicite sur les adolescents, elle agit également, de manière indirecte, sur leur développement à travers leur contexte familial¹⁰⁷.

Le quartier de résidence, selon la plupart des études, est défini à partir d'une série de variables socioéconomiques renvoyant aux revenus, au statut d'emploi, à la composition des ménages ainsi qu'à l'ethnicité¹⁰⁸. Ces variables, bien que témoignant de réalités individuelles et familiales, que l'on sait par ailleurs associées à la réussite scolaire, n'arrivent pas à définir dans toute leur complexité les différentes sphères de la vie des jeunes. La notion de quartier, au sens large de cadre de vie, se veut complexe et renvoie donc à une variété de dimensions complémentaires, interdépendantes, dynamiques et évolutives.

Le concept de territoire constitue un cadre d'analyse incontournable lorsqu'il est question de l'espace, de ses usages et de ses dynamiques. Le champ de la géographie sociale propose une définition misant sur les multiples facettes qui le composent : « [Le territoire] témoigne d'une appropriation à la fois économique, idéologique et politique de l'espace par des groupes qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire, de leur singularité »¹⁰⁹.

Ainsi, le territoire constitue un cadre d'analyse intégrateur et multidimensionnel¹¹⁰ et permet d'explorer les différentes facettes du milieu de vie des jeunes, regroupées en six dimensions complémentaires et interdépendantes. La dimension « *Population* » est associée aux caractéristiques individuelles et sociales des résidents ; « *Environnement bâti* » correspond à l'ensemble des ouvrages, des réseaux et des bâtiments construits par l'être humain ; « *Environnement naturel* » est composé de tous les éléments, vivants ou non, qui ne sont pas créés par l'être humain, mais qui peuvent avoir été modifiés ou dégradés par celui-ci

¹⁰⁴ KIFF Cara, CORTES Rebecca, LENGUA Lilana, KOSTERMAN Rick, HAWKINS David et MASON Alex (2012), « Effects of Timing of Adversity on Adolescent and Young Adult Adjustment », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 22, n° 2, pp. 284-300.

¹⁰⁵ ELLEN Ingrid et TURNER Margery (1997), « Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence », *Housing Policy Debate*, vol. 8, n° 4, pp. 833-866.

¹⁰⁶ SIMARD Jean-Guillaume, MORIN Isabelle, PERRON Michel, GAUDREAULT Michaël et VEILLETTE Suzanne (2016), « L'approche territoriale au service de l'action locale et régionale en matière de persévérance et de réussite scolaires au Québec », in NÉMERY Jean-Claude et THURIOT Fabrice (sous la dir. de), *Les Instruments de l'action publique et les dispositifs territoriaux*, Paris, L'Harmattan, pp. 145-160.

¹⁰⁷ ANDERSON Sara, LEVENTHAL Tama et DUPÉRÉ Véronique (2014), « Exposure to Neighborhood Affluence and Poverty in Childhood and Adolescence and Academic Achievement and Behavior », *Applied Developmental Science*, vol. 18, n° 3, pp. 123-138.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ PAQUOT Thierry (2011), « Qu'est-ce qu'un "territoire" ? », *Vie sociale*, vol. 2, n° 2, pp. 23-32.

¹¹⁰ SIMARD Jean- Guillaume, MORIN Isabelle, PERRON Michel, GAUDREAULT Michaël et VEILLETTE Suzanne (2016), *op. cit.*

; « *Identité collective* » fait référence aux éléments constitutifs du sentiment d'appartenance ; « *Économie* » à la production, à la distribution et à la consommation des ressources intellectuelles, matérielles et naturelles ; « *Gouvernance* » renvoie aux mécanismes mis en place pour assurer la réalisation des projets collectifs.

Chacune de ces dimensions peut être décomposée en différents éléments spécifiques, démontrant toute la diversité de l'objet de recherche. Ce cadre d'analyse ouvre de nouvelles perspectives afin de mieux comprendre la dynamique complexe entourant le décrochage et la réussite scolaires.

En outre, des recherches antérieures ont souligné l'influence de facteurs géographiques, tels que la distance, sur les parcours scolaires et les résultats ¹¹¹, Portée et qualité des services urbains ¹¹² et gouvernement local ¹¹³.

Ces avancées mettent en évidence l'apport de l'approche sociogéographique comme cadre d'analyse de la problématique de décrochage et de la réussite. Aux inégalités révélées par le modèle classique basé sur la théorie de la reproduction des inégalités liées au capital culturel et à la position sociale, se superposent également des disparités quant au territoire habité par l'élève. Départager la part explicative des unes et des autres quant à leurs effets sur les parcours scolaires et sur les transitions vers l'âge adulte n'est pas une mince tâche, mais les présents constats soulignent, à tout le moins, l'intérêt de poursuivre de tels travaux sociogéographiques en Tunisie afin de confirmer les résultats à d'autres échelles tout en s'intéressant à l'impact possible des autres dimensions du territoire sur la réussite des jeunes comme la gouvernance, l'identité collective et l'environnement naturel.

Pour mieux comprendre la dynamique des territoires et proposer des interventions ciblées, il est important d'explorer la répartition spatiale des différentes variables mises en lumière. Il est aussi pertinent de poursuivre les efforts de synthèse et de vulgarisation de ces travaux en réalisant un modèle cartographique permettant de traiter simultanément l'ensemble des composantes régionales. On pourrait aussi proposer un mode de représentation de ces données tout en comparant les taux de décrochage et de réussite en Tunisie, ce qui permettrait

¹¹¹ PERRON Michel (2013), « Les inégalités territoriales de la persévérance scolaire au Québec : du diagnostic à la mobilisation des acteurs », in CHENARD Pierre, DORAY Pierre, DUSSAULT Edmond-Louis et RINGUETTE Martin, *L'Accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*. Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 147-164.

¹¹² DUPÉRÉ Véronique, LEVENTHAL Tama, CROSNOR Robert et DION Éric (2010), « Understanding the Positive Role of Neighborhood Socioeconomic Advantage in Achievement: The Contribution of the Home, Child Care, and School Environments », *Developmental Psychology*, vol. 46, n° 5, pp. 1227-1244.

¹¹³ SIMARD Jean-Guillaume, MORIN Isabelle, PERRON Michel, GAUDREAU Michael et VEILLETTE Suzanne (2016), *op. cit.*

de cibler les territoires pour lesquels le décrochage est plus élevé ou plus faible que ce que pourraient laisser présager leurs caractéristiques propres.

Par ailleurs, aucune recherche scientifique en Tunisie ne s'est quasiment intéressée à des décrocheurs issus d'établissements situés dans des espaces défavorisés ou en milieu ouvrier, ou à des populations plutôt marginalisées et sans pouvoir socio-économique. En revanche, certains chercheurs occidentaux ont choisi comme point de départ l'étude des processus de décrochage en milieu populaire¹¹⁴. La déscolarisation ou les absences scolaires nombreuses touchent-elles pour autant uniquement ces catégories-là ?

En effet, les performances de ces étudiants sont influencées par le déterminisme social, ce qui les rend moins efficaces que les autres catégories d'étudiants¹¹⁵. Il en serait de même pour les absences.¹¹⁶ Quant aux arrêts de scolarité avant 16 ans, si l'on peut supposer qu'ils sont plus nombreux dans les catégories les plus modestes, nous ne disposons d'aucune connaissance comparative précise sur leur existence dans l'ensemble des catégories sociales et géographiques. Un rapport, dirigé par Blaya, s'est intéressé à des adolescents de milieu aisé qui ont petit à petit décroché de leur scolarité¹¹⁷.

Le contrôle social et la stigmatisation sont bien moindres pour ces jeunes et leurs familles que pour ceux des milieux pauvres. Ces jeunes sont l'objet de prises en charge psychologiques fréquentes, et d'une attention parentale assez faible. Il semble possible de faire des "ajustements" avec l'école. Des recherches plus détaillées sont nécessaires sur la question du décrochage scolaire et la déscolarisation d'un point de vue sociogéographique.

E. Le décrochage scolaire, un problème social en Tunisie

Les dispositifs anciens (scolaires ou non) de lutte contre « *l'échec scolaire* », « *l'exclusion sociale* » et « *la violence* » ont été investis de la mission supplémentaire de lutte contre le « *décrochage* », problème social qui a émergé en tant que tel. Après l'indépendance de la Tunisie en 1956, l'échec scolaire était un problème quasi-inexistant. Avec l'expansion de la scolarité, des défaillances systémiques ont été observées et révélées derrière les slogans « *l'égalité des chances* », de la reproduction et de la légitimation des inégalités¹¹⁸.

¹¹⁴ THIN Daniel (2002), « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 139, pp. 21-30.

¹¹⁵ DURU-BELLAT Marie (2009), *op. cit.*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ BLAYA Catherine et HAYDEN Carol (2003), *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Paris. LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire.

¹¹⁸ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970), *op. cit.*

À partir de 1990, avec la création des établissements pilotes, le caractère social fondé sur les inégalités de réussite scolaire est reconnu, ainsi que sa concentration dans les territoires où l'habitat populaire (à forte composante pauvre) est dominant. La conception du cas individuel de l'élève en difficulté s'articule, dans le discours de sens commun, à celle du handicap socioculturel. Après la révolution tunisienne (de 2011 jusqu'à présent), les objectifs sont non reconnus, revus à la baisse face aux urgences sociales dues à la crise économique : il s'agit moins de combattre les inégalités d'apprentissage que de prévenir l'exclusion. Aujourd'hui, le décrochage scolaire est considéré comme une forme avancée d'échec scolaire et, dans le discours institutionnel, les mesures de lutte contre le décrochage scolaire sont redéfinies comme la prévention du décrochage scolaire.

Après la Révolution, la difficulté de travailler pour les jeunes sortant sans qualification de l'école a fait l'objet d'un constat. Les deux modes d'intégration (école-travail) fragilisent simultanément ces jeunes souvent issus de familles populaires, voire pauvres. Ils sont "exclus", vulnérables au chômage dans une société de plus en plus instruite¹¹⁹ quand la crise économique et sociale rend les diplômes indispensables. Aucune politique n'est mise en place, par le ministère de l'Éducation, pour éviter l'exclusion afin de cibler l'insertion socio-économique et préparer les jeunes à l'employabilité. Par conséquent, la "violence" devient un problème majeur. Les discours dominants font souvent revivre les vieilles idées de « classes dangereuses ». Cela signifie que le sentiment d'insécurité va augmenter parmi les jeunes au chômage. Le comportement des élèves qui est le plus contraire aux règles et aux normes de réussite de l'école conduit au "désordre" et à une contestation continue de l'autorité éducative et est considéré comme violent en soi. Les jeunes vus comme "violents", "en échec scolaire", "exclus potentiels" qui restent à insérer sont bien souvent les mêmes, ils sont « décrocheurs ». Un « *problème social* » qui persiste jusqu'à nos jours.



Dans le cadre de ce chapitre, nous avons décrit plusieurs pratiques qui participeraient de l'exclusion des élèves les plus vulnérables, en appréhendant l'exclusion comme l'absence de production de capital social. Ainsi, la promotion d'un parcours d'excellence et la centration sur la culture scolaire constituent autant de facettes d'une forme scolaire spécifique, normative et prescriptive, qui fonctionnerait en vase clos, au sens où elle empêcherait les élèves de mobiliser l'aide disponible, c'est-à-dire le capital social organisationnel.

¹¹⁹ FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2014), *op. cit.*

Cette forme scolaire rendrait ainsi légitimes les projets des élèves en accord avec ses modalités mêmes d'application, alors qu'elle contribuerait à exclure ceux qui ne lui correspondent pas. Mises bout à bout, les différentes pratiques répertoriées constituent autant de situations qui, en se superposant, finiraient par sédimenter une forme de ségrégation des élèves en difficulté et ainsi "fabriquer" l'échec scolaire¹²⁰. Il importe de prendre en compte ces différents éléments. Ils constituent les principaux obstacles qui se dressent pour atteindre une véritable inclusion qui réponde aux réalités de tous les élèves et notamment des plus vulnérables.

Néanmoins, trois remarques sont ici nécessaires. Il convient, tout d'abord, de mentionner que ces processus ne sont pas toujours rationnels et participent ainsi des « *conséquences non intentionnelles de l'action* »¹²¹. Cette exclusion n'est pas volontaire et les différentes situations qui y conduisent partent souvent d'un principe de bienveillance, voire d'une intention d'inclusion. C'est la mise en place cumulative des actions qui finit par nuire à ceux qu'elle vise, plutôt que de les aider, contribuant ainsi à ce que Deniger *et al.*¹²² nomment la « *bienveillance morbide* ».

Par ailleurs, il faut rappeler que cette forme scolaire ne repose pas sur une simple imposition ; ses mécanismes relèvent plutôt d'une construction sociale, interactive et dynamique, créant parfois une sorte d'aliénation avec une reprise, voire une amplification, du discours par certains acteurs. Selon ce principe, les élèves qui rencontrent des difficultés peuvent ainsi se retrouver aliénés au discours de la forme scolaire, coincés entre un sentiment d'incapacité qui va jouer sur leur estime de soi et une révolte inféconde qui accentue leur exclusion.

Ce point renvoie à une limite de cette contribution : même si certains intervenants ont participé à la recherche par le biais des entretiens spontanés, le fait de pouvoir entrer dans les salles de classe aurait permis de mieux comprendre les négociations que les enseignants et orthopédagogues font de cette forme scolaire.

Une part de solution est enfin apportée par certains programmes de formation qui découlent des politiques éducatives, comme la formation interculturelle¹²³ ou encore la

¹²⁰ PERRENOUD Philippe (1990), *op. cit.*

¹²¹ GIDDENS Anthony (1987), *La Constitution de la société*, Paris, PUF.

¹²² DENIGER Marc-André, LEMIRE Vanessa et GERMAIN Line (2016), *La part de l'école dans l'inclusion scolaire et dans la construction des inégalités scolaires*, Rapport soumis à la Commission scolaire de Montréal, Montréal, CSDM, p. 114.

¹²³ POTVIN Maryse, AUDET Geneviève et BIODEAU Angèle (2013), « L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 3, pp.515-545.

pédagogie de l'inclusion¹²⁴. Ces programmes procurent des indications précises pour orienter l'école sur le chemin de l'inclusion. En s'écartant de la norme du groupe majoritaire, les pratiques que ces programmes préconisent favoriseraient ainsi la médiation entre la forme scolaire et la réalité des élèves, facilitant ainsi la production du capital social dans l'école, notamment pour les plus vulnérables.

Selon cette perspective, l'inclusion ne se limiterait pas forcément à un partage de normes et de valeurs communes mais relèverait davantage d'une meilleure compréhension et d'une prise en compte accrue des besoins multiples de tous les élèves. Il est toutefois nécessaire de placer ces programmes dans un contexte qui va au-delà des pratiques qu'ils promeuvent afin d'appréhender l'inclusion et l'exclusion de manière systémique, en tenant compte de l'influence potentielle des facteurs politiques et sociaux externes. La compétition privé-public, l'importance grandissante accordée au palmarès des écoles, les mécanismes de gestion axés sur les résultats ou encore les compressions budgétaires vécues par les écoles au cours des dernières années¹²⁵ ont, en effet, une incidence significative et peuvent *in fine* affecter l'objectif d'inclusion.

En guise de conclusion, la vulnérabilité est ici appréhendée comme la résultante de situations problématiques¹²⁶. Dans le cadre scolaire, ces situations peuvent être pensées comme des obstacles à la scolarité (et donc à la réussite) d'élèves qui présentent des conditions initiales défavorables (comme des élèves présentant un handicap, issus de l'immigration, en situation de grande précarité, etc.). Dans cette perspective, l'exclusion est définie comme un « *processus de rupture du lien social, désaffiliation* » et repose sur le fait que « *les personnes ne peuvent pas pleinement participer ou contribuer à la société à cause du déni de droits politiques, civils, sociaux, économiques et culturels* »¹²⁷.

Si toutes les études faites démontrent que les causes du décrochage sont multifactorielles, un grand nombre tentent d'établir un profilage type de décrocheur. Or, la diversité des définitions montre l'impossibilité d'établir un étiquetage constant. Outre le fait que cette stigmatisation peut avoir un effet négatif sur les individus concernés, cela semble surtout démontrer que le décrochage peut concerner n'importe quel élève, à n'importe quel moment de sa scolarité (primaire, collège ou lycée) et pour n'importe quelle raison. Mais ce que ne font pas ces différentes recherches, c'est de s'intéresser au seul dénominateur commun

¹²⁴ BERGERON Geneviève et SAINT-VINCENT Lise-Anne (2012), « L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, pp. 272-295.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2014), *op. cit.*

¹²⁷ UNESCO (2017), paragraphe, 1.

de ces élèves en échec scolaire : ce sont tous des élèves. Si la définition ministérielle désigne comme décrocheurs les élèves à partir de 16 ans, certaines études démontrent bien qu'il s'agit d'un long processus qui ne peut se réduire au simple passage à l'acte de la rupture en fin d'obligation scolaire.

À notre connaissance, si certaines études sociologiques et en sciences de l'éducation traitent du rapport au savoir de ces élèves en échec, aucune ne s'intéresse aux liens qui peuvent s'établir entre rapport au savoir et relation transférentielle (investissement positif entre école et famille) dans l'école pour ces élèves décrocheurs.

CHAPITRE III : MODÈLES EXPLICATIFS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE COMME PROCESSUS

Bien qu'il y ait un manque de recherche concernant les abandons scolaires en Tunisie, il y a plusieurs travaux sur cette question dans d'autres pays en développement. Ce chapitre vise à présenter les débats contemporains et des compréhensions du phénomène afin de tracer la frontière du discours de recherche actuel et d'identifier les questions à explorer tout au long de cette analyse, tout en identifiant les limites de la littérature existante pour comprendre les caractéristiques, les facteurs et les conséquences de ces abandons. Bien que nous ne critiquions pas en profondeur chaque source ici, nous visons à présenter le processus et la multiplicité des problèmes, des conclusions et des limites collectivement soulevés par la littérature.

Nous tenterons plus précisément d'investiguer les principales notions se déployant autour de la thématique à étudier ainsi que les connaissances à propos de ce phénomène. Il s'agit d'aborder les multiples définitions du décrochage. Ces définitions changent en fonction des aspects étudiés, elles évoluent au fil du temps et au sein des diverses équipes de recherche. Nous commencerons par nous pencher sur la notion d'abandon en proposant un bref détour sur l'échec scolaire, la démobilisation et la déscolarisation, afin de montrer les changements terminologiques et socio-historiques mis en œuvre au sein de l'école.

Par la suite, nous nous concentrerons sur les décrocheurs : qui sont-ils ? Pour répondre à cette question, nous axerons notre exposé sur les facteurs individuels, scolaires, familiaux, économiques, sociaux, culturels et géographiques, susceptibles de jouer un rôle dans ce processus. Nous distinguerons ces facteurs pour mieux les saisir, bien que ceux-ci concourent de façon très imbriquée dans le processus de déscolarisation.

Vu la difficulté à définir et à isoler un terme précis pour notre travail, nous emploierons les vocables de déscolarisation et de décrochage comme interchangeables. Effectivement, il ne s'agit pas de mettre en exergue toutes les nuances quant à la définition, mais plutôt de comprendre les possibles variables expliquant ce type d'échec et de rupture présent tout au long du parcours scolaire.



A. Qu'est-ce que le phénomène du décrochage scolaire ?

A.1. Émergence sociale du phénomène

En Tunisie, la thématique du décrochage n'a suscité un grand intérêt, et de ce fait n'a été réellement investie, qu'à partir des années 2000 par les autorités sociales et politiques de plusieurs pays. Les jeunes décrocheurs et ce type de problématique ont pris de l'ampleur pour plusieurs raisons que nous tenterons d'investiguer dans cette partie de notre introduction théorique. Notamment, les travaux de Oeuvarard et Glasman¹²⁸ montrent que le décrochage est devenu un problème d'ordre public pour trois raisons au moins : l'insertion sociale et professionnelle des jeunes sans diplôme, un état d'insécurité et la prévention de la délinquance juvénile. Premièrement, il existe un problème récurrent lié aux politiques d'insertion des jeunes qui sortent de l'école sans qualification. Toujours selon Oeuvarard et Glasman¹²⁹, ces jeunes rencontrent d'importantes difficultés d'insertion à cause de l'évolution pressante de notre société et des exigences d'engagement de plus en plus spécifiques.

Dans la société actuelle, pour espérer obtenir un travail, il faut avoir suivi des formations, des stages et des apprentissages dans un domaine donné et avoir les compétences requises. Cela n'est pas le cas pour les jeunes décrocheurs, ayant abandonné les études avant l'obtention d'un diplôme et ne présentant pas assez de qualifications. Pour eux, l'obtention d'un travail devient presque utopique. Ainsi, pour tenter de limiter le phénomène, les autorités ont commencé à s'intéresser à ces jeunes en désignant et en nommant ce phénomène de décrochage scolaire¹³⁰.

À ce propos, la littérature révèle une nette opposition quant au décrochage, compris comme un réel problème ou comme une construction sociale. Pour la majorité des chercheurs, le décrochage serait bien un problème réel, existant également hors du cadre scolaire et ayant un fort ancrage dans la société. En effet, les situations vécues sont dommageables pour les personnes et constituent en elles-mêmes un problème. La désignation et la définition du phénomène permettraient de délimiter la sphère d'action des professionnels et de désigner les catégories à risque. Bien souvent, la problématique du décrochage sort du mandat, à proprement parler, de l'école et des enseignants. Dans cette conception, l'attention est focalisée sur la désignation des publics en difficulté et sur les opérations de catégorisation,

¹²⁸ OEUVRARD Françoise et GLASMAN Dominique (2011), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ BLAYA Catherine et HAYDEN Carol (2003), *op. cit.*

soit à partir des interactions entre le public et les professionnels (processus d'étiquetage), soit à partir de la construction de dispositifs pédagogiques et/ou des professionnels¹³¹.

La deuxième raison sous-jacente à l'émergence du problème est, qu'à partir des années 60, la démocratisation de l'école a amené des réformes institutionnelles très importantes¹³². Effectivement, deux systèmes d'enseignement bien distincts existaient : celui conduisant rapidement à l'insertion professionnelle, majoritairement fréquenté par les élèves de milieux populaires, et celui menant aux études supérieures, généralement suivies par les élèves de milieux aisés. C'est seulement à partir des années 70, qu'en Europe et en Amérique du Nord, apparaît la question de la lutte pour l'égalité des chances avec la massification de l'enseignement. La période de la scolarité obligatoire s'est allongée et les élèves des deux milieux se sont mis à fréquenter les mêmes bancs d'école. À ce moment, le concept d'« *échec scolaire* » a fait ses premières apparitions et la non-réussite est devenue au fur et à mesure un problème d'ordre social. Cependant, les échecs scolaires de l'époque n'étaient pas encore pris au sérieux, comme ceux d'aujourd'hui, car l'école n'était pas un prérequis indispensable pour l'insertion professionnelle¹³³.

Pourtant cette école pour tous, comme le soulignent Bourdieu et Champagne¹³⁴, n'a fait qu'engendrer des fortes disparités et reproduire des inégalités. La création des diverses filières, avec leurs niveaux et leurs orientations, contribue à accroître le décalage entre les « *bons élèves* », les élèves de milieux aisés, les élèves en difficulté et les élèves de milieux populaires. Ces changements organisationnels ont amené un véritable processus de catégorisation et de stigmatisation. Cette évolution a renforcé les tensions et a accentué certains modes de régulation des conflits comme celui de l'« *exclusion depuis l'intérieur* »¹³⁵:

« *Les jeunes élèves en difficulté sont exclus de l'école par l'école même.* »

Par ailleurs, ces deux sociologues accusent le système éducatif d'obliger les élèves à effectuer des choix quant à leur avenir de plus en plus tôt en signant précocement leur destin. Ces phénomènes participeraient au processus de déscolarisation, justement parce que l'institution scolaire, en mettant en place cette forme de stigmatisation, prédestinerait certains à l'échec et donc à une sortie précoce de la scolarité. La troisième raison de l'intérêt pour le décrochage est l'enjeu de la déscolarisation, surtout dans ses dimensions liées à

¹³¹ BERNARD Pierre-Yve (2013b), *Le Décrochage scolaire*, Paris, PUF.

¹³² *Ibid.*

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ BOURDIEU Pierre et CHAMPAGNE Patrick (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91-92, pp. 71-75.

¹³⁵ *Ibid.*

l'augmentation de l'insécurité sociale, au rajeunissement et à la recrudescence de la délinquance juvénile¹³⁶.

Ce phénomène concerne un nombre toujours plus important de jeunes en formation. Par ailleurs, Esterlé-Hédibel¹³⁷ a mis en évidence un lien entre décrochage et délinquance. Ce lien fait peur aux autorités sociales. Ces dernières ont donc commencé à s'intéresser à la déscolarisation afin de lutter contre la délinquance et l'absentéisme. Plusieurs recherches sur ce sujet¹³⁸ ont vu le jour dans différents pays en ayant comme but de définir les liens entre le décrochage, l'absentéisme, les conduites à risque et la délinquance. L'absentéisme, symptôme le plus manifeste dans la problématique du décrochage, semblerait être lié aux conduites déviantes et délinquantes.

La délinquance juvénile est définie comme « *toute transgression perpétrée par un mineur et qui serait punissable si elle était commise par un adulte* » (ISRD, International Self Reported Study, cité par Blaya, 2010)¹³⁹. Les conduites à risque s'identifient alors comme des comportements perturbateurs et agressifs, avec une consommation massive d'alcool, le tabagisme et des abus de drogues. Dans les travaux de Blaya¹⁴⁰, la variable délinquance explique 30 % de la variance du décrochage. Pourtant, comme l'auteur le souligne, il est impossible de savoir si celui-ci est la source des conduites délinquantes ou vice-versa.

De plus, parmi les absentéistes, on retrouve des élèves qui n'ont jamais commis des actes de délinquance. Les conduites à risque peuvent tout autant être interprétées comme des actes de rébellion envers des parents que comme signes manifestes d'une inadéquation scolaire. Lorsqu'on parle de délinquance, on ne peut pas faire l'impasse sur l'influence du groupe de pairs¹⁴¹.

Les jeunes absentéistes, ne se sentant pas appartenir à un groupe classe, cherchent à s'identifier socialement au groupe de pairs externes. À ce titre, Glasman¹⁴² soulève une question intéressante : décrocher de l'école, c'est accrocher à quelque chose d'autre, dans ce cas spécifique, un groupe de pairs afin de restaurer l'image de soi. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous développerons les facteurs de risque liés au décrochage. Dans la section qui suit, nous exposons un bref historique de la définition assez complexe de décrochage.

¹³⁶ ESTERLÉ-HÉDIBEL Maryse (2006), « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire : les apports des recherches récentes », *Déviance et société*, vol. 30, n° 1, pp. 41-65.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ BLAYA Catherine (2010a), *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 60.

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ ESTERLÉ-HÉDIBEL Maryse (2006), *op. cit.*

¹⁴² GLASMAN Dominique (2000), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, vol. 122, pp. 10-25.

A.2. Une définition complexe...

Ce bref historique concernant l'émergence du décrochage, à considérer non pas comme « *un phénomène culturel mais comme un fait social construit dans l'école et la société* »¹⁴³, nous a permis d'être sensibilisé à la complexité de ce phénomène. Une première difficulté consiste à cerner les diverses nuances entre les termes échec scolaire, déscolarisation et décrochage, et la seconde est de choisir une définition du décrochage.

Dans une problématique très vaste comme le décrochage, trouver une définition qui puisse convenir à toutes les équipes de chercheurs est une mission presque impossible. Selon l'objet d'étude visé, la définition change sensiblement. Au lieu de proposer une revue de la littérature énumérant toutes les définitions, nous avons décidé de chercher à identifier des points communs. Trois points principaux sont ressortis : il faut considérer le décrochage comme un processus s'inscrivant dans une dynamique longitudinale¹⁴⁴ ; il coïncide avec l'abandon précoce de la scolarité et une sortie sans qualification¹⁴⁵; et il peut se manifester déjà à partir des premières années de la scolarité¹⁴⁶. Il est primordial d'attirer l'attention sur la multitude de termes existants pour désigner les possibles échecs et ruptures scolaires : la désaffiliation, la déscolarisation, la démobilisation et le décrochage. La définition de ces termes n'est pas évidente dans la littérature et elle n'est pas figée. De façon très générale, ces termes correspondent tous à des moments très délicats et difficiles, propres à des transitions et/ou ruptures lors de la trajectoire scolaire, certains culminant par une sortie précoce et définitive du système. Si nous examinons les vocables employés désignant ces moments délicats, certains font référence à la période qui précède la sortie définitive du système scolaire et impliquent l'idée d'installation progressive du phénomène.

Bernard¹⁴⁷ relève une distinction entre « *déscolarisation* » et « *décrochage* ». Le premier terme signifie un manquement à la norme légale qui est l'obligation scolaire, tandis que le deuxième est plutôt en lien avec la norme sociale qui prévoit l'achèvement de la scolarité. La déscolarisation, selon lui, s'opère avant la fin de la scolarité obligatoire et le décrochage dans la suite du parcours, lors du post-obligatoire.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 23.

¹⁴⁴ GUIGUE Michèle et TILLARD Bernadette (2010), « Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 27, pp. 57-80.

¹⁴⁵ BERNARD Pierre-Yve (2013b), *op. cit.*

¹⁴⁶ BONNERY Stéphane (2003) « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, pp. 39-58.

¹⁴⁷ BERNARD Pierre-Yve (2013b), *op. cit.*

Toujours en se référant à l'obligation scolaire, Guigue¹⁴⁸ insiste sur la possibilité d'une fréquentation scolaire non régulière dans le cas de la déscolarisation, et sur l'idée d'abandon, voire du rejet de l'école, dans les cas de décrochage. Dans les deux cas, l'élève sort de l'école, soit en démissionnant, soit parce qu'il en est exclu à cause de ses résultats ou comportements perturbateurs. Cette rupture peut être interprétée selon plusieurs points de vue : une décision, un passage à l'acte, une séparation, une révolte, un désinvestissement, un désengagement, ou encore une désaffiliation.

Ballion (1995, cité par Blaya)¹⁴⁹ parle de démobilisation, faisant référence aux jeunes qui ont perdu le sens de leur scolarité en se mettant en modalité d'attente : une attente que l'école sera à nouveau intéressante.

Rayou¹⁵⁰, toujours en s'intéressant à cette démobilisation, postule que celle-ci correspond à un moment de recherche de soi pour des élèves-adolescents. Il se peut que l'école ait perdu du sens pour l'adolescent-élève, engendrant une perte de confiance vis-à-vis du contrat pédagogique. En ces termes, une démobilisation temporaire se veut une stratégie pour « *faire face* », afin de rebondir ou de se raccrocher avant ou après une rupture définitive.

En ce qui concerne les équipes québécoises, Connel et Wellborn (1991, cités par Blaya)¹⁵¹ utilisent, de préférence, le terme de « *désengagement* ». Ils se réfèrent, à une attitude passive adoptée par les élèves, symptôme d'inquiétude, de frustration et d'impuissance. Ces attitudes sont interprétées comme un processus de désadhésion au système ou à un accrochage manqué. Cette dernière expression laisse accréditer l'hypothèse selon laquelle dans certains cas, ceux qu'on appelle les décrocheurs ne sont que des élèves qui n'ont en réalité jamais accroché au système scolaire.

Par ailleurs, Fortin et ses collaborateurs¹⁵² abordent cette thématique sous l'angle des difficultés d'adaptation à l'école et à ses attentes. Ces difficultés seraient à l'origine d'un sentiment négatif quant à la réussite scolaire, qui ira jusqu'à l'abandon. Mais alors, dans cette perspective, pouvons-nous parler de décrochage ? Ou s'agirait-il plutôt d'un accrochage jamais advenu ? En Belgique, le décrochage est vu comme un dysfonctionnement dans la triade jeune, école et société¹⁵³. Ce sera donc le résultat d'un lien détérioré entre ces trois

¹⁴⁸ GUIGUE Michèle et TILLARD Bernadette (2010), *op. cit.*

¹⁴⁹ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

¹⁵⁰ RAYOU Patrick (2000), « Une génération en attente », *VEI. Ville-Ecole-Intégration, Enjeux*, vol. 122, pp. 48- 62.

¹⁵¹ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

¹⁵² FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

¹⁵³ GILLES Jean-Luc, PLUNUUS Delphine et POLSON Ghislain (2008), *Une recherche-action commanditée par l'observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, en concertation avec la direction générale de l'enseignement obligatoire*, Rapport de recherche en ligne.

éléments et cela se manifestera de préférence à l'adolescence. Les jeunes adolescents, à ce moment de leur vie, sont plus vulnérables et fragiles en raison de leur quête identitaire. Le décrochage rentrerait dans ces moments difficiles de l'existence, qui justement cherchent à tester les limites de la société et de l'école. Bien sûr, certains, de par leur parcours de vie, seront plus à risque de décrocher.

Un autre aspect à soulever est le lien entre l'échec scolaire et le décrochage. Comme nous avons pu le constater dans nos lectures, le concept d'« *échec scolaire* » a cédé la place à celui de « *déscolarisation* » et de « *décrochage* ». En faisant apparaître l'usage du mot décrochage, la problématique scolaire semble déplacée. Lorsque nous utilisons cette notion, le problème se situe au niveau du système éducatif et des exigences propres à l'institution.

Par contre, le terme décrochage ne se restreint pas au niveau scolaire mais vient aussi d'un défaut d'intégration : « *Parler de "décrochage", de "déscolarisation", cela permet d'articuler plus directement, dans les représentations, le dedans et le dehors de l'école ; c'est une manière de dire les difficultés d'un élève en les rapportant sans intermédiaire à leur origine et à leurs conséquences sociales* »¹⁵⁴. Il existe une intrication très serrée entre le scolaire et le social et cela dès le début de l'apparition du problème, qui peut se situer dès l'entrée au primaire.

Bernard¹⁵⁵, de son côté, avance trois critiques principales quant à l'utilisation des termes de décrochage et de déscolarisation. En premier, l'auteur dénonce la stigmatisation des élèves en difficultés. Le processus du décrochage implique un repérage des élèves les plus vulnérables, en créant à l'intérieur de l'école la catégorie de jeunes décrocheurs. Le système social et scolaire exerce un contrôle sur ces écoliers stigmatisés, de façon à ce qu'ils ne viennent pas menacer l'ordre social avec des conduites déviantes ou délinquantes.

De cette première critique découle la seconde : la simplification. Elle consiste à vouloir rassembler en une seule dénomination la question de la sortie du système. Cela n'est pas pertinent car chacun a une histoire de vie qui lui appartient, définie par des expériences et des réalités diverses. En voulant mettre toutes ces différentes histoires de vie dans une même problématique afin d'essayer de comprendre ce phénomène, nous risquons d'ignorer les causes réelles d'un parcours atypique se concluant par un décrochage. Ce dernier point consiste en ce que Bernard¹⁵⁶ appelle « *l'ignorance des causes* ».

¹⁵⁴ OEUVRARD Françoise et GLASMAN Dominique (2011), *op. cit.*, p. 19.

¹⁵⁵ BERNARD Pierre-Yve (2013b), *op. cit.*, p. 19.

¹⁵⁶ *Ibid.*

Les deux premières critiques mettent à mal la nécessité de circonscrire et de catégoriser l'apprenant en difficulté, et la troisième insiste sur l'inutilité de vouloir se focaliser sur la mise en évidence de facteurs communs entre les jeunes décrocheurs. En tous les cas, le décrochage consiste en une rupture avec le cadre éducatif. Comme nous l'avons vu, cette rupture découle d'un problème entre ce dernier et l'élève.

Les raisons sont multiples : une inadaptation aux normes imposées par l'école, une tension croissante entre l'élève et ses enseignants, une abdication du contrat pédagogique, et d'autres encore. Une chose paraît certaine : l'abandon précoce des études est une occasion permettant de réduire un mal-être et de redonner du sens à sa situation. Suite à cette brève présentation, nous allons tenter d'identifier le profil d'un décrocheur.

B. Un profil "ambigu"

Un jeune décrocheur est, avant tout, un enfant ou un adolescent qui témoigne d'un malaise, de difficultés vis-à-vis de l'école et qui exprime cela en adoptant des comportements et des attitudes particuliers. Ce malaise et cette inadaptation se manifestent par toutes sortes de comportements inattendus. Il y aura des manifestations plus discrètes comme des difficultés d'apprentissages, des stratégies d'évitement, des conduites d'effacement et des comportements externalisés, comme des conduites d'opposition, de recherche de limites, de l'indiscipline et de l'absentéisme.

Il n'y a pas un comportement qui soit plus indicateur qu'un autre pour un possible décrochage ultérieur. Néanmoins, les différentes recherches ont montré que les élèves les plus à risque sont ceux qui manifestent des troubles du comportement externalisés¹⁵⁷.

Le groupe des décrocheurs est très hétérogène, non seulement dans la manière de montrer une non-adhésion, un refus de l'école, mais également en ce qui concerne la sensibilité aux facteurs déclencheurs de ce phénomène.

À partir de trois grandes catégories délimitant des facteurs de risque, à savoir le contexte personnel, le contexte scolaire et le contexte familial, plusieurs chercheurs ont tenté de mettre en évidence une typologie d'élèves décrocheurs (voir chapitre 3).

Par exemple, Kronick et Hargis (1990, cité par Janosz, 2000)¹⁵⁸ exposent une typologie où le critère d'appartenance catégorielle est la réussite scolaire. Les élèves sont partagés entre ceux qui réussissent bien et ceux qui sont en échec, les élèves performants et

¹⁵⁷ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

¹⁵⁸ JANOSZ Michel (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI enjeux*, n° 122, pp. 105-127.

les non-performants. Dans les deux catégories, nous retrouvons ceux que les auteurs appellent les expulsés (« *pushouts* »). Ces décrocheurs affichent des problèmes de comportement, ils manifestent notamment leur frustration en adoptant des comportements agressifs, violents, perturbateurs envers le cadre scolaire. Par contre, dans la catégorie des élèves peu performants, nous retrouvons, d'un côté, les décrocheurs discrets (« *quiet dropouts* ») qui restent presque en retrait jusqu'à l'obtention de l'âge légal de fin de la scolarité obligatoire. De l'autre, il y a les décrocheurs qui finissent la scolarité obligatoire (« *in school dropouts*») sans jamais obtenir un diplôme en raison d'un retard dans les apprentissages qui leur empêche de réussir les examens finaux.

Janosz¹⁵⁹, en se basant en partie sur ces derniers travaux et sur d'autres recherches longitudinales (1974 et 1985), isole quatre groupes de décrocheurs en croisant l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire : « *les discrets, les désengagés, les sous-performant et les inadaptés* ».

Les décrocheurs « *discrets* » sont notamment tous ces élèves qui, bien qu'appliqués dans les apprentissages sans forcément obtenir de bons résultats, passent inaperçus car ne présentent pas des problèmes comportementaux.

Les « *désengagés* » correspondent aux adolescents qui n'aiment pas l'école. Ils manifestent un faible engagement et moyennement une adaptation et un rendement scolaires. Ils ont toutes les compétences pour réussir mais ils ne les mobilisent pas à l'intérieur de la structure scolaire et se laissent influencer par les comportements inadéquats des pairs.

Les « *sous-performants* » affichent un rendement insuffisant et un niveau d'engagement faible. Leur souci principal se retrouve dans la difficulté à répondre aux exigences scolaires.

Les « *inadaptés* » se caractérisent surtout par une inadaptation comportementale élevée, tout en montrant un engagement et un rendement scolaire faibles. Ce sont ces élèves qui font l'expérience la plus négative, avec beaucoup de comportements externalisés et d'absences. Pour Janosz¹⁶⁰, les décrocheurs se distinguent des camarades de classe par « *la nature et l'intensité des difficultés scolaires, mais également par leur qualité générale d'adaptation psychosociale* ».

L'équipe québécoise de Fortin, Potvin, Marcotte et Royer¹⁶¹ a également mené une étude longitudinale tout au long de la scolarité (sur 11 ans) avec 801 élèves, afin d'identifier

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 120.

¹⁶¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

une typologie d'élèves à risque. Quatre motifs sont mis en évidence : le type peu intéressé (40 % des élèves à risque de décrocher), le type troubles du comportement et difficultés d'apprentissage (30 %), le type conduites antisociales cachées (19 %) et enfin le type dépressif (11 %).

Le profil « *peu intéressé* » regroupe des élèves qui s'ennuient à l'école et sont peu engagés.

Le profil « *troubles du comportement et difficultés d'apprentissage* » concerne ceux qui manifestent toutes sortes de comportements extériorisés inadéquats, comme des conduites antisociales, agressives et en opposition avec l'école. De plus, ces jeunes ont des performances scolaires de très bas niveau.

Le profil « *conduites antisociales cachées* » se réfère à des élèves qui n'affichent pas de réels troubles de comportements, mais qui adoptent des actes délinquants et des conduites inadéquates mineures, comme par exemple des mensonges et des petits délits (vols, abus de substance, etc.).

Le dernier profil « *dépressif* » comprend tous les élèves qui ont un niveau élevé de dépression et qui se montrent souvent découragés, tristes et peu investis.

Blaya¹⁶² a également publié le résultat d'une recherche, cette fois-ci effectuée en France. Les typologies et les pourcentages retrouvés sont similaires à ceux de Fortin et ses collaborateurs¹⁶³.

Caro¹⁶⁴, adoptant le discours d'un psychologue, a participé à une recherche sur les décrocheurs et propose la définition de ces derniers : « *Quelqu'un qui quitte le cursus scolaire en milieu de la scolarité, sans avoir validé un diplôme ou sans avoir été jusqu'au bout de la formation.* »

Mais quelles sont alors les véritables raisons qui poussent un enfant à quitter l'école ? Glasman¹⁶⁵ s'interroge sur ce qu'un élève décrocheur abandonne. Il s'agit d'une question clé pour comprendre, d'un côté, les raisons et les modalités du décrochage et, de l'autre, pour saisir les enjeux pour un éventuel rattachement à l'école. Il est important d'investiguer quatre dimensions : le sens attribué à l'école et aux apprentissages, le regard de l'institution scolaire, l'abandon de pairs et d'un cadre socialisant, et finalement un projet parental ne correspondant pas forcément à celui de l'élève. En s'écartant de l'école, les élèves en voie de

¹⁶² BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

¹⁶³ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

¹⁶⁴ CARO Patrice (2013), « De l'intérêt d'une observation locale du décrochage : l'exemple du pays Le Havre - Pointe de Caux Estuaire », in BOUDESSEUL Gérard (sous la dir. de), *Du décrochage à la réussite scolaire, Expériences françaises et internationales*, Paris. L'Harmattan, pp. 75-90.

¹⁶⁵ GLASMAN Dominique (2000), *op. cit.*

décrochage quittent tout cela afin de restaurer une image de soi très fragilisée par cette expérience d'échec. Bref, le décrochage, en tant que phénomène social, est-il étudié comme un acte ou un processus ?

C. Acte ou processus ?

Lorsque nous parlons du décrochage, nous sommes confrontés à plusieurs oppositions théoriques selon le point de vue que nous adoptons. En premier lieu, en tant que phénomène social, il peut être étudié comme un acte ou un processus.

Dans l'idée d'acte, le décrochage interviendrait indépendamment des personnes et à un moment précis du parcours scolaire. Il est défini comme une réalité objective et non par l'interaction de plusieurs facteurs ou motivations individuelles¹⁶⁶. Il est quantifiable et constitue un fait social, inséré dans une collectivité étant donné sa régularité. C'est l'approche qui domine dans les institutions et le système éducatif, lorsque nous entendons des propos tels que « *cet élève est en décrochage scolaire* », comme s'il s'agissait d'une posture statique.

Dans la conception opposée, celle de processus, le décrochage résulte d'un processus s'instaurant tout au long de la trajectoire scolaire en raison d'interactions entre une multiplicité de facteurs que nous détaillerons par la suite. Ce phénomène ne peut donc pas être étudié sans prendre en considération les perceptions, les attitudes et les comportements des acteurs en situation d'apprentissage, toujours en ayant en filigrane l'aspect individuel de la trajectoire scolaire.

Effectivement, l'installation du processus de décrochage est lente, progressive et cumulative¹⁶⁷. Le décrochage est la résultante d'une multitude de difficultés, notamment dans les milieux scolaire, culturel, familial et social de l'élève. Les premiers signes précurseurs peuvent être visibles à partir de l'école primaire. Ils le sont, par exemple, lors de changements inexplicables du comportement, une attitude effacée, des mauvais résultats difficilement identifiables, un manque d'intégration et de socialisation à l'intérieur de la classe, un refus d'être aidé, un manque ou une perte d'investissement personnel, et lors de l'apparition de conduites à risque, déviantes et délinquantes.

Pour pouvoir analyser et comprendre au mieux ces manifestations, il faut prêter une attention particulière à la trajectoire de chaque élève en difficulté car ces facteurs retrouvent leur signification la plus complète dans une perspective de continuité.

¹⁶⁶ BERNARD Pierre-Yve (2013b), *op. cit.*

¹⁶⁷ CARO Patrice (2013), *op. cit.*

La connaissance de l'histoire familiale et scolaire devient alors primordiale. Guigue et Tillard¹⁶⁸ mettent en évidence la nécessité d'insérer les problèmes scolaires dans l'histoire familiale. Pour ces auteurs, toute dimension problématique qui se manifeste à l'intérieur de l'école doit être étudiée dans un cadre plus large en lien avec l'histoire chronologique et culturelle de la famille. Un élève à problèmes est unique justement en raison de son histoire de vie.

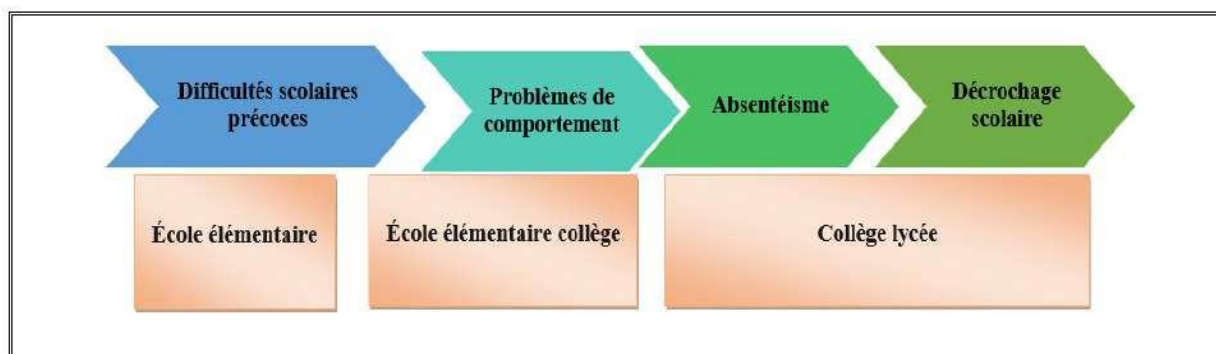
Les ruptures, les périodes de transitions influencent l'adhésion à l'école, surtout lorsque ces changements s'opèrent à l'intérieur même de la trajectoire scolaire, en lui attribuant un caractère discontinu. Un changement de classe et/ou d'école est donc un facteur clé dans l'affiliation à un nouveau contexte. Notamment pour certains élèves, ce changement est vécu comme un échec qui les pousse à désinvestir le métier d'élève, en générant de la discontinuité dans le parcours¹⁶⁹.

Cela sera un obstacle à l'affiliation au nouveau contexte. Pourtant, d'autres élèves peuvent très bien vivre ce changement comme un nouveau départ et donc recommencer à investir ce nouvel environnement et retrouver l'envie et le goût pour l'école.

Nous retenons ici l'importance de considérer le décrochage comme une suite d'événements significatifs et un cumul de facteurs individuels, scolaires et familiaux, voire culturels et géographiques dans certains pays en voie de développement.

Le schéma qui suit explique comment le phénomène de décrochage est un processus¹⁷⁰ (figure 4). Une précision concernant les étapes de décrochage scolaire s'avère nécessaire pour la compréhension du phénomène.

Fig. 5 : Le processus de décrochage (Tinto 1993)¹⁷¹



¹⁶⁸ GUIGUE Michèle et TILLARD Bernadette (2010), *op. cit.*

¹⁶⁹ GUIGUE Michèle (2013), « L'émergence d'expériences locales, enjeux pour les institutions et pour les acteurs », in Gérard BOUDESSEUL, *Du décrochage à la réussite scolaire, Expériences française et internationales*, Paris, L'Harmattan, pp. 39-52.

¹⁷⁰ TINTO Vincent (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press.

¹⁷¹ BERNARD Pierre-Yves (2013b), *op. cit.*

D. Les étapes du processus du décrochage scolaire

Les recherches antérieures semblent indiquer que l'expérience scolaire de ces élèves suit une progression qui commence par « *les difficultés à l'école élémentaire, conduisant à des problèmes de comportements et attitudes au début du lycée, et de l'absentéisme, avec finalement comme résultat l'acte de décrochage* » (Bryk et Thum, 1989, cité par Bernard, 2013, p. 72)¹⁷². Ces propos permettent de constater encore une fois que l'acte de décrocher ne consiste pas uniquement dans un fait accompli à un moment particulier, mais relève d'un processus.

Dans cette partie, nous exposerons les étapes clés de ce processus. Certains auteurs¹⁷³ mettent en évidence des indices en postulant l'existence d'un modèle « *chronologique* ». Les premières difficultés apparaissent déjà à l'école primaire. Elles sont suivies par l'installation de comportements inadéquats qui culminent avec l'absentéisme puis par la rupture définitive correspondant à l'abandon. Dès l'apparition des premières difficultés, se crée un écart entre l'école et les élèves en difficulté, et cela se répercute également dans les pratiques d'enseignement. Certains enseignants modifient, implicitement, les termes du contrat pédagogique. Des attentes divergentes s'instaurent petit à petit et amènent à la rupture de ce contrat, empiétant la relation avec les élèves¹⁷⁴.

Cette incompréhension toujours plus évidente et manifeste, comme nous l'avons déjà soulevé précédemment, peut être à la base du début des phénomènes d'étiquetage, jusqu'à la catégorisation et à la stigmatisation de ceux en difficultés scolaires. Les élèves se sentent exclus et réagissent en commençant à décrocher : ils participent moins attentivement aux leçons, ils répondent au hasard, ils ne s'impliquent plus, ils cherchent à s'effacer. Ce sont des représentations possibles du décrochage depuis l'intérieur¹⁷⁵ ou du désinvestissement (Lahire, 1993, cité par Blaya)¹⁷⁶.

Lors de l'entrée dans le secondaire (cycle d'orientation en Tunisie), les pratiques changent considérablement : l'évaluation porte davantage sur l'appropriation des connaissances, le contenu du savoir se complexifie, les enseignants ne sont plus dans des conduites de maternage comme au primaire. On assiste à des conduites oppositionnelles, à des

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ BAUTIER Élisabeth (2003), « Décrochage et déscolarisation », *La Nouvelle Revue de l' AIS, adaptation et intégration scolaire*, vol. 24, n° 4, pp. 33-45.

¹⁷⁴ BONNERY Stéphane (2003), *op. cit.*

¹⁷⁵ *Ibid.*

¹⁷⁶ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

conflits ouverts avec les professeurs et l'école. Comme le soulignent Millet et Thin¹⁷⁷, les difficultés scolaires se transforment en comportements a-scolaires. Les élèves commencent alors à ne plus venir à l'école.

De plus, l'absentéisme, voire certaines conduites délinquantes, prennent le dessus. L'absentéisme est considéré comme l'un des symptômes les plus visibles du décrochage. Dès son apparition, celui-ci devient un phénomène d'intérêt social et non plus seulement scolaire, car l'absentéisme est souvent mis en relation avec la délinquance. Par ailleurs, dans un tel contexte, le rejet réciproque de l'établissement scolaire et de l'élève prend une ampleur considérable¹⁷⁸, les nombreuses recherches citées précédemment démontrent bien tout l'intérêt que suscite une meilleure compréhension du décrochage.

À ce sujet, plusieurs modèles ont été élaborés afin d'expliquer son processus. Le choix de ces modèles repose sur le fait qu'ils ont en commun de considérer la famille comme étant un élément-clé lié au décrochage ou à sa prévention.

E. Les modèles explicatifs du décrochage

La littérature sur les modélisations des processus conduisant au décrochage ou à la persévérance est largement moins développée que celle portant sur les variables prédictives (Finn¹⁷⁹; Tinto¹⁸⁰; Wehlage *et al.*¹⁸¹; Rumberger et Larson¹⁸²; Fortin *et al.*¹⁸³). Elle repose sur la même conception du décrochage-résultat que ces dernières. Il existe un nombre limité de cadres conceptuels permettant de cerner la problématique de l'abandon scolaire chez les élèves de niveau secondaire. Peu sont de nature longitudinale et peu ont été testés de façon empirique.

Le phénomène est généralement observé selon deux perspectives : (1) une perspective individuelle qui tient compte par exemple, de l'expérience scolaire de l'élève, de son comportement et de son rendement ; (2) et une perspective institutionnelle tenant compte de facteurs contextuels dans la communauté, à l'école, dans famille et avec les pairs¹⁸⁴. Les

¹⁷⁷ MILLET Mathias et THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF. .

¹⁷⁸ BERNARD Pierre-Yve (2013b), *op. cit.*

¹⁷⁹ FINN Jeremy (1989), « Retrait de l'école », *Revue de la recherche en éducation*, vol. 59, pp. 117-142.

¹⁸⁰ TINTO Vincent (1993), *op. cit.*

¹⁸¹ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), « Dropping Out: Can Schools Be Expected To Prevent It?, From Reducing the Risk: Schools as Communities of Support », *Office of justice programs*, vol. 73, n° 513, pp. 50-57.

¹⁸² RUMBERGER Russell et LARSON Katherine (1998), « Student mobility and the increase risk of high school dropout », *American Journal of Education*, vol. 107, n° 1, pp. 1-35.

¹⁸³ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

¹⁸⁴ RUMBERGER Russell et LARSON Katherine (1998), *op. cit.*

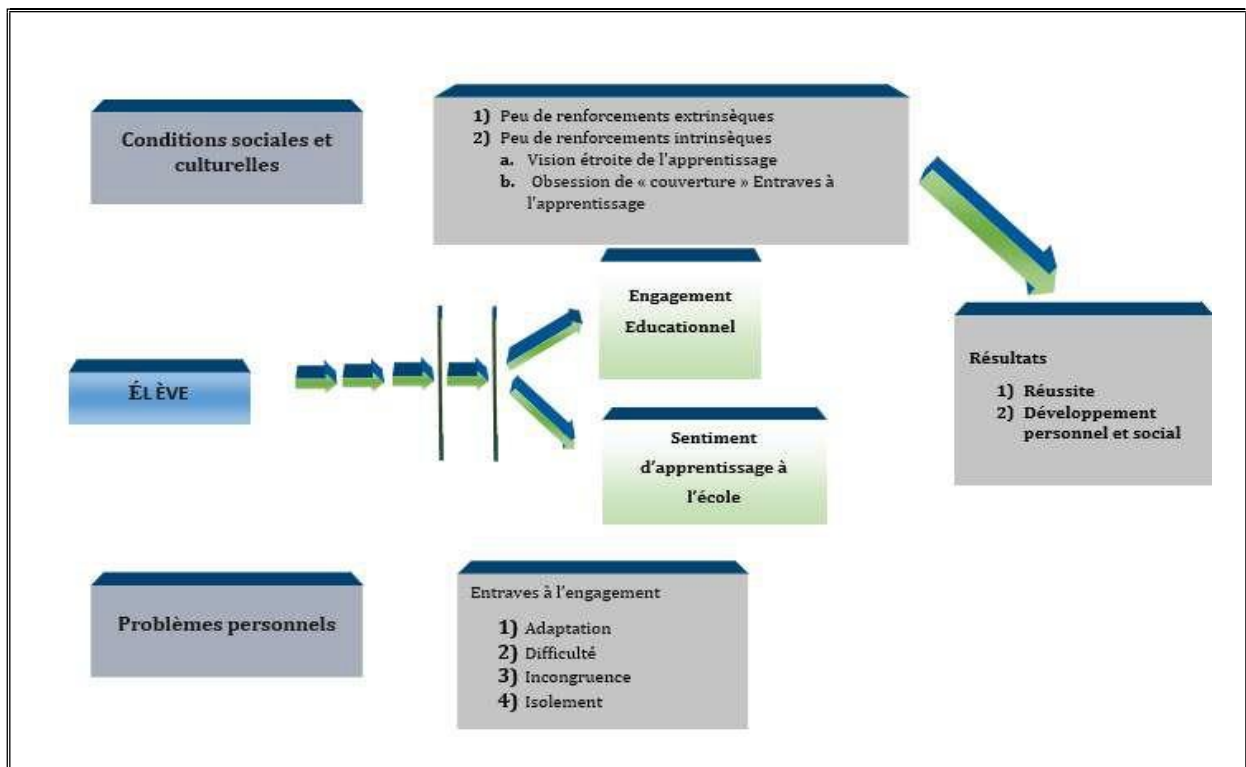
premiers modèles élaborés identifient la qualité de l'expérience scolaire comme la cause proximale du décrochage. Ils tiennent également compte des variables distales, telles que l'influence de la famille, mais ne considèrent pas que celles-ci aient une influence directe sur le décrochage.

E.1. Modèle de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez (1989)

Ces auteurs ont développé un modèle dans lequel l'expérience scolaire et le décrochage sont influencés par le sentiment d'appartenance et l'engagement éducationnel. Le sentiment d'appartenance concerne la dimension sociale, telle que les relations interpersonnelles et l'engagement dans les activités scolaires. L'engagement éducationnel est déterminé par l'importance que l'élève accorde à ses études et par l'intérêt qu'il montre face à ce qui lui est enseigné. C'est le résultat de l'interaction entre l'élève, l'enseignant et le curriculum. Selon ces auteurs, le sentiment d'appartenance et l'engagement éducationnel influencent directement la réussite scolaire et le développement personnel et social. Les auteurs reconnaissent également l'influence indirecte de la famille, des pairs et de la culture (figure 5).

Ce modèle est conçu dans une perspective de soutien à la prévention, il se centre sur les facteurs scolaires modifiables (ex. : climat scolaire, pédagogie) associés au décrochage dans le secondaire. Reposant sur les résultats d'une vaste étude menée auprès d'écoles reconnues pour leur taux élevé de diplomation, ce modèle identifie des cibles d'interventions. Wehlage met également en évidence la diversité de la population ayant abandonné l'école. Différents profils sont présentés de jeunes qui décident d'abandonner leurs études malgré l'absence de problèmes scolaires, comportementaux ou d'engagement évidents. Bien qu'il attribue ce phénomène à des expériences difficiles vécues en fin de parcours universitaire, son modèle ne met pas l'accent sur ce point ni sur la question de la variation selon l'environnement sociogéographique..

Fig. 6 : Modèle conceptuel de Welhage *et al.* (1989)¹⁸⁵



E.2. Modèle de Finn (1989)

Il s'agit d'une approche développementale qui identifie deux trajectoires qui commencent dès le début de l'école et mènent finalement au décrochage scolaire. Ces deux trajectoires, appelées « estime de soi frustrée » et « identification de la participation », diffèrent par les sources proposées de leurs difficultés.

En dehors de ces deux trajectoires, Finn affirme que des incidents surviennent et peuvent conduire à un décrochage scolaire, même pour les élèves qui ont déjà suivi un cheminement considéré comme ayant de grandes chances de réussite scolaire. Comme Wehlage, Finn accorde peu d'attention aux liens entre ces incidents et l'expulsion de l'école, ni aux contextes qui peuvent influencer l'occurrence, la forme et l'impact des incidents de fin de trajectoire scolaire (figures 7 et 8).

¹⁸⁵ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), *op. cit.*

Fig. 7 : Cadre conceptuel de la frustration-estime de soi de Finn (1989)

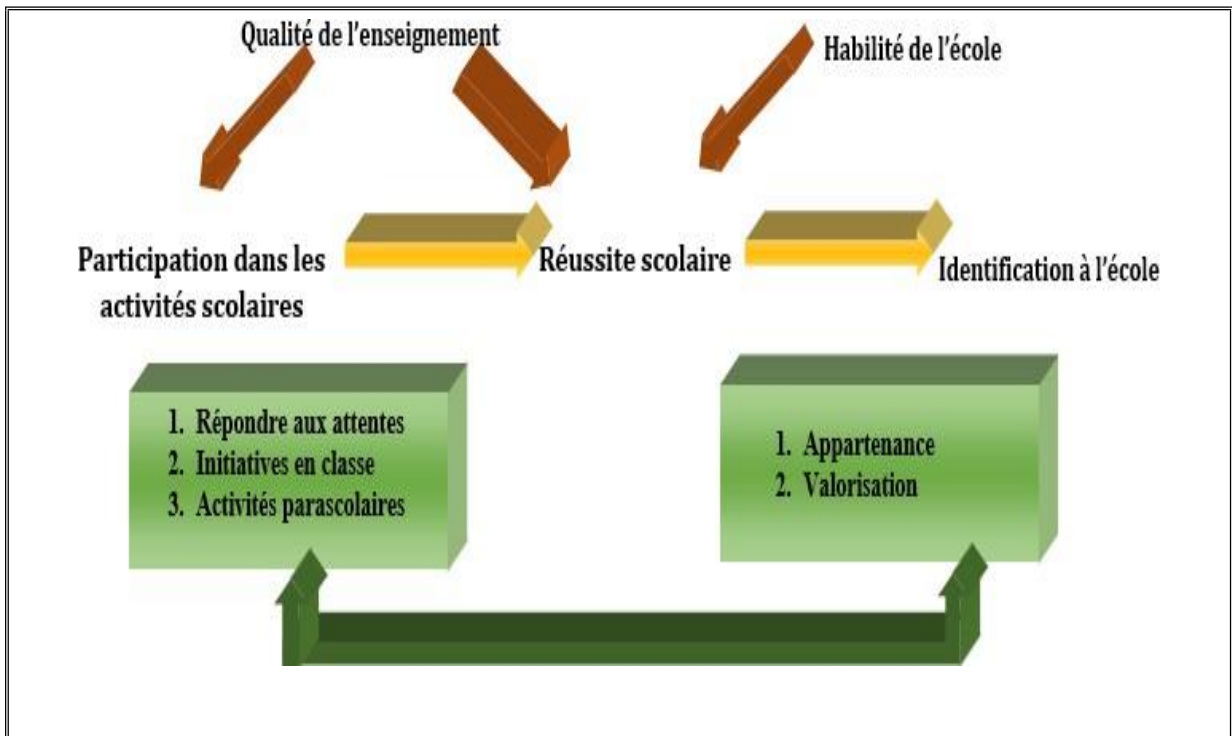
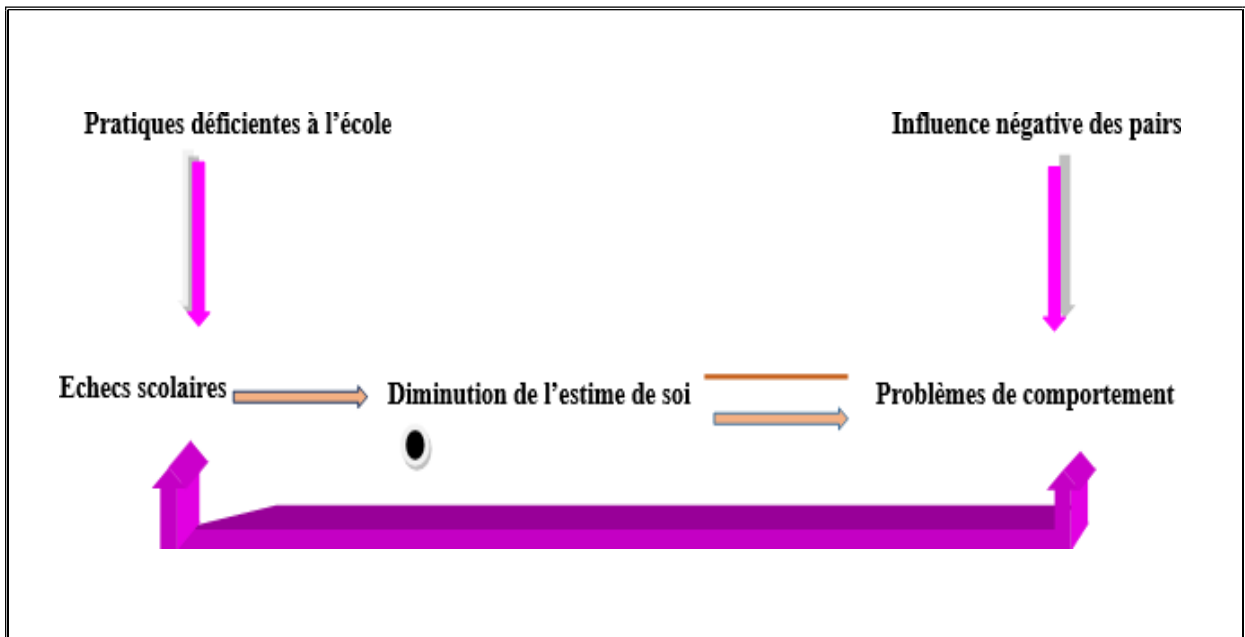


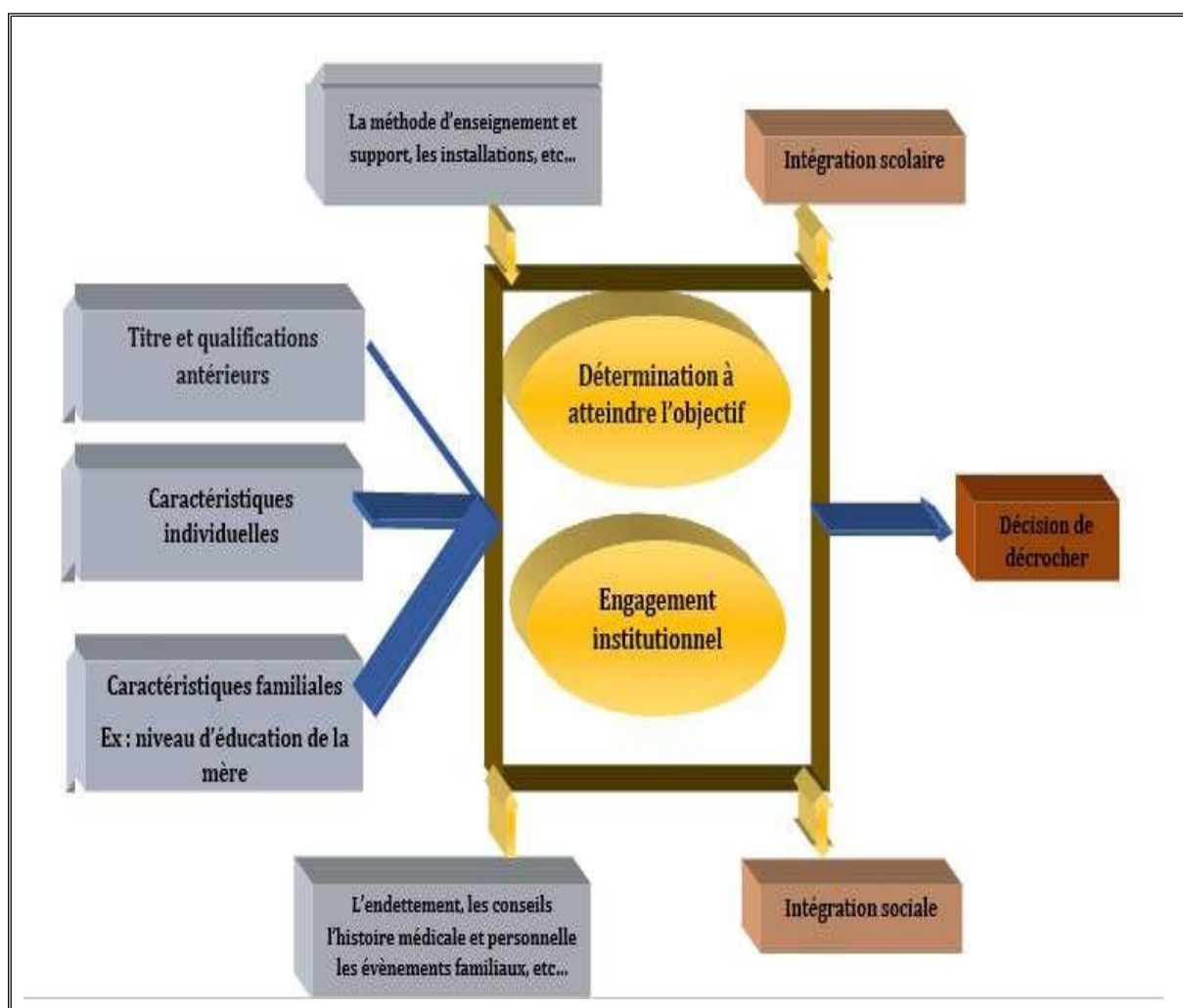
Fig. 8 : Cadre conceptuel de participation-identification de Finn 1989



E.3. Modèle de Tinto (1975)

Ce modèle a d'abord été élaboré pour des étudiants de niveau collégial, mais il est souvent cité dans les écrits sur le décrochage scolaire dans le secondaire. Le décrochage est lié à la capacité d'intégration de l'élève aux plans académique et social. La qualité de l'intégration influence l'engagement de l'élève dans la poursuite de ses études. Ainsi, le modèle postule qu'un élève qui sera peu ou pas engagé sera plus à risque d'abandonner ses études. L'engagement sera influencé par différentes caractéristiques personnelles, telles que la famille, les capacités de l'élève et ses expériences scolaires antérieures (figures 8¹⁸⁶ et 9¹⁸⁷).

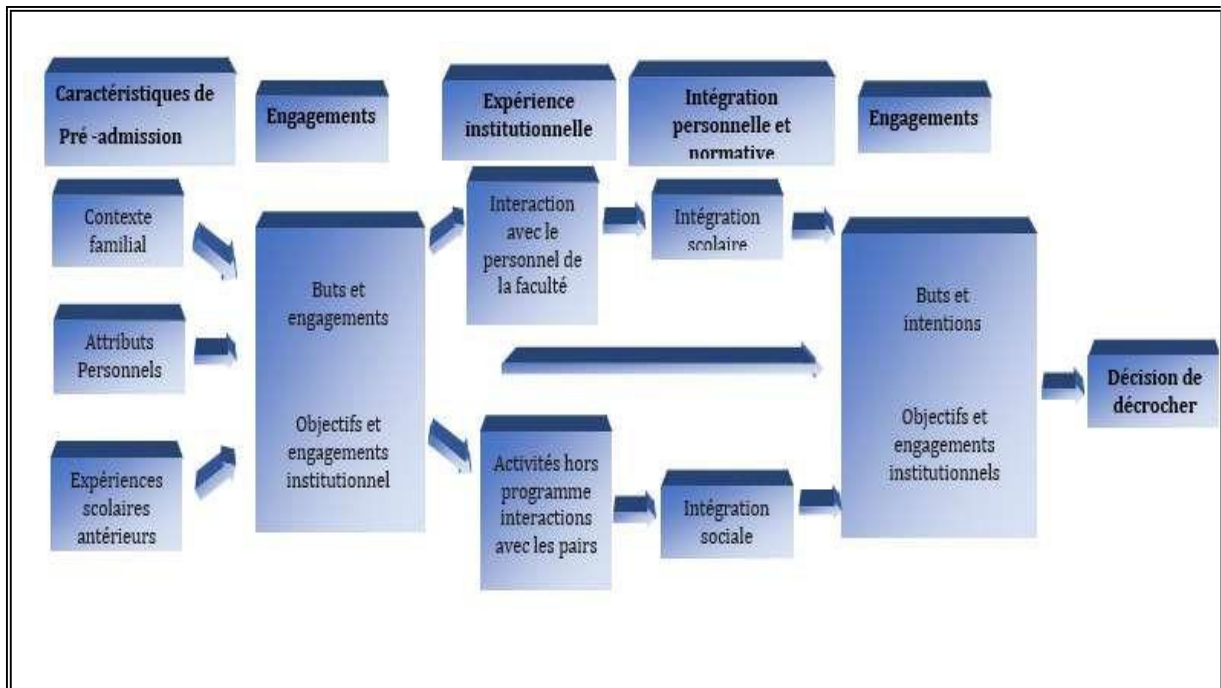
Fig. 9 : Modèle conceptuel de Tinto (1975)



¹⁸⁶ TINTO Vincent (1975), « Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research », *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, pp. 89-125.

¹⁸⁷ TINTO Vincent (1993), *op. cit.*

Fig. 10 : Modèle conceptuel de Tinto (1993)



Cet auteur considère que les variables liées à l'élève sont la cause proximale du décrochage. Toutefois, aucun modèle ne considère la santé mentale et plus particulièrement la dépression. Également, à notre connaissance, aucun de ces modèles n'a été testé empiriquement.

Les recherches récentes suggèrent que le décrochage est un processus qui débute dans l'enfance et qui s'étend sur plusieurs années, introduisant la pertinence d'une perspective longitudinale. Il est influencé par des variables de nature personnelle, familiale et scolaire.

Le modèle de Tinto (1975) a été initialement développé pour décrire les abandons postsecondaires, qui surviennent au cours des dernières années d'école, en particulier chez les étudiants qui avaient déjà connu une vulnérabilité familiale ou personnelle. Nous supposons que certaines situations peuvent déclencher le décrochage (ex. : problèmes comportementaux, pauvreté). Même si les expériences tardives au sens de Tinto se réfèrent avant tout à des difficultés académiques ou sociales au sein de l'établissement éducatif, l'auteur fait également référence à celles extérieures au contexte scolaire, comme les troubles familiaux, bien que dans un rôle secondaire, et attribue également un rôle aux événements. De plus, le modèle de Tinto prend peu en compte les conditions sociogéographiques en dehors de l'école qui peuvent influencer le risque d'abandon précoce.

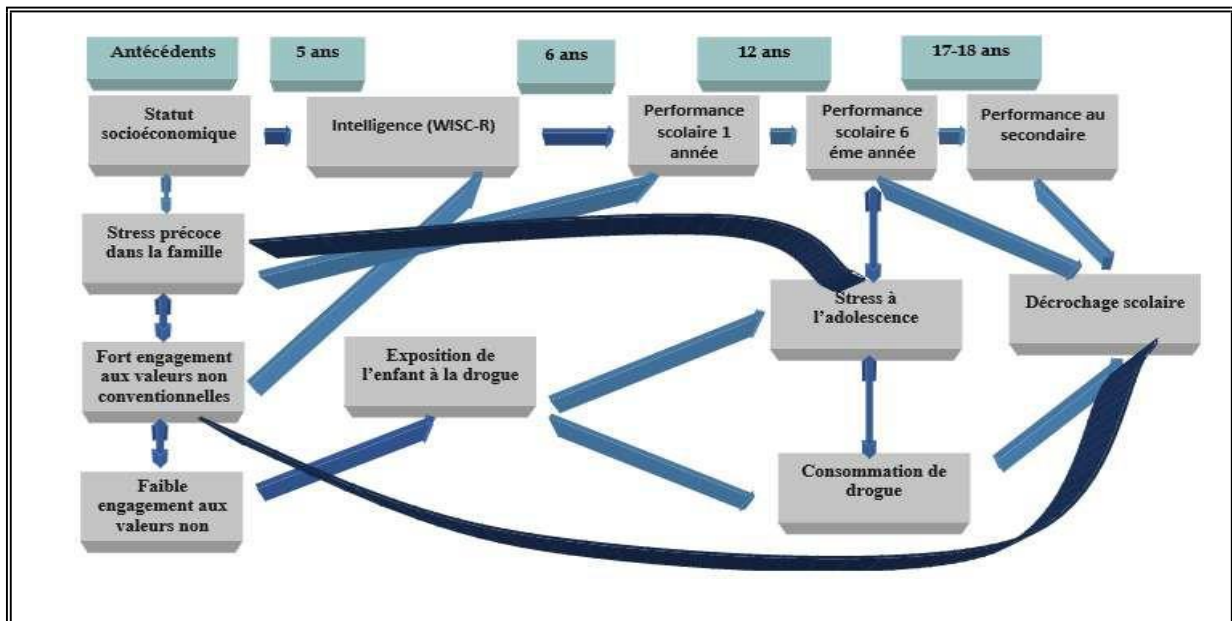
E.4. Modèle de Garnier, Stein et Jacobs (1997)¹⁸⁸

Ce modèle examine l'influence de variables familiales, personnelles et scolaires chez l'enfant et l'adolescent, sur la prédiction du décrochage dans le secondaire. Il reconnaît que le décrochage est une chaîne complexe d'événements qui débute tôt dans l'enfance.

Cette conception identifie trois trajectoires dans lesquelles des facteurs de risque sont associés à l'adolescence, et augmentent le risque de décrochage. D'abord, des difficultés scolaires dès l'entrée à l'école vont entraîner un faible rendement tout au long de la scolarisation, ce qui nuira à la motivation de l'élève et mènera à l'échec. Ensuite, l'exposition aux drogues augmentera le risque que le jeune utilise lui-même des drogues à l'adolescence, ce qui entraînera un niveau élevé de stress et nuira à la motivation et au rendement scolaire. Enfin, le fait de vivre du stress familial tôt dans la vie d'un enfant augmente son risque de rencontrer des difficultés scolaires à son entrée à l'école primaire, ainsi qu'à l'école secondaire.

Ce modèle empirique est intéressant puisqu'il est de nature longitudinale et tient compte du caractère développemental de la problématique de l'abandon. De plus, il s'intéresse aux influences directes et indirectes de variables personnelles, familiales et scolaires. Toutefois, il ne met pas en cause la santé mentale des jeunes dans l'explication du décrochage (voir figure Cadre conceptuel et empirique de Garnier *et al.*¹⁸⁹).

Fig. 11 : Cadre conceptuel et empirique de Garnier *et al.* (1997)



¹⁸⁸ GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), « Le processus de décrochage scolaire : une perspective de 19 ans », *American Educational Research Journal*, vol. 3, n° 2, pp. 395-419.

¹⁸⁹ *Ibid.*

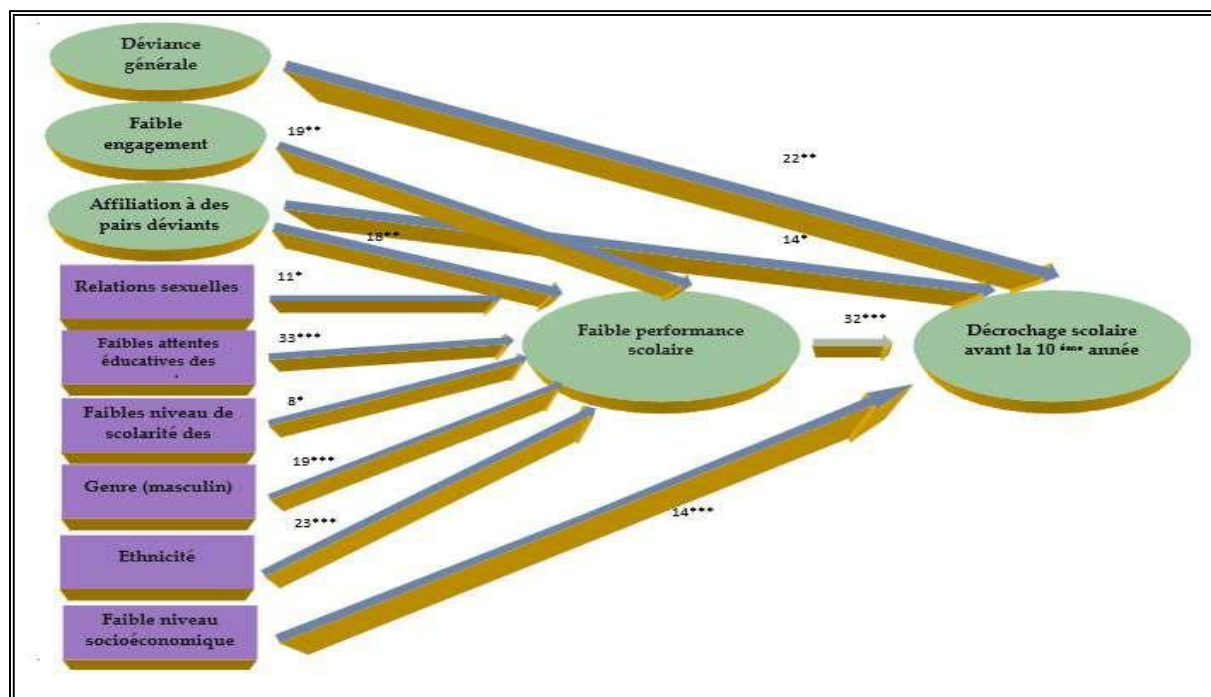
E.5. Modèle de Battin-Pearson et al. (2000)

Ces auteurs proposent un modèle longitudinal impliquant à la fois des variables personnelles, familiales et scolaires. Ce modèle testé empiriquement suggère d'abord que les élèves qui ont un faible rendement présentent une plus grande probabilité de décrocher avant la fin de leurs études secondaires. Ce rendement sera en partie influencé par leur degré d'engagement à l'école, l'affiliation à des pairs déviants, des comportements sexuels précoces, de faibles attentes éducatives de la part des parents, le niveau de scolarisation de ces derniers, le genre et l'origine ethnique.

Également, les élèves qui ont des comportements déviants, qui sont affiliés à des pairs déviants ou qui proviennent d'une famille à faible niveau socioéconomique, présentent une plus grande probabilité de décrochage, indépendamment de leur rendement. Ainsi, le modèle indique que le rendement est le prédicteur le plus puissant du décrochage, mais qu'il est en partie influencé par des variables personnelles, familiales et scolaires.

Toutefois, l'ensemble de ces variables n'explique que 39 % de la variance du décrochage. Il semble donc que d'autres variables soient impliquées dans le processus menant à la déscolarisation et, encore une fois, ce modèle ne tient pas compte des difficultés vécues par les jeunes (voir figure 11¹⁹⁰).

Fig. 12 : Cadre conceptuel et empirique de Battin-Pearson et al. (2000)



¹⁹⁰ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), « Predictors of early high school dropout: a test of five theories », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 3, pp. 568-582.

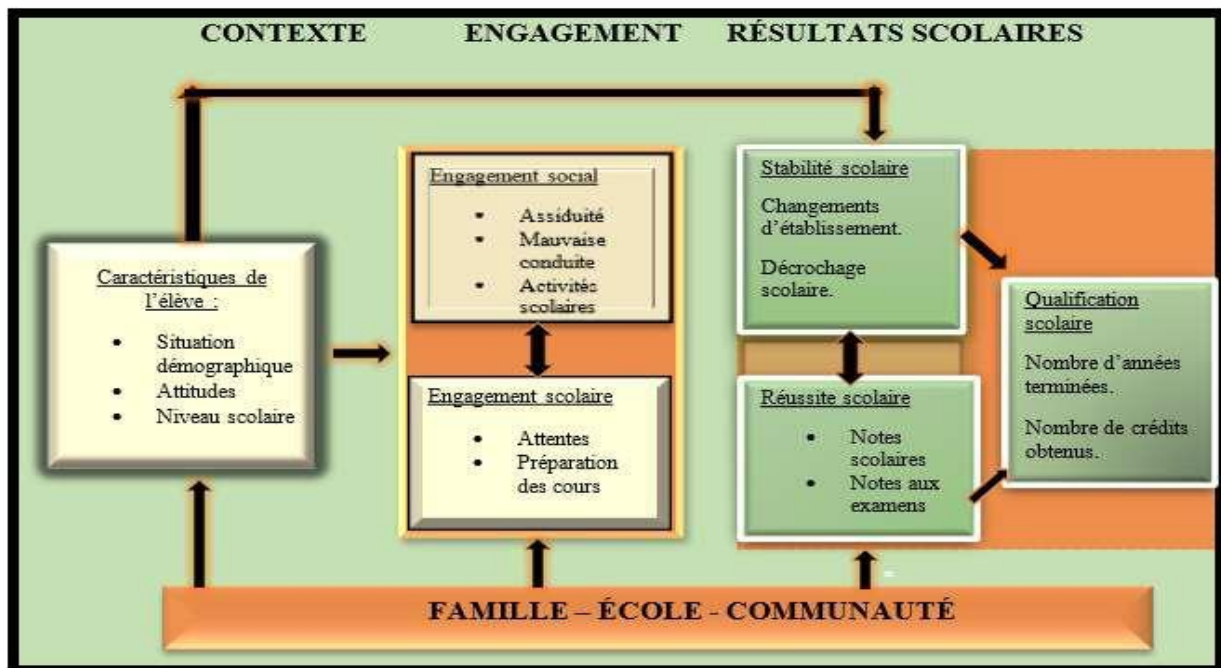
E.6. Le modèle de Rumberger et Larson (1998)

Le modèle le plus récent qui se concentre sur le développement des décrocheurs, ici référé à la théorie de Rumberger et Larson (1998), aborde la question des facteurs influençant le décrochage en considérant les caractéristiques des élèves, la famille, et s'étend aux interactions entre l'école et l'environnement social.

L'ensemble de ces caractéristiques déterminerait la façon dont les élèves s'engageraient dans leur scolarité, et l'influence qu'elles auraient dans la fragilisation des individus qui subiraient une instabilité préjudiciable pour le bon déroulement de leur scolarité.

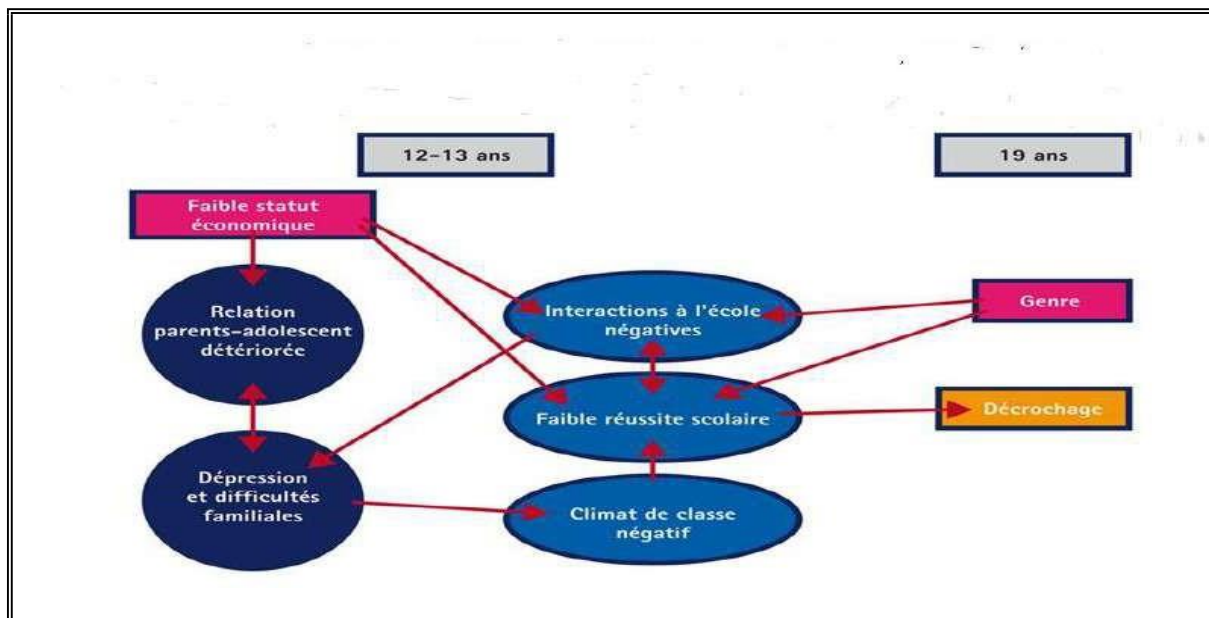
Dans leur modèle, une des variables principales concerne l'engagement envers les études sur deux plans : social et académique. Dans ce modèle, l'engagement social est défini par des comportements en rapport avec la présence en classe, le respect des règles scolaires, et la participation active dans les activités proposées. D'un autre côté, l'engagement académique comprend les attitudes envers l'école et les efforts que les élèves sont prêts à fournir pour réussir. Ces deux dimensions de l'engagement scolaire sont essentielles pour comprendre le processus qui sous-tend l'augmentation du risque de décrochage et les abandons qui lui sont liés (voir figure 13).

Fig. 13 : Le modèle de Rumberger et Larson (1998)



E.7. Le modèle de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2013)

Fig. 14 : Modèle multidimensionnel explicative du décrochage scolaire (tiré de Lessard, Potvin et Fortin, 2012, en référence à Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2012)



Plus récemment, Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin (2013) ont présenté un modèle multidimensionnel pour expliquer l'évolution du décrochage au sein de la population générale des adolescents fréquentant leur première année du secondaire.

Dans ce modèle, seule la faible réussite scolaire de l'élève prédit le décrochage scolaire à 19 ans. Le faible statut économique et le genre exercent une influence tout autant directe sur la réussite scolaire de l'élève qu'indirecte par leur influence sur les interactions négatives à l'école.

La réussite est aussi indirectement influencée par des facteurs familiaux, personnels, et par une relation parent-enfant détériorée (peu d'interaction et de communication, peu de soutien émotionnel), ainsi qu'à la dépression et les difficultés familiales (symptômes dépressifs de l'élève, conflits avec les parents et peu de cohésion familiale). Les facteurs scolaires (climat de classe négatif et interactions négatives à l'école) sont également directement impliqués. Un manque d'ordre et d'organisation dans les cours et un manque d'engagement des élèves caractérisent l'atmosphère négative qui règne en classe.

Les interactions négatives à l'école se définissent non seulement par un manque de coopération avec les collègues, mais aussi par les relations avec les enseignants, qui s'expriment à la fois dans les problèmes de comportement des élèves perçus par l'enseignant et

dans les réactions négatives des enseignants à leur égard(voir figure 14)¹⁹¹.

La relation élève-enseignant ne constitue donc pas un facteur spécifique du modèle de Fortin *et al.*¹⁹², mais elle fait partie des interactions négatives à l'école ainsi que du climat de classe négatif. Plus spécifiquement, dans le secondaire, la qualité de la relation élève-enseignant se définit par le soutien de la motivation à l'apprentissage, c'est-à-dire par l'implication émotionnelle de l'enseignant, le soutien qu'il fournit à l'élève pour le développement de son autonomie ainsi que par l'encadrement en classe.

Selon ces auteurs, l'établissement de telles relations favorise la participation et la réussite des élèves et, en ce sens, peut contribuer à prévenir le décrochage. Puisque cette relation se forme selon un processus dyadique, l'attitude de l'élève envers l'enseignant contribue à la qualité de la relation.

Ce modèle de Fortin *et al.*¹⁹³ Fournit une base pour identifier les élèves risquant d'abandonner l'école. De plus, nous soulignons le fait que les facteurs académiques jouent un rôle important dans le processus menant au décrochage scolaire et qu'une compréhension plus approfondie de ces facteurs aidera à trouver des moyens de prévenir plus efficacement le décrochage.¹⁹⁴..

Plusieurs modèles explicatifs ont à ce jour été élaborés. Bien que tous ne tiennent pas compte des mêmes variables, ils indiquent que le décrochage est la conséquence de nombreux facteurs et qu'il fait suite à une détérioration de l'expérience scolaire. Dans la plupart de ces contributions, le décrochage débute par des difficultés familiales et personnelles qui sont présentes dès l'enfance. L'ensemble de ces modèles suggèrent également que les facteurs scolaires ont un poids explicatif important. Alors que différents modèles théoriques du décrochage tendent à le définir sous l'angle de la déviance, les travaux de Franklin et de ses collaborateurs¹⁹⁵, ainsi que ceux de Farrington¹⁹⁶, soulignent que de nombreux décrocheurs présentent un profil de problèmes intériorisés, notamment exprimé par la dépression.

En analysant les différents modèles théoriques, nous pouvons observer que des variables liées au décrochage sont également associées à la dépression, par exemple la faible

¹⁹¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), « A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 2, pp. 563-583.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ FORTIN Laurier, ROYER Egide, POTVIN Pierre, MARCOTTE Diane et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

¹⁹⁵ FRANKLIN Cynthia et STREETER Calvin (1995), « Assessment of middle-class youth at-risk to dropout: school, psychologist and family correlates », *Children and Youth Services Review*, vol. 17, n° 3, pp. 433-448.

¹⁹⁶ FARRINGTON David (1995), « The Development of Offending and Antisocial Behaviour from Child Hood: Key Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 36, n° 6, pp. 929-964.

estime personnelle¹⁹⁷, l'échec scolaire¹⁹⁸,¹⁹⁹,²⁰⁰ et ²⁰¹, les problèmes de comportement²⁰² et ²⁰³ et le stress²⁰⁴.

Bien que des études aient identifié une relation entre ces deux problématiques²⁰⁵ ; un seul modèle tient compte explicitement de la dépression chez les adolescents. Fortin et ses collaborateurs²⁰⁶ suggèrent que celle-ci est un élément qui vient s'ajouter à l'ensemble des facteurs impliqués et qu'elle peut influencer indirectement le décrochage chez ces élèves, en interférant avec leur expérience scolaire.

E.8. Le modèle de Galand et al (2011)

Vu la diversité des facteurs associés à l'abandon scolaire, repérer ceux qui ont plus de poids constitue un redoutable défi. Rares sont les études qui ont appréhendé l'ensemble des catégories de facteurs. Le modèle développé par Galand *et al.*²⁰⁷ montre que le décrochage est, comme le mettent en avant d'autres auteurs, un phénomène complexe qui se construit en tenant compte de l'accumulation de facteurs de risque.

Cependant, ce travail nous permet de pondérer, à l'instar des écrits de Janosz *et al.*²⁰⁸, le poids des différents facteurs. Les chercheurs ont introduit progressivement dans leurs analyses les facteurs dans un ordre prédéfini en insérant en premier lieu les facteurs les plus distants (ceux sur lesquels les professionnels pourraient avoir le moins de possibilité d'intervenir directement) puis les plus proximaux (ceux sur lesquels les intervenants pourraient avoir le plus de possibilité d'intervenir) :

- les facteurs sociaux ;
- les facteurs relatifs à la trajectoire scolaire ;

¹⁹⁷ FINN Jeremy (1989), *op. cit.*

¹⁹⁸ GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), *op. cit.*

¹⁹⁹ TINTO Vincent (1975), *op. cit.*

²⁰⁰ TINTO Vincent (1993), *op. cit.*

²⁰¹ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), *op. cit.*

²⁰² BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard, HAWKINS David (2000), *op. cit.*

²⁰³ FINN Jeremy (1989), *op. cit.*

²⁰⁴ GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), *op. cit.*

²⁰⁵ QUIROGA Cintia, JANOSZ Michel et MARCOTTE Diane (2006), « Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. », *Revue de psychoéducation*, vol. 35, n° 2, pp. 277-300.

²⁰⁶ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

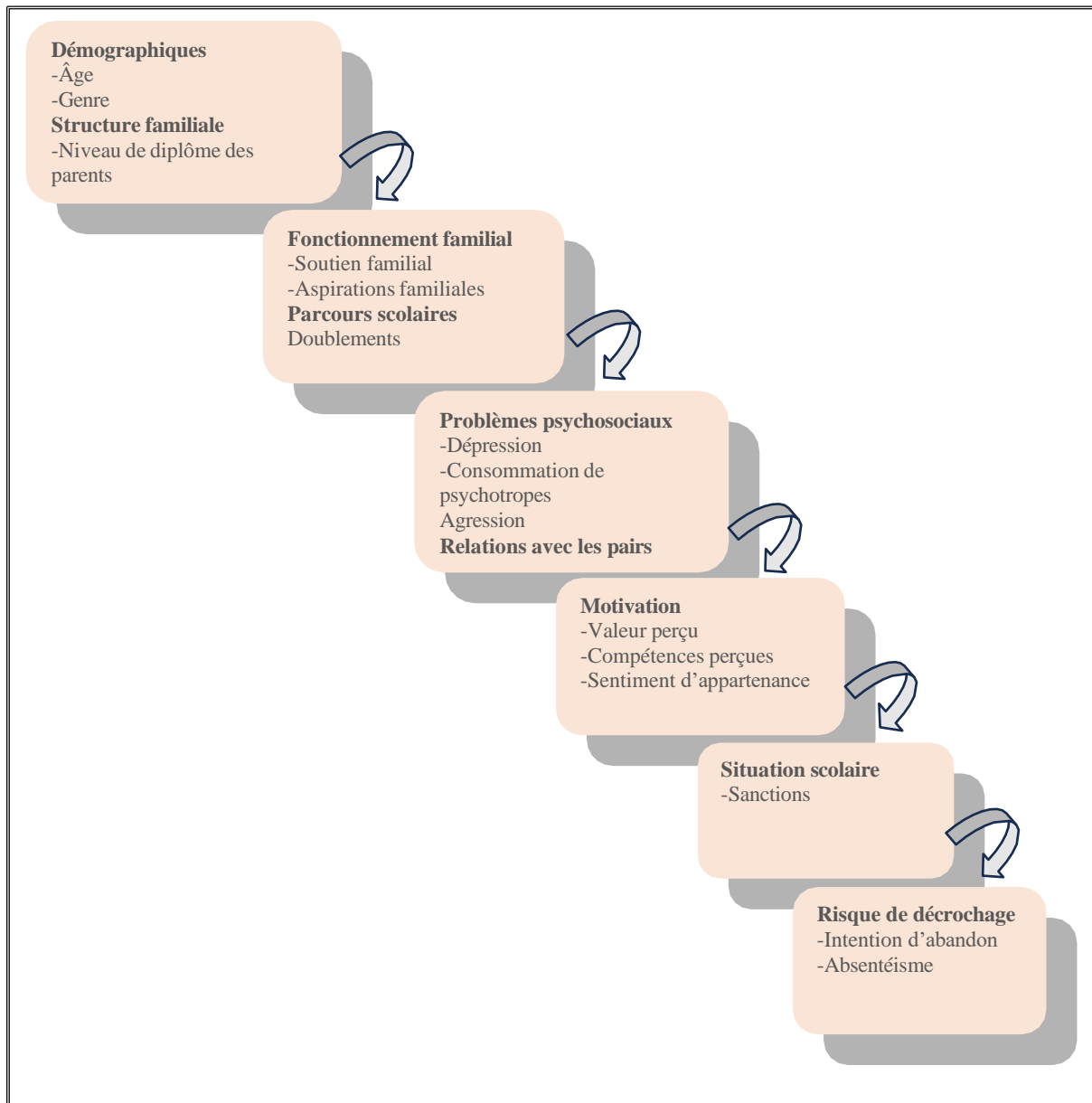
²⁰⁷ GALAND Benoît et HOSPEL Virginie (2015), « Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative », *l'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 3, pp. 339-369.

²⁰⁸ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, MORIZOT Julien et PAGANI Linda (2008), « School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout », *Journal of Social Issues*, vol. 64, n° 1, pp. 21- 40.

- les facteurs relatifs à la santé ;
- les facteurs relatifs à l'expérience scolaire ;

Les résultats obtenus par Galand *et al.*, sont résumés dans la figure suivante :

Fig. 15 : Schéma des facteurs de risque associés au risque de décrochage scolaire d'après Galand *et al.* (2510)²⁰⁹



Selon Galand *et al.*²¹⁰, ces caractéristiques représentent des facteurs immédiats de terminaison, l'objectif est donc d'examiner les étapes précédant la terminaison. La situation

²⁰⁹ GALAND Benoît et HOSPEL Virginie (2015), *op. cit.*

²¹⁰ *Ibid.*

de ces étudiants semble intéressante à examiner de multiples manières. Même s'ils continuent à fréquenter l'école, il est très probable qu'ils ne profitent pas pleinement des opportunités d'apprentissage qu'elle offre. De plus, ils suscitent l'insatisfaction des enseignants et mobilisent l'énergie de l'équipe pédagogique²¹¹ et ²¹².

La littérature (Finn, 1989 ²¹³; Tinto, 1993 ²¹⁴; Wehlage *et al.*, 1989²¹⁵) sur les modélisations des processus conduisant au décrochage ou à la persévérance scolaires est beaucoup moins développée que celle portant sur les variables prédictives. Elle repose sur la même conception du décrochage-résultat que ces dernières.

La première recherche est celle de Tinto²¹⁶. Elle propose un modèle qui place la capacité intégrative de l'école sur les plans scolaire et social en première ligne des éléments influençant la persévérance. Plus précisément, ce modèle postule que les caractéristiques individuelles des élèves à leur entrée à l'école secondaire (antécédents familiaux, compétences et aptitudes, historique antérieur) façonnent les objectifs et l'engagement dans leur scolarité. La rencontre de ces objectifs et de l'engagement individuel avec les systèmes académiques (la performance scolaire et les interactions avec les enseignants) et social (les activités extrascolaires et les interactions avec les pairs) de l'expérience institutionnelle détermine, dans le temps, la décision de l'élève de rester ou de décrocher. L'intégration académique et sociale de l'individu dans l'institution est donc une clé de la persévérance²¹⁷.

La seconde recherche est celle de Wehlage *et al.*²¹⁸. Elle donne une importance centrale au sentiment d'appartenance et à l'engagement de l'élève dans ses propres apprentissages et vis-à-vis de ses pairs et de ses enseignants. Partant du postulat que la différence entre un élève à risque de décrocher et un élève qui ne l'est pas réside dans le fait que le premier est celui qui bénéficie d'un soutien faible, voire inexistant de son environnement, ces chercheurs font valoir que les stratégies permettant de développer l'engagement et le sentiment d'appartenance consistent à transformer la perception qu'ont ces jeunes de l'école pour qu'ils la voient comme une communauté susceptible de les soutenir.

²¹¹ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

²¹² FORTIN Laurier, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

²¹³ FINN Jeremy (1989), *op. cit.*

²¹⁴ TINTO Vincent (1993), *op. cit.*

²¹⁵ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), *op. cit.*

²¹⁶ TINTO Vincent (1993), *op. cit.*

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), *op. cit.*

La troisième, celle de Finn²¹⁹, accorde un rôle clé à la participation et à l'identification scolaires de l'élève. La théorie de Finn pose que les processus sociaux et académiques sont réciproques et que l'identification à l'école s'appuie sur un sentiment d'appartenance et un sens de sa valeur pour les objectifs liés à l'école. L'atteinte de la réussite est pensée comme le résultat direct de la participation scolaire.

Les points saillants des deux modèles de Finn et Garnier semblent les suivants. Tout d'abord, Finn²²⁰, ainsi que Garnier *et al.*²²¹, sont d'avis que les familles qui valorisent l'école voient leurs enfants connaître une plus grande réussite. Selon Finn²²², les enfants issus de familles ayant de fortes valeurs liées à l'école sont mieux préparés à participer et à s'y identifier, ce qui les mène à de plus grands succès scolaires. Garnier et ses collègues²²³ considèrent aussi que les enfants issus de familles qui prônent des valeurs liées à l'engagement connaissent une plus grande réussite et une importante motivation. Cependant, seuls Garnier *et al.*²²⁴ reconnaissent que la famille peut agir autant comme facteur de risque de décrochage que comme facteur de protection.

En somme, la prévention du décrochage, dans cette conception, s'annonce difficile pour les acteurs car il s'agit de se battre contre un phénomène qui présente une multitude de visages, qui a un nombre élevé de causes (lesquelles sont directes ou indirectes et se cumulent) et qui s'entretient dans un cycle pervers dont il semble difficile de faire sortir les élèves à risque. Seront retenus cependant trois éléments de consensus : la réponse faite par les acteurs des environnements socio-éducatifs est un élément crucial des parcours scolaires²²⁵ et ²²⁶, la qualité de l'environnement scolaire est davantage déterminante pour les élèves à risque de décrocher provenant de milieux peu stimulants ou qui sont peu soutenus dans leurs efforts de scolarisation²²⁷ et ²²⁸ et l'influence de tous ces facteurs n'est pas forcément directe mais qualifiée d'« *effets médiatisés* » sur des paramètres importants de la réussite tels que l'expérience scolaire des adolescents.

²¹⁹ FINN Jeremy (1989), *op. cit.*

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), *op. cit.*

²²² FINN Jeremy (1989), *op. cit.*

²²³ GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), *op. cit.*

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ JANOSZ Michel (2010), « Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2.

²²⁶ TINTO Vincent (1993), *op. cit.*

²²⁷ RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

²²⁸ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), *op. cit.*

Ainsi, si les écoles ne peuvent pas agir sur tous ces éléments prédictifs pour améliorer la persévérance et la réussite des élèves les plus à risque, il semble qu'elles puissent améliorer certaines de leurs pratiques et avoir un effet déterminant sur la persévérance de ces jeunes issus d'environnements socio-économiques défavorisés.

Nous retenons, dans la présente thèse, que « *Le décrochage scolaire survient à la suite d'un long processus progressif de désengagement scolaire, qui loin d'être un processus où seuls les élèves sont en cause, est plutôt conçu comme un manque de correspondance entre la capacité (intellectuelle, socio-affective, etc.) des élèves à répondre aux exigences de leurs environnements sociaux-éducatifs et la réponse des environnements sociaux-éducatifs (par ex., pratiques éducatives, organisation spatio-temporelle) aux besoins développementaux des élèves* » (Janosz, 2010, p. 26).

F. Un processus multifactoriel

Historiquement, le verbe "décrocher" n'est apparu qu'au XIX^e siècle et porte deux sens figurés divergents : « *obtenir après un effort* » et « *abandonner, laisser tomber* ». Ainsi le mot « *décrochage* » a été utilisé pour la première fois en 1872 en architecture. Mais celui le « *décrocheur* » a été appliqué à partir de 1873 à la personne qui se décroche au sens propre et figuré²²⁹. Si nous plaçons le phénomène du décrochage dans le contexte de l'enseignement et précisément au niveau supérieur, le décrocheur est « *une personne qui quitte en cours d'études, sans terminer le cycle commencé* », sans l'obtention du diplôme²³⁰. Mais Gilbert Longhi, dans son article sur le décrochage scolaire²³¹, souligne que cette notion recouvre de multiples réalités et pose des difficultés au stade du dénombrement des décrocheurs, vu la diversité du statut des élèves en situation d'abandon.

Les recherches sur le décrochage universitaire se distinguent par la diversification des approches. Parmi celles-ci, il y a celle qui porte sur l'opposition action/processus. Concernant l'approche processuelle, elle admet que le décrochage ne peut être conçu qu'en tenant compte de l'affect, des comportements, des attitudes d'un acteur social en situation.

²²⁹ *Dictionnaire historique de la langue française* (2006), (sous la dir. de) Alain Rey, Tome 1, Le Robert, Paris, p. 956.

²³⁰ *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), Paris, Eska, p. 3.

²³¹ *Dictionnaire des inégalités scolaires* (2007), sous la dir. De BARREAU Jean-Michel, Paris, ESF, p. 61.

Bernard²³² avance aussi que « *s'arrêter au passage à l'acte relève de l'illusion scientifique et occulte les ressorts d'un processus qui ne peut s'identifier à son seul repérage institutionnel* ».

Pour pouvoir combattre le décrochage, il est nécessaire de connaître les facteurs qui peuvent le générer. Le facteur, par définition, est un élément ou un agent qui influe sur un processus ou un résultat. Toutefois, le décrochage est un processus complexe. Des travaux comme ceux de Romainville²³³ ou de Galley et Droz²³⁴ méritent notre attention, parce qu'ils apportent des éléments de compréhension sur ce processus et parce que ces chercheurs considèrent que les facteurs de décrochage inter-réagissent et que toute étude ne peut être que multifactorielle.

F.1. Un processus évolutif dans le temps

Pour Nathalie Mons²³⁵, « *les causes du décrochage sont multiples et propres à chaque jeune. Il n'empêche que le décrochage est souvent l'aboutissement d'un même processus : une intériorisation précoce de l'échec, parfois dès l'école élémentaire, une souffrance scolaire qui s'aggrave au collège, le problème d'une orientation subie... Puis l'intervention d'un élément déclencheur, et c'est le décrochage, vécu parfois, malheureusement, par de nombreux jeunes comme un soulagement* ».

L'abandon scolaire prématurément n'est pas un processus qui se déclenche du jour au lendemain²³⁶ mais, plutôt l'achèvement d'un processus de « *décrochage de l'intérieur* »²³⁷. C'est un « *processus peu visible qui se manifeste d'abord par des instants de distractions, puis des moments d' "absence" (tout en étant présent en classe) et enfin par une participation en pointillés* »²³⁸.

Rumberger²³⁹ a signalé qu'il s'agit d'un processus de désengagement et de conduite de rupture et non un évènement accidentel ou temporaire. Ce constat a été adopté par d'autres

²³² BERNARD Pierre-Yve (2011), « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n° 4, pp. 75-97., p. 10.

²³³ ROMAINVILLE Marc (2000), *L'Échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

²³⁴ GALLEY Françoise et DROZ Rémy (1999), *op. cit.*

²³⁵ MONS Nathalie (2008), « Cohésion scolaire et politiques éducatives », *Revue française de pédagogie*, n° 164.

²³⁶ BERGAMASCH Alessandro (2014), « Le processus d'accrochage-décrochage scolaire au prisme de la dispense en EPS », in *Répondre au décrochage scolaire*, Bruxelles, De Boeck, pp. 65-78.

²³⁷ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

²³⁸ BAUTIER Élisabeth (2003), *op. cit.*

²³⁹ RUMBERGER Russel (1987), « High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence », *Review of Educational Research*, vol. 57, pp. 101-121.

chercheurs dont Finn²⁴⁰. Ensuite, il a été validé empiriquement à travers des études longitudinales menées par Alexander *et al.*²⁴¹ et Janosz *et al.*²⁴².

Ce processus commence pour certains chercheurs, dès le primaire. Rumberger²⁴³ ainsi que Janosz *et al.*²⁴⁴ considèrent que ce processus multidimensionnel commencerait lors de l'entrée à l'école.

En guise de conclusion, le décrochage est un processus complexe, au sein duquel une multitude de facteurs interagissent. Plusieurs études ont cherché à identifier ces facteurs d'une manière transversale en se penchant sur quelques facteurs isolés. Alors, que d'autres enquêtes se sont centrées sur l'étude des facteurs d'une façon intégrée²⁴⁵.

La revue de la littérature a mis en valeur les facteurs suivants : individuels, familiaux, scolaires, culturels et socio-économiques. Dans notre travail, nous optons pour l'avis de Janosz²⁴⁶ qui postule que le cumul des facteurs négatifs accroît le risque de décrochage. Il est essentiel de prendre en considération tous les facteurs précédents mais en interaction entre eux afin de comprendre les liens qui les associent et de dévoiler les facteurs les plus « *prédictifs* »^{247 et 248}.

F.1.1. Les facteurs sociaux

Le phénomène semble toucher essentiellement, les élèves issus des milieux défavorisés, les familles qui sont de précarités sociales et/ou culturelles. Cette situation de vulnérabilité est définie par Walgrave²⁴⁹: « *C'est le risque couru par certaines parties de la population dans leurs contacts avec les institutions sociales. Les personnes de haute vulnérabilité sociétale ne disposent ni du pouvoir, ni de l'autorité pour faire valoir suffisamment leurs intérêts, leurs besoins, leurs valeurs, leur style de vie.* » Dans le champ scolaire, ce décalage de pouvoirs s'observe dans les échanges entre parents et personnels²⁵⁰.

²⁴⁰ FINN Jeremy (1989), *op. cit.*

²⁴¹ ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), « The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school », *Teachers College Record*, vol. 103, n° 5, pp. 760-822.

²⁴² JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, MORIZOT Julien et PAGANI Linda (2008), *op. cit.*

²⁴³ RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

²⁴⁴ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, MORIZOT Julien et PAGANI Linda (2008), *op. cit.*

²⁴⁵ RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

²⁴⁶ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

²⁴⁷ GALAND Benoît et HOSPEL Virginie (2015), *op. cit.*

²⁴⁸ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit.*

²⁴⁹ WALGRAVE Lode (1992), *op. cit.*

²⁵⁰ MILLET Mathias et THIN Daniel (2003), « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », *Ville-Ecole Intégration Enjeux*, n° 132, pp. 46-58.

La démocratisation de l'enseignement présentait l'un des premiers piliers primordiaux pour fonder une société démocratique. Les attentes de l'enseignement démocratisé étaient d'encourager la mobilité sociale et de promouvoir la croissance économique. L'égalité des chances de vie et de promotion présentaient un principe fondamental d'une société démocratique, l'école étant responsable de cette promotion via le développement des talents. Cette démocratisation, depuis les années 1960, bien qu'elle soit bénéfique sur le plan des principes de l'égalité des chances, a conduit à une massification sans se rendre compte des différences individuelles entre les élèves. D'ailleurs, Blaya²⁵¹ a avancé que « *l'école dans les pays industrialisés et démocratiques s'est massifiée et a réussi à proposer une plus grande égalité d'accès à l'enseignement. Mais elle n'a pas réussi à atteindre l'idéal progressiste qui visait à gommer les hiérarchies sociales reproduites en son sein. Les espoirs d'ascension sociale ont souvent été déçus et une partie des jeunes quittent l'école prématurément, sans diplôme* ».

Plusieurs enquêtes ont été menées aux États-Unis, en Angleterre et en France sur la question de l'égalité des chances. En premier lieu, le rapport Coleman aux États-Unis²⁵² a pris en considération une population de 645 000 élèves appartenant à 4 000 écoles primaires et secondaires dans le but d'étudier l'inégalité des chances scolaires (compte tenu de la race, de la couleur, de la religion ou de l'origine nationale des individus) et d'expliquer les distinctions de performance scolaire par des variables de l'école.

En second lieu, les rapports anglais, qui sont déroulés après la Seconde Guerre mondiale en Grande-Bretagne, dont le premier *Early living* en 1954, étudiaient les causes de l'abandon scolaire. Les résultats les plus saillants des tests d'intelligence réalisés auprès des élèves de travailleurs manuels confirment la non-concordance entre les scores obtenus et les carrières scolaires. Les sociologues anglais s'appuient sur ces rapports pour élaborer des théories sur l'exclusion des jeunes les moins favorisés sur le plan culturel.

En dernier lieu, les travaux de Merle²⁵³ ont été focalisés sur cette question de la démocratisation et ont abouti à deux constats importants : les inégalités scolaires s'accroissent en avançant dans la scolarité ; l'attente et la simulation familiale varient selon la hiérarchie sociale lorsqu'on atteint un niveau de réussite pareil. Les travaux des sociologues sont considérés comme les prémisses théoriques qui ont poussé vers l'émergence de la question de l'égalité des chances face à l'éducation comme problématique de recherche et ont fourni une

²⁵¹ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

²⁵² COLEMAN James (1966), « Equality of educational opportunity », Washington, US Government Printing Office.

²⁵³ MERLE Pierre (2004), « La démocratisation de l'école », *Le Télémaque*, vol. 25, n° 1, pp. 135-148.

documentation sur l'évolution de ces processus de démocratisation²⁵⁴. La question des inégalités de réussite selon le milieu social des lycéens s'imposait donc.

Les théories sociologiques développées au cours de trois dernières décennies du XX^e siècle se sont quasiment toutes intéressées aux inégalités scolaires : elles s'accordent sur la relation entre appartenance à une catégorie sociale et la réussite. Bourdieu et Passeron avaient la conviction que l'échec scolaire n'était pas le résultant des goûts ou des facultés mentales mais plutôt de « *handicaps sociaux* », « *l'entrée dans le jeu scolaire de catégories sociales qui s'en excluaient ou étaient pratiquement exclues jusque-là* »²⁵⁵. Le résultat est « *une intensification de la concurrence et un accroissement des investissements éducatifs des catégories déjà grosses utilisatrices du système éducatif* ». L'action pédagogique n'est pas socialement neutre. Ces auteurs parlaient d'« *exclus de l'intérieur* », ceux qui n'arrivaient ni à s'adapter à l'environnement scolaire, ni à faire face à sa pression tout en expliquant la non-neutralité de l'école par le concept d'*habitus*: « *L'habitus est un ensemble de dispositions acquises, à la fois structurées par le milieu social d'origine, et structurant d'autres pratiques sociales dans le contexte actuel de l'agent* ».²⁵⁶

En effet, ces élèves se heurtent précocement avec le mode du fonctionnement d'un nouveau monde scolaire. De surcroît, la condition sociale détermine strictement leur parcours car les situations sociales les empêchent de se centrer sur leur étude. D'une part, ils sont arrivés au collège avec des lacunes relativement importantes car ils n'ont pas pu profiter de leur scolarité dans le primaire à cause d'établissements qui n'ont pas tenu compte des dissemblances entre les enfants.

D'autre part, la transition école-collège est une période délicate, ce qui nécessite une adaptation à l'espace et à ses contraintes. Que dire alors des élèves issus des milieux défavorisés pour lesquels se sont additionnés les effets de la vulnérabilité. Cette phase transitionnelle est aussi importante dans le processus de décrochage car les élèves qui ont du mal à s'adapter aux nouvelles atmosphères scolaires sont les plus susceptibles de poursuivre des conduites délinquantes^{257 et 258}.

En outre, le réseau relationnel de l'adolescent lors de la transition école-collège présente un élément majeur qui favorise le désengagement scolaire car cette phase

²⁵⁴ CHERKAOUI Mohamed (1978), « Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du rapport Coleman », *Revue française de Sociologie*, vol. 17, n° 2, pp. 197-213.

²⁵⁵ BOURDIEU Pierre et CHAMPAGNE Patrick (1992), *op. cit.*, p. 72.

²⁵⁶ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean Claude (1964), *op. cit.*

²⁵⁷ BACHMAN Jerald, JEROME Johnston et O'Malley Patrick (1978), *Adolescence to Adulthood. Change and Stability in the Lives of Young Men*, Institute for Social Research, University of Michigan.

²⁵⁸ LEBLANC Marc, VALLIERES Evelyne et MCDUFF Pierre (1992), « Developmental School Social Control Theory », *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 3, n° 3-4, pp. 197-247.

transitionnelle semble être un moment opportun pour nouer des relations avec des pairs déviant²⁵⁹, des pairs qui ont déjà décroché ou à risque de décrochage²⁶⁰. Le fait de fréquenter un réseau négatif, dont les membres manifestent un désengagement envers l'école, peut affecter le degré d'engagement via les activités scolaires²⁶¹ et ²⁶². Par conséquent, ce désengagement augmente en interaction avec d'autres facteurs et induit une forte probabilité de décrochage. Sans compter que le fait d'être rejeté par ses collègues en classe, ou d'être victimisé dans les yeux de ses camarades²⁶³ fait aussi augmenter les risques d'abandon.

Par ailleurs, la principale conclusion de Hunt est que le décrochage est un processus plutôt que d'être attribué à un seul événement immédiat. Si les données statistiques peuvent mettre en évidence l'existence du problème, elles ne contribuent guère à en comprendre les causes sous-jacentes²⁶⁴. Hunt fait valoir des problèmes tels que la pauvreté, le genre, les niveaux d'éducation des ménages, le travail des enfants et la saisonnalité qui interagissent souvent pour influencer la possibilité de rester dans l'éducation. Mais nous savons peu de choses sur les raisons pour lesquelles l'interaction de ces facteurs crée un plus grand risque d'abandon, ni pourquoi la situation dans de nombreux pays ne s'améliore pas malgré les efforts entrepris. Une telle conclusion est également tirée par plusieurs autres études²⁶⁵, qui considèrent finalement la pauvreté comme la variable clé des décrocheurs. Il faut noter que la définition de la pauvreté diffère d'un Rapport à l'autre. Certains utilisent des mesures simples du revenu des ménages, tandis que d'autres se réfèrent à une approche plus large des « privations » suite à des problèmes familiaux.

Tableau n° 3 : Synthèse des facteurs sociaux du décrochage scolaire

Pauvreté	
Facteurs de risque sociaux	Inégalité des chances
	Réseau relationnel de l'adolescent (pairs déviant)
	Problème d'adaptation scolaire lors de la transition école collègue
	Les niveaux d'éducation des parents
	Le travail des enfants et la saisonnalité

²⁵⁹ SYMONDS Jennifer et GALTON Maurice (2014), « Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition », *Review of Education*, vol. 2, n° 1, pp. 1-27.

²⁶⁰ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

²⁶¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

²⁶² JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, MORIZOT Julien et PAGANI Linda (2008), *op. cit.*

²⁶³ JANOSZ Michel (2010), *op. cit.*

²⁶⁴ HUNT Frances (2008), « Dropping Out from School: A Cross-Country Review of the Literature », *Pathways to Access Monograph 16*, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.

²⁶⁵ UNICEF (2012), *Global Initiative on Out of School Children*, Montreal, UIS.

F.1.2. Facteurs familiaux

Les antécédents familiaux et l'expérience familiale d'un élève exercent une puissante influence sur les résultats scolaires, y compris le décrochage. L'un des facteurs familiaux les plus constants ayant une incidence sur le décrochage est le statut socioéconomique de la famille, qu'il soit mesuré par l'éducation parentale, le revenu ou le niveau professionnel²⁶⁶ et ²⁶⁷. Les jeunes vivant dans des foyers non anglophones sont plus susceptibles de décrocher²⁶⁸. La structure familiale peut également avoir un impact sur le décrochage, songeons aux familles monoparentales²⁶⁹; ainsi qu'au rôle des beaux-parents ²⁷⁰.

Dans un autre sens, les niveaux élevés de stress dans les ménages peuvent augmenter la probabilité de décrochage (Rosenthal, 1998, cité par Fortin *et al.*)²⁷¹. Cela peut être causé par un certain nombre de problèmes tels que la consommation de substances (Rosenthal, 1998, cité par Fortin *et al.*)²⁷², des conflits familiaux²⁷³ et ²⁷⁴ ou des problèmes financiers ou de santé (Rosenthal, 1998, cité par Fortin *et al.*)²⁷⁵. Les déménagements ont un impact négatif sur les enfants et les jeunes sur le décrochage²⁷⁶. D'autres événements comme le décès, le divorce ou le remariage ont tout autant un impact négatif sur la persévérance scolaire²⁷⁷.

Certaines études ont trouvé un lien entre les processus familiaux, les relations sociales et l'obtention du diplôme. La qualité de la prestation de soins précoces et des relations mère-enfant peut être significativement liée au décrochage ²⁷⁸. Les élèves issus de familles avec un faible contrôle des activités quotidiennes (Janosz *et al.*, 2010²⁷⁹; Rosenthal, 1998, cité par

²⁶⁶ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard, HAWKINS David (2000), *op. cit.*

²⁶⁷ RUMBERGER Russell (2001), *Who drops out of school and why. Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*, Washington, National Academy Press.

²⁶⁸ *Ibid.*

²⁶⁹ LEHR Camille, HANSEN Anastasia, SINCLAIR Mary et CHRISTENSON Sandra (2003), « Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions », *School Psychology Review*, vol. 32, n° 3, pp. 342-364.

²⁷⁰ TEACHMAN Jay et PAASCH Carver (1996), « Social Capital and Dropping Out of School Early », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 58, n° 3, pp. 773-783.

²⁷¹ FORTIN Laurier, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

²⁷² *Ibid.*

²⁷³ CATALANO Richard, HAWKINS Jean David, O'DONNELL Julie, ABBOTT Robert et DAY Edward (1995), « Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long-term intervention in elementary schools », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 65, n° 1, pp. 87-100.

²⁷⁴ ROSENTHAL Beth Spenciner (1998), « Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature », *Children and Youth Services Review*, vol. 20, pp. 413-433

²⁷⁵ FORTIN Laurier, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

²⁷⁶ LEHR Camille, HANSEN Anastasia, SINCLAIR Mary et CHRISTENSON Sandra (2003), *op. cit.*

²⁷⁷ ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), *op. cit.*

²⁷⁸ JIMERSON Shane, EGELAND Byron, SROUFE Alan et CARLSON Betty (2000), « A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development », *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, pp. 525-549.

²⁷⁹ JANOSZ Michel (2010), *op. cit.*

Fortin *et al.*, 2004²⁸⁰), se sont avérés plus susceptibles de quitter l'école avant l'obtention du diplôme, les styles parentaux permissifs étant surtout liés à des taux plus élevés de décrochage. Les attitudes, les valeurs et les croyances des parents en matière d'éducation ont un effet sur les attentes d'un élève en matière d'éducation et sur la probabilité qu'il abandonne. De faibles attentes éducatives se sont avérées être liées à des taux de décrochage plus élevés

²⁸¹ et ²⁸². Les chances sont plus grandes qu'un adolescent quitte l'école avant d'obtenir son diplôme si ses parents ont également abandonné leur scolarité ²⁸³. Si un adolescent dans une famille abandonne, cela augmente la probabilité que ses frères et sœurs quittent également l'école avant d'obtenir leur diplôme²⁸⁴.

Par ailleurs, les attentes des parents sont importantes pour prévenir le décrochage, mais aussi leurs actions liées à l'éducation. Les parents de décrocheurs ont tendance à avoir des contacts peu fréquents avec l'école au sujet du rendement scolaire et/ou du comportement de leur enfant²⁸⁵, parlent rarement de l'école²⁸⁶ ou ne s'impliquent guère dans les activités scolaires²⁸⁷. Une étude a confirmé un lien entre le manque d'aide à la maison et le décrochage ²⁸⁸, et une autre a détecté un lien entre le manque de contrôle parental des devoirs et le décrochage²⁸⁹.

Les recherches ont souligné, depuis plusieurs années, le rôle de la famille dans le parcours scolaire de leurs enfants. Certes, cette influence débute dès les premières années²⁹⁰. En fait, le fonctionnement de la famille affecte la scolarité des enfants en traçant deux cheminements envisageables : l'échec ou la réussite. Le milieu familial induit le décrochage ou favorise la persévérance. Plusieurs chercheurs ont traité de l'impact du contexte familial en se penchant sur différents axes ; tout d'abord, les élèves à risque de décrochage sont issus fréquemment d'un milieu à faible revenu²⁹¹.

²⁸⁰ FORTIN Laurier, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

²⁸¹ ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), *op. cit.*

²⁸² RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

²⁸³ CATALANO Richard, HAWKINS Jean David, O'DONNELL Julie, ABBOTT Robert et DAY Edward (1995), *op. cit.*

²⁸⁴ KAUFMAN Phillip et BRADBURY Denise (1992), « Characteristics of At-Risk Students in NELS: 88, National Education Longitudinal Study of 1988 », *Statistical Analysis Report*, Contractor Report, NCES 92-042 National Center for Education Statistics.

²⁸⁵ RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

²⁸⁶ GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), *op. cit.*

²⁸⁷ KAUFMAN Phillip et BRADBURY Denise (1992), *op. cit.*

²⁸⁸ EKSTROM Ruth, GOERTZ Margaret, POLLACK Judith et ROCK Donald (1986), « Who Drops Out of High School and Why ? Findings from a National Study », *Teachers College Record*, vol. 87, n° 3, pp. 356-373.

²⁸⁹ GOLDSCHMIDT Pete et WANG Jia (1999), « When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis », *American Educational Research Journal*, vol. 36, n° 4, pp. 715-738.

²⁹⁰ GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), *op. cit.*

²⁹¹ MCNEAL Ralph (1999), « Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out », *Social Forces*, vol. 78, n° 1, pp. 117-144.

Le statut socio-économique, est considéré, pour un grand nombre de chercheurs (Blaya, 2010²⁹²; Chouinard, 2013²⁹³; Fortin *et al.*, 2013²⁹⁴; Garnier *et al.*, 1997²⁹⁵), comme un fort prédicteur dans le processus de décrochage scolaire et comme décisif dans la réussite ou l'abandon. Puis, Blaya²⁹⁶, Fortin *et al.*²⁹⁷ et ²⁹⁸, Janosz²⁹⁹; Poncelet et Born³⁰⁰ ont mentionné que le rôle de l'implication parentale était déterminant dans le processus de décrochage. L'incurie des parents présente un facteur de risque. On songe aux différentes attitudes comme le manque de supervision, le désengagement ou l'absence d'autonomie. En d'autres termes, il existe une corrélation entre le degré d'engagement parental et le rendement scolaire³⁰¹, ³⁰² et ³⁰³. D'autres contributeurs ont révélé d'autres prédicteurs, notamment les valeurs non conformes des parents mentionnés par Garnier, Stein et Jacobs³⁰⁴, qui estiment que les parents qui mènent un mode de vie non conventionnel, comme l'usage de la drogue ou l'abus d'alcool à la maison, reflètent une atmosphère non cohérente pour la réussite, et la qualité de l'environnement familial³⁰⁵.

D'autres spécialistes insistent sur les aspects de l'alphabétisation des ménages et les perceptions de l'éducation. Dans ce sens, Hunt note qu'un large éventail de la littérature indique que les perceptions et les valeurs en matière d'éducation sont déterminantes pour statuer sur la probabilité qu'un enfant termine l'école primaire. La littérature suggère une série de facteurs déterminants, tels que les évaluations et les perceptions, y compris les niveaux d'éducation du ménage, en particulier de la mère, et les opportunités de revenus disponibles pour les jeunes après l'obtention de leur diplôme³⁰⁶.

²⁹² BLAYA Catherine (2009), *op. cit.*

²⁹³ CHOUINARD Isabelle (2013), « Entre valeurs humanistes et modèles d'intervention : réflexions théoriques sur le sentiment de non-reconnaissance des travailleurs sociaux », *De la souffrance psychique et morale au travail : enjeux pour les professionnels du secteur de la santé et des services sociaux*, vol. 19, n° 2, pp. 10-220.

²⁹⁴ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

²⁹⁵ GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), *op. cit.*

²⁹⁶ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

²⁹⁷ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

²⁹⁸ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY (2006), *op. cit.*

²⁹⁹ JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

³⁰⁰ PONCELET Débora et BORN Michel (2008), « La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir... Étude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. 45, n° 2, pp. 225-254.

³⁰¹ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit.*

³⁰² FINN Jeremy et ROCK Donald (1997), *op. cit.*

³⁰³ MCNEAL Ralph (1999), *op. cit.*

³⁰⁴ GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), *op. cit.*

³⁰⁵ JIMERSON Shane, EGELAND Byron, SROUFE Alan et CARLSON Betty (2000), *op. cit.*

³⁰⁶ HUNT Frances (2008), *op. cit.*

Le niveau d'éducation du ou des chefs de ménage est considéré par plusieurs autres études comme étant révélateur de la probabilité que les enfants accèdent à l'éducation³⁰⁷. L'indicateur commun de l'éducation des ménages est le niveau d'alphabétisation, mais d'autres items comme les années de scolarité sont utilisés. En général, ces études suggèrent que les parents (en particulier les mères) ayant des niveaux d'éducation plus élevés ont une plus grande compréhension de la valeur et de la finalité de l'éducation, et sont donc plus susceptibles d'adopter des stratégies qui aident leurs enfants à rester.

Tableau n° 4 : Synthèse des facteurs familiaux du décrochage scolaire

Facteurs de risque familiaux	La structure familiale /familles monoparentales
	La qualité de l'environnement
	Fonctionnement global difficile : l'usage de drogue ou l'abus d'alcool à la maison, les problèmes financiers ou de santé, les déménagements
	Faible investissement affectif
	Faible niveau d'études des parents
	Faible cohésion familiale
	Style parental autoritaire ou permissif
	Distance entre la culture scolaire et la culture familiale
	Changements familiaux comme le décès, le divorce ou le remariage

À ceux-ci s'ajoutent la qualité et la pertinence de l'éducation en rapport avec la scolarité de l'enfant.

F.1.3. Facteurs scolaires

En parlant des facteurs scolaires, nous nous concentrons sur trois axes essentiels : l'infrastructure et l'organisation de l'école, son fonctionnement et sa gestion et le climat scolaire. Tout d'abord, en ce qui concerne l'infrastructure et l'organisation, nous pensons que cette dimension est fortement liée à l'espace social où se situe le collège. Tandis que, pour le fonctionnement et la gestion, les études se sont intéressées essentiellement aux inégalités sociales depuis plusieurs décennies. En effet, la massification de l'enseignement, combinée à l'inégalité au sein de l'école, semble constituer un contexte favorable pour une « démocratisation ségrégative à l'interne » comme l'a appelé François Dubet³⁰⁸. L'école est interpellée ainsi dans son fonctionnement qui est accusé de défavoriser les élèves faibles, et le processus de déscolarisation intervient ici. En outre, on observe une corrélation entre le niveau socio-économique de la famille et les résultats scolaires. Le climat scolaire est

³⁰⁷ UNESCO/UNICEF (2005), *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education?* Montréal, Diversité des expressions culturelles.

³⁰⁸ DUBET François, COUSIN Olivier et GUILLEMET Jean-Philippe (1989), « Mobilisation des établissements scolaires. Le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 2, pp. 235-256.

mentionné maintes de fois par les chercheurs car il traduit souvent un réseau relationnel très complexe.

Nous avons identifié de nombreuses études traitant de l'impact d'une scolarisation de mauvaise qualité et de programmes non pertinents comme des vecteurs importants dans le processus de décrochage^{309,310} et ³¹¹. Les aspects qualitatifs de ces études comprennent les ressources disponibles pour les écoles, les niveaux de formation des enseignants, les niveaux d'assiduité du personnel, l'infrastructure disponible et les niveaux de scolarité. Ananga et Dunne³¹² ont montré que lorsque les programmes scolaires ne soutenaient pas directement la vie des enfants, ceux-ci se désintéressaient de plus en plus, entraînant ainsi leur déscolarisation. Il est important de noter, cependant, que la qualité et la pertinence n'étaient considérées que comme un facteur contributif, plutôt qu'une cause directe de décrochage.

Dans cette perspective, plusieurs travaux ont affirmé que les perceptions des ménages sur la viabilité de l'école en tant que système transformateur avaient un impact significatif sur les taux de fréquentation et de rétention dans les écoles primaires ³¹³ et ³¹⁴.

Une étude de l'université Johns Hopkins a localisé la crise du décrochage dans les « usines de décrochage » des lycées, environ 200 grands lycées à faible revenu, principalement urbains, qui produisent la plupart des décrocheurs aux États-Unis³¹⁵. Les chercheurs soutiennent que les structures traditionnelles communes à ces grandes écoles sont la clé de leur faible « pouvoir de promotion ».

D'autres débats scientifiques ont tenté de savoir si les ressources d'une école ont un impact majeur sur les résultats obtenus ³¹⁶. Des rapports élèves-enseignant faibles sont liés au décrochage, surtout dans des écoles à faible statut socio-économique ³¹⁷ ; en outre, les taux de décrochage étaient plus faibles dans les établissements où les élèves avaient de la considération pour leurs enseignants ayant un très haut niveau de compétences ³¹⁸.

³⁰⁹ ADERUCCIO Michela (2010), « An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique », *Compare*, vol. 40, n° 6, pp. 727- 739.

³¹⁰ ANANGA Éric Daniel et DUNNE Máiréad (2013), « Dropping out: Identity conflict in and out of school in Ghana », *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 2, pp. 196-205.

³¹¹ UNICEF (2013), *State of the World's Children*, New York.

³¹² ANANGA Éric Daniel et DUNNE Máiréad (2013), *op. cit.*

³¹³ *Ibid.*

³¹⁴ PARKES Jenny (2015), *Gender violence in poverty contexts: The educational challenge*, Londres, Routledge.

³¹⁵ BALFANZ Robert et LEGTERS Nettie (2004), *Locating the dropout crisis Which High Schools Produce the Nation's Drop-outs? Where Are They Located? Who Attends Them?* Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Publications Department, CRESPAR/Johns Hopkins University.

³¹⁶ RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

³¹⁷ *Ibid.*

³¹⁸ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

Certains chercheurs ont fait remarquer que la nature de la population qui fréquente les écoles a aussi un impact sur l'expérience scolaire d'un élève et sa probabilité de décrocher. Un autre aspect qui a systématiquement un impact sur les résultats, y compris l'abandon, est la composition du corps des élèves³¹⁹. Les écoles avec une forte concentration d'élèves à faible revenu ou issus de minorités ont des taux d'abandon plus élevés, au-delà des caractéristiques et des performances individuelles^{320, 321 et 322}. De plus, non seulement les propres mesures de performance d'un élève ont un impact sur ses chances de décrocher, mais il est prouvé que le niveau de performance du groupe élève dans son ensemble a tout autant un impact sur ses chances de réussite. La proportion du corps élève retenu³²³ et le pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques³²⁴ ont tous deux une influence sur le décrochage.

Un bon nombre de facteurs cités ci-dessus peuvent produire un environnement ou un climat négatif, propice à une augmentation des taux d'abandon^{325 et 326}. Les environnements scolaires avec des taux élevés d'absentéisme ou de mauvaise conduite ont été associés à des taux de décrochage plus élevés³²⁷. Le fait d'être dans une classe d'élèves à faible statut socio-économique avec des résultats faibles et des problèmes de discipline, augmentait les chances qu'un élève abandonne. Le sentiment d'insécurité à l'école peut être de même un facteur de risque³²⁸ ainsi que le fait d'être dans un établissement avec un niveau élevé de violence³²⁹. Une enquête nationale a révélé que les élèves sont davantage susceptibles d'abandonner l'école lorsqu'une grande proportion considère la discipline injuste dans leur établissement³³⁰. Toutes ces caractéristiques peuvent rendre l'environnement scolaire si négatif pour les élèves qui commencent par se désengager et finissent par quitter les lieux avant l'obtention du diplôme.

Les enquêtes sur les décrocheurs reflètent les problèmes liés aux politiques et pratiques scolaires. Les élèves signalent le manque de programmes d'études pertinents comme la principale raison de leur décrochage³³¹ ainsi que le fait que les cours n'ont aucun lien avec

³¹⁹ *Ibid.*

³²⁰ GOLDSCHMIDT Pete et WANG Jia (1999), *op. cit.*

³²¹ KAUFMAN Phillip et BRADBURY Denise (1992), *op. cit.*

³²² RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

³²³ GOLDSCHMIDT Pete et WANG Jia (1999), *op. cit.*

³²⁴ KAUFMAN Phillip et BRADBURY Denise (1992), *op. cit.*

³²⁵ LEHR Camille, HANSEN Anastasia, SINCLAIR Mary et CHRISTENSON Sandra (2003), *op. cit.*

³²⁶ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

³²⁷ GOLDSCHMIDT Pete et WANG Jia (1999), *op. cit.*

³²⁸ BEKHUIS Tanja (1995), « Unsafe public schools and the risk of dropping out: A longitudinal study of adolescents », *Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.*

³²⁹ KAUFMAN Phillip et BRADBURY Denise (1992), *op. cit.*

³³⁰ RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

³³¹ LEHR Camille, HANSEN Anastasia, SINCLAIR Mary et CHRISTENSON Sandra (2003), *op. cit.*

la professionnalisation (avoir un métier)³³². Dans une autre enquête nationale, la raison la plus fréquemment invoquée était que leur cours n'étaient pas intéressants³³³. Une majorité a estimé que les écoles pourraient améliorer les chances que les élèves restent si elles offraient des opportunités d'apprentissage, si elles avaient de meilleurs enseignants qui rendaient les cours plus intéressants et gardaient les classes avec des petits effectifs, avec un enseignement plus individualisé³³⁴.

Enfin, l'analyse ci-dessus alimente directement l'hypothèse soulevée par Palme³³⁵, selon laquelle l'école en tant qu'institution n'est pas nécessairement considérée comme la plus importante pour l'apprentissage. De nombreuses autres structures traditionnelles et relations familiales sont perçues comme plus importantes pour la vie des populations rurales dans des situations où les opportunités d'emploi décent sont très limitées.

Tableau n° 5 : Synthèse des facteurs scolaires du décrochage scolaire

Facteurs de risque scolaires	Infrastructure et organisation de l'école
	La grande taille des écoles avec un niveau élevé de fréquentation, de violence et/ou de problèmes de sécurité, les caractéristiques structurelles ou organisationnelles de ces écoles
	Échec aux examens (pas de présence cognitive en classe, pas de valeur donnée à l'éducation, à l'évaluation)
	Fonctionnement et gestion de l'école
	Les niveaux de formation des enseignants, l'assiduité du personnel, l'infrastructure physique et les niveaux de scolarités
	Un réseau relationnel très complexe et des rapports de force
	Les programmes scolaires, apprentissage académique trop abstrait (peu pertinent, loin de la vraie vie)
	Inégalité des chances (faibles aspirations académiques)
Climat scolaire inadéquat (Insatisfaction à l'école)	

Ce sera une considération importante lors de la conduite de cette recherche pour comprendre le rôle que joue l'école pour l'éducation, mais aussi l'élève en tant qu'acteur.

F.1.4. Facteurs personnels

Plusieurs chercheurs ont identifié les caractéristiques personnelles des élèves décrocheurs ou à

³³² OBASOHAN Austin Nosakhare et KORTERING Larry (1999), « Dropping Out of School: Comparing the Perceptions of Teachers and Dropouts », *Journal of At-Risk Issues*, vol. 5, n° 2. pp. 19-26.

³³³ BRIDGELAND John, DIULIO John et MORISON Karen Burke (2006), *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*, Bill et Melinda Gates Foundation.

³³⁴ *Ibid.*

³³⁵ PALME, Mikael (1998), *The Meaning of School: Repetition and Drop Out in the Mozambican Primary School*, Sociology of Education and Culture Research Reports (Uppsala University).

risque de décrochage à partir d'un nombre de facteurs bien déterminés. Plusieurs profils sont mentionnés suite à des études empiriques rigoureuses traitant principalement les facteurs reliés à la performance scolaire et au trouble comportemental³³⁶. Ces études divergent pour ce qui est le facteur le plus puissant dans le processus de décrochage.

Pour Kronic et Hargis³³⁷, ce sont : « *les élèves en difficultés* » (éducation + trouble comportemental) ; « *les élèves tranquilles* » (problèmes d'apprentissage exclusivement) ; « *les silencieux* » (qui ratent l'examen).

Battin-Pearson *et al.*³³⁸ mentionnent que la réussite scolaire est l'élément prédicteur du décrochage.

De plus, Janosz³³⁹ a postulé que les décrocheurs sont : « *des silencieux* » (résultats faibles, généralement d'origine socio-économique désavantagée) ; « *des désengagés* » (quelques problèmes comportementaux, leur rendement scolaire est moyen) ; « *des sous-performants* » (problèmes comportementaux majeurs et faible rendement scolaire).

Jimerson et ses collaborateurs³⁴⁰, de leur côté, mettent en valeur les troubles comportementaux comme meilleur prédicteur.

Fortin *et al.*³⁴¹ ont, pour leur part, insisté sur les « *comportements antisociaux cachés* » (à titre d'illustration : vol, mensonge, barbarie), difficilement identifiables (avec une performance scolaire inférieure à la moyenne, un manque de supervision et de cohésion au sein de la famille, une dépression sévère) ; « *les peu intéressés et peu motivés par l'école* » (rendement scolaire louable mais une bonne proportion de dépression, très mauvaise appréciation du soutien affectif accordé par la famille) ; « *les élèves en difficultés de comportement et d'apprentissage* » (rendement très bas, trouble comportemental, taux élevé de délinquance et de dépression ; mauvaise communication au sein de la famille mais les résultats acquis au FAD [questionnaire sur le fonctionnement familial] affichent une importante cohésion familiale ainsi que l'existence d'une supervision) ; « *les dépressifs* » (résultats moyens, bonne appréciation des enseignants, absence de problèmes comportementaux externalisés, très bonne supervision parentale, taux de dépression très élevé et mauvaise perception du climat de classe).

³³⁶ HODGE John (1992), « Addiction to violence: a new model of psychopathy », *Criminal Behaviour and Mental Health*, vol. 2, n° 2, pp. 212-223.

³³⁷ KRONICK Robert et HARGIS Charles (1990), *Dropouts: Who drops out and why- The recommended action*, Springler, Charles Thomas.

³³⁸ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit*

³³⁹ JANOSZ Michel (2000), *op. cit*

³⁴⁰ JIMERSON Shane, EGELAND Byron, SROUFE Alan et CARLSON Betty (2000), *op. cit*.

³⁴¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit*

Parce que les expériences et les progrès des élèves à l'école jouent un rôle important dans leur transition de l'enfance à l'âge adulte, le décrochage est considéré comme particulièrement préjudiciable. Cette action prive ceux qui choisissent de quitter le système scolaire d'informations potentiellement précieuses, d'opportunités de développement et d'une assistance personnelle. Les estimations actuelles de la proportion d'adolescents qui ne terminent pas leurs études secondaires varient considérablement (de 5 à 16 %), selon la façon dont le taux est calculé³⁴². Les taux d'abandon dans les zones urbaines sont beaucoup plus élevés ; dans les grandes villes, un tiers des élèves de neuvième année ne parviennent pas à terminer l'enseignement supérieur. Comprendre le phénomène du décrochage (dans le but de développer des politiques sociales qui aident à maintenir les jeunes au lycée jusqu'à la fin du secondaire) appelle à une perspective théorique qui intègre à la fois les décisions individuelles et les actions organisationnelles qui peuvent influencer ces décisions.

Les explications les plus courantes du décrochage se concentrent sur les caractéristiques individuelles de chaque élève. Le projet individuel fait partie des éléments biographiques de l'élève. L'entrée à l'université constitue un moment de passage et d'initiation. Après l'obtention du baccalauréat, il devient indispensable de penser à l'avenir et surtout au projet professionnel. Il est urgent, soulignent Galley et Droz³⁴³, « *de choisir une direction d'étude, d'élaborer un projet de formation* », voire un projet de vie. Mais ce choix personnel se fait dans un contexte social et sous l'influence directe ou indirecte de la famille et de l'environnement. Ainsi, les attentes individuelles peuvent s'opposer aux attentes parentales ce qui pousse certains jeunes à se soumettre à la volonté de la famille. Galley et Droz³⁴⁴ ajoutent que « *certaines commencent des études par indécision ou par inertie* ». D'autres, qui n'ont pas un projet d'études ou d'avenir clairement formulé, « *se sentent obligés de poursuivre, parce qu'ils ont obtenu un titre qui leur permet l'immatriculation, ou parce qu'ils pensent qu'il est indispensable d'exercer un droit, ou de rentabiliser plusieurs années de travail et d'efforts réalisés pendant la scolarité secondaire* »³⁴⁵. D'ailleurs, la motivation scolaire entre en jeu et peut influencer la gestion de leurs nouveaux parcours scolaire et universitaire. Selon De Ketele³⁴⁶, « *il faut pouvoir s'accrocher à un projet solide pour trouver l'énergie de se mettre en travail... On comprend dès lors que le fait de disposer d'un projet personnel est un facteur de réussite important à l'école* ».

³⁴² KAUFMAN Phillip, MCMILLEN Marilyn et SWEET David (1996), *op. cit*

³⁴³ GALLEY Françoise et DROZ Rémy (1999), *op. cit.*, p. 26.

³⁴⁴ *Ibid.*

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 50

³⁴⁶ DE KETELE Jean-Marie (1990), « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur », *Vie pédagogique*, n° 66., pp. 4-8.

De surcroît, si beaucoup de ceux qui décrochent avaient choisi d'entrer à l'université à titre d'essai, "pour voir", pour d'autres c'est une suite logique de l'enseignement secondaire et tout simplement un droit. De plus, le projet personnel est différent. Chez certains, c'est un projet de formation par intérêt intellectuel et, chez d'autres, un projet professionnel par lequel est visé un métier ou du prestige social. Dans tous les cas, souligne Romainville³⁴⁷, l'un des facteurs serait le caractère personnel et réfléchi du projet. À l'opposé, l'élève qui a pris sa décision d'inscription dans l'incertitude, par élimination ou à la suite de pressions extérieures, décrocherait dès qu'il percevrait la première difficulté remettant en question ses choix et ses motivations. Dans la même perspective, plusieurs chercheurs ont identifié les caractéristiques personnelles des élèves décrocheurs ou à risque de décrochage à partir d'un nombre de facteurs bien déterminés.

D'autres contributions précisent que les attitudes sociales, les valeurs, les comportements et les fréquentations de groupes de pairs sont aussi des facteurs clés. En ce sens, l'affiliation à des pairs à haut risque qui abandonnent ou adoptent divers types de comportements antisociaux augmente le risque de décrochage. Battin-Pearson *et al.*³⁴⁸ ont découvert, dans leur échantillon d'élèves de cinquième année, qu'en plus d'un mauvais rendement scolaire, l'implication dans un comportement déviant augmentait considérablement le risque qu'un élève quitte l'école prématurément.

Concernant l'engagement scolaire caractérisé par une faible assiduité suite à un absentéisme fréquent, il a été considéré comme la cause qui a le plus d'impact, au-delà d'autres caractéristiques personnelles : ceux ayant de faibles attentes en matière de réussite scolaire au collège, sont deux fois plus susceptibles que les autres de décrocher. Ceux qui fournissent moins d'effort (ne pas faire ses devoirs) étaient plus susceptibles d'abandonner. Cette aversion générale pour l'école est l'un des principaux indicateurs d'un faible engagement. Une mauvaise conduite s'est avérée un prédicteur majeur, ainsi qu'une agressivité précoce.

Les comportements antisociaux précoces, tels que la violence, la consommation de substances ou les démêlés avec la justice, sont aussi préoccupants³⁴⁹ et ³⁵⁰. Les relations

³⁴⁷ ROMAINVILLE Marc (2000), *op. cit*

³⁴⁸ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit*.

³⁴⁹ *Ibid.*

³⁵⁰ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), *op. cit.*

sexuelles précoces ont également été liées au décrochage³⁵¹, tout comme le fait de ne pas passer du temps chaque semaine à lire pour le plaisir³⁵². Avoir des amis proches qui ont des comportements antisociaux ou qui ont abandonné augmente le risque³⁵³ et ³⁵⁴. De faibles aspirations professionnelles³⁵⁵ et une faible estime ou confiance en soi³⁵⁶ augmentent également ce risque.

Les expériences scolaires d'un individu ont un impact majeur sur la probabilité qu'il obtienne son diplôme. La performance et l'engagement scolaire sont les deux premières expériences de l'élève à l'école. Un mauvais rendement est l'un des prédicteurs les plus constants du décrochage, qu'il soit mesuré par les notes ou les résultats aux tests³⁵⁷ et ³⁵⁸. Et cela dès la première année d'inscription à l'école³⁵⁹ et tout au long de l'école primaire³⁶⁰, jusqu'au collège³⁶¹ et ³⁶², puis au lycée³⁶³ et ³⁶⁴.

D'autres éléments montrent que les mauvais résultats sont un facteur majeur de décrochage et proviennent des décrocheurs eux-mêmes. Les mauvais résultats ont été cités comme l'une des principales raisons pour lesquelles les décrocheurs ont quitté l'école avant l'obtention du diplôme³⁶⁵ : « *Avait de mauvaises notes* »³⁶⁶, « *échouait à l'école* »³⁶⁷; ces appréciations ont été signalés par au moins un tiers des décrocheurs interrogés comme les principales raisons d'abandon dans trois enquêtes. Un autre aspect de la performance scolaire qui est lié à la réussite mais qui est un facteur majeur en soi, est le fait d'être retenu et de

³⁵¹ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit.*

³⁵² GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), « Do We Know Whom to Serve? Issues in Using Risk Factors to Identify Dropouts », *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, vol. 7, n° 1, pp. 25- 41.

³⁵³ CARINS Robert, CARINS Beverley, NECKERMAN Holly, FERGUSON Lynda et GARIEPY Jean-Louis (1989), « Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence », *Developmental Psychology*, vol. 25, n° 2, pp. 320-330.

³⁵⁴ ELLIOT Delbert Set VOSS Harwin L (1974), *Delinquency and dropout*, Lexington, Heath.

³⁵⁵ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

³⁵⁶ ROSENTHAL Beth (1998), *op. cit.*

³⁵⁷ ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), *op. cit.*

³⁵⁸ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit.*

³⁵⁹ ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), *op. cit.*

³⁶⁰ LLOYD Dee Norman (1978), « Prediction of School Failure from Third-Grade Data », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 38, n° 4, pp. 1193-2000.

³⁶¹ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit.*

³⁶² GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), *op. cit.*

³⁶³ ALEXANDER Karl L, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), *op. cit.*

³⁶⁴ GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), *op. cit.*

³⁶⁵ BRIDGELAND John, DIULIO John et MORISON Karen Burke (2006), *op. cit.*

³⁶⁶ ESKTROM Ruth, GOERTZ Margaret, POLLACK Judith et ROCK Donald (1986), *op. cit.*

³⁶⁷ BRIDGELAND John, DIULIO John et MORISON Karen Burke (2006), *op. cit.*

devoir redoubler^{368, 369 et 370}. En ce qui concerne les faibles résultats, la rétention à n'importe quel niveau scolaire a un impact sur les chances qu'un élève abandonne. Ce qui rend la rétention si puissante, c'est que ses effets sont additifs, les rétentions multiples augmentant considérablement les chances qu'un élève abandonne^{371 et 372}.

Les élèves handicapés présentent de multiples facteurs de risque. Dans une étude nationale menée dans le secondaire, ces élèves ont en moyenne trois ans de retard en lecture et en mathématiques, ont des moyennes cumulatives inférieures et une probabilité plus élevée d'avoir échoué à un cours que les élèves sans handicap.³⁷³

Le niveau d'engagement envers l'école est étroitement lié à la performance. Que cela commence avant, après ou en même temps que de mauvaises performances, les élèves qui sont désengagés, sont beaucoup plus susceptibles d'abandonner³⁷⁴. Les chercheurs ont observé que le désengagement se manifeste dans le comportement et les attitudes et ont classé l'engagement en plusieurs groupes : académique, social, comportemental et psychologique. L'absentéisme est l'un des principaux indicateurs du niveau de détachement et de désengagement scolaire d'un élève^{375 et 376}. Le nombre de jours d'absence de l'école a un impact sur le décrochage à partir de la première année et continue d'être un facteur tout au long de la carrière d'un élève. Manquer trop de jours et avoir de la difficulté à rattraper son retard étaient la deuxième raison la plus signalée dans une enquête sur les décrocheurs aux États-Unis³⁷⁷.

D'autres comportements, qui peuvent signaler un désengagement, incluent la suppression des cours³⁷⁸, l'absentéisme³⁷⁹, le fait de ne pas terminer systématiquement ses devoirs³⁸⁰ ou d'arriver en classe avec des devoirs non préparés³⁸¹ suivi d'un mauvais comportement^{382, 383} et³⁸⁴. Agir à l'école, en particulier si ces comportements entraînent des

³⁶⁸ ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), *op. cit.*

³⁶⁹ JANOSZ Michel et LEBIANC Marc (1997), *op. cit.*

³⁷⁰ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

³⁷¹ ALEXANDER Karl L, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), *op. cit.*

³⁷² GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), *op. cit.*

³⁷³ WAGNER Claire, MYERS Charles, SALZ Helen et MAHOWALD Anthony (1993), *Expression of a gene acting upstream of the Drosophila raf kinase*, Mol. Biol. Cell 4(Suppl.): 379a.

³⁷⁴ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

³⁷⁵ GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), *op. cit.*

³⁷⁶ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

³⁷⁷ BRIDGELAND John, DIULIO John et MORISON Karen Burke (2006), *op. cit.*

³⁷⁸ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), *op. cit.*

³⁷⁹ *Ibid.*

³⁸⁰ ESKTROM Ruth, GOERTZ Margaret, POLLACK Judith et ROCK Donald (1986), *op. cit.*

³⁸¹ KAUFMAN Phillip et BRADBURY Denise (1992), *op. cit.*

³⁸² ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), *op. cit.*

³⁸³ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

suspensions répétées ou une expulsion, peut augmenter le dérapage d'un élève³⁸⁵. Ce genre d'élèves est constamment exposé au risque de désengagement³⁸⁶

Le désengagement peut également apparaître dans les attitudes envers l'école. Avoir de faibles attentes en matière d'éducation, en raison de l'incertitude quant à l'obtention du diplôme³⁸⁷, augmente considérablement la probabilité qu'un élève abandonne avant d'obtenir un diplôme. Les raisons données par les décrocheurs illustrent un désengagement psychologique. Des sondages ont montré que ceux-ci estimaient généralement qu'ils n'appartenaient pas à l'école³⁸⁸, avaient du mal à s'entendre avec leurs enseignants³⁸⁹, ou avaient simplement une aversion générale pour l'institution³⁹⁰. Les décrocheurs sont également susceptibles d'avoir des difficultés à s'entendre avec leurs pairs ou d'avoir des problèmes d'aptitudes sociales³⁹¹. Une étude a révélé que le facteur influençant le décrochage n'était pas uniquement l'isolement social des élèves, mais ce sont aussi les pairs à risque de décrocher³⁹². Un autre aspect est le manque d'implication dans les activités parascolaires, telles que les clubs, les sports, les expositions scientifiques, le scoutisme ou les activités artistiques³⁹³ et ³⁹⁴. L'engagement social au lycée par la participation à des clubs ou à des activités scolaires ou communautaires demeure particulièrement important pour les élèves afin de les empêcher d'abandonner³⁹⁵

Une autre expérience qui peut avoir un impact sur le décrochage est la mobilité scolaire en changeant d'école, en particulier lorsque cela implique la fréquentation de

³⁸⁴ WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989).

³⁸⁵ *Ibid.*

³⁸⁶ BARRO Stephen et KOLSTAD Andrew (1987), « Who drops out of high school? Findings from high school and beyond. Contractor report », *SMB Economic Research*.

³⁸⁷ GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), *op. cit.*

³⁸⁸ JORDAN Will, LARA Julia et MCPARTLAND James (1994), *Exploring the complexity of early dropout causal structures*, Baltimore, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, The Johns Hopkins University

³⁸⁹ *Ibid*

³⁹⁰ ESKTROM Ruth, GOERTZ Margaret, POLLACK Judith et ROCK Donald (1986), *op. cit.*

³⁹¹ JIMERSON Shane, EGELAND Byron, SROUFE Alan et CARLSON Betty (2000), *op. cit.*

³⁹² CARINS Robert, CARINS Beverley, NECKERMAN Holly, FERGUSON Lynda et GARIEPY Jean-Louis (1989), *op. cit.*

³⁹³ ELLIOT Delbert et VOSS Harwin (1974), *op. cit.*

³⁹⁴ INGELS Steven, CURTIN Thomas, KAUFMAN Phillip, ALT Martha Naomi et CHEN Xianglei (2002), *fourth followup survey of the National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS:88)*, conducted in 2000, including post-secondary attainment, labor market experiences, and family formation. Cohort members were engaged in a range of activities in 2000, notably working and continuing their education. (SLD), *Education Statistics Quarterly*, vol. 4, n° 2, pp. 7-13.

³⁹⁵ WAGNER Claire, MYERS Charles, SALZ Helen et MAHOWALD Anthony (1993), *op. cit.*

plusieurs établissements³⁹⁶ et ³⁹⁷. Une mobilité élevée entre les écoles ou le changement non voulu de l'élève d'une classe à une autre est lié à l'augmentation du décrochage.³⁹⁸

Tableau n° 6 : Synthèse des facteurs personnels du décrochage scolaire

Facteurs de risque personnels	Les attitudes envers l'école (avoir de faibles attentes en matière d'éducation.)
	La mobilité scolaire (la fréquentation de plusieurs écoles)
	Faible estime de soi (climat scolaire négatif, peu d'engagement)
	Manque d'implication dans les activités parascolaires, telles que les clubs, les sports, les expositions scientifiques, le scoutisme ou les activités artistiques
	Comportements antisociaux précoces, tels que la violence, la consommation de substances ou les démêlés avec la justice
	Désengagement (absentéisme, difficultés scolaires...)
	Problèmes de comportement (relations conflictuelles avec les pairs et les enseignants)
	Redoublement, mauvais rendement scolaire
	Déficit cognitif (manque de motivation, faible concentration et attention)
Fragilité psychologique (dépression, somatisation, isolement)	

Les contraintes économiques de la famille constituent-elles aussi une raison évidente pour abandonner ?

F.1.5. Les facteurs économiques

Plusieurs études attribuent un rôle déterminant aux conditions économiques. Le revenu semble agir négativement, par l'intermédiaire d'autres facteurs sur le parcours scolaire des élèves et augmente la probabilité de décrochage³⁹⁹. En effet, la performance scolaire, les habiletés individuelles et les aspirations développées par l'élève sont corrélées aux ressources disponibles dans son milieu socio-économique.

Tout d'abord, les difficultés rencontrées par les enfants telles que l'insécurité et les contraintes financières, l'instabilité professionnelle des parents, le coût des études et les besoins financiers plus élevés constituent des facteurs de démotivation et d'abandon dans l'espace rural et urbain. En outre, le travail des enfants est un phénomène qui a des coûts autant sur les parents et leurs enfants que sur la société. La massification a permis l'accès de tous à l'université. Cette démocratisation connaît des limites car elle ne permet pas la réussite à tous, ce que Prost⁴⁰⁰ appelle la « *démocratisation quantitative* » en opposition à la «

³⁹⁶ GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), *op. cit.*

³⁹⁷ TEACHMAN Jay et PAASCH Kathleen et CARVER Karen (1996), *op. cit.*

³⁹⁸ LEHR Camille, HANSEN Anastasia, SINCLAIR Mary et CHRISTENSON Sandra (2003), *op. cit.*

³⁹⁹ DRHC (2000), Initiative interne DRHC 2000 : *Un passé à partager, un avenir à façonner.*

⁴⁰⁰ PROST Antoine (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF.

démocratisation qualitative ». Pour lui, la première se confond avec la croissance de l'enseignement et déplace les inégalités sociales. La deuxième, quant à elle, vise l'égalité des chances devant l'école. Le choix de la filière, la réussite ou l'échec dépendent aussi du milieu social dans lequel a vécu l'étudiant. D'une part, les contraintes économiques de la famille constituent une raison évidente pour abandonner : le coût des études pousse l'élève ou sa famille à ne pas s'engager ; donc l'élève renonce. Cependant, d'autres jeunes qui sont issus de familles modestes n'hésitent pas à s'engager mais consacrent la plupart de leur temps à un travail rémunéré, ce qui accroît les risques de décrochage. Ces contraintes finissent par être trop lourdes.

D'autre part, au capital économique s'ajoute le capital culturel. Romainville⁴⁰¹ explique que les programmes, les discours et les modes de formation et d'évaluation universitaire peuvent paraître fort éloignés de l'environnement culturel dans lequel on grandit. Cette dimension peut interagir avec d'autres facteurs comme la confiance en ses capacités d'apprendre, la réaction de la famille face au premier échec des stratégies d'information concernant l'orientation qui sont largement différentes chez les élèves issus d'un milieu aisé et ceux issus d'un milieu défavorisé et également suivant le niveau de diplôme des parents. Le décrochage s'inscrit dans ce contexte où la reproduction sociale se manifeste à l'école et au sein duquel « *s'écartent du jeu ceux qui ne détiennent pas les meilleurs atouts* »⁴⁰².

Bien que d'autres facteurs soient discutés, tels que les facteurs culturels et géographiques, il y avait trop peu de preuves directes pour considérer ces facteurs comme des causes de décrochage. De plus, bien que la qualité de la scolarisation soit analysée dans une grande partie de la littérature, peu d'études traitent directement les problèmes culturels et les disparités régionales en tant que facteurs de déscolarisation.

Tableau n° 7 : Synthèse des facteurs économiques du décrochage scolaire

Conditions économiques des familles (impact sur la performance scolaire, les habiletés individuelles et les aspirations développées par l'élève dès l'âge précoce)	
Facteurs de risque économiques	Immigration clandestine
	Insécurité économique et rareté (contraintes financières, instabilité professionnelle des parents, déplacement des familles pour le travail agricole saisonnier)
	Travail des enfants (travail agricole/ engagement dans un travail saisonnier)

⁴⁰¹ ROMAINVILLE Marc (2000), *op. cit.*, p. 49.

⁴⁰² *Ibid.*

La littérature plus large examinée pour ce travail a révélé plusieurs autres problèmes qui ne sont pas complètement couverts par l'examen des sociologues, surtout dans les pays émergents, comme la Tunisie. Ceux-ci sont présentés ci-dessous.

F.1.6. Les facteurs culturels

La théorie de la reproduction avancée par Bourdieu et Passeron dans leur ouvrage de 1970⁴⁰³, analyse les fonctions sociales du système éducatif. L'école est un lieu soumis aux influences culturelles externes. Cette institution permet aux groupes dominants de reproduire leurs cultures. Les chances des dominants pour développer leur domination, par l'intermédiaire de l'inculcation d'un arbitraire culturel, sont grandes. Alors que celles des élèves issus des milieux défavorisés de réussir et de s'imposer par leur culture sont quasi-impossibles. Ainsi, l'école exerce une violence sur les enfants issus des milieux défavorisés par l'inculcation d'un arbitraire culturel de nature linguistique, verbale et symbolique, et la domination des *habitus* d'une seule classe, celle de la classe bourgeoise. Les maillons faibles dans ce jeu inéquitable sont les enfants qui ne possèdent pas les clés de la culture dominante mais sont appelés à se plier à ces ordres. Ainsi, se réalise la reproduction des rapports sociaux de domination.

Dans le même cheminement, les écrits de Bernstein⁴⁰⁴ ont fait l'objet d'une réflexion approfondie. Cet auteur a étudié le fonctionnement de l'école en partageant les mêmes postulats que ceux de Bourdieu et Passeron. Pour lui, l'école est soumise aux influences culturelles extérieures, celles des classes dominantes. À travers ces écrits, on se focalise sur codes linguistiques des élèves et ceux utilisés par les enseignants afin de dévoiler les liens cachés entre culture scolaire et culture sociale de classe. En d'autres termes, l'origine sociale détermine les codes linguistiques. En effet, dès la rentrée à l'école primaire, les enfants ne possèdent pas les mêmes acquis car les différences de langage entre les contextes sociaux et familiaux sont déjà fondées, et les compétences linguistiques sont déjà établies. Ainsi, nous distinguons deux discours différents : les codes élaborés et les codes restreints. Les premiers renvoient à la classe supérieure, et les seconds appartiennent à la classe populaire.

L'école valorise les codes élaborés au détriment des codes restreints de sorte que les élèves des classes favorisées sont capables de maîtriser les situations de communication exigées par l'enseignant et ont plus de chance pour réussir leur parcours. En revanche, les enfants issus des catégories défavorisées rencontrent des difficultés, sont plus voués à l'échec

⁴⁰³ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970), *op. cit.*

⁴⁰⁴ BERNSTEIN Basil (1975), « Class and Pedagogies: Visible and Invisible », *Educational Studies*, vol. 1, n° 1, pp. 23-41.

et exclus précocement de l'établissement. En somme, le discours scolaire est loin d'être socialement neutre.

Plusieurs recherches notent l'influence de la culture sur le décrochage⁴⁰⁵. Cependant, les chercheurs ont différentes définitions de la culture. Bosetti⁴⁰⁶ affirme que les valeurs et les croyances communes entre les familles et l'école constituent l'un des facteurs les plus déterminants de la motivation scolaire. Selon lui, la culture adoptée est marquée par les valeurs des parents.

Dans la même optique, Draelants et Ballatore⁴⁰⁷ s'inspirent de Bourdieu et du concept de capital culturel. Ils soulignent l'importance de développer ce capital dans les écoles. Le fait que l'école promeuve le "droit" du capital culturel par rapport aux différentes valeurs de la famille est un facteur considéré comme prioritaire dans le parcours scolaire de l'enfant. Les écoles australiennes reconnaissent cette réalité et mettent en œuvre des programmes spécialisés dans les arts, la musique et certains sports pour promouvoir l'idée que leurs élèves auront une meilleure intégration. Bulman⁴⁰⁸ considère, pour sa part, que « *la culture doit être vue comme le tissu qui permet à chaque famille de donner un sens à l'éducation* ».

Il précise que « *l'on ne peut pas supposer que la culture n'est que l'appartenance ethnique, le sexe, la classe sociale ou la religion d'une personne, mais que c'est plutôt la "boîte à outils"* », avec laquelle elle interagit dans sa vie quotidienne. Ce même auteur soutient que ces outils culturels se réfèrent à des motivations émotionnelles intrinsèques qui entrent en jeu au cours du processus scolaire. L'aspect socioculturel du décrochage est donc présent de manières différentes selon le contexte de l'élève.

Les causes culturelles sont très importantes. Les élèves se disent aussi, et surtout les filles, que les coutumes, croyances et pratiques radicales sont le véritable obstacle à la motivation académique. Les filles des deux espaces sociaux (rural et urbain) confient abandonner l'école en raison d'un mariage précoce. Enfin, vu l'incohérence entre culture familiale et culture scolaire, les élèves sont tiraillés. Cet écart les pousse à abandonner. Le rôle de la culture familiale dans la transmission des valeurs et dans la promotion de l'école est à prendre en compte. Comme cela a été précisé dans la littérature, le concept de décrochage culturel est associé au phénomène du décrochage scolaire. Ce concept peut ainsi contribuer à

⁴⁰⁵ GYONOS Erika (2011), « Early School Leaving: Reasons and Consequences », *Theoretical and Applied Economics*, vol. 18, n° 11, pp. 43-52.

⁴⁰⁶ BOSETTI Lynn (2004), « Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta », *Journal of Education Policy*, vol. 19, n° 4, pp.387-405.

⁴⁰⁷ DRAELANT Hugues et BALLATORE Magali (2014), « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, vol. 186, pp. 115-142.

⁴⁰⁸ BULMAN Robert (2004), « School choice stories: The role of culture », *Sociological Inquiry*, vol.74, n° 4, pp. 492-519.

la stigmatisation des apprenants qualifiés de décrocheurs culturels. Sans compter que, dans le contexte tunisien, règne une vision négative de l'institution scolaire, due à la crise économique, notamment cette décennie post-révolution (2011) fortement affectée par la pandémie de la Covid 19 et l'augmentation du chômage.

L'immigration illégale est, par ailleurs, un facteur économique important mais il apparaît aussi essentiel comme facteur culturel de décrochage précoce, de nombreux élèves abandonnant leur scolarité sous prétexte qu'ils veulent assurer leurs carrières et ne pas gâcher leur temps à l'école. Changer de pays et quitter leur milieu pour se plonger dans une expérience dangereuse et parfois dramatique, n'est cependant pas aussi facile. Pour traverser la mer vers l'Italie, il faut s'engager dans des voyages organisés par des réseaux relationnels dans des conditions lamentables (entasser dans des bateaux de pêche ou des embarcations en bois ou gonflables). Ces individus acceptaient de vivre le stress, l'anxiété, les sentiments de tristesse, de surprise, de dégoût, d'indignation, de rejet et parfois la mort rien que pour « *“réussir” matériellement et ’acquérir un pouvoir comme les Tunisiens qui vivent en Europe et qui “brandissent” leur richesse en revenant au pays* ».

L'Institut tunisien des études stratégiques (ITES) a réalisé une étude sur l'immigration clandestine qui reflète l'ampleur de ce phénomène au sein de la société.

Premièrement, une recherche faite en 2016 par le Forum pour les droits économiques et sociaux et la Fondation Rosa Luxemburg réalisée auprès de 1168 jeunes Tunisiens entre 18 et 34 ans, a avancé les résultats suivants : « *Le chômage est la première cause d'immigration. Ainsi 54,6 % ont exprimé leur volonté de quitter le pays et 31 % trouvent que l'immigration clandestine en est le moyen.* »

Deuxièmement, l'ITES a réalisé une autre enquête auprès d'un village à Mahdia et dans les quartiers populaires des cités “Ettadhamen” et “Douar Hicher”. L'étude évoque “une société clandestine” qui vit en marge de la “société officielle” et dont les raisons d'émigration vont de l'abandon scolaire au chômage en passant par le désir d'émigrer. Comme les Tunisiens qui vivent en Europe puis reviennent dans leur pays pour “afficher” leur richesse, devenir matériellement “prospères” et devenir puissants. Une cause culturelle est mise en avant, c'est « *l'émergence d'une “anti-culture” qui est fondée sur la volonté de fuir. Ceux qui souhaitent immigrer usent de termes comme “fuite”, “fugue” et la volonté de ne pas sombrer dans la criminalité qui les guette* ».

Les pratiques langagières et les structures sociolinguistiques sont propres à chaque groupe de socialisation, que ce soit la famille, l'école ou les pairs. Nombreux sont les enfants qui ont de la peine à entrer dans le langage scolaire⁴⁰⁹.

Pourtant la socialisation passe inévitablement par le langage. De plus, les parents non francophones ou illettrés ont un vocabulaire et des connaissances linguistiques pauvres. Dans les familles éloignées de la culture scolaire, l'apprenant peut rencontrer très jeune des difficultés langagières en raison de la diversité de langage employé à l'école et au sein de la famille. Certains élèves vivent une tension entre ces deux formes de langage : un langage élaboré et un langage commun. Le vocabulaire savant et les formes verbales complexes déployées lors des situations d'échanges verbaux en classe, mettent l'élève dans une situation de marquage social et de pression envers sa famille. Il se sentira gêné de raisonner de manière si éloignée de son berceau familial et de s'appropriier des termes si peu familiers⁴¹⁰.

En revanche, si l'élève n'accède pas au langage scolaire, il risque de se sentir stigmatisé, de développer un sentiment de dévalorisation, d'incompétence et d'être indigne lors d'activités scolaires, quant au groupe de pairs et aux enseignants. Ces deux postures, bien que très différentes, peuvent avoir la même implication face au décrochage. Les élèves, dans les deux cas, peuvent se sentir emprisonnés dans l'opposition entre ces deux mondes et ne pas s'investir dans les apprentissages scolaires, préparant ainsi le terrain à un futur décrochage.

La littérature suggère ainsi un lien clair entre les filles qui tombent enceintes et le décrochage scolaire, de tels problèmes se produisant beaucoup plus fréquemment dans les zones rurales⁴¹¹. Ceci est généralement considéré comme une cause directe des abandons, qui tendent à devenir des abandons permanents. De même, le mariage précoce, qui est intrinsèquement lié à une grossesse précoce, est perçu comme ayant un effet néfaste sur la capacité à rester à l'école, en raison d'une variété de valeurs culturelles qui obligent invariablement les jeunes filles à quitter l'école pour se consacrer à leur mari, aux travaux ménagers et à la garde des enfants⁴¹².

Tableau n° 8 : Synthèse des facteurs culturels du décrochage scolaire

Les pratiques langagières et les structures sociolinguistiques	
Facteurs de risque culturels	Les inégalités socioculturelles en termes de réussite scolaire
	Les coutumes, croyances et pratiques radicales /Peu d'incitations pour les filles (mariage précoce)

⁴⁰⁹ THIN Daniel (2002), *op. cit.*

⁴¹⁰ *Ibid.*

⁴¹¹ HUNT Frances (2008), *op. cit.*, pp. 26-37

⁴¹² UNICEF (2013), *State of the World's Children*, New York.

	Vision négative de l'institution scolaire
	L'émergence d'une "anti-culture" qui est fondée sur la volonté de fuir (l'immigration illégale)
	Refus de la mixité au sein de l'école
	Incohérence de la culture familiale et de la culture scolaire

F.1.7. Les disparités géographiques

Cela conduit aux conclusions finales de l'examen de Hunt : les disparités dans les taux d'abandon selon le sexe et les frontières géographiques. Bien que Hunt ne suggère pas que les abandons soient un problème entièrement rural ou féminin, sa conclusion, à partir de la littérature, est que les filles, en particulier dans les zones rurales, sont les plus à risque d'abandonner⁴¹³. Les raisons de telles disparités comprennent le manque d'infrastructures physiques, un taux de pauvreté plus élevé et l'impact plus important des problèmes saisonniers. En ce qui concerne les disparités entre les sexes, cela inclut la grossesse, la tendance des filles à se marier plus tôt que les garçons et ce que l'on peut globalement appeler des problèmes " culturels"⁴¹⁴ en relation avec les préjugés masculins.

Les taux d'abandon sont systématiquement plus élevés dans les écoles urbaines que dans celles suburbaines ou rurales⁴¹⁵. Ces taux sont également plus forts dans les communautés pauvres, avec un nombre élevé de ménages monoparentaux ou de faibles niveaux d'éducation⁴¹⁶ et ⁴¹⁷. Par ailleurs, Rumberger⁴¹⁸ affirme que plus le taux de chômage est important dans une communauté, plus les jeunes scolarisés se découragent et quittent l'école prématurément.

Enfin, les disparités régionales (conditions climatiques) peuvent augmenter la probabilité des élèves qui abandonnent l'école. Des taux de décrochage plus élevés ont été constatés dans les communautés à forte instabilité et mobilité⁴¹⁹.

Les zones à forte pauvreté sont plus susceptibles d'avoir des niveaux élevés de violence, de criminalité liée à la drogue et de surpeuplement, ce qui pourrait avoir un impact sur l'engagement scolaire, les performances et, en fin de compte, le décrochage.

La distance jusqu'à l'école est également un déterminant important de l'accès à l'éducation. À ce propos, Nekatibeb⁴²⁰ observe que, dans les zones où les écoles sont plus

⁴¹³ HUNT Frances (2008), *op. cit.*

⁴¹⁴ COLCLOUGH Christopher, ROSE Pauline et TEMBON Mercy (2000), « Gender inequalities in primary schooling: the roles of poverty and adverse cultural practice », *International Journal of Educational Development*, vol. 20, n° 1, pp. 5-27.

⁴¹⁵ LEHR Camille, HANSEN Anastasia, SINCLAIR Mary et CHRISTENSON Sandra (2003), *op. cit.*

⁴¹⁶ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

⁴¹⁷ ROSENTHAL Beth (1998), *op. cit.*

⁴¹⁸ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

⁴¹⁹ ROSENTHAL Beth (1998), *op. cit.*

éloignées des foyers, la distance peut être considérée comme trop importante pour les élèves, en particulier les jeunes filles. Cela est encore vrai dans le cas des filles plus âgées et des enfants considérés par les parents comme vulnérables au harcèlement sexuel. Ces derniers craignent pour la sécurité de leurs enfants lorsqu'ils doivent parcourir de longues distances. Ainsi, selon Ainsworth et ses collaborateurs⁴²¹, la probabilité que les enfants fréquentent le secondaire diminue à mesure que la distance à l'école la plus proche est grande.

Pour Nekatibeb⁴²², la distance a été un élément dissuasif pour l'éducation des filles dans de nombreux pays d'Afrique. Un grand nombre d'études ont rapporté que les longues distances posent deux problèmes majeurs : l'un, en rapport avec la durée et l'énergie que les enfants doivent dépenser pour parcourir la distance, souvent l'estomac vide, est lié à la préoccupation et à l'appréhension des parents pour la sécurité sexuelle de leurs filles. Le problème de la distance a aussi des implications sur la motivation des filles à rester à l'école. En Guinée, la proximité a un impact positif sur la motivation et la participation alors qu'au Mali, la plupart des filles ont déclaré que vivre loin de l'école et devoir marcher les découragent.

De même, les recherches d'Ainsworth *et al.*⁴²³ en Tanzanie indiquent que les abandons augmentent dans les zones où la distance est plus longue. Nekatibeb⁴²⁴ a estimé que la fatigue due aux longs trajets aller-retour et souvent sans rien manger rend l'école peu attrayante pour les enfants pauvres, ce qui les conduit à abandonner leur scolarité. La maladie et le manque de soins médicaux peuvent conduire à l'abandon après un absentéisme fréquent suivi d'une mauvaise performance⁴²⁵. Dans les districts ruraux, il n'y a pas de routes et de véhicules, ce qui fait que les enfants doivent parcourir de longues distances à travers des terrains difficiles et un environnement dangereux, ce qui affecte leurs performances.⁴²⁶

Tableau n° 9 : Synthèse des facteurs géographiques du décrochage scolaire

Disparités physiques régionales	
	Longues distances pour se rendre à l'école (manque de sécurité / enfants vulnérables au harcèlement sexuel/ découragement)

⁴²⁰ NEKATIBEB Teshome (2002), *Low participation of female students in primary education: a case study of dropouts from the Amhara and Oromia Regional States in Ethiopia*, Addis Ababa, UNESCO.

⁴²¹ AINSWORTH Martha, BEEGLE Kathleen et NYAMETE Andrew (1995), « Impact of Female Schooling on Fertility and Contraceptive Use: A Study of Fourteen Sub-Saharan Countries », *The World Bank Economic Review*, vol. 10, n° 1, pp. 85-122.

⁴²² NEKATIBEB Teshome (2002), *op. cit.*

⁴²³ AINSWORTH Martha, BEEGLE Kathleen et NYAMETE Andrew (1995), *op. cit.*

⁴²⁴ NEKATIBEB Teshome (2002), *op. cit.*

⁴²⁵ UNESCO (2003), *Genre et Éducation pour tous, Le pari de l'égalité*, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Paris.

⁴²⁶ KIMITEI Winbroder (2010), *op. cit.*

Facteurs de risque géographiques	La maladie et le manque de soins médicaux.
	Conditions climatiques difficiles (pluie intense, rivière, forêt de montagne, présence d'animaux sauvages)
	Le manque d'infrastructures physiques dans les zones rurales, un taux de pauvreté plus élevé
	L'impact des problèmes saisonniers.
	Les rôles de genre dans de nombreux pays en développement (grossesse, tendance des filles à se marier plus tôt que les garçons et ce que l'on peut globalement appeler des problèmes "culturels")



Cette analyse nous a permis, tout d'abord, de nous rendre compte de la complexité et de l'étendue du phénomène du décrochage. Nous avons cherché à présenter les différents facteurs participant à l'émergence des conduites relevant de ce décrochage. Pourtant, plusieurs facteurs peuvent être étudiés, investigués et interrogés via les dimensions principales en jeu dans la déscolarisation, à savoir les dimensions personnelle, familiale, économique, culturelle, géographique et scolaire. Cela justement car un jeune décrocheur est ce qu'il est en raison de sa propre histoire, de sa famille et de son parcours antérieur. À plusieurs reprises, nous avons mis en évidence le tiraillement vécu par l'élève entre le monde familial et le monde scolaire. Ce tiraillement, cumulé avec les facteurs de risques, fragilise les élèves.

En arrivant au cycle d'orientation, le sens donné à l'école et les repères que l'élève s'était construit, sont bouleversés. Pour ceux qui sont en souffrance, le choix de rester à l'école ou le fait de se raccrocher à celle-ci devient une épreuve quotidienne. Les décrocheurs vivent alors un équilibre précaire et perpétuel, entre rester accrochés à une école appauvrie de toute signification tangible et l'abandon de celle-ci pour pouvoir adhérer à quelque chose de plus concret, qui puisse leur redonner confiance. Le décrochage serait alors le point de rupture permettant de réduire la tension engendrée par une pression d'adaptation à un cadre éducatif ne leur correspondant plus ou pas. Ensuite, nous adhérons à l'idée qu'il s'agit d'un processus inscrit dans une dynamique longitudinale qui se caractérise par l'abandon précoce et sans qualification de la scolarité obligatoire et qui peut s'installer dès les premières années d'école. Nous estimons plus judicieux de considérer le décrochage comme un phénomène prenant de l'ampleur sournoisement tout au long de la scolarité obligatoire plutôt qu'un acte intervenant à un moment donné du parcours scolaire. Dans cette conception, les parcours atypiques des jeunes décrocheurs sont, pour nous, au centre de la problématique du décrochage. En effet, ce qui nous intéresse est de pouvoir identifier, dans les discours des élèves à propos de leurs

propres parcours, des facteurs susceptibles de conduire à l'abandon scolaire au cours de l'école obligatoire et de la première année du post-obligatoire.

Comme il ressort des développements ci-dessus, de nombreux facteurs de risque ont été identifiés. Les causes, les caractéristiques et les conséquences des décrochages selon la revue de la littérature peuvent être considérées comme découlant d'une situation de pauvreté, qui est, ensuite, exacerbée par une série d'autres problèmes tels que la santé, la culture, les perceptions parentales de l'éducation et les disparités régionales. Il est clair que la grande majorité de la littérature concernant le phénomène du décrochage se rapporte à des problèmes particuliers des ménages et se concentre sur les indicateurs de décrochage, plutôt que sur les facteurs structurels, contextuels ou culturels sous-jacents qui peuvent expliquer la formation de tels problèmes. Nous visons à utiliser ces questions pour nous guider dans les premières étapes de la recherche, sans toutefois limiter celle-ci à ces seuls sujets.

CHAPITRE IV : TYPOLOGIE DES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHER

Dans le présent chapitre, nous essaierons de rassembler les différentes typologies élaborées ces dernières décennies pour cerner les profils des élèves à risque de décrocher. Nous tenterons également de les présenter selon un ordre chronologique croissant afin de dévoiler les différents profils qui changent selon les contextes et les époques. De même, nous présenterons diverses dimensions sur lesquelles est basée la catégorisation des profils de décrocheurs. Nous analyserons ensuite les limites de ces typologies pour mettre en avant l'importance de celle adoptée dans notre travail empirique celle, de Fortin *et al.*⁴²⁷

Dans le but d'anticiper le phénomène et de réduire sa prévalence, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'identification des décrocheurs potentiels à travers la mise en place des typologies⁴²⁸. En effet, cette classification des élèves en groupes distincts selon des caractéristiques variées comme l'ont montré de nombreux travaux^{429, 430 et 431}, ont un objectif opérationnel qui vise la prévention et l'intervention les plus efficaces, à travers l'analyse des facteurs sous-jacents à ce phénomène.



A. Genèse de la typologie des élèves à risque

Identifier les caractéristiques des élèves à risque a suscité plusieurs recherches depuis des décennies. Cet intérêt vise à mieux orienter la prévention du décrochage qui a un coup lourd non seulement sur l'individu mais aussi sur la société. D'après Lecocq *et al.*⁴³², les recherches sont réparties en deux grandes catégories : d'un côté, une étude de l'impact de facteurs individuels et environnementaux ; de l'autre, une étude par typologie, chaque vision évoluant

⁴²⁷ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁴²⁸ LESSARD Anne, BUTLER-KISBER Lynn, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2008), « Shades of disengagement: high school dropouts speak out », *Social psychology of education*, vol. 11, n° 1, pp. 25-42.

⁴²⁹ JANOSZ Michel et LECLERC Danielle (1993), « L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : Intervenir sur l'individu ou sur son milieu ? », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 22, n° 1, pp. 33-55.

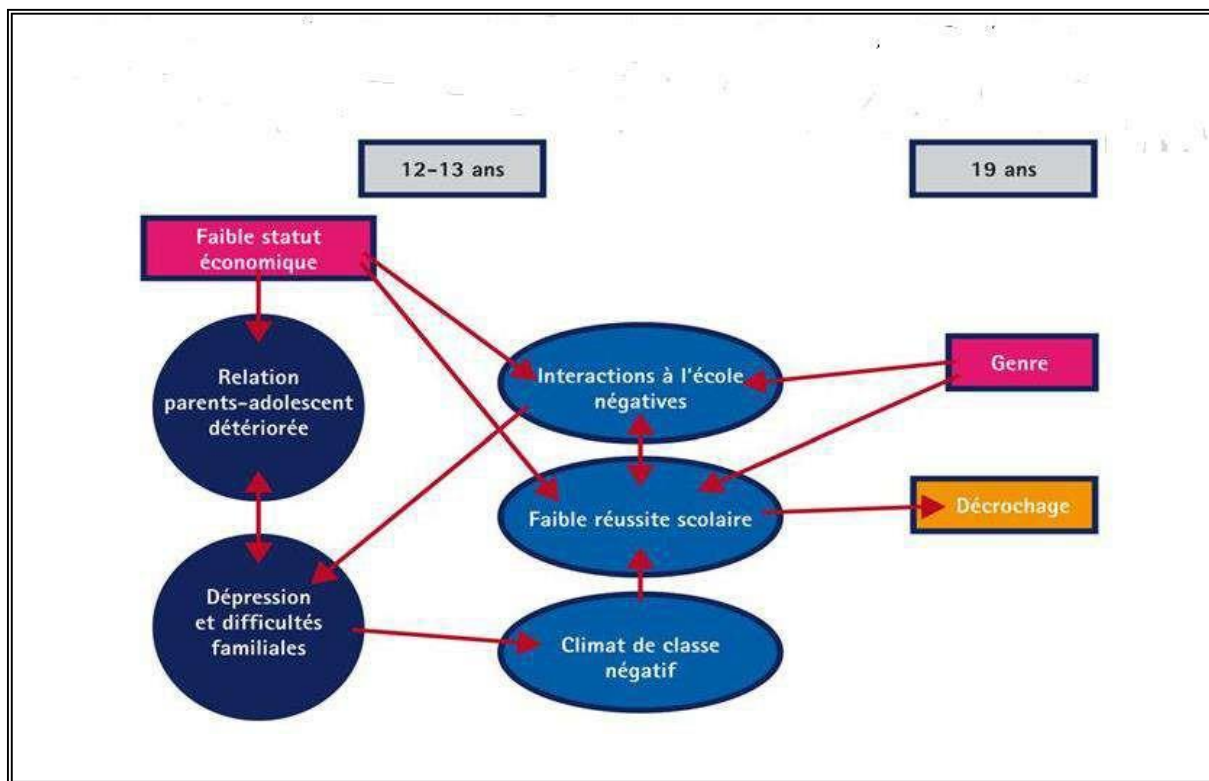
⁴³⁰ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁴³¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁴³² LECOQ Aurélie, AMMI Mehdi et BELLARBRE Élodie (2014), « Le score de propension : un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 37, n° 2, pp. 69-100.

indépendamment de l'autre. Mais en 2013, Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin ont développé « un modèle multidimensionnel explicatif »⁴³³.

Fig. 16 : Modèle multidimensionnel explicatif



B. Les typologies

La recension de recherches a montré que les élèves en décrochage ne constituent pas un groupe monolithique. Ainsi, nous tenterons ci-dessous de mieux comprendre qui sont ces élèves et de dresser leurs profils. Nous envisageons d'adopter une approche multiple et différenciée. Dans la section qui suit, nous allons présenter, les principales typologies qui ont marqué cette problématique : celles d'Elliott *et al.*⁴³⁴ ; Erpicum *et al.*⁴³⁵ ; Reich *et al.*⁴³⁶ ; Charest⁴³⁷ ; Kronick *et al.*⁴³⁸ ; Watherhouse Priece⁴³⁹ ; Violette⁴⁴⁰ ; Janosz *et al.*⁴⁴¹ ; Janosz⁴⁴² ;

⁴³³ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

⁴³⁴ ELLIOT Delbert et VOSS Harwin (1974), *op. cit.*

⁴³⁵ ERPICUM Dominique et MURRAY Yves (1975), « Le Problème du drop-out scolaire dans le monde moderne », *Orientation professionnelle*, vol. 11, n° 1, pp. 9-24.

⁴³⁶ REICH Carol et YOUNG Vivienne (1975), « Patterns of Dropping Out », *Interchange*, vol. 4, n° 6, pp. 6-15.

⁴³⁷ CHAREST Diane (1980), *Prévention de l'abandon prématuré. Milieux économiquement faibles. Soutien aux adolescents*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux.

⁴³⁸ KRONICK Robert et HARGIS Charles (1990), *op. cit.*

⁴³⁹ WATHERHOUSE Price (Firme) (1990), *Recherche qualitative sur les décrocheurs. Rapport définitif sommaire*, Ottawa, ministère d'État à la jeunesse.

⁴⁴⁰ VIOLETTE Michèle (1991), *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

⁴⁴¹ JANOSZ Michel et LECLERC Danielle (1993), *op. cit.*

Janosz *et al.*⁴⁴³ ; Fortin *et al.*⁴⁴⁴, Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort⁴⁴⁵ ; Millet et Thin⁴⁴⁶ ; l'Université Libre de Belgique⁴⁴⁷ ; Dardier, Laib et Robert-Bob e⁴⁴⁸.

B.1. La typologie d'Elliot et Voss (1974)

Elliot et Voss ont mené une étude longitudinale auprès d'un échantillon qui comprend 558 décrocheurs californiens, sur les liens entre la délinquance et le décrochage scolaire. Ils ont mis en évidence trois types : les « *handicapés intellectuellement* » (*Educationnally handicapped*), « *les involontaires* » (*Involantary*) et les « *intellectuellement capables* » (*intellectually capable*) (cités par Lafond, 2010, pp. 5-6)⁴⁴⁹.

Tout d'abord, voyons les « *handicapés intellectuellement* ». Ce groupe représente 32 % de la population initiale des décrocheurs, dont le Q1 obtenu est « *inférieur au 20^e percentile et des notes moyennes inférieures à D* ». Ainsi, ce type se caractérise par « *une lenteur et une déficience intellectuelle* » assez importantes.

Ensuite, il y a « *les involontaires* », qui présentent 2 % de la population concernée. Cette catégorie décroche pour des raisons qui la dépassent (maladie, mortalité...), bien qu'elle possède le potentiel adéquat et les capacités intellectuelles essentielles pour poursuivre une scolarité réussie.

Enfin, ce sont les « *intellectuellement capables* ». Ce dernier profil concerne 66 % de la population et a obtenu un « *Q1 supérieur au 30^e percentile et des notes moyennes supérieures à C* ». Ces décrocheurs sont répartis en deux types : les « *volontaires* » et les « *expulsés* » (*pushouts*).

Cette typologie prend en considération plusieurs dimensions : des circonstances d'abandon, des notes scolaires et des scores obtenus aux tests d'intelligence et de lecture, mais sans tenir compte des processus menant au décrochage (voir tableau 10). D'autres chercheurs ont avancé des catégorisations de décrocheurs sous une autre forme.

⁴⁴² JANOSZ Michel (1994), « Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, n  6, pp. 733- 762.

⁴⁴³ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁴⁴⁴ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁴⁴⁵ BEAUTIER Élisabeth, TERRAIL Jean-Pierre, BRANCA-ROSOFF Sonia, BONNERY Stéphane, BEBI Amandine, LESORT Bruno (2002), *op. cit.*

⁴⁴⁶ MILLET Mathias et THIN Daniel (2003), *op. cit.*

⁴⁴⁷ Université Libre de Belgique (2003), « La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ? », Unité de promotion éducation santé (PROMES), *Les Cahiers de la Solidarité*, n  14, pp. 9-10.

⁴⁴⁸ DARDIER Agathe, LAIB Nadine et ROBERT-BOBEE Isabelle (2013), « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », *France, portrait social*, Paris, INSEE. pp. 11-22.

⁴⁴⁹ LAFOND Diane (2010), « Les typologies des décrocheurs scolaires. Facteurs de risque et dépistage », *Prisme*, vol. 7, n  2, pp. 290-309.

Tableau n° 10 : La typologie d'Elliot *et al.* (1974)

Auteurs	Année	Méthodes	Types
Elliot et Voss	1974	Étude longitudinale	Trois types de décrocheurs : - « <i>Les handicapés intellectuellement</i> », - « <i>Les involontaires</i> » - « <i>Des intellectuellement capables</i> ».

B.2. La typologie de Reich et Young (1974 et 1975)

Reich et Young sont partis d'une étude qualitative sur un échantillon de 544 décrocheurs de l'Ontario pour développer une typologie qui regroupe six situations. Cette catégorisation a été fondée essentiellement en fonction des raisons et des modalités d'abandon, de l'attitude des élèves pour et à l'école, des objectifs futurs poursuivis et des informations objectives concernant le succès. Ces chercheurs ont repéré les catégories suivantes : « *les classiques* », « *les décrocheurs orientés vers le travail* », « *les décrocheuses au foyer* », « *les supports de famille* », « *les immigrants récents (isolés culturels)* », et « *l'élite intellectuelle* »⁴⁵⁰.

En premier lieu, les « *classiques* » représentent 23 % de l'échantillon interrogé, et possèdent les caractéristiques suivantes : une attitude négative à l'égard de l'école, des échecs lors du parcours scolaire, un manque d'assiduité et une moyenne cumulative faible.

En second lieu, les « *décrocheurs orientés vers le travail* » constituent 53 % de la population totale. Cette catégorie préfère travailler plutôt que fréquenter l'établissement scolaire. Ces jeunes sont capables d'obtenir une meilleure moyenne cumulative et plus de crédits.

Puis, les « *décrocheuses au foyer* » : ce groupe comprend les filles dirigées vers les tâches ménagères et regroupe 6 % de l'échantillon total. Ces élèves ont un niveau de succès plus élevé que les « *classiques* » et les « *décrocheurs orientés vers le travail* ».

Ensuite, les « *supports de famille* » quittent l'école pour aider financièrement leurs familles et constituent 7 % de l'échantillon total. Cette catégorie n'a pas une attitude négative envers l'éducation, plus de la moitié de ces jeunes ayant obtenu une moyenne supérieure à la note de passage.

Quant aux « *immigrants récents (isolés culturels)* », ils comptent pour 2 % de la population totale des interviewés. Ces jeunes ont commencé récemment leurs études au

⁴⁵⁰ LAFOND Diane (2010), *op. cit.*, pp. 6-7.

Canada et ont des problèmes au niveau du langage, ce qui les empêche d'accumuler des crédits. De surcroît, ils souffrent d'un isolement social et culturel, ce qui peut créer chez eux un sentiment d'insatisfaction et les inciter à décrocher précocement.

Il y a enfin « *l'élite intellectuelle* » (3 % de l'échantillon). Malgré leur capacité à réussir, ces élèves rejettent le système d'enseignement (voir tableau 10).

Tableau n° 11 : La typologie de Reich et Young (1974 et 1975)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Reich et Young	1974 et 1975	Étude qualitative (544 décrocheurs de l'Ontario)	Six types de décrocheurs : - les « <i>classiques</i> » - les « <i>décrocheurs orientés vers le travail</i> » - les « <i>décrocheuses au foyer</i> » - les « <i>supports de famille</i> » - les « <i>immigrants récents (isolés culturels)</i> » - l'« <i>élite intellectuelle</i> ».

B.3. La typologie d'Erpicum et Murray (1975)

Une autre typologie s'inscrit quasiment dans la même perspective théorique, celle d'Erpicum et Murray⁴⁵¹.

Lafond⁴⁵², en se basant sur l'étude réalisée par Erpicum et Murray⁴⁵³ a pris en considération les six types de décrocheurs identifiés par eux : les « *drop-outs accidentels* », les « *inadaptés* », les « *défavorisés* », les « *délinquants* », les « *drop-outs féminins* » et les « *marginiaux* », élaborés à partir des motifs de décrochage et de différentes circonstances.

Premièrement, les « *drop-outs accidentels* » désignent ceux qui jouissent des capacités intellectuelles nécessaires pour achever leur scolarité mais qui préfèrent « *la réalité concrète du marché de travail* » au détriment « *des études qualifiées d'abstraites* ».

Les « *inadaptés* » sont les jeunes incapables de s'adapter à l'environnement scolaire à cause de difficultés intellectuelles, des handicaps physiques ou pour des troubles mentaux.

Puis, les « *défavorisés* », dont le milieu socioéconomique et familial impacte leur scolarité de sorte que les perspectives d'avenir à l'école sont obscurcies et que l'école perd

⁴⁵¹ ERPICUM Dominique et MURRAY Yves (1975), *op. cit.*

⁴⁵² LAFOND Diane (2010), *op. cit.*

⁴⁵³ ERPICUM Dominique et MURRAY Yves (1975), *op. cit.*

tout sens pour eux. Cette catégorie abandonne l'établissement scolaire sans avoir déterminé des objectifs clairs et même sans espoir d'accéder au marché de travail.

Ensuite, les « *délinquants* » : ils manifestent des conduites inadaptées telles que l'agressivité et l'impulsivité. Ce groupe adopte les normes des sous-cultures délinquantes et rejoint des groupes de criminels.

Les « *dropout féminins* » rassemblent les filles qui abandonnent leurs études pour cause de mariage ou de grossesse précoce. Elles valorisent la vie familiale.

Enfin, les « *marginiaux* » sont ceux qui ont tout pour réussir (origine sociale et intellectuelle favorisée), mais qui perçoivent péjorativement les structures, ce qui les empêche à s'épanouir à l'école (voir tableau 12).

Tableau n° 12 : La typologie d'Erpicum et Murray (1975)

Auteur	Années	Méthodes	Types
Erpicum et Murray	1975	Théorique	Six types de décrocheurs : - les « <i>drop-outs accidentels</i> » - les « <i>inadaptés</i> » - les « <i>défavorisés</i> » - les « <i>délinquants</i> » - les « <i>drop-outs féminins</i> » - les « <i>marginiaux</i> »

B.4. La typologie de Charest (1980)

Charest attire l'attention, dans son ouvrage *Prévention de l'abandon scolaire*, sur cinq types de décrocheurs conçus à partir des raisons et circonstances du décrochage et des variables concernant l'individu, l'école et l'environnement externe. Sont distingués les « *décrocheurs orientés vers le travail* », les « *défavorisés* », les « *décrocheurs par nécessité* », les « *inadaptés* » et les « *marginiaux* »⁴⁵⁴.

La première catégorie a trait généralement à une famille dont les parents sont ouvriers ou membres d'une classe moyenne. Ces jeunes disposent des capacités intellectuelles nécessaires pour terminer leurs études mais ils délaissent l'établissement scolaire en faveur du

⁴⁵⁴ LAFOND Diane (2010), *op. cit.*, p. 8.

marché du travail. Ils sont démotivés à l'école et ne répondent pas aux exigences du système éducatif. En d'autres termes, ils sont « *orientés directement vers le travail* ».

En second lieu, les « *défavorisés* ». Bien que ces adolescents aient le potentiel pour réussir, leur rendement est inférieur à la moyenne et à leurs capacités. Ils ont une attitude négative face à l'école. Démotivés, ils s'absentent et vivent une situation familiale précaire.

Les « *décrocheurs par nécessité* » sont ceux qui quittent l'école pour des raisons indépendantes de leur volonté telle qu'une grossesse, une maladie...

Ensuite, les « *inadaptés* » sont ceux qui ne sont pas en possession des capacités intellectuelles et marqués par les échecs scolaires répétés, des retards et du découragement. Ainsi, ils adoptent des conduites délinquantes et n'arrivent pas à se plier aux règles académiques.

Les « *marginiaux* », quant à eux venant d'un milieu aisé, manquent de motivation bien qu'ils disposent de capacités intellectuelles et d'habiletés indispensables pour réussir. Également, ils rejettent les contraintes imposées par la société en général et l'établissement scolaire (voir tableau 13).

Tableau n° 13 : La typologie de Charest (1980)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Charest	1980	Théorique	Cinq types de décrocheurs scolaires : - les « <i>décrocheurs orientés vers le travail</i> » - les « <i>défavorisés</i> » - les « <i>décrocheurs par nécessité</i> » - les « <i>inadaptés</i> » - les « <i>marginiaux</i> »

B.5. La typologie de Kronick et Hargis (1990)

Dès les années 1990, Kronick et Hargis⁴⁵⁵ soulignaient qu'il n'y avait pas une seule catégorie d'élèves en décrochage et ont développé une nouvelle typologie en se focalisant principalement sur les difficultés académiques et les problèmes comportementaux. Ils ont conceptualisé deux types de décrocheurs : les « *élèves performants* (« *higher achievement*

⁴⁵⁵ KRONICK Robert et HARGIS Charles (1990), *op. cit.*

students) », ceux qui réussissent bien à l'école, et les « *élèves peu performants (low achieving students)* », ceux qui vivent des échecs scolaires.

Dans la première catégorie, Kronick et Hargis identifient les jeunes qui décrochent parce que l'école les expulse en raison des problèmes de comportement tels que la désobéissance, l'agressivité, la transgression des règles...

Dans la catégorie des « *élèves peu performants* », trois sous-groupes apparaissent : les « *expulsés (pushouts)* », les « *décrocheurs discrets (quiet dropouts)* » et les « *décrocheurs qui ont complété leurs études secondaires sans obtenir leur diplôme (in-school dropouts)* »⁴⁵⁶. Les « *expulsés (pushouts)* » souffrent des problèmes comportementaux : ils sont agressifs, rebelles, indisciplinés, s'absentent beaucoup et vivent des échecs à répétition. Leur comportement problématique peut contribuer à la suspension et même à l'expulsion définitive de l'établissement. Les « *discrets* » regroupent des jeunes qui ne manifestent que quelques problèmes et qui passent habituellement inaperçus à l'école jusqu'au décrochage. Leur rendement est faible et ils subissent plusieurs échecs. Finalement, les « *décrocheurs qui ont complété leurs études secondaires sans obtenir leur diplôme* » fréquentent l'école jusqu'à la fin des études, sans pouvoir obtenir le diplôme faute des faiblesses accumulées (voir tableau 14).

Tableau n° 14 : La typologie de Kronick et Hargis (1990)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Kronick et Hargis	1990	Théorique	<p>Deux types de décrocheurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les « <i>élèves performants (higher-achievementstudents)</i> » - les « <i>élèves peu performants (lowachievingstudents)</i> » : <p>Premier sous-groupe : « <i>les expulsés (pushouts)</i> »</p> <p>Deuxième sous-groupe : « <i>les décrocheurs discrets (quiet dropout)</i> »</p> <p>Troisième sous-groupe : « <i>les décrocheurs qui ont complété leurs études secondaires sans obtenir leur diplôme (in-school dropout)</i> ».</p>

B.6. La typologie de Watherhouse Price (1990)

La firme Watherhouse Price⁴⁵⁷ a réalisé une étude qualitative basée sur l'observation de groupes de discussion comprenant des décrocheurs, et sur des entrevues, tout en prenant en

⁴⁵⁶ LAFOND Diane (2010), *op. cit.*, pp. 8-9.

⁴⁵⁷ WATHERHOUSE Price (Firme) (1990), *op. cit.*

considération plusieurs aspects associés au décrochage tels que les raisons de l'abandon scolaire, des événements spécifiques, et les aspirations.

Cette typologie comprend cinq types de décrocheurs : les « *défavorisés* », les « *indépendants à esprit créateur* », les « *élèves centrés sur les métiers* », les « *membres des minorités visibles* » et les « *élèves en situation critique* »⁴⁵⁸.

Les « *défavorisés* », sont ceux issus d'un milieu défavorisé et privés de stabilité familiale et émotionnelle. Ils subissent des insuffisances académiques précoces et n'ont ni aspirations bien établies ni objectifs clairs dans l'avenir.

Les « *indépendants à esprit créateur* » sont issus d'une classe moyenne ou supérieure. Ces jeunes, bien qu'ils n'aient pas eu beaucoup de problèmes en Primaire, ont du mal à s'adapter au Secondaire, se plaignent des règles établies et sont orientés vers les arts et la création.

Les « *élèves centrés sur les métiers* » préfèrent accéder au marché de travail que de poursuivre des cours qu'ils ne considèrent pas utiles. Parmi ce type, nous en trouvons certains qui manifestent des troubles comportementaux, des difficultés scolaires ou des troubles d'apprentissage, non détectés par l'établissement.

Le quatrième type réunit « *les membres des minorités visibles* », ceux qui se caractérisent par le fait qu'ils ont souffert de discrimination et d'un sentiment de déracinement. Ils quittent l'école pour des raisons liées à la société d'accueil.

Les « *élèves en situation critique* » supportent une situation personnelle et familiale difficile et passent par des périodes délicates comme le décès ou maladie d'un proche, divorce (voir tableau 15).

Tableau n° 15 : La typologie de Watherhouse Price (1990)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Watherhouse Price	1990	Une étude qualitative	Cinq types de décrocheurs : - les « <i>défavorisés</i> » - les « <i>indépendants à esprit créateur</i> » - les « <i>élèves centrés sur les métiers</i> » - les « <i>membres des minorités visibles</i> » - les « <i>élèves en situation critique</i> »

⁴⁵⁸ *Ibid.*

B.7. La typologie de Violette (1991)

Elle est basée sur une étude mixte réalisée auprès d'une population de 913 décrocheurs québécois. Sont pris en considération les motifs de décrochage, tels que des problèmes personnels, familiaux, scolaires...

Cinq types sont mis en exergue ; « *décrocheurs aux prises avec des difficultés scolaires* », « *jeunes au cœur de l'adolescence* », « *type adolescents orientés vers le travail* », « *adolescents soumis à des contraintes extérieures à l'école* » et « *faux décrocheurs* »⁴⁵⁹.

Les « *décrocheurs aux prises avec des difficultés scolaires* » ont des interactions négatives avec les pairs, les enseignants ou la direction. Ils ont des difficultés d'apprentissage et obtiennent de mauvaises notes.

Les « *jeunes au cœur de l'adolescence* » ont vécu de mauvaises expériences à l'école et sont connus par la délinquance et des comportements préoccupants tels que l'agressivité, la violence...

les « *jeunes orientés vers le travail* » sont exposés à des contraintes extérieures à l'école tels que les problèmes familiaux, financiers, la maladie, la grossesse.

Les « *adolescents soumis à des contraintes extérieures à l'école* » sont ceux qui éprouvent des problèmes familiaux et qui sont confrontés à des événements critiques comme la grossesse, les obligations financières et la maladie.

Quant aux « *faux décrocheurs* », cette catégorie désigne les handicapés intellectuels et physiques (voir tableau 16).

Tableau n° 16 : La typologie de Violette (1991)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Violette	1991	Une étude mixte (auprès d'une population de 913 décrocheurs québécois)	Cinq types de décrocheurs : - « <i>Décrocheurs aux prises avec des difficultés scolaires</i> » - « <i>Jeunes au cœur de l'adolescence</i> » - « <i>Adolescents orientés vers le travail</i> » - « <i>Adolescents soumis à des contraintes extérieures à l'école</i> » - « <i>Faux décrocheurs</i> »

⁴⁵⁹ LAFOND Diane (2010), *op. cit.*, p.10.

B.8. La typologie de Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron (1993)

Ces auteurs ont réalisé une étude longitudinale auprès d'un échantillon formé de 222 décrocheurs francophones provenant de Montréal. Ils ont mis en évidence quatre types, en fonction de l'âge et du moment de décrochage : les « *décrocheurs précoces* », « *tardifs* », « *imprévus* » et « *des raccrocheurs* »⁴⁶⁰.

Tout d'abord, la catégorie « *des décrocheurs précoces* » concerne 20 % de la population des décrocheurs et désigne ceux qui abandonnent l'école au moment autorisé par la loi sur l'Instruction publique ou même avant.

En second lieu, le type « *tardifs* » rassemble 27 % de l'échantillon total, avec des insuffisances académiques importantes.

La troisième catégorie, celle des « *imprévus* », regroupe 32 % de la population.

Le dernier type est celui « *des raccrocheurs* » (22 % de l'échantillon) et désigne ceux qui ont abandonné l'école de diverses manières (précoce, tardive, imprévue) et à différents moments, mais qui sont revenus et ont clôturé leurs parcours scolaires pour arracher le diplôme d'études secondaires. (voir tableau 17).

Tableau n° 17 : La typologie de Le Blanc *et al.* (1993)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Le Blanc <i>et al.</i>	1993	Étude longitudinale	Quatre types de décrocheurs : - « <i>Précoces</i> » - « <i>Tardifs</i> » - « <i>Imprévus</i> » - « <i>Raccrocheurs</i> »

B.9. La typologie de Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (2000)

La typologie élaborée par Janosz⁴⁶¹ a été initialement exécutée dans le cadre de sa thèse de doctorat en 1994. Elle est basée sur deux banques de données longitudinales portant sur « *l'adaptation psychosociale et l'expérience scolaire* » de 1622 jeunes issus de deux générations (825 jeunes de la cohorte de 1974 et 797 jeunes de la cohorte de 1985). Elle a été publiée en 2000 dans le *Journal of Educational Psychology*. L'étude privilégie la performance des jeunes, leur engagement et leurs comportements indisciplinaires.

⁴⁶⁰ LE BLANC Marc, JANOSZ Michel, LANGELLIER-BIRON Louise (1993), *op. cit.*

⁴⁶¹ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

Janosz identifie trois sortes de facteurs : « *les facteurs macrosociaux, mésociaux, et microsociaux* »⁴⁶². Le chercheur stipule que « *l'école peut facilement devenir un milieu aliénant où dominant la frustration, la dévalorisation, l'incompréhension et le sentiment de ne pas être respecté pour ce que l'on est. Dans un tel contexte, l'école perd tout son sens et toute crédibilité comme agent d'éducation. Le décrochage apparaît, quant à lui, tout à fait légitime* »⁴⁶³.

C'est ainsi que les facteurs macrosociaux reliés à l'abandon scolaire sont essentiellement associés à la politique de scolarisation obligatoire et à la difficulté d'harmonisation entre un système et un individu (ou un groupe de la population).

Les facteurs mésociaux montrent l'important écart entre les écoles et les commissions scolaires du point de vue de taux d'abandon, de la qualité des enseignements et des conduites sociales. Ces disparités comportent la taille des écoles et des classes, le classement des élèves, la composition du corpus des apprenants, la gestion de classe et les caractéristiques de l'enseignant, les relations et les conditions de travail du personnel, la discipline, les conditions de vie des élèves, leurs opportunités d'engagement et leurs responsabilités, ainsi que le climat social⁴⁶⁴.

En dernier lieu, les facteurs microsociaux comprennent les facteurs individuels, l'expérience familiale et les rapports interpersonnels. Les facteurs individuels mettent l'accent sur les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle, expérience scolaire tels que la performance, motivation, engagement, aspirations, investissement...), les modes de vie et les conduites des prochains décrocheurs, la famille. En dernier lieu, on note la personnalité, les rapports interpersonnels, comme l'affiliation avec des pairs déviants, les relations problématiques avec les enseignants ou avec les autres intervenants au sein de l'école.⁴⁶⁵

Janosz *et al.*⁴⁶⁶ ont développé une typologie avec trois dimensions en relation avec l'expérience scolaire : « *l'inadaptation scolaire comportementale* », « *l'engagement envers la scolarisation* » et « *la performance scolaire* ». Ils développent une approche transactionnelle qui convient aux individus et aux interactions avec l'environnement au détriment d'une approche linéaire qui se penche sur les variables. Cette typologie a mis aussi en valeur, quatre

⁴⁶² *Ibid.*

⁴⁶³ JANOSZ Michel (1994), *op. cit.*, p. 36.

⁴⁶⁴ *Ibid.*

⁴⁶⁵ *Ibid.*

⁴⁶⁶ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

types de décrocheurs : « *les discrets* », « *les désengagés* », « *les sous-performants* » et « *les inadaptés* ». ⁴⁶⁷

L'appartenance à un type parmi ceux identifiés ci-dessus, est établie en fonction de l'engagement, du rendement et de l'indiscipline scolaires, ainsi que des caractéristiques de chaque groupe et des interventions optimales. Ces interventions sont différentielles ⁴⁶⁸, centrées sur des besoins spécifiques des élèves à risque de décrochage.

Au début, « *les discrets* », rassemblent 38 % de l'échantillon de 1974 (37% des garçons et 39 % de filles) et 41 % de celui de 1985 (37 % de garçons et 45 % de filles). Ce type ne manifeste pas des comportements problématiques extériorisés (application dans les activités scolaires/ne subit pas des sanctions). Ces adolescents sont qualifiés de « *discrets* » car ils passent inaperçus pour la direction de l'école. Le seul obstacle rencontré par cette catégorie c'est l'échec scolaire ⁴⁶⁹ et ⁴⁷⁰. Janosz ⁴⁷¹ avance que « *les raisons causant leur abandon apparaissent davantage circonstancielle que reliées à des difficultés personnelles ou familiales sévères* ». Ainsi, l'origine sociale et familiale et le degré de suivi parental ne déterminent fondamentalement pas leurs parcours scolaires.

Ensuite, les « inadaptés » sont décrits ainsi : « *Celui ou celle qui, à l'école, ne réussit pas à suivre les cours ou à apprendre comme les autres, ou qui entretient des interactions sociales problématiques avec autrui* » ⁴⁷². « *Sur le plan des apprentissages, cela correspond à des difficultés à rencontrer les exigences posées par des tests normatifs. Être inadapté sur le plan des comportements implique un écart face aux attentes des adultes et des pairs* » ⁴⁷³. Cette catégorie concerne 39 % de l'échantillon de 1974 (42 % de garçons et 33% de filles) et 44 % de celui de 1985 (48 % de garçons et 40 % de filles). Ces jeunes éprouvent des comportements problématiques, subissent des sanctions disciplinaires et ont de mauvaises performances. Ils s'absentent fréquemment et ne s'engagent pas dans les activités scolaires. De même, ils mènent des interactions négatives avec les pairs et l'autorité. De plus, pour les deux échantillons (1974 et 1985), Janosz affirme que « *les résultats confirment dans les deux échantillons l'importance de la déviance chez les Inadaptés en comparaison des autres décrocheurs, spécialement des Discrets. Les Inadaptés sont les décrocheurs qui affichent le*

⁴⁶⁷ LAFOND Diane (2010), *op. cit.*, pp. 11-12.

⁴⁶⁸ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁴⁶⁹ JANOSZ Michel (1994), *op. cit.*

⁴⁷⁰ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁴⁷¹ JANOSZ Michel (1994), *op. cit.*, p. 37.

⁴⁷² *Ibid.*

⁴⁷³ *Ibid.*, p. 38.

plus de troubles de comportement et qui sont les plus impliqués dans des activités délictueuses. De plus, en 1985, ils rapportent davantage d'arrestations que les Discrets ». ⁴⁷⁴

Le troisième type, celui des « *désengagés* », représente 11 % de l'échantillon de 1974 et 7 % celui de 1985 et désigne ceux « *qui en plus de manifester un faible engagement envers l'éducation, affichent un niveau d'inadaptation scolaire comportementale moyen et un rendement scolaire moyen/faible.* » ⁴⁷⁵. En dépit de leurs capacités intellectuelles pour réussir, ces jeunes ne valorisent pas l'éducation et n'aiment pas l'école. Ils présentent une inadaptation au niveau comportemental et scolaire. Ils manifestent plus de comportements problématiques et subissent plus de sanctions disciplinaires ⁴⁷⁶ et ⁴⁷⁷.

En dernier lieu, nous avons les « *sous-performants* » qui représentent 13 % pour l'échantillon de 1974 et 8 % pour celui de 1985. Ce vocable désigne ceux qui « *se présentent comme des adolescents dont le degré d'engagement est faible, dont le niveau d'inadaptation scolaire est moyen (comparable à celui des diplômés), et qui, contrairement aux Désengagés, affichent un rendement moyen très faible (en dessous de la note de passage)* » ⁴⁷⁸ : « *Leurs faibles performances et leur propension à accumuler des retards scolaires sont le signe de leurs difficultés à rencontrer les exigences de l'école sur le plan des apprentissages* » ⁴⁷⁹ et ⁴⁸⁰. Ils affichent un niveau d'engagement louable face à l'école malgré leurs capacités scolaires insuffisantes.

Janosz *et al.* ⁴⁸¹ se sont penchés sur l'élaboration d'une typologie des décrocheurs en prenant en considération l'expérience scolaire vu que cette expérience comprend les prédicteurs les plus déterminants de l'abandon. Ce choix concernant l'expérience scolaire des décrocheurs, a augmenté la valeur heuristique de cette approche. Par conséquent, cette typologie est devenue d'un usage fonctionnel pour les praticiens.

Soucieux de maximiser les chances pour faire réussir les interventions, Janosz ne s'est pas limité à la mise en place d'une seule modalité d'intervention mais s'est plutôt servi d'autant de stratégies afin d'intervenir efficacement sur les facteurs les plus décisifs de chaque problématique (voir tableau 18).

⁴⁷⁴ *Ibid.*, p. 172.

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p. 173.

⁴⁷⁶ *Ibid.*

⁴⁷⁷ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁴⁷⁸ JANOSZ Michel (1994), *op. cit.*, p.165.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 166.

⁴⁸⁰ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*, p. 185.

⁴⁸¹ *Ibid.*

Tableau n° 18 : La typologie de JANOSZ *et al.* (2000)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Janosz <i>et al.</i>	2000	Une approche transactionnelle	Quatre types de décrocheurs : - « <i>Discrets</i> » - « <i>Désengagés</i> » - « <i>Sous-performants</i> » - « <i>Inadaptés</i> »

B.10. La typologie de Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort (2002)

Bautier *et al.*⁴⁸² mettent en valeur deux types de décrocheurs, en se basant sur les caractéristiques familiales et scolaires des élèves, dans leur analyse portant sur les trajectoires scolaires des élèves décrocheurs.

Ils distinguent les décrocheurs présentant un profil « *abandon* » de ceux ayant un profil « *exclusion* ». Cette typologie s'appuie sur une analyse factorielle menée sur les modalités du parcours de ces élèves :

- les décrocheurs présentant un profil « *abandon* » sont des élèves qui expriment un renoncement de leurs études librement consenti. Ils ont des résultats insatisfaisants et sont régulièrement absents. Ils sont attentistes et discrets, même si leurs mauvais comportements avec quelques enseignants pourraient expliquer l'arrêt de scolarité, et ils abandonnent l'école quand la situation leur devient intolérable. ;

- les élèves présentant un profil « *exclusion* » cumulent, quant à eux, des difficultés comportementales et relationnelles sur le plan scolaire. Leur parcours est émaillé de passages devant le conseil de discipline et d'exclusions temporaires jusqu'à l'exclusion définitive de l'établissement. Ils présentent des difficultés relationnelles importantes et des conduites agressives récurrentes (verbalement et/ou physiquement) bien qu'ils soient peu absents (voir tableau 19).

⁴⁸² BEAUTIER Élisabeth, TERRAIL Jean-Pierre, BRANCA-ROSOFF Sonia, BONNERY Stéphane, BEBI Amandine, LESORT Bruno (2002), *op. cit.*, pp. 6-26.

Tableau n° 19 : La typologie de Bautier *et al.* (2002)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort	2002	Longitudinale	Deux profils de décrocheurs : - « <i>Abandon</i> » - « <i>Exclusion</i> »

B.11. La typologie de Millet et Thin (2003)

Millet et Thin⁴⁸³ dégagent plusieurs profils-types d'élèves en situation de décrochage dans le cadre de leur étude portant sur une population de collégiens issus en majorité de milieux socio-économiques défavorisés.

En s'appuyant sur les dossiers scolaires de ces collégiens, ils dégagent trois groupes de décrocheurs qu'ils distinguent en fonction des difficultés qui apparaissent au premier niveau. Ces profil-types mettent en avant les collégiens présentant des difficultés à dominante :

- « *cognitive* » ;
- « *psychologique* » ;
- « *judiciaire* » ;
- « *familiale* ».

C'est cette dimension familiale qui est la plus développée par les auteurs et pour laquelle ils relèvent des contextes individuels en lien avec ce qu'il nomment des cas de reproduction sociale⁴⁸⁴, de prise en charge institutionnelle de la famille de ces jeunes, de rupture familiale (conflits parents-enfants), de demande de prise en charge judiciaire, de résistances familiales aux institutions, et des cas de scolarité « *familialement isolée* » en rapport avec un membre de la fratrie ayant pour sa part "réussie" une scolarité jusque dans l'enseignement supérieur.

Cependant, même si les dossiers des élèves permettent de repérer les différences pouvant donner lieu à cette catégorisation, la réalisation d'une typologie reste compliquée. Millet et Thin (2003) insistent sur la grande hétérogénéité des profils, ce qui ne permet guère de rendre ce travail de classification pertinent.

⁴⁸³ MILLET Mathias et THIN Daniel (2003), *op. cit.*

⁴⁸⁴ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1964), *op. cit.*

Cette grande variété ne pourrait pas se réduire à un nombre restreint de catégories tant la réalité des parcours des décrocheurs impliquerait une intrication complexe des facteurs relevés les uns avec les autres.

De plus, cela ne permettrait pas de rendre compte précisément de la problématique individuelle de chacun des élèves rencontrés afin de proposer à ceux-ci une intervention individualisée restant pour eux la seule approche efficace des difficultés de ces adolescents. (voir tableau 20).

Tableau n° 20 : La typologie de Millet et Thin (2003)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Millet et Thin	2003	Longitudinale	Trois groupes de décrocheurs. Ces profil-types mettent en avant les collégiens présentant des difficultés à dominante : <ul style="list-style-type: none"> - « cognitive » ; - « psychologique » ; - « judiciaire » ; - « familiale ».

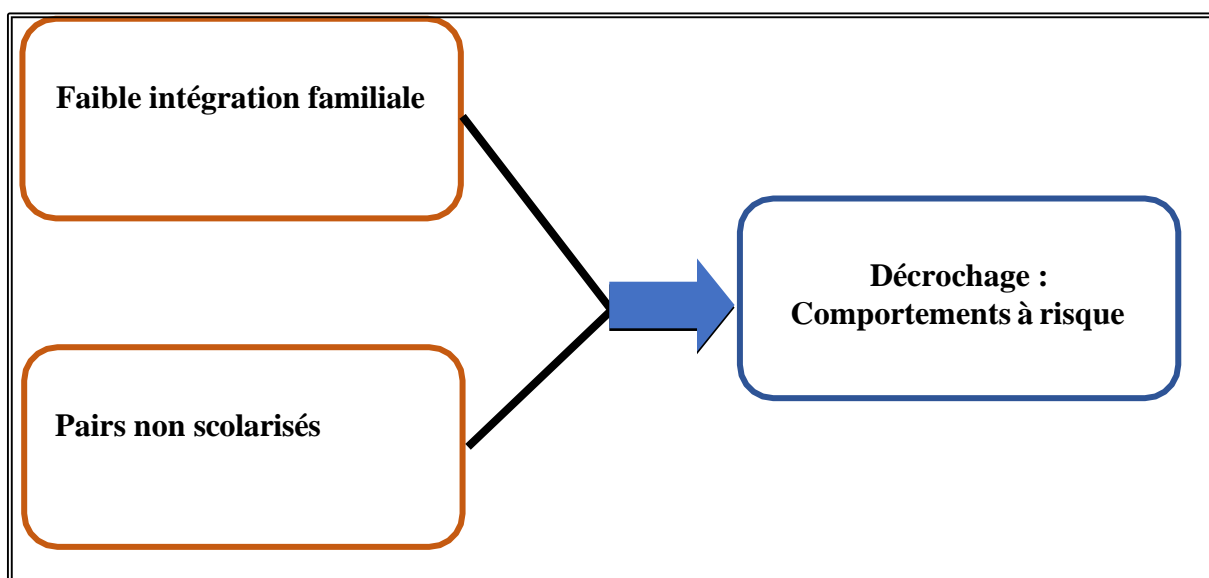
B.12. La typologie de l'Université libre de Belgique (2003)

L'unité de promotion éducation santé de l'Université Libre de Bruxelles⁴⁸⁵, dans une enquête portant sur « *la santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire* », avance d'autres profils de décrocheurs :

- le décrochage « *amical* » : celui-ci fait référence aux élèves quittant le système scolaire en emboitant le pas à ceux de leurs amis qui ont déjà eux-mêmes décroché. Le réseau amical est très fort alors que la « *relation avec les parents est souvent limitée, voire conflictuelle ou quasi inexistante* ». Dans cette situation, le rôle du groupe est important puisqu'il semble procurer au jeune « *un équilibre psychoaffectif* » d'un côté, alors que de l'autre, le même groupe participe « *à un jeu d'influence réciproque entre amis* ». Cette dynamique « *va favoriser, plus ou moins occasionnellement, le développement d'activités plaisantes et/ou illicites qui peuvent donner lieu à l'adoption de comportements à risque au niveau de la santé physique (alcool, tabac, stupéfiants, etc.) et/ou de l'intégration sociale (vandalisme, vol, « business », etc.)* » (voir figure 17) ;

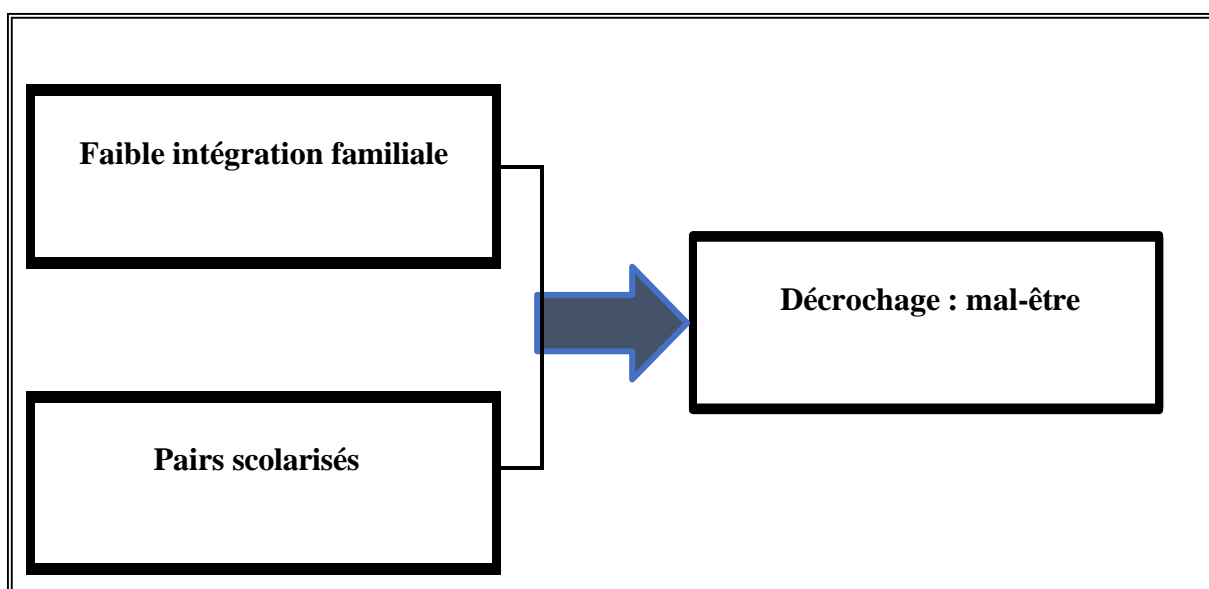
⁴⁸⁵ Université libre de Belgique (2003), *op. cit.*, p.99.

Fig. 17 : Schéma du processus de décrochage « amical »



- le décrochage « *solitaire* », qui montre une difficulté d'adaptation ou un trouble sur le plan personnel. Le décrocheur isolé affiche des troubles de communication avec son environnement familial, ou scolaire. Ces difficultés peuvent se « traduire par un malaise profond du jeune vis-à-vis de l'école et/ou la présence de troubles psychologiques importants (angoisse, dépression, faible estime de soi, etc) » (voir figure 18) ;

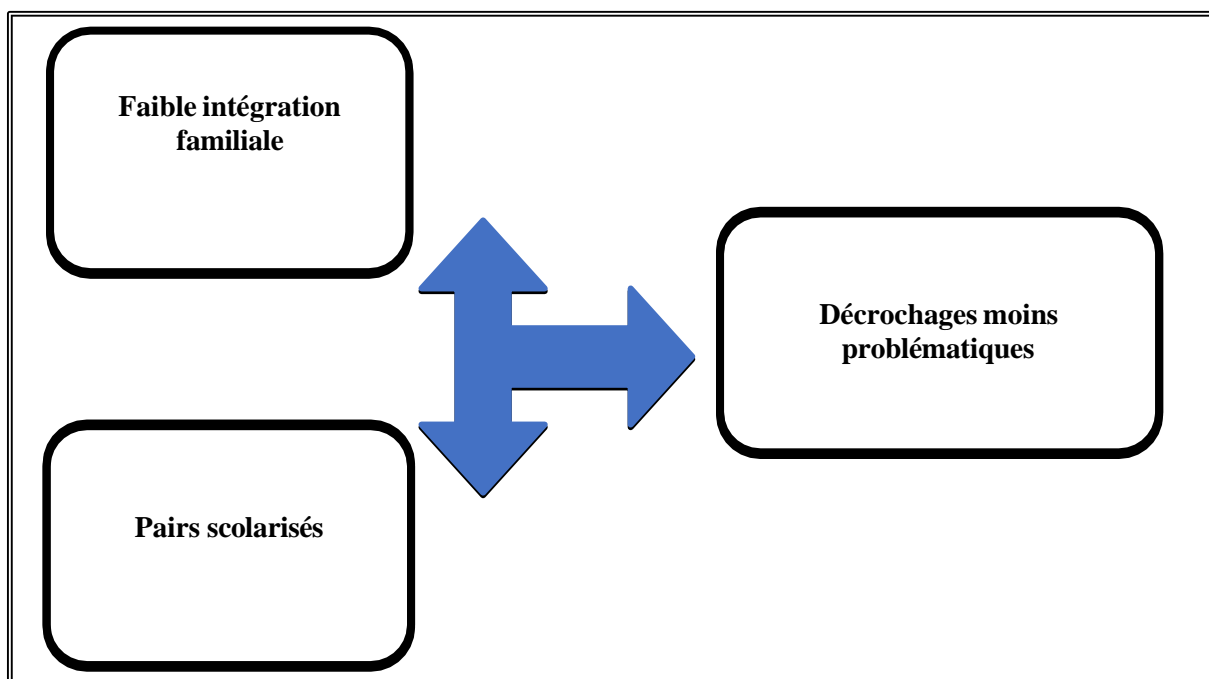
Fig. 18 : Schéma du processus de décrochage « solitaire »



- le décrochage « *familial* » : il est cautionné par la famille de l'élève dans la mesure où il est perçu comme étant momentané en rapport avec un changement de situation de l'élève

(cas de réorientation). Cette situation n'entraîne pas nécessairement des conséquences négatives notables (voir figure 19).

Fig. 19 : Schéma du décrochage « familial »



Dans l'échantillon de 567 jeunes en situation de décrochage ayant servi de base à cette étude, 63 % appartiennent au groupe décrochage « *amical* », 10 % au groupe « *solitaire* » et 15 % au groupe « *familial* », 12 % des élèves de l'échantillon n'ayant pas pu être classés dans cette typologie (voir tableau 21).

Tableau n° 21 : La typologie de L'Université libre de Belgique (2002)

Auteur	Année	Méthodes	Types
Université Libre de Belgique	2003	Longitudinale	- Le décrochage « <i>amical</i> » - Le décrochage « <i>solitaire</i> » - Le décrochage « <i>familial</i> »

B.13. La typologie de Fortin et al. (2006 /2013)

Selon la première étude longitudinale réalisée auprès de 800 jeunes de 12 à 13 ans par Fortin et al.⁴⁸⁶, sur l'abandon scolaire au niveau du secondaire et en s'appuyant sur la dynamique

⁴⁸⁶ FORTIN Laurier et PICARD Yvon (1999), « Les élèves à risque de décrochage : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 5, n° 2, pp. 359-374.

psychosociale, l'accent est mis sur la « *délinquance cachée* », les « *troubles du comportement* » et « *les difficultés d'apprentissage* ».

Trois niveaux sont à distinguer : la dimension personnelle englobe les caractéristiques de la performance scolaire, l'attitude des enseignants, la dépression, la motivation, les troubles du comportement et la délinquance. La dimension familiale comprend la cohésion, l'expression, l'organisation, le soutien affectif et le contrôle parental. Enfin, la dimension du climat de la classe concerne l'ordre et l'organisation.

La catégorie « *Peu intéressé* » regroupe 39,7 % de l'échantillon total. Elle désigne ceux qui sont perçus très positivement par leurs enseignants et ceux qui manifestent un rendement scolaire louable. Ces adolescents ne disposent pas seulement d'habiletés sociales estimables leur permettant d'avoir des relations réussies avec autrui, ils obtiennent aussi de bons résultats. Néanmoins, il leur manque la motivation. En fait, ces adolescents s'ennuient, ne déploient que peu d'efforts et ne consacrent que peu de temps dans la réalisation des tâches demandées. Ainsi, ils conçoivent négativement la valeur de la réussite scolaire⁴⁸⁷. Leur passivité à l'égard de leurs apprentissages semble être la résultante de leur sentiment d'incompétence. De plus, il leur manque une vision à court et à long terme pour établir le lien rationnel entre l'apprentissage et le projet d'avenir. Cependant ce sous-groupe ne saisit pas le support émotionnel familial nécessaire bien qu'il soit issu, majoritairement, des familles qui montrent un bon fonctionnement et reste privé de la motivation de l'intérêt via l'école, causes pour lesquelles il quitte précocement l'établissement scolaire.

La deuxième catégorie désigne ceux qui ont des « *troubles du comportement* », « *sont en difficultés d'apprentissage* » (30,5 % de l'échantillon), ont des comportements problématiques comme la délinquance. Ces adolescents sont facilement repérables par les enseignants car ils perturbent le climat de la classe. Ils sont marqués par l'instabilité, la désobéissance, l'agitation, l'immatunité... Ils s'opposent aux règles scolaires, contestent l'autorité et refusent de faire leurs devoirs. Leurs comportements impactent leurs relations avec autrui, que ce soient les enseignants, les pairs et même les parents. Faute d'habiletés sociales, ils adoptent des stratégies relationnelles destructives et nouent des relations conflictuelles. De surcroît, la majorité de ces jeunes éprouvent des symptômes dépressifs importants et leurs résultats sont faibles. Également, au niveau familial, ils souffrent de plusieurs problèmes tels que l'absence de soutien affectif ou le délitement de la cellule parentale.

⁴⁸⁷ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

La catégorie « *Conduite antisociale cachée* » regroupe 18,9 % de l'échantillon constitue l'appellation la plus difficile à identifier. Ces adolescents n'affichent pas de troubles de comportements extériorisés et disposent d'une certaine performance scolaire. En revanche, ils manifestent en cachette des comportements déviants et à risques : agressions mineures, dommages contre la propriété et actes délictueux (vols/mensonge/vandalisme...). Ils fréquentent des pairs qui adoptent le même comportement déviant qu'eux⁴⁸⁸. Par ailleurs, ils sont perçus positivement par les enseignants car ces derniers ne saisissent pas leurs comportements de délinquance comme le vol, le vandalisme... Ils ne distinguent pas le bien du mal et réussissent toujours à justifier leurs actes de délinquance soit en banalisant les résultats, soit sous prétexte de rétablir la justice⁴⁸⁹. Les élèves appartenant à ce sous-groupe présentent un niveau élevé de dépression (à la limite du seuil clinique) et souffrent de plusieurs difficultés dans le milieu familial (peu de soutien affectif/peu de contrôle parental).

La dernière catégorie comprend les « *Dépressifs* » qui représentent 10,7 % de la totalité de l'échantillon. Bien que ces jeunes n'affichent pas de troubles de comportements considérables, ils ont un niveau élevé de dépression tels que des difficultés de concentration et d'attention, une baisse du rendement à l'école ou de la participation en classe⁴⁹⁰. Ils éprouvent des comportements d'évitement car ils peuvent s'absenter ou s'isoler des autres. Leurs discours témoignent de leur désespoir (leurs difficultés sont insurmontables/ ils sont incompris et malaimés). Leurs expériences à l'école sont marquées par l'échec et les difficultés, ils sont envahis par des sentiments négatifs comme la tristesse, l'insomnie, le désintéressement, la fatigue permanente, la faible estime de soi, le découragement et la culpabilisation, des pensées suicidaires. Même au niveau familial, ce sous-groupe souffre de nombreuses difficultés. D'après Fortin et ses collaborateurs, ce type ne ressemble à aucun des profils de décrocheurs constatés dans la typologie de Janosz.

La typologie, de Fortin *et al.*⁴⁹¹ a mis l'accent sur « *la prise de risque, la déviance, la dialogique opportunité/ opportunisme et la recherche d'indépendance* ». Cette dernière typologie prend en considération les dimensions scolaires et psychologiques et développe des recommandations pour chaque type de décrocheurs. Notre cadre théorique opte pour le

⁴⁸⁸ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁴⁸⁹ FORTIN Laurier (2012), *Trait union: programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : guide explicative destiné aux accompagnateurs et aux directions*, Université de Sherbrooke, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.

⁴⁹⁰ *Ibid.*

⁴⁹¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire élaboré par Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin⁴⁹².

Le décrochage scolaire y est décrit comme la résultante d'un processus dynamique et cumulatif d'insertion de plusieurs facteurs : personnels, familiaux et scolaires. Ce modèle dévoile les facteurs prédictifs du décrochage. Au début, les facteurs familiaux évoluent dans une relation parents-adolescent détériorée. Les facteurs scolaires se réfèrent aux interactions négatives à l'école et du climat de classe. Le rendement scolaire forme le facteur le plus prédictif^{493, 494, 495 et 496}.

Pour conclure notre analyse théorique du phénomène, les travaux élaborés mettent en valeur des facteurs méso-sociaux (institutionnel et familial) et d'autres soulignent des facteurs microsociaux (individuel et interpersonnel). Dans notre étude, nous allons adopter le « *modèle multidimensionnel* » de Fortin *et al.*⁴⁹⁷ car il nous semble le plus approprié au contexte tunisien afin de cerner les facteurs agissant sur le risque de décrochage. (voir tableau 22).

Dans l'ensemble, les facteurs de risques recensés selon l'optique de Fortin *et al.*, sont associés à quatre dimensions (milieu de vie/ école/ famille/ élève).

Tableau n° 22 : La typologie de Fortin *et al.* (2006/2013)

Auteurs	Années	Méthodes	Types
Fortin <i>et al.</i>	2013	Longitudinale	4 types d'élèves : - le type « <i>peu intéressé</i> » - le type « <i>troubles de comportement et difficultés d'apprentissage</i> » - le type « <i>conduites antisociales cachées</i> » - le type « <i>dépressif</i> »

Une dernière classification qui mérite attention a été faite par Dardier, Laïb *et al.*, en 2013⁴⁹⁸.

⁴⁹² FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

⁴⁹³ BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit.*

⁴⁹⁴ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

⁴⁹⁵ RUMBERGER Russell (1995), *op. cit.*

⁴⁹⁶ RUMBERGER Russell (2011), *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*, Cambridge, Harvard University Press.

⁴⁹⁷ FORTIN Laurier (2012), *op. cit.*

⁴⁹⁸ DARDIER Agathe, LAIB Nadine et ROBERT-BOBEE Isabelle (2013), *op. cit.*

B.14. La typologie de Dardier, Laïb et Robert-Bobée (2013)

Plus récemment, des travaux portant sur le panel 19 951 de l'INSEE⁴⁹⁹ et qui s'appuient sur la définition du décrochage scolaire présentée dans le Code de l'Éducation nationale, proposent qu'on définisse les profils des décrocheurs français à partir des parcours scolaires des adolescents depuis la classe de sixième.

La typologie qui se dégage s'appuie sur des analyses de classification ascendante hiérarchique afin de regrouper les parcours présentant le plus de similitudes.

Cette typologie repose sur neuf variables descriptives du parcours : l'âge à l'entrée en sixième, le nombre d'années redoublées au collège, le niveau de lecture à l'entrée en sixième, le passage par une classe d'enseignement adapté (SEGPA), le passage par une quatrième ou troisième technologique, l'obtention du CAP, l'obtention d'un BEP, le passage par une classe de lycée professionnel (CAP, BEP, bac pro.). Cette classification repère trois groupes principaux, ainsi que six sous-groupes qui complètent la description. Plus précisément, cette typologie distingue :

- le groupe « *Faible niveau scolaire* » C'est le profil le plus fréquent (46 %). Il est constitué de jeunes présentant des difficultés précoces au moment de l'entrée en sixième, et le parcours se caractérise par des redoublements (38 % en sixième et 33 % en cinquième) et un faible niveau scolaire. Ils ont quitté, pour une partie importante d'entre eux, l'école au niveau du collège (23 %). Les auteurs dégagent deux sous-groupes en fonction de la classe de sortie : ceux qui ont décroché d'une classe de CAP ou de BEP avec de grosses difficultés en français lecture et mathématiques ; et ceux qui ont décroché au collège ou dans une formation vers le baccalauréat ;

- le groupe « *Bons élèves* », qui est appelé ainsi parce qu'il « *est constitué de jeunes de bon niveau scolaire à l'entrée au collège, mais qui échouent dans les formations menant soit au CAP, au BEP ou au Baccalauréat* » (2013, p. 18). Ils ont quitté le système éducatif après avoir déjà obtenu un diplôme (43 % un CAP ou BEP) ou parce qu'ils ont décroché dans un cursus censé les mener au baccalauréat. Ce groupe se décompose aussi en deux sous-groupes. D'un côté, ceux qui ont poursuivi leurs études au lycée dans les filières générales ou technologiques à la suite de la classe de troisième. Ils représentent environ 11 % de l'échantillon. De l'autre, des élèves qui ont déjà obtenu un CAP ou un BEP, mais qui n'ont pas réussi à obtenir ou à poursuivre leurs études au niveau de formation supérieure ;

⁴⁹⁹ *Ibid.*

- le groupe « *Passage par des classes adaptées au collège* » « *est constitué de jeunes qui sont passés au collège par des classes d'enseignement spécialisé dans la formation des jeunes en difficultés scolaires* ». Ce groupe se compose en majorité de garçons qui sont entrés en collège avec du retard et qui montrent un niveau très faible. Ces élèves sont, en majorité, issus de familles nombreuses (44 % dans une famille de 4 enfants ou plus) et représentent 21 % de l'échantillon de départ. (Voir tableau 23)

Tableau n° 23 : La typologie de Dardier, Laïb et Robert-Bobée (2013)

Auteurs	Années	Méthodes	Types
Dardier, Laïb et Robert-Bobée	2013	Longitudinale	<ul style="list-style-type: none"> • le groupe « <i>Faible niveau scolaire</i> » • le groupe « <i>Bons élèves</i> » • le groupe « <i>Passage par des classes adaptées au collège</i> »

C. Avantages et limites des différentes typologies

Dans l'ensemble, ces différentes typologies comportent autant de points forts que de lacunes. Certaines recensées ci-dessus^{500, 501, 502, 503} et ⁵⁰⁴ soulignent l'hétérogénéité des profils. Ces sous-groupes sont repartis en catégories particulières et changent en fonction des conditions et des époques. Cela permet de discerner les types d'élèves à risque et de prévenir le décrochage de l'intérieur.

En revanche, ces enquêtes contiennent certaines lacunes. Certaines sont très théoriques et ne possèdent pas de réels fondements empiriques⁵⁰⁵. Par conséquent, les catégories développées sont privées de l'objectivité exigée dans les recherches scientifiques et contiennent une redondance des caractéristiques dans l'élaboration des profils de décrocheurs, Fortin et ses collaborateurs ont par exemple avancé que le sous-groupe « *Troubles de comportement et difficultés d'apprentissage* » ressemble aux décrocheurs de type « *inadaptés* » de la typologie de Janosz⁵⁰⁶.

En outre, la majorité de ces typologies ne s'appuient pas sur des esquisses longitudinales et présentent une approche linéaire qui prend en compte uniquement certaines variables, le phénomène étant multidimensionnel et ses origines multiples (Janosz *et al.*, 2000). Synthétisons à présent le travail effectué (voir tableau 24) :

⁵⁰⁰ ERPICUM Dominique et MURRAY Yves (1975), *op. cit.*

⁵⁰¹ CHAREST Diane (1980), *op. cit.*

⁵⁰² WATHERHOUSE Price (Firme) (1990), *op. cit.*

⁵⁰³ KRONICK Robert et HARGIS Charles (1990), *op. cit.*

⁵⁰⁴ VIOLETTE Michèle (1991), *op. cit.*

⁵⁰⁵ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁵⁰⁶ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

Tableau n° 24 : Tableau récapitulatif des différentes approches typologiques

<u>Auteurs</u>	<u>Années</u>	<u>Méthodes</u>	<u>Types</u>
1/ Elliot et Voss	1974	Approche longitudinale	« Les handicapés intellectuellement » « Les involontaires » « Des intellectuellement capables »
2/ Reich et Young	1974 et 1975	Approche qualitative	« Les classiques » « Les décrocheurs orientés vers le travail » « Les décrocheuses au foyer » « Les supports de famille » « Les immigrants récents (isolés culturels) » « L'élite intellectuelle ».
3/Epicum et Murray	1975	Approche théorique	« Les drop-outs accidentels » « Les inadaptés » « Les défavorisés » « Les délinquants » « Les drop-outs féminins » « Les marginaux »
4/ Charest	1980	Approche théorique	« Les décrocheurs orientés vers le travail » « Les défavorisés » « Les décrocheurs par nécessité » « Les inadaptés » « Les marginaux »

5/ Kronick et Hargis	1990	Approche théorique	<p>« Les élèves performants (« higher-achievement students »)</p> <p>« Les élèves peu performants (low achieving students) » :</p> <p>Premier sous-groupe : « les expulsés (pushouts) »</p> <p>Deuxième sous-groupe : « les décrocheurs discrets (quiet dropouts)</p> <p>Troisième sous-groupe : « les décrocheurs qui ont complété leurs études secondaires sans obtenir leur diplôme (in-schooldropouts) »</p>
6/Watherhouse Price	1990	Approche qualitative	<p>« Les défavorisés »</p> <p>« Les indépendants à esprit créateur</p> <p>« Les élèves centrés sur les métiers »</p> <p>« Les membres des minorités visibles »</p> <p>« Les élèves en situation critique »</p>
7/ Violette	1991	Approche mixte	<p>« Décrocheurs aux prises avec des difficultés scolaires »</p> <p>« Jeunes au cœur de l'adolescence »</p> <p>« Type adolescents orientés vers le travail »</p> <p>« Adolescents soumis à des contraintes extérieures à l'école »</p> <p>« Faux décrocheurs »</p>
8) Le Blanc <i>et al.</i>	1993	Approche longitudinale	<p>« Précoces »</p> <p>« Tardifs »</p> <p>« Imprévus »</p> <p>« Raccrocheurs »</p>
9) Janosz <i>et al.</i>	2000	Approche transactionnelle	<p>« Discrets »</p> <p>« Désengagés »</p> <p>« Sous performants »</p> <p>« Inadaptés »</p>

10)Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort	2002	Approche longitudinale	Des décrocheurs ayant un profil « <i>Abandon</i> » Des décrocheurs ayant un profil « <i>Exclusion</i> »
11) Millet et Thin	2003	Approche longitudinale	Trois groupes de décrocheurs. Ces profil-types mettent en avant les collégiens présentant des difficultés à dominante : « <i>Cognitive</i> » ; « <i>Psychologique</i> » ; « <i>Judiciaire</i> » ; « <i>Familiale</i> ».
12) L'Université libre de Belgique	2003	Approche longitudinale	Le décrochage « <i>amical</i> » Le décrochage « <i>solitaire</i> » Le décrochage « <i>familial</i> »
13) Fortin <i>et al.</i>	2006	Approche longitudinale d'une durée de 11 années (de la maternelle à la fin du secondaire).	« <i>Peu intéressé</i> » « <i>Troubles de comportement et difficultés d'apprentissage</i> » « <i>Conduites antisociales cachées</i> » « <i>Dépressif</i> »
14)Dardier, Laïb et Robert-Bobée	2013	Approche longitudinale	« <i>Faible niveau scolaire</i> ». « <i>Bons élèves</i> ». « <i>Passage par des classes adaptées au collège</i> ».

D. Justification du choix de la typologie adoptée

Nous avons choisi le « *modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire* » développé par Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin (2013) pour plusieurs raisons.

Ce modèle est réalisé auprès d'une population d'adolescents d'une manière longitudinale. Cet échantillon est suivi de la première année au secondaire (à 19 ans). De plus, ce modèle englobe les facteurs de risque d'une manière assez complexe tels que les facteurs familiaux (relation parent-adolescent détériorée), personnels, scolaires (climat de classe négatif et interactions négatives à l'école), le faible statut économique, le genre... Ce qui permet de former une base générale pour dévoiler les profils des décrocheurs potentiels. Ces élèves sont ceux qui fréquentent encore l'école mais qui présentent un risque plus élevé de décrocher que d'autres. L'aspect opérationnel est crucial et vise à une prévention efficace et l'intervention adéquate, à travers l'analyse des facteurs sous-jacents à ce fléau.

Tableau n° 25 : Typologie de Fortin *et al.* (2006-2013)

Types d'élèves à risque de décrocher	Caractéristiques
1/ Le type « <i>peu intéressé</i> », 40 % des élèves à risque de décrocher.	« <i>Peu motivés en classe et s'ennuient à l'école</i> »
2/ Le type « <i>troubles de comportement et difficultés d'apprentissage</i> », 30 % des élèves à risque de décrocher.	« <i>Manifestation de comportements extériorisés inadéquats (manifestations antisociales et agressives, manque de maîtrise de soi, intimidation, refus d'être encadrés)</i> »
3/ Le type « <i>conduites antisociales cachées</i> », 19 % des élèves à risque de décrocher	« <i>Agressions mineures cachées (mensonge, vol...) Dommages contre la propriété (saccage par le feu, vandalisme). Actes délinquants (vols à l'étalage, utilisation illégale de chèques ou de cartes de crédits, vol de voitures, vente de drogue, infractions...)</i> »
4/ Le type « <i>dépressif</i> », 11 % des élèves à risque de décrocher.	Haut niveau de dépression. Rapportent être tristes ou découragés Certains pensent au suicide



L'appréhension du décrochage s'accommode mal d'une vision uniquement statique du phénomène, d'une perception à l'instant "t". Cet instantané, s'il permet de répondre à la demande des décideurs d'établir des statistiques et de chiffrer les performances relatives d'un

établissement ou d'une politique éducative, ne prend pas en compte la complexité du phénomène ni son caractère dynamique. Les études qui ont pour but de dévoiler les raisons du décrochage et d'isoler des facteurs de risque, si elles ont le mérite d'identifier les formes variées du phénomène, il serait souhaitable de les compléter par des approches plus contextualisées. L'ensemble des auteurs cités ci-dessus aboutissent finalement à cette conclusion : ainsi, Rumberger⁵⁰⁷ et ⁵⁰⁸ confirme que le décrochage est un processus qui trouve ses racines dès le Primaire.

Dans une conjoncture de démocratisation de l'enseignement et de difficultés d'insertion sur le marché du travail, le décrochage est devenu, depuis une vingtaine d'années, un gène capitale dans tous les systèmes éducatifs des pays développés⁵⁰⁹.

Notamment pour les élèves qui ont un faible niveau de qualification, la prévention contre le décrochage a été constamment présentée comme un enjeu privilégié en termes d'éducation. Le Taux des élèves quittant l'école brusquement forme aujourd'hui un indicateur pour la conduite des actions entamées au niveau des établissements scolaires et des politiques publiques. Les études concernant ce phénomène sont nombreuses et la majorité d'entre elles visent à qualifier et à quantifier le décrochage, ainsi qu'à en repérer les raisons, afin de concevoir des issues d'intervention pour en diminuer l'effet⁵¹⁰.

Ces recherches s'accordent sur le fait que le décrochage est multidimensionnel, que ses sources sont variées et peuvent être expliquées par des approches théoriques transdisciplinaires⁵¹¹. A titre d'illustration, les recherches en psychologie visent surtout les dimensions comportementales intrapsychiques, et socio-interactionnelles, alors que les experts en sciences de l'éducation analysent davantage les liens entre le décrochage, les aspects pédagogiques et l'environnement éducatif.

Par ailleurs, les sociologues et les historiens s'intéressent également au décrochage scolaire, et ils examinent ce phénomène sous l'angle de la construction sociale, des facteurs structurants des institutions ou encore du rapport entre les classes sociales. Les chercheurs "culturalistes" considèrent, que la non-maîtrise des compétences personnelles sociales et

⁵⁰⁷ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

⁵⁰⁸ RUMBERGER Russell (2004), « Why students drop out of school? », in ORFIED Gary (sous la dir. de), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Cambridge, Harvard Education Press. pp. 131-155.

⁵⁰⁹ BLAYA Catherine (2013), « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 12, n° 2, pp. 69-80.

⁵¹⁰ LEHR Camille, HANSEN Anastasia, SINCLAIR Mary et CHRISTENSON Sandra (2003), *op. cit.*

⁵¹¹ ROBERTSON André et COLLERETTE Pierre (2005), « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, pp. 687-707.

sollicitées par l'institution scolaire est capitale dans le processus de décrochage⁵¹² et ⁵¹³. Ces analyses sont agrégées récemment à des orientations théoriques systémiques et dynamiques, combinant des facteurs scolaires, personnels socioculturels et socio-économiques ⁵¹⁴.

Deux contraintes principales émergent. Premièrement, il existe des obstacles à l'évaluation ⁵¹⁵. En effet, même si le taux de décrochage apparaît comme un indicateur objectif et relativement facile à mesurer, le processus est décidément complexe. Chaque piste de recherche semble remarquable et requiert des analyses longitudinales⁵¹⁶. De même, il est difficile de repérer, parmi les différentes raisons de risque, celles qui confirment de manière significative, que ces raisons sont interdépendantes et liées entre eux ⁵¹⁷.

Deuxièmement, après une nette diminution de l'abandon correspondant aux politiques structurelles de massification de l'enseignement, on constate peu d'évolution des taux, notamment dans les pays industrialisés⁵¹⁸.

Constat montre que les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage précoce sont généralement inefficaces et ne prennent pas en considération les trois contextes ensemble, (familial, personnel et scolaire) comme le préconise Potvin et ses collaborateurs. Même si ses programmes peuvent freiner partiellement ce phénomène, sont généralement infructueux pour la prévention primaire de l'abandon précoce. Ceci est étroitement lié à l'impression qu'ils ne conduisent pas à des stratégies efficaces.

Comment expliquer cette tendance ? Est-elle en rapport avec la difficulté d'évaluation évoquée plus haut, qui rendrait difficile l'identification des leviers d'action et empêcherait de possibles régulations ? Est-elle simplement la conséquence d'une définition imprécise du phénomène?

Les recherches réalisées en sociologie et en science de l'éducation, suffisent-elles pour servir de socle à une compréhension approfondie de ce qui pousse les élèves à décrocher des parcours scolaires ?

Ces questions semblent être une source d'inquiétude au sein de la communauté éducative européenne, alors que les établissements font pression pour que le système prenne en charge tous les élèves et les empêche d'abandonner leurs écoles⁵¹⁹.

⁵¹² JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁵¹³ BONNERY Stéphane (2003), *op. cit.*

⁵¹⁴ BLAYA Catherine et FORTIN Laurier (2011), *op. cit.*

⁵¹⁵ RUMBERGER Russell (2001), *op. cit.*

⁵¹⁶ BLAYA Catherine (2009), « L'absentéisme des collégiens : prévalence et caractéristiques », *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n° 4, pp. 39-58.

⁵¹⁷ BALAS Guillaume (2012), *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*, Paris, Fondation Jean Jaurès.

⁵¹⁸ Commission Européenne (2011), *op. cit.*

⁵¹⁹ BRUNO Françoise, MEARD Jacques et WALTER Emmanuelle (2013), « Les dispositifs français de lutte

contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42, n° 4, pp. 439-459.

Une prise en compte de la complexité du phénomène est nécessaire. Ces obstacles à dénouer la multiplicité des facteurs incitent plusieurs équipes à opérer un choix épistémologique consistant à contextualiser systématiquement le processus de décrochage, au lieu de l'essentialiser⁵²⁰. En effet, dans la mesure où il apparaît difficile, voire impossible, d'isoler les facteurs de risques, les approches corrélatives et cumulatives, voire qualitatives et compréhensives, paraissent plus heuristiques pour analyser la complexité du processus.

Selon nous, c'est précisément dans la prise en compte de cet enchevêtrement de facteurs individuels et structurels, ainsi que de l'environnement dans lequel évoluent les élèves que réside une des pistes à venir les plus prometteuses pour comprendre le phénomène. Dans cette perspective, les relations entre les perceptions et les actions individuelles d'une part et les facteurs scolaires de l'autre, méritent d'être interrogés conjointement et non de manière dissociée. Nous pouvons d'ailleurs constater que l'évolution des modèles explicatifs, comme ceux de Rumberger⁵²¹ ou de Fortin *et al.*⁵²², va dans ce sens.

Aujourd'hui, les chercheurs ont tendance à privilégier les approches centrées sur l'organisation des systèmes scolaires et les politiques publiques plutôt que sur les caractéristiques individuelles pour proposer des solutions pour réduire le décrochage scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, il m'a semblé nécessaire de donner un aperçu des travaux sur ce thème dans la littérature internationale récente (principalement européenne et nord-américaine).

L'objectif est donc de mieux comprendre les facteurs contextuels qui peuvent influencer la situation du décrochage scolaire en Tunisie. Pour nous, au-delà de la prise en compte de ces références qui ont principalement des aspects sociologiques et psychologiques, nous avons la capacité de reprendre le contrôle de la situation éducative que nos participants cherchent à échapper à nos institutions. Il est important de se positionner dans la recherche fondamentale.

⁵²⁰ GLASMAN, Dominique. (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.

⁵²¹ RUMBERGER Russel (2011), *op. cit.*

⁵²² FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

CHAPITRE V : PROGRAMMES DE DÉPISTAGE, D'INTERVENTION ET DE SUIVI DES DÉCROCHEURS

Plusieurs programmes d'intervention ou de prévention du décrochage ont vu le jour au cours des dernières décennies. Seuls les programmes structurés ayant fait l'objet d'une évaluation seront recensés dans ce chapitre.

Notre objectif est d'examiner les preuves théoriques et empiriques de l'émergence de nouvelles formes d'intervention et de suivi auprès des élèves à risque. Nous présentons l'évolution chronologique des différentes formes d'interventions et de suivis réalisées ces dernières décennies. Ensuite, nous nous attardons sur le concept de dépistage à partir duquel Pierre Potvin et ses collaborateurs ont développé leur modèle d'intervention préventive et de suivi.

Dans le but de dépister les élèves à risque, des études ont été menées par Fallu et Janosz⁵²³; Janosz et Le Blanc⁵²⁴; Janosz *et al.*⁵²⁵; Janosz *et al.*⁵²⁶; Lacroix⁵²⁷; Quiroga *et al.*⁵²⁸. Les résultats de ces recherches ont mis en valeur deux grands constats : le premier examine le type et la quantité d'informations essentielles pour dépister les élèves à risque, le deuxième concerne la justification de la dissemblance des expériences scolaires et psychosociales de ces élèves.

En premier lieu, malgré l'existence d'une diversité de facteurs de risques (familial, individuel, social...), un dépistage fiable ne nécessite pas la prise en considération de tous les facteurs détectés, mais il suffit de se concentrer sur les prédicteurs les plus puissants^{529 et 530}.

En second lieu, ce constat rejoint les études de Fortin, Marcotte, Royer, et Potvin⁵³¹; Cairns et Neckerman⁵³² qui stipulent que les décrocheurs potentiels n'affichent pas tous les mêmes profils (au niveau des difficultés et des forces).

⁵²³ FALLU Jean Sébastien et JANOSZ Michel (2003), « La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire », *Revue de Psychoéducation*, vol. 32, pp. 7-30.

⁵²⁴ JANOSZ Michel et LE BIANC Marc (1997), *op. cit.*

⁵²⁵ *Ibid.*

⁵²⁶ JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁵²⁷ LACROIX Martine (2001), *Fidélité et validité d'un questionnaire de processus décisionnel appliqué à l'abandon scolaire*. Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université de Montréal.

⁵²⁸ QUIROGA Cintia, JANOSZ Michel et MARCOTTE Diane (2006), *op. cit.*

⁵²⁹ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels*, Université de Montréal, GRES.

⁵³⁰ *Ibid.*

⁵³¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et POTVIN Pierre (2005a), « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement au secondaire qui ont décroché ou non de l'école », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 2, pp. 79-88.

Pareillement, les recherches ont prouvé que les interventions individuelles qui ne tiennent en compte qu'un seul processus demeurent peu efficaces en les comparant à celles qui sont multidimensionnelles⁵³³. D'une part, elles prennent en considération les besoins adéquats à chaque type d'élèves en rapport avec leurs contextes personnels, familiaux et scolaires. De l'autre, elles sont flexibles concernant les stratégies d'implantation des programmes afin de combler les différents besoins des élèves tout en respectant les contraintes organisationnelles. Parmi les programmes d'intervention qui ont été démontrés efficaces auprès des décrocheurs potentiels, nous allons mettre en valeur les deux démarches de Janosz et Potvin car elles impliquent les enseignants ou d'autres membres du personnel scolaire ou communautaire, et s'intéressent aux habiletés des élèves.



A. Programme d'intervention de Janosz

À travers les travaux réalisés sur la prédiction du décrochage, une « *Trousse d'Évaluation des Décrocheurs Potentiels (TEDP)* » est à l'honneur. L'auteur la décrit ainsi : « *La TEDP a été conçue pour faciliter l'intégration et l'utilisation de ces connaissances dans les opérations professionnelles de dépistage des élèves à risque. Elle vise principalement à accroître la rigueur (objectivation, validation) de la sélection des élèves les plus susceptibles de bénéficier d'interventions préventives, tout en donnant quelques pistes sur leurs vulnérabilités scolaires et psychosociales. Le questionnaire de la TEDP permet aussi une estimation de l'imminence d'un risque de passage à l'acte. Par ailleurs, il est possible d'utiliser la TEDP pour brosser un portrait sommaire d'une population d'élèves (une classe, un niveau, une école) et ainsi établir la prévalence d'élèves à risque de décrocher. Enfin, la trousse peut être utilisée pour évaluer les effets des interventions* »⁵³⁴.

La TEDP comprend trois outils : tout d'abord, un questionnaire qui se compose de 54 questions à administrer aux élèves de 12 à 18 ans. Ensuite, un logiciel, qui sert à réaliser les calculs indispensables pour l'évaluation. Enfin, un manuel d'utilisateur. Le contenu du questionnaire et ses objectifs sont précisés aussi « *Le questionnaire comporte 54 questions qui permettent (a) d'estimer le risque de décrocher des répondants et (b) de les classer selon une*

⁵³² CAIRNS Robert et NECKERMAN Holly (1989), *op. cit.*

⁵³³ PREVATT Frances et KELLY Donal (2003), « Dropping out of school : areview of intervention programs », *Journal of School Psychology*, n° 41, p. 377-395.

⁵³⁴ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *op. cit.* p. 4.

typologie de décrocheurs basée sur trois aspects de l'expérience scolaire : l'engagement, le rendement (notes dans les matières de base et retard accumulé) et l'indiscipline. En complément à ces deux principales fonctions, le questionnaire permet aussi (c) d'approfondir l'évaluation de l'engagement scolaire en mesurant le sentiment de compétence et de contrôle, les efforts mis à l'école et le degré de participation aux activités parascolaires. Une série de questions sert aussi à évaluer (d) la qualité du soutien scolaire offert par les parents et la valeur qu'ils accordent aux études. Enfin, le questionnaire mesure certains indices qui peuvent aider à estimer si le répondant présente des risques de passer à l'acte dans un avenir proche. Ainsi, quelques questions sont posées sur les aspirations scolaires, les intentions de décrocher et sur les avantages perçus à abandonner l'école. »⁵³⁵

En ce qui concerne la population visée par la TEDP, Janosz indique que « *les mesures utilisées dans cette trousse ont été validées et standardisées auprès de 35 000 élèves du secondaire entre 12 et 18 ans. C'est donc prioritairement auprès de cette population que l'instrument devrait être utilisé. Le questionnaire peut être administré à un seul individu, dans le cadre d'un accompagnement individuel, par exemple, ou encore à un groupe d'élèves, dans le cadre d'une opération de dépistage ou d'analyse de situation* »⁵³⁶.

L'utilisateur de TDEP doit acquérir au préalable une connaissance approfondie des problèmes d'adaptation chez les jeunes, en ce qui concerne l'étiopathie du décrochage et les stratégies de prévention. De même, l'utilisateur de TDEP doit « *disposer d'un minimum de compétences en matière d'évaluation et d'analyse psychométriques* » : « *Ce manuel n'est qu'un document d'appoint à ces connaissances, et une formation à l'utilisation de la TEDP est nécessaire pour toute personne n'ayant pas déjà une solide formation et une expérience en matière d'intervention et d'évaluation psychosociale* »⁵³⁷.

Le guide contient six sections. La première comprend des considérations relatives à une démarche de dépistage : « *Nous voulons ainsi amener l'intervenant à reconnaître les différents aspects et enjeux liés à la démarche qu'il entreprend à l'aide de la trousse.* »⁵³⁸

La deuxième section englobe les différentes mesures d'adaptation que permet la mesure de la TEDP. La troisième présente la procédure d'administration du questionnaire aux élèves. La quatrième propose un guide d'utilisation des différentes fonctionnalités du logiciel informatique. La cinquième s'occupe de l'analyse et de l'interprétation des données obtenues.

⁵³⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 4.

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 5.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 3.

La dernière suggère des pistes de réflexions relatives à l'intervention différentielle auprès de décrocheurs potentiels.

Le dépistage est une action rationnelle qui a pour objectif d'identifier les élèves à risque de décrocher prématurément. Ce risque émane de leurs « *vulnérabilités personnelles ou environnementales* ». Cette démarche consiste à inciter les professionnels de mener une réflexion rigoureuse sur la prévention. Cependant, le dépistage « *n'est pas une fin en soi : il ne suffit pas d'identifier les jeunes à risque. Il doit s'inscrire à l'intérieur d'une stratégie de prévention établie et planifiée à l'avance, précisant le nombre d'adolescents susceptibles de bénéficier d'un soutien scolaire ou psychosocial et le type d'aide qui sera offert. Bien que les ressources soient parfois insuffisantes dans les milieux, il est contraire à l'éthique d'identifier des jeunes pour lesquels les services d'aide sont inexistantes. La démarche de dépistage doit prévoir sans faute la mise en place de stratégies de prévention et/ou d'intervention* ». ⁵³⁹

Le dépistage englobe des enjeux éthiques et nécessite la mise en place des stratégies de préventions ou d'interventions ciblées. Cette action perd toute sa légitimité si elle n'est pas suivie d'autres démarches et peut devenir même dangereuse. Car elle peut contribuer à une sorte d'« *étiquetage négatif* ». Ainsi, « *le problème le plus souvent invoqué est sans doute celui de l'étiquetage : le dépistage est susceptible d'affecter la perception de l'adolescent envers lui-même, la perception des autres jeunes envers lui et, bien entendu, la perception des enseignants ou autres intervenants à son endroit* ». ⁵⁴⁰

Dans la section qui suit, nous évoquons les stratégies d'intervention différentielle développées par Janosz *et al.* ⁵⁴¹

A.1. Stratégies d'intervention différentielle

Janosz a identifié quatre profils distincts de décrocheurs potentiels, lors de ces deux études longitudinales : « *les Discrets, les Désengagés, les Sous-Performants, les Inadaptés* ». (Janosz *et al.*, 2000⁵⁴² ; voir Lafond, 2010, pp. 11-12)⁵⁴³

Des lors, est envisagée une approche différentielle préventive basée sur les caractéristiques scolaires. « *Au sein de chacun de ces profils, les jeunes se distinguent également sur la base de critères personnels, familiaux et sociaux. À l'extrême, on pourrait envisager qu'il existe autant de trajectoires qui mènent au décrochage qu'il existe de jeunes*

⁵³⁹ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *op. cit.*

p. 2.

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 2.

⁵⁴¹ *Ibid.*

⁵⁴² JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁵⁴³ LAFOND Diane (2010), *op. cit.*

qui abandonnent l'école. Il faudrait, pour ainsi dire, proposer à chaque jeune une intervention qui lui est propre. Toutefois, une approche aussi individualisée est irréaliste compte tenu des ressources à mobiliser. Or, certaines similitudes ont été identifiées chez ceux qui répondent à un même profil. Celles-ci servent de base à l'élaboration d'interventions différentielles. Une intervention ciblée est adaptée aux caractéristiques spécifiques de certains élèves ou de sous-groupes d'élèves (par exemple, en utilisant la typologie pour créer des sous-groupes d'élèves) »⁵⁴⁴. Janosz ne propose donc pas « un livre de recettes ou un guide d'intervention », mais une réflexion pour mettre en place des interventions adaptées aux ressources disposées.

A.1.1. Intervenir auprès des « Discrets »

Cette catégorie compte pour environ 40 % des décrocheurs, elle n'a pas de problèmes comportementaux, est engagée dans la scolarisation, a une attitude positive envers l'école et participe aux activités. Ce type de décrocheurs passe inaperçu. Il forme également la catégorie la plus susceptible à raccrocher. « *Le fait que leurs difficultés scolaires se limitent au plan du rendement et que ces adolescents apparaissent bien adaptés sur le plan psychologique et social nous amène à privilégier des interventions intégrées au curriculum normalisé et centrées autour de projets de soutien pédagogique. Les difficultés ne semblent pas assez sévères pour nécessiter un retrait, même temporaire, du curriculum normalisé. Cela pourrait même avoir des effets négatifs en affectant l'estime ou la perception de soi, en favorisant un étiquetage négatif, ou encore en soumettant ces adolescents à l'influence de pairs plus inadaptés. Le principal objectif à viser dans le cas des Discrets est d'accroître leurs performances scolaires qui, pour diverses raisons, demeurent faibles malgré un bon engagement et une bonne adaptation générale. Il est important ici de vérifier leurs perceptions quant à leurs capacités à réussir (sentiment de compétence et de contrôle). Ces élèves doivent être soutenus dans leurs apprentissages et les moyens sont nombreux : périodes de récupération, aide aux devoirs, tutorat par l'enseignant et par les pairs, enseignement individualisé, variation dans les styles pédagogiques d'enseignement, pédagogie de coopération, programmes de préparation aux examens. Rappelons que la variété dans les modalités pédagogiques est associée à la réussite éducative et les Discrets semblent avoir les habiletés de base (bon équilibre psychique, compétence sociale) qui leur*

⁵⁴⁴ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *op. cit.*, p. 4.

permettraient de profiter pleinement de ce type d'intervention »⁵⁴⁵.

De surcroît, les pairs peuvent jouer le rôle de tuteur en matière de soutien scolaire (Greenwood *et al.*, 1988). Même au sein des décrocheurs potentiels, existent des jeunes capables d'aider leurs copains qui ont plus de difficultés d'apprentissage. « *Les Discrets* » sont issus généralement des familles défavorisées économiquement, ce qui peut impacter la disponibilité des parents à encadrer leurs enfants dans leurs parcours. Chaque intervenant auprès de ce type d'élèves doit prendre en considération leurs forces, notamment leurs sentiments d'engagement et leurs bonnes adaptations scolaires et psychosociales. D'autres démarches peuvent déterminer la réussite tel le suivi permanent durant toute leur scolarité, (voir tableau ci-dessous) :

Interventions auprès des « <i>Discrets</i> »
<ul style="list-style-type: none">• Aide aux devoirs• Variété de styles d'enseignement• Tutorat par les pairs• Utiliser la force de l'élève• Explorer les motifs d'abandon• Récupération• Assurer un suivi individuel

A.1.2. Intervenir auprès des « *Inadaptés* »

Cette catégorie présente le profil véritable de l'inadaptation psychosociale. L'intervention auprès de ce type mérite la mobilisation de « *stratégies intensives et multidimensionnelles dont la cohérence sera assurée par une évaluation psychosociale en profondeur et par la collaboration des différents intervenants qui ne manqueront pas d'être nombreux. Sur le plan scolaire, les mesures doivent permettre d'accroître le rendement et le sentiment d'engagement* »⁵⁴⁶.

Il est nécessaire de développer la compétence sociale et les thérapies ciblant l'accroissement des habiletés.⁵⁴⁷

⁵⁴⁵ *Ibid*, p. 44.

⁵⁴⁶ *Ibid*., p. 50.

⁵⁴⁷ VITARO Frank, DESMARAIS-GERVAIS Lise, TREMBLAY Richard et GAGGNON Claude (1992), « Adaptation sociale en début de scolarisation et milieux de garde à la période préscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 18, n° 1, 1992, p. 1-15.

Interventions auprès des « Inadaptés »

- Stratégies intensives et multidimensionnelles
- Habiletés sociales
- Intervention précoce
- Soutien à la famille

A.1.3. Intervenir auprès des « Désengagés »

Cette catégorie d'élève manifeste surtout un sentiment de désengagement. Ces « Désengagés » font l'objet de sanctions disciplinaires⁵⁴⁸ et ⁵⁴⁹.

À cet égard, Il est impératif de privilégier les interventions qui ont pour but d'accroître la motivation scolaire, telle que la mise en place de « *techniques et stratégies de renforcement, rencontres individuelles et en sous-groupes axées sur l'importance de la scolarisation et les conséquences de l'abandon sur l'intégration au marché du travail, soutien et informations aux parents concernant l'importance de leurs attitudes sur la valorisation de la scolarisation, intégration aux activités parascolaires, valorisation des étudiants en donnant des responsabilités, accroissement du caractère "séduisant" et intéressant des matières de base, promotion de l'enseignement par intégration des matières, diminution du ratio élèves-enseignant, etc.* »⁵⁵⁰.

Pour ce type qui présente 10 % des décrocheurs potentiels, la responsabilité de l'école semble être grande. De prime abord, il est nécessaire de se questionner sur les raisons de désengagement, notamment en l'absence de difficultés scolaires apparentes. Il faut prendre en considération tous les cheminements qui peuvent amener à la démotivation, telles les difficultés familiales.

De plus, l'ennui et le manque d'intérêt peuvent être le résultat de rythmes d'apprentissage aux contenus et modalités pédagogiques centrés surtout sur le développement analytique et linguistique au détriment des sports, des arts et d'autres motifs plus concrets. Pour surmonter cet obstacle, les acteurs de l'école sont appelés à réaliser des évaluations psychosociales et des études de cas afin de sélectionner les outils les plus adaptés pour donner du sens à la scolarisation et rétablir l'intérêt perdu pour l'école.

⁵⁴⁸ *Ibid.*

⁵⁴⁹ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁵⁵⁰ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *op. cit.* p. 47.

Interventions auprès des « Désengagés »

- Valorisation par les responsabilités
- Promotion de l'enseignement par l'intégration des matières
- Donner du sens à l'école.
- Intégration aux activités parascolaires
- Augmenter le rendement scolaire

A.1.4. Intervenir auprès des « Sous-Performants »

Ceux-ci expriment un désengagement face à l'école sans avoir de problèmes d'adaptation comportementale. Leurs parents n'ont majoritairement qu'un faible niveau de scolarité, ce qui peut contribuer à un manque d'encadrement ou à un désengagement face aux parcours de leurs enfants. Il est primordial d'effectuer une évaluation individuelle en profondeur pour dévoiler l'ampleur des lacunes détectées, leur durée et la qualité du soutien à fournir sur un plan familial. Comme l'indique Janosz, « *plus le dépistage se fera tôt, plus il sera possible d'envisager des mesures de soutien pédagogique dans un curriculum adapté en concomitance avec des stratégies de motivation. Nous pourrions ainsi penser à une classe restreinte sous la direction d'une orthopédagogue qui saurait varier ses enseignements (individualisé, de coopération, tutorat, intégration des matières) en plus d'utiliser des stratégies de renforcement* »⁵⁵¹.

Dès lors, l'intervention doit cibler, en plus de l'apprentissage, l'accroissement de la motivation. Les recommandations visent à former des parents peu scolarisés (les sensibiliser aux différents problèmes rencontrés par leurs enfants afin de les aider) et à mettre en place des mesures « *comme les projets orientés vers la réintégration des classes régulières dans les différentes activités de l'école (p. ex. activités et responsabilités parascolaires)* »⁵⁵².

Il s'agit de promouvoir « *les projets orientés vers l'acquisition rapide d'autonomie (p. ex. les écoles pour décrocheurs potentiels et les programmes visant l'insertion dans le marché du travail)* »⁵⁵³.

Sans oublier « *les écoles alternatives qui consolident l'apprentissage des matières de base à travers des formules pédagogiques adaptées (groupe restreint, enseignement individualisé), en assurant une préparation au marché du travail* »⁵⁵⁴.

⁵⁵¹ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *op. cit.*, p. 48.

⁵⁵² *Ibid.*

⁵⁵³ *Ibid.*

⁵⁵⁴ *Ibid.*

Interventions auprès des « Sous-Performants »

- Soutien pédagogique pour augmenter le rendement (classe ressource, pratiques pédagogiques variées, marché du travail)
- Motivation

D'un autre côté, Potvin et Lapointe⁵⁵⁵ ont élaboré une typologie des élèves du primaire présentant des facteurs de risque afin de permettre des interventions préventives les plus adaptées possibles. Leur typologie se fonde sur des études longitudinales : le type « *peu motivé* », le type « *difficultés d'apprentissage* », le type « *difficultés de comportement extériorisées* » et type « *difficultés de comportement intériorisées* ». À notre connaissance, seuls Potvin et Lapointe ont élaboré une typologie qui concerne les élèves du primaire. En effet, Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly⁵⁵⁶, ainsi que Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque⁵⁵⁷ ont tous proposé des typologies qui se rapportent aux élèves du secondaire.

Au Québec, des chercheurs tels que Potvin et ses collègues⁵⁵⁸ ont élaboré un guide et des activités pour prévenir le décrochage des jeunes du début du secondaire et, encore une fois, Potvin en collaboration avec Lapointe cette fois-ci⁵⁵⁹ a mis en place un programme de prévention du décrochage dès le primaire, de même qu'un outil de dépistage des élèves à risque⁵⁶⁰. Ce programme québécois⁵⁶¹ et son outil de dépistage⁵⁶², de même que *la stratégie Agir autrement pour le primaire* (Gouvernement du Québec, 2003c), sont les seuls qui s'intéressent spécifiquement aux élèves de l'école primaire.

B. Programme d'intervention de Potvin

La démarche proposée par Potvin *et al.*⁵⁶³ concerne le dépistage des élèves à risque et la démarche de suivi, d'intervention pour une meilleure prévention.

⁵⁵⁵ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire : y'a une place pour toi !* Québec, CTREQ.

⁵⁵⁶ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁵⁵⁷ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *op. cit.* p. 49.

⁵⁵⁸ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2007), *Guide de prévention du décrochage scolaire*, Québec, CTREQ.

⁵⁵⁹ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *op. cit.*

⁵⁶⁰ POTVIN Pierre (2011), « Procédure de dépistage des élèves à risque au primaire ». Présentation au 36e congrès de l'AQETA, Montréal.

⁵⁶¹ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *op. cit.*

⁵⁶² POTVIN Pierre (2011), *op. cit.*

⁵⁶³ POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, Québec, CTREQ.

La première démarche est réalisée par le biais du logiciel *Premiers signes V2*, tandis que la deuxième nécessite de faire référence aux interventions indiquées dans le document « *Agir dès les premiers signes* », non seulement pour favoriser le bon fonctionnement de l'ensemble des élèves, mais également pour repérer ceux qui nécessitent une attention particulière (Comportements extériorisés/Comportements intériorisés/Peu motivés) et ainsi pour agir rapidement dès l'apparition de difficultés comportementales (Inattention/Agitation/Agressivité/Anxiété/Retrait).

B.1. Le dépistage

Le processus de dépistage se réalise par le biais du logiciel « *Premiers signes* ». L'outil permet de repérer les élèves à risque et les bons élèves tout en précisant les types de risques.

Ce logiciel est un outil informatisé, résultant d'une étude longitudinale d'une durée de onze ans, effectuée par Pierre Potvin. Au début, la première version du logiciel (2010) a été utilisée dans plusieurs écoles au Québec, et d'une manière restreinte dans d'autres pays comme la France, la Belgique et le Cameroun. Il s'adresse aux enseignants du préscolaire (maternelle, cinq ans) et du primaire (élèves de 6-12 ans). D'autres améliorations ont été apportées (Présentation visuelle/Ajout d'informations/Accès direct via Internet). Cet outil est accessible gratuitement via un lien Internet partout dans le monde francophone. L'évaluation réalisée par l'enseignant n'est qu'une évaluation professionnelle qui s'appuie sur sa connaissance et ses observations de l'élève, dans le but de dégager une première alerte du risque d'établir les besoins de soutien pour ceux identifiés comme décrocheur. Le dépistage se réalise à deux reprises et ne devrait pas prendre plus de 120 minutes.

Les résultats d'évaluation resteront confidentiels (anonymes) et seront utilisés par les enseignants, les professionnels et de la direction de l'école.

Le premier dépistage se fait début novembre pour orienter l'intervention.

Le second se réalise en avril-mai afin de réajuster l'évaluation précédente. L'évaluation comprend trois questionnaires à remplir pour chaque apprenant. En premier lieu, le questionnaire 1 sert à qualifier le cheminement scolaire anticipé de l'élève et suggère quatre possibilités :

1. Poursuite du cheminement sans embûche ;
2. Possibilité de certaines difficultés ;
3. Possibilité de difficultés assez importantes ;
4. Prévision de difficultés très importantes.

Le questionnaire 2 regroupe six types d'élèves : • Élève modèle • Élève indifférent • Élève ayant des difficultés d'apprentissage • Élève ayant des difficultés de comportement extériorisées • Élève ayant des difficultés de comportement intériorisées • Élève peu motivé.

Le dernier questionnaire propose une grille de 18 adjectifs présentés en 7 nuances, du négatif au positif, permettant de qualifier les comportements. Les 18 adjectifs doivent être complétés.

L'application « *Premiers Signes 2* » offre un espace confidentiel pour chaque utilisateur.

Les évaluations de chaque groupe créé par l'enseignant ou un professionnel de l'éducation (orthopédagogue ou psychoéducateur...) ne sont visibles que par lui-même.

En choisissant une option à cet effet, l'utilisateur peut toutefois partager une évaluation de groupe avec l'auteur de l'outil. Ce partage s'applique à une évaluation et peut être révoqué à tout moment.

Les résultats du dépistage servent à identifier les élèves à risque et préciser le niveau de risque (À surveiller, Risque Faible, Risque Modéré, Risque Sévère, Risque Sévère « *aggravé* »).

B.2. L'intervention

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), en collaboration avec des chercheurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), a rédigé le répertoire « *Agir dès les premiers signes* » en 2017.

Cet outil est un répertoire de pratiques efficaces qui peuvent être effectuées par les enseignants au sein de leur classe afin de prévenir les difficultés comportementales chez les élèves. Partant du postulat que la prévention est une action commune, elle nécessite alors l'engagement de différents participants. Ces interventions sont conçues pour les enseignants en premier lieu, mais également pour les professionnels de l'éducation et les psychologues, psychoéducateurs, éducateurs spécialisés...

Le CTREQ a mis en place d'autres outils afin de soutenir le personnel des écoles dans la démarche préventive auprès des élèves à risque : le *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire Premiers Signes* (2014)⁵⁶⁴ ; le *Logiciel de dépistage Premiers Signes* (2015)⁵⁶⁵.

⁵⁶⁴ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2014), *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes*, Québec, CTREQ.

Est reconnue l'importance d'agir précocement pour connaître et soutenir ceux qui peuvent présenter des difficultés de comportements.

Le répertoire « *Agir dès les premiers signes* » compte des interventions universelles et ciblées qui peuvent être utilisées par les enseignants au sein de leur classe. Ces interventions forment la base de la démarche préventive, elles contribuent à la diminution de la fréquence d'apparition des comportements problématiques et de leurs effets négatifs sur le climat de classe. Elles facilitent l'adaptation aux exigences scolaires.

Les interventions ciblées viennent en complément pour remédier aux comportements problématiques manifestés par certains élèves. Elles prennent des formes qui varient selon les besoins spécifiques de chaque apprenant : « *une aide supplémentaire, une intensification de certaines interventions déjà en place, des mesures plus spécialisées (ex. : des ateliers de gestion de la colère pour un sous-groupe d'élèves qui présentent des comportements d'agressivité), etc* »⁵⁶⁶. Toutes les interventions recensées dans le répertoire sont majoritairement réalisables au sein de la classe par les enseignants sans un autre soutien d'autres personnels scolaires ou de professionnels de l'éducation. Le répertoire expose également des stratégies plus spécialisées.

Bien qu'« *Agir dès les premiers signes* » cible les élèves d'âge préscolaire et ceux du premier, deuxième ou troisième cycle du primaire, le choix des interventions les plus adéquates à chaque enfant doit prendre en considération le stade de développement : « *Par exemple, de façon générale, les enfants de 6 à 8 ans commencent à apprécier le fait de travailler en groupe et cherchent à créer des liens affectifs avec des pairs. Plus ils avancent en âge, plus ils sont capables de nommer leurs émotions et de contrôler leurs réactions. Cette période de l'enfance est également déterminante en ce qui a trait à la formation du concept de soi. Les 6-8 ans ont une perception de plus en plus définie de leurs habiletés dans différents domaines, alors que 9-12 ans comprennent davantage le point de vue des autres et peuvent participer activement à la résolution de conflits. Ces derniers développent également leur capacité à communiquer et à prendre la responsabilité de leurs actions.* »⁵⁶⁷

Cette intervention est inspirée du modèle du RAI (Réponse à l'intervention) : « *Les interventions recensées dans le répertoire Agir dès les premiers signes, ainsi que la démarche qui y est proposée, rappellent le modèle RAI. Ce modèle permet d'identifier de façon précoce les élèves qui sont à risque de présenter des difficultés de comportement. Il préconise la*

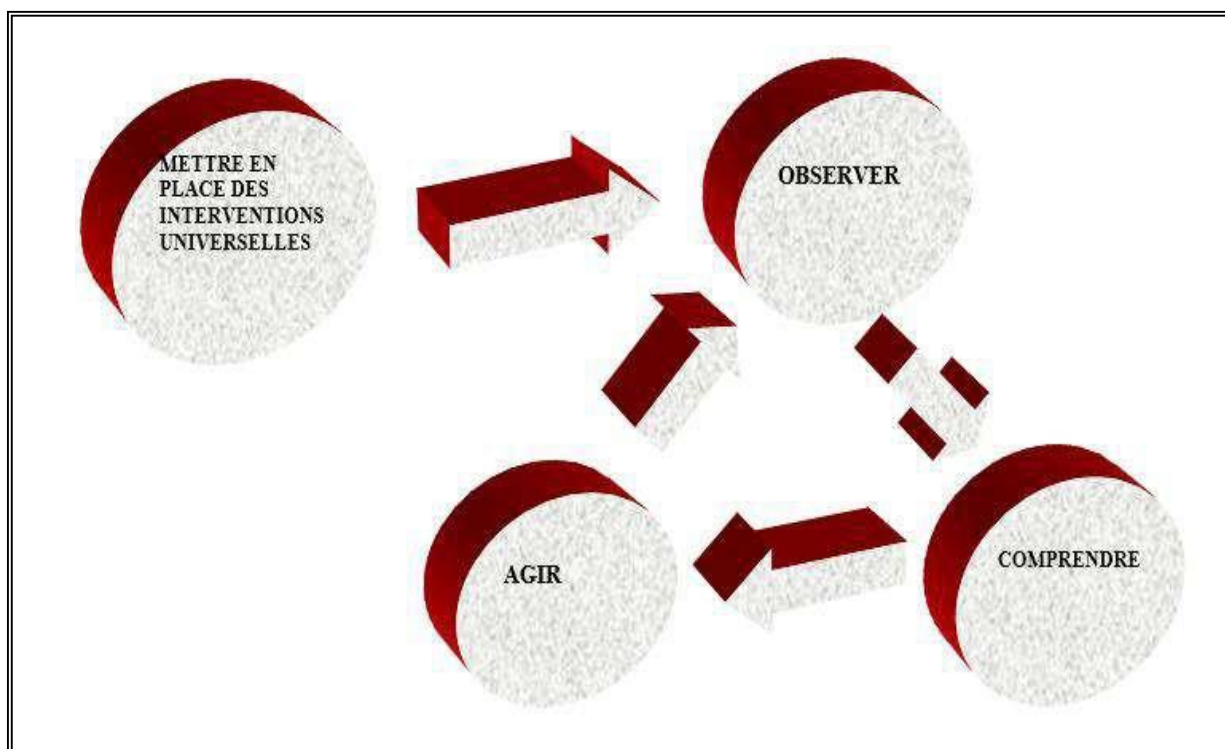
⁵⁶⁵ POTVIN Pierre (2015), « Le décrochage scolaire, son dépistage et l'intervention. », *Les Cahiers dynamiques*, vol. 1, n° 63, pp. 50-57.

⁵⁶⁶ POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *op. cit.*

⁵⁶⁷ *Ibid.*, p. 7.

cueillette et l'analyse de données d'observation ainsi que la mise en place d'interventions universelles, ciblées ou individualisées, selon les besoins des élèves »⁵⁶⁸.

Fig. 20 : La démarche de prévention des difficultés de comportement



B.2.1. Étape 1

Cette étape consiste dans la mise en place d'interventions efficaces pour tous les élèves (Outil 1 : Grille réflexive des interventions universelles). Il s'agit de choisir des interventions sur la base des connaissances et des ressources existantes. Cette étape permet aux enseignants de remettre en cause leurs pratiques pédagogiques en classe et de les concevoir autrement. Des interrogations sont soulevées : nos pratiques en classe sont-elles capables de susciter la motivation des élèves ? Favorisent-elles l'interaction et l'échange ? Contribuent-elles à régler les conflits et à établir un climat propice à l'apprentissage ? Qu'est-ce qui ne va pas dans notre classe ? Comment nos pratiques contribuent-elles à approfondir certains risques au lieu de les apaiser ? Et surtout quels sont les liens entre notre relation avec les élèves et nos attitudes à leur égard ? Quels sont les effets de nos attitudes sur les élèves en question ?

En général, ces interventions universelles sont liées à quatre pratiques :

1) L'établissement de relations positives : « Prendre le temps de connaître les élèves (intérêts, forces, défis) », « Écouter activement ceux-ci et discuter avec eux », « Reconnaître

⁵⁶⁸ Ibid., p. 7.

leurs besoins individuels », « *Encourager les élèves* », « *Régler les situations conflictuelles* », « *Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance sociale* »⁵⁶⁹ ;

2) L'utilisation de stratégies éducatives axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence : « *Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions* », « *Proposer des activités signifiantes* », « *Proposer des défis qui correspondent aux capacités des élèves* », « *Valoriser l'effort et le progrès individuel* », « *Varié les façons d'enseigner* », « *Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages* »⁵⁷⁰ ;

3) La gestion des comportements : « *Définir et enseigner de façon explicite les attentes comportementales* », « *Renforcer positivement les comportements appropriés* », « *Apprendre aux élèves à autoréguler leur conduite* », « *Enseigner de façon explicite les habiletés sociales et émotionnelles* »⁵⁷¹ ;

4) L'organisation de la classe : « *Planifier les règles et les routines* », « *Gérer le temps et les transitions* », « *Aménager la classe et rendre le matériel accessible* »⁵⁷².

B.2.2. Etape 2

Cette étape consiste à observer les comportements des élèves en classe afin de cibler d'une façon opérationnelle les conduites problématiques sur lesquelles intervenir en priorité. Elle s'appuie sur l'outil 2 qui se compose de deux parties : la « *Grille d'observation des comportements* », pour dégager les comportements problématiques observés en classe (fréquence, durée, impact sur le fonctionnement des élèves), et la « *fiche personnelle de l'élève* », pour connaître de manière plus précise le comportement d'un élève en particulier. L'observation s'effectue régulièrement dans l'intervalle d'une semaine.

Cela permet de décrire les comportements de façon opérationnelle et de rendre la démarche plus objective. Les comportements problématiques abordés ont été regroupés en cinq catégories : Agitation/Agressivité/Inattention/Anxiété /Retrait.

Pour illustrer les caractéristiques de chaque comportement problématique, nous proposons la figure suivante :

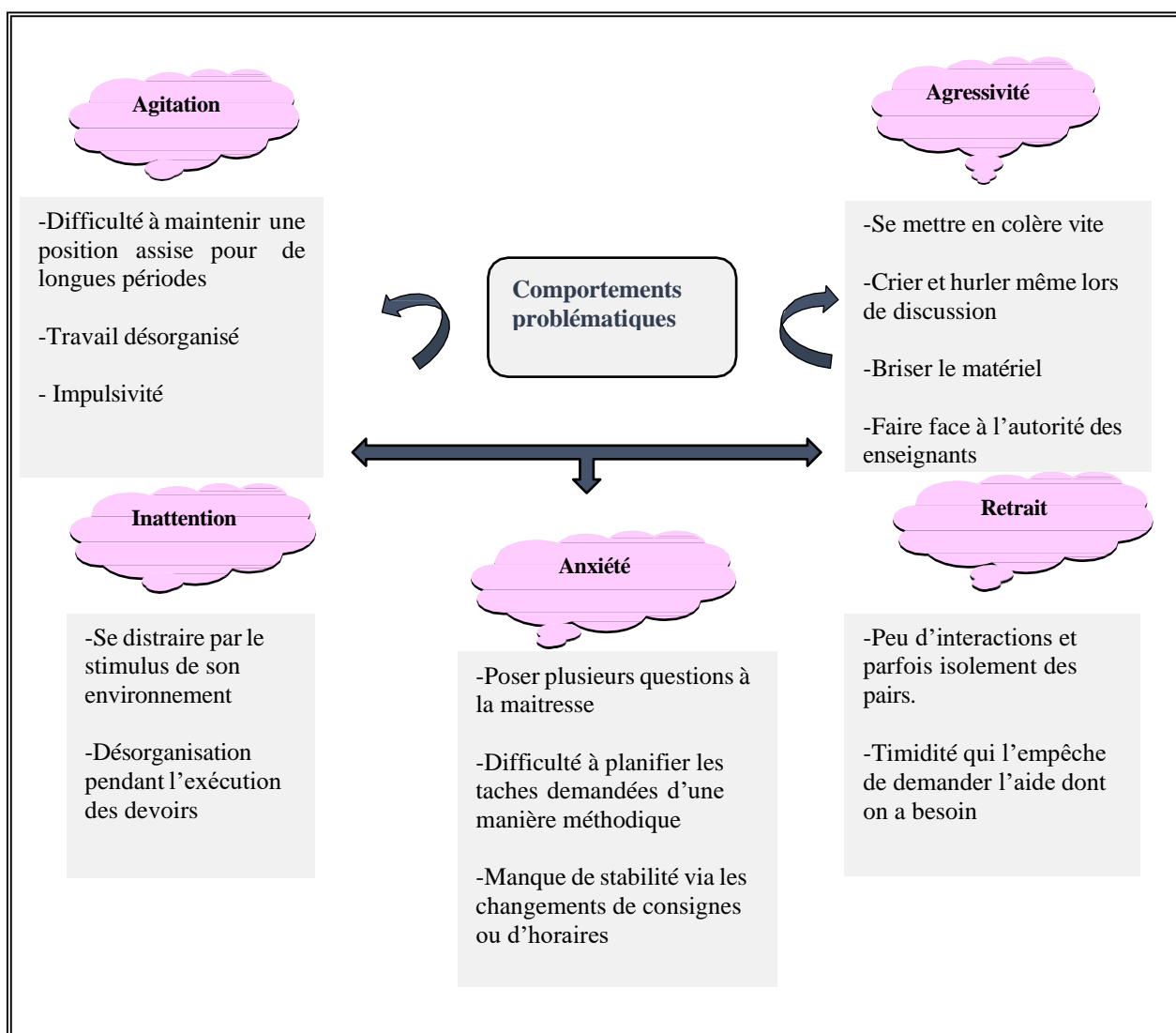
⁵⁶⁹ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁷⁰ *Ibid.*, p. 10.

⁵⁷¹ *Ibid.*, p. 10.

⁵⁷² *Ibid.*, p. 11.

Fig. 21 : Description des comportements problématiques



Après avoir effectué l'observation à l'aide de l'outil 2, il est possible de comprendre ces conduites inadéquates, d'identifier des interventions préventives appropriées pour « *peu motivés* » et ceux qui présentent des comportements problématiques de type extériorisé ou intériorisé extraits du répertoire « *Agir dès les premiers signes* »

La cueillette de données d'observation dessine un portrait général de la classe en matière de comportements problématiques et un portrait plus spécifique des élèves qui méritent une attention particulière.

B.2.3. Étape 3 : comprendre les besoins que traduisent les comportements observés (Outil 3 : Fiche d'analyse des comportements).

Cette étape consiste à reconnaître les besoins réels que traduisent ces comportements afin de choisir les interventions les plus appropriées pour y répondre.

La cueillette des données permet d'identifier les comportements problématiques qui méritent l'intervention. Pour atteindre cet objectif, il est conseillé de se questionner sur les antécédents de ces comportements et leurs conséquences. En fonction du besoin identifié, des interventions universelles ou ciblées sont choisies et réalisées.

B.2.4. Étape 4 : Agir par la mise en place de nouvelles interventions universelles ou d'interventions ciblées pour répondre aux besoins identifiés (Outil 4 : Grille de suivi des interventions).

Si le suivi révèle que les interventions universelles déjà mises en place n'ont pas été suffisantes pour ajuster les comportements problématiques des élèves, il est impératif de recourir à la mise en place d'interventions ciblées. En fait, celles-ci sont reliées à quatre types de besoins :

- 1) L'établissement de relations positives ;
- 2) Le développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence ;
- 3) La gestion des comportements ;
- 4) L'organisation de la classe.

Tableau n° 26 : Attitudes et interventions à adopter envers les élèves à risque de décrochage selon les types (Adapté du *Guide Trait d'Union*, Fortin, 2012)

ÉLÈVE PEU INTÉRESSÉ, PEU MOTIVÉ		
Attitude de base	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute de l'élève • Établir une relation affectueuse avec l'élève, marquée par la chaleur humaine, le sens de l'humour et l'empathie • Favoriser l'autonomie en classe • Prendre le temps d'écouter les élèves, être ouvert aux apports qu'ils peuvent faire et aux critiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer les élèves entre eux et favoriser la compétition en classe • Décourager l'autonomie par une attitude trop pointilleuse au niveau des règles 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une gestion de classe ferme et organisée, tout en demeurant flexible avec les règles • Avoir des exigences élevées tout en offrant du soutien affectif et motivationnel • Amener l'élève à reformuler la matière apprise • Modeler les stratégies et les étapes d'apprentissage • S'assurer que l'élève vive des réussites et souligner ses améliorations • Encourager ses efforts tout au

		long de l'année <ul style="list-style-type: none"> • Viser la compréhension de la matière et non la performance • Aider l'élève à organiser son travail et à chercher de l'aide au besoin • Présenter les nouvelles tâches en faisant un lien avec ce qui a été réussi
--	--	---

ÉLÈVE DÉMONTANT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Attitude de base	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Être respectueux • Être constant et clair dans les attentes, les exigences et les règles à respecter • Demeurer calme, chaleureux, mais ferme lors de vos interventions • Valoriser ses réussites et lui faire vivre des succès 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir une relation basée sur une lutte de pouvoir • Négocier lors de l'application d'une conséquence • S'opposer à lui ou le critiquer devant les autres élèves • Utiliser le sarcasme ou l'humiliation • Éviter l'escalade qui conduit à la perte de contrôle ou à la crise 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un environnement sécurisant • Enseigner et appliquer les règles en classe de façon cohérente • Établir clairement vos limites personnelles face à l'élève • S'assurer que les tâches scolaires représentent un défi réaliste • Créer une relation positive et valorisante avec l'élève • Féliciter quand il adopte un comportement souhaité • Lui donner des responsabilités qui l'aident à canaliser son énergie de façon positive • Utiliser l'humour pour dédramatiser les situations • Lors d'une inconduite, appliquer immédiatement la mesure prévue afin de prévenir une escalade dans le comportement du jeune • Permettre à l'élève de revenir sur la situation problématique : écouter son point de vue, mais le recentrer sur la raison d'être des règles décidées • Interrompre l'interaction lorsqu'il y a trop de tension dans la relation. Faire un retour lorsque le jeune et l'adulte sont plus calmes

ÉLÈVE DÉPRESSIF

Attitude de base	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Montrer une attitude chaleureuse envers cet élève • L'encourager et le féliciter très régulièrement • L'écouter sans le juger • S'entendre avec lui pour préciser l'aide dont il peut avoir besoin et lui donner une attention particulière à des moments précis 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une intervention devant le groupe sans en avoir discuté préalablement avec cet élève • Lui imposer des objectifs qui ne respectent pas son rythme • S'abstenir d'intervenir • Maintenir à long terme des interventions qui ne donnent aucun résultat 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer régulièrement des activités en équipe pour contrer l'isolement • Donner des responsabilités utiles pour le groupe, incitant l'élève à entrer en contact avec les autres • Lui présenter des activités qu'il peut réussir • Lui dire que les erreurs font partie

		des apprentissages <ul style="list-style-type: none"> • L'aider à se fixer des objectifs réalistes • Renforcer ses comportements positifs • Souligner ses forces et ses réussites pour qu'il en soit plus conscient • S'assurer que les attentes à l'égard de la tâche confiée sont réalisables • Prendre au sérieux tous les propos suicidaires, faire parler le jeune de sa tristesse et de sa colère, le référer immédiatement à un professionnel des services éducatifs pour évaluer le risque suicidaire
--	--	--

ÉLÈVE ADOPTANT DES CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES		
Attitude de base	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer de l'intérêt à l'élève et être attentif à ses comportements • Être disponible • Favoriser sa responsabilisation lorsqu'il a tort pour qu'il en assume les conséquences • Être attentif aux nouvelles acquisitions matérielles du jeune • Rétablir les faits et éviter les longues discussions 	<ul style="list-style-type: none"> • Un environnement trop prescriptif (pour surveillance intensive) peut avoir pour effet de défier ces élèves qui useront d'imagination pour déjouer les règles • Un système punitif (suspension, retenue) et peu tolérant peut éloigner l'élève de l'école. Il sera plus difficile de le motiver à revenir 	<ul style="list-style-type: none"> • Accroître le sens moral de l'élève : pour ce faire, il faut l'amener à développer les habiletés sociales pour qu'il puisse : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Reconnaître les dilemmes moraux ⇒ Adopter des valeurs morales ⇒ Sélectionner des comportements alternatifs ⇒ Être sensible et empathique envers les autres • Garder l'élève à l'école : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Adapter les exigences, cela augmente la motivation et la confiance qu'il peut réussir ⇒ Communiquer de façon régulière les expériences scolaires positives aux parents ⇒ L'amener à communiquer fréquemment et ouvertement à propos de ce qui le tracasse à l'école

Mais ce programme d'intervention et d'accompagnement nécessite une collaboration positive entre l'école et la famille des élèves décrocheurs. Quelles sont alors les conditions de cette collaboration et comment peut-elle être mise en place ?

C. Partenariat, coopération et collaboration école-famille : quel modèle ?

Dans cette section, nous évoquons tout ce qui a trait à la collaboration et aux interventions de collaboration entre l'école et la famille.

Cette collaboration est parmi les moyens les plus reconnus pour assurer la réussite scolaire des enfants (Whitaker et Hoover-Dempsey⁵⁷³; Terrisse *et al.*⁵⁷⁴ ; Terrisse et ses collaborateurs⁵⁷⁵). La considération des compétences éducatives parentales telles que les valeurs, les attitudes, les comportements et les pratiques, ainsi que la reconnaissance du rôle de ces compétences dans l'éducation est déterminante dans la réussite des enfants. Avant de présenter les impacts découlant de la collaboration des familles, il importe de bien définir le concept de collaboration, de même que ceux de coopération, de partenariat, d'exercice du rôle parental, de participation et d'implication qui sont tout autant utilisés dans la littérature scientifique.

La collaboration école-famille est définie de différentes façons. Bien qu'il existe une diversité de perceptions et d'interprétations, plusieurs auteurs sont d'avis que la collaboration est associée à la participation à une tâche ou à l'exercice d'une responsabilité⁵⁷⁶ et prend diverses formes en fonction du degré de « *relation, d'engagement et de consensus* » qui s'établit entre les intervenants⁵⁷⁷.

Landry⁵⁷⁸ soutient que cela correspondrait plutôt au partenariat. Celui-ci est un idéal à atteindre puisqu'il se fonde sur le rapport d'égalité entre parents et enseignants, sur leur reconnaissance mutuelle d'expertise et de connaissances en matière d'éducation, de même que sur la prise de décision consensuelle⁵⁷⁹. Les parents comme les enseignants doivent avoir confiance les uns envers les autres, ils doivent viser des buts communs et établir une

⁵⁷³ WHITAKER Manya et HOOVER-DEMPSEY Kathleen (2013), « School Influences on Parents' Role Beliefs », *Elementary School Journal*, vol. 114, n° 1, pp. 73-99.

⁵⁷⁴ TERRISSE Bernard, LARIVÉE Serge et BLAIN François (2008), « Familles, milieu de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. », in PITHON Gérard, ASDIH Carole et LARIVÉE Serge (sous la dir. de), *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille école-association*, Bruxelles, De Boeck, pp. 51-73.

⁵⁷⁵ *Ibid.*

⁵⁷⁶ LARIVÉE Serge (2008), « Collaborer avec les parents : portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. », in ENRIQUE Correa Molina et GERVAIS Colette (sous la dir. de), *Les stages de formation à l'enseignement. Pratiques et ; perspectives théoriques*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, pp. 219-247.

⁵⁷⁷ *Ibid.*

⁵⁷⁸ LANDRY Carol (1994), « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. », in LANDRY Carol et SERRE Fernard (sous la dir. de), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Québec, Les presses de l'Université du Québec, pp. 7-27.

⁵⁷⁹ LARIVÉE Serge (2008), *op. cit.*

communication bidirectionnelle⁵⁸⁰. Le partenariat introduit donc une certaine procédure dans les relations entre parents et intervenants scolaires⁵⁸¹.

La coopération, quant à elle, serait plutôt un « *processus d'interactions de personnes ou d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif spécifique* »⁵⁸². Puisqu'elle suppose des décisions communes, elle évoque un partenariat sans l'application des principes d'égalité et de partage de pouvoir mentionnés précédemment. Le concept d'exercice du rôle parental (*parental involvement*), pour sa part, est défini par Hoover-Dempsey et Sandier⁵⁸³ comme relevant d'activités relatives à l'apprentissage qui seraient menées à la maison. Plusieurs auteurs répertorient les activités liées au rôle parental, et ces dernières concernent le suivi du travail scolaire à la maison, la supervision des progrès de l'enfant, la discussion avec lui à propos d'événements liés à l'école, la poursuite d'activités pertinentes et la communication avec les enseignants (Dauber et Epstein⁵⁸⁴; Hoover-Dempsey et Sandier⁵⁸⁵ et Deslandes⁵⁸⁶).

Tous ces spécialistes sont d'accord avec cette définition, mais ils désignent ce type d'activités sous le vocable de participation et distinguent la participation parentale à domicile de celle exercée à l'école. Larivée⁵⁸⁷ différencie, à cet égard, la participation de l'implication parentale. Dans un premier temps, il cite Legendre : la participation est l'« *action de prendre part à une activité* » (Legendre, 2005, p. 1004).

Larivée⁵⁸⁸ ajoute qu'elle peut varier et passer d'une participation plutôt faible à une participation plus soutenue. L'implication parentale se fonde sur une forte participation appelant à un engagement manifeste⁵⁸⁹. L'exercice du rôle parental, la participation et l'implication vont donc dans le même sens puisqu'il s'agit, dans les trois cas, de prendre part à une activité selon un degré d'engagement différent.

⁵⁸⁰ *Ibid.*

⁵⁸¹ BOUCHARD Jean Marie (1998), « Le partenariat dans une école de type communautaire », in GOSSELIN Gabriel, PALLASCIO Richard et JULIEN Louise (sous la dir. de), *Le Partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble !* Montréal, Éditions Nouvelles, pp. 19-35.

⁵⁸² *Ibid.*

⁵⁸³ HOOVER-DEMPSEY Kathleen et SANDIER Haward (1997), « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, pp. 3-42.

⁵⁸⁴ DAUBER Susan et EPSTEIN Joyce (1993), « Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools », in CHAVKIN Nancy (sous la dir. de), *Families and schools in a pluralistic society*, Albany, Sunny Press, pp. 53-71.

⁵⁸⁵ HOOVER-DEMPSEY Kathleen et SANDIER Haward (1995), *op. cit.*

⁵⁸⁶ DESLANDES Rollande (2004), « Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie », in ROUSSEAU Nadia et BÉLANGER Stéphanie (sous la dir. de), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, pp. 326-346.

⁵⁸⁷ LARIVÉE Serge (2008), *op. cit.*

⁵⁸⁸ *Ibid.*

⁵⁸⁹ *Ibid.*

Le concept de collaboration englobe ceux de l'exercice du rôle parental, de la participation et de l'implication

Suite à ces précisions sémantiques, nous présentons ci-dessous quelques-uns des principaux modèles.

Plusieurs d'entre eux ont été développés depuis les années 2000. Mais nous allons aborder ici ceux de Christenson et Sheridan⁵⁹⁰, d'Epstein⁵⁹¹ et de Hoover-Dempsey *et al.*⁵⁹², puisqu'ils ont comme objectif d'appréhender la collaboration école-famille et de suggérer des moyens pour la mettre réellement en place.

Le modèle des 4 A (approche, attitude, atmosphère, actions), présenté par Christenson et Sheridan⁵⁹³, est un cadre de référence des liens entre la famille et l'école pour influencer positivement les apprentissages des enfants. Ces auteurs reconnaissent que la mise en application de leur modèle exige un changement de paradigme afin qu'une réelle collaboration école-famille puisse s'opérer.

Tout d'abord, les auteurs définissent le premier A, l'approche, comme étant le cadre de référence des interactions entre la famille et l'école. Huit conditions sont identifiées : 1) des objectifs mutuellement partagés concernant les apprentissages des élèves ; 2) une collaboration École-Famille primordiale ; 3) le travail en collaboration est profitable au développement et aux apprentissages de l'enfant ; 4) L'apprentissage en dehors de la scolarité est tout aussi précieux que l'apprentissage à l'école ; 5) la nature et la qualité de la collaboration École-Famille influence (positivement ou négativement) la réussite scolaire des enfants ; 6) cette collaboration peut se faire de différentes façons ; 7) la recherche de moyens par les enseignants pour inviter les parents à venir discuter des différents processus éducationnels ; 8) l'adoption d'une politique soulignant l'importance de la collaboration École-Famille et les attentes la concernant. Christenson et ses collaborateurs recommandent une approche où l'importance de la famille est partagée et sans équivoque et où les rôles significatifs de la sphère parentale et de l'école sont clairement établis.

Le deuxième A, l'attitude, fait référence aux valeurs et aux perceptions liées à la collaboration école-famille. Christenson et Sheridan⁵⁹⁴ identifient neuf conditions : 1) les

⁵⁹⁰ CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *Schools and families. Creating essential connections for learning*, New York, The Guilford Press.

⁵⁹¹ EPSTEIN Joyce (2001), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, Westview Press.

⁵⁹² HOOVER-DEMPSEY Kathleen, WHITAKER Manya et ICE Christal (2010), « Motivation and commitment to family-school partnerships. », in CHRISTENSON Sandra et RESCHLY Amy (sous la dir. de), *Handbook of school-family partnerships*, New York, Routledge, pp. 30-60.

⁵⁹³ CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *op. cit.*

⁵⁹⁴ *Ibid.*

tentatives pour comprendre les besoins, les idées, les opinions et les points de vue des familles et des enseignants ; 2) le recours à des stratégies de résolution de problème lors des interactions avec la famille ; 3) la volonté de partager leurs points de vue respectifs ; 4) la perception que la collaboration école-famille est essentielle ; 5) l'adoption d'une attitude positive qui s'oriente vers la famille, l'école et les forces de l'enfant, plutôt que vers les problèmes et les déficits ; 6) la volonté de coconstruire le portrait global de l'enfant en discutant, en explorant et en comprenant les différents points de vue ; 7) la volonté commune d'écouter et de répondre aux préoccupations de la famille et de l'école en tenant compte des différents points de vue ; 8) le respect réciproque de la famille et de l'école ; 9) la compréhension qu'il existe des obstacles à cette collaboration, autant pour la famille que pour le personnel scolaire. Pour être de véritables partenaires, l'école et la famille doivent considérer cette collaboration comme un mode de fonctionnement.⁵⁹⁵

Le troisième A, l'atmosphère, se réfère au climat de l'école. Neuf conditions sont énoncées : 1) la reconnaissance de la valeur de la famille et sa sollicitation active lors de prises de décision importantes au sujet de l'enfant ; 2) l'utilisation des ressources tant familiales que scolaires pour favoriser les résultats positifs des enfants ; 3) l'établissement d'un climat accueillant, respectueux, inclusif, positif et de soutien pour tous ; 4) des stratégies de communication variées afin de respecter les antécédents des parents en cette matière et de faciliter leur compréhension ; 5) des stratégies de communication diversifiées afin de partager l'information concernant l'enfant ; 6) la confiance mutuelle des parents et des enseignants ; 7) des mécanismes d'écoute et de réponse concernant les préoccupations de la famille et de l'école ; 8) des options significatives et flexibles afin que les parents et les enfants puissent s'impliquer ; 9) la création d'opportunités où les parents et le personnel scolaire puissent apprendre les uns des autres.

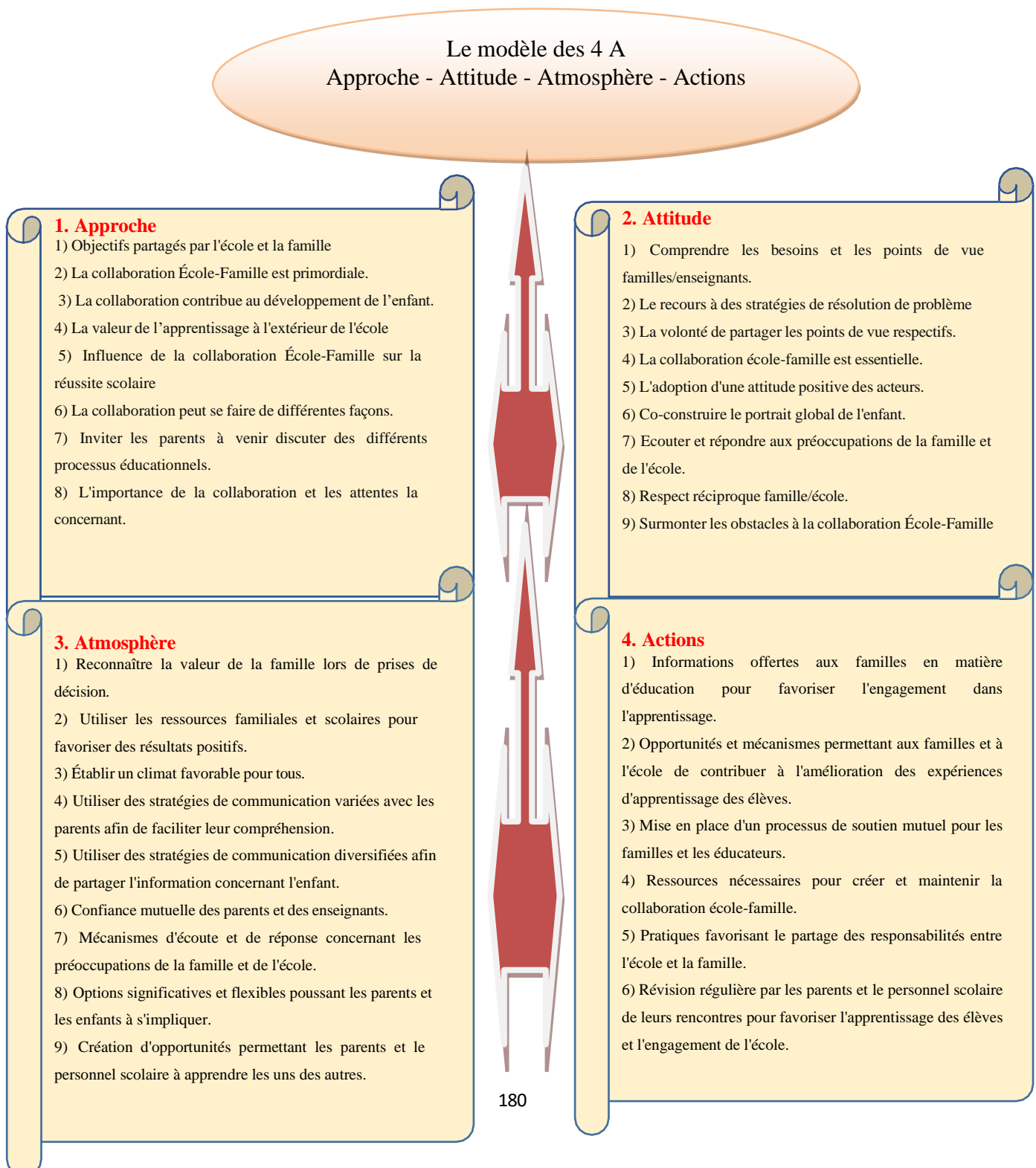
Enfin, le quatrième A, les actions, renvoie aux stratégies pour construire une responsabilité partagée entre la famille et l'école. Six conditions ont été identifiées : 1) des informations offertes aux familles sur les politiques et les pratiques de l'école, les droits des parents et des élèves en matière d'éducation et les pistes possibles pour favoriser l'engagement dans l'apprentissage ; 2) des opportunités et des mécanismes permettant aux familles et à l'école de planifier conjointement et de collaborer à la résolution des problèmes ou à l'amélioration des expériences d'apprentissage ; 3) la mise en place d'un processus de soutien mutuel pour les familles et les éducateurs ; 4) l'assistance et les ressources nécessaires pour créer et maintenir la collaboration école-famille ; 5) des politiques et des pratiques favorisant

⁵⁹⁵ *Ibid.*

le partage des responsabilités entre l'école et la famille ; 6) la révision régulière par les parents et le personnel scolaire de leur disponibilité, de leur accessibilité et de leur flexibilité pour ce qui a trait à leurs rôles et à leurs responsabilités afin de favoriser l'apprentissage des élèves et l'engagement de l'école.

Cependant, Christenson et Sheridan reconnaissent que les enseignants ne sont pas formés pour travailler en collaboration avec les parents, ce qui constitue l'un des plus gros obstacles à l'instauration d'une collaboration centrée sur le développement et l'apprentissage.

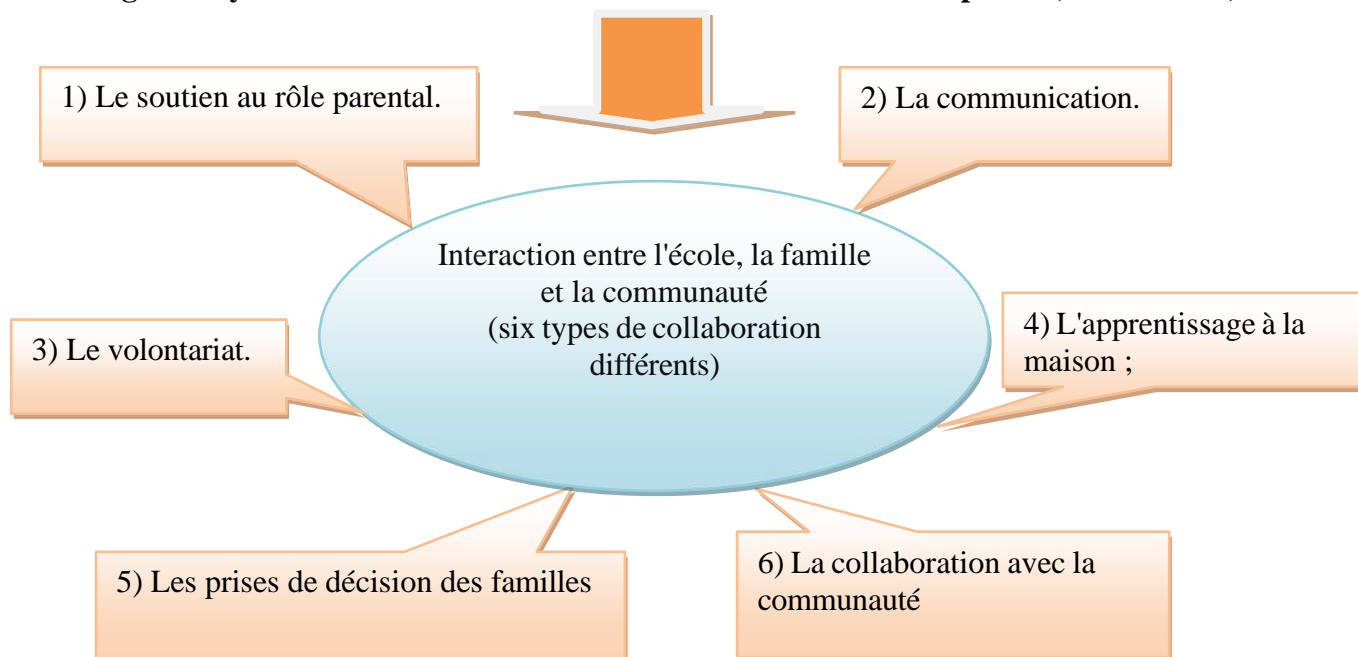
Fig. 22 : Synthèse du modèle de collaboration école-famille de Christenson et Sheridan (2001)



Par ailleurs, lors de ses nombreuses recherches, Epstein⁵⁹⁶ a élaboré un modèle où la participation parentale s'appuie sur l'interaction entre l'école, la famille et la communauté. Ce modèle, inspiré du modèle écosystémique de Bronfenbrenner⁵⁹⁷, permet d'identifier, dans une perspective sociale et organisationnelle, le type de collaboration familiale mise en œuvre dans une école. Six types de collaboration peuvent être mis en évidence : 1) le soutien au rôle parental ; 2) la communication ; 3) le volontariat ; 4) l'apprentissage à la maison ; 5) les prises de décision ; 6) la collaboration avec la communauté.⁵⁹⁸

Ce modèle illustre la collaboration d'un point de vue organisationnel⁵⁹⁹. Cette façon d'opérer aide autant le personnel scolaire et les parents à s'engager à l'école, à la maison et dans la communauté⁶⁰⁰. Lorsque les parents entrent dans l'école, ils sont si exposés à ces valeurs, aux contenus curriculaires, aux savoirs scolaires transmis à l'enfant et aux pratiques éducatives qui y sont exercées : ils sont, de cette façon, sensibilisés à la culture de l'école.⁶⁰¹

Fig. 23 : Synthèse du modèle de collaboration école-famille de Epstein (2005 et 2010)



⁵⁹⁶ EPSTEIN Joyce (2005), « A case study of the partnership schools comprehensive school reform (CSR) model », *Elementary School Journal*, vol. 106, n° 2, pp. 151-170.

⁵⁹⁷ BRONFENBRENNER Urie (1986), « Ecology of the family as a context for human development: Research and perspective », *Development Psychology*, vol. 22, pp. 723-742.

⁵⁹⁸ EPSTEIN Joyce (2005), *op. cit.*

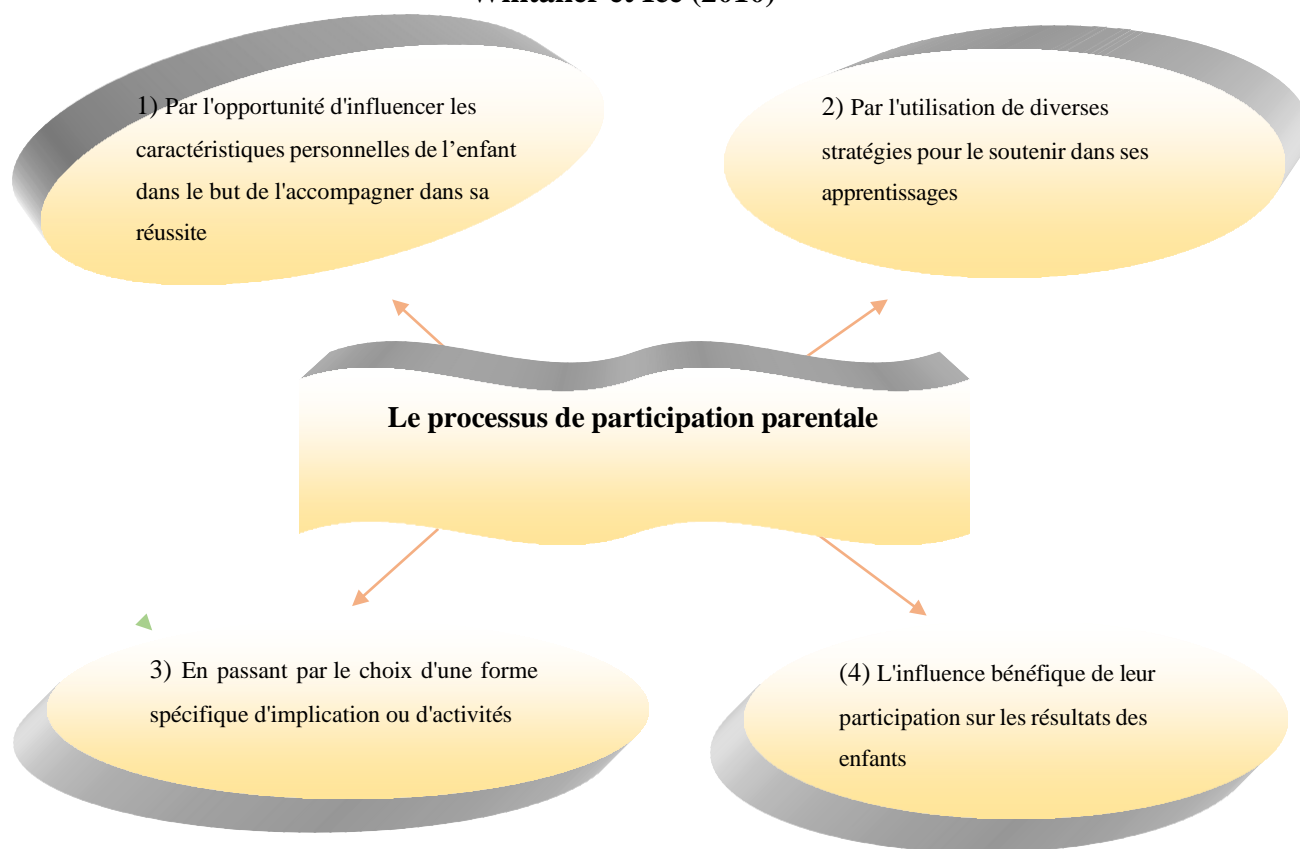
⁵⁹⁹ DESLANDES Rollande (1999), *op. cit.*

⁶⁰⁰ EPSTEIN Joyce (2005), *op. cit.*

⁶⁰¹ BOULANGER Dany, LAROSE François, LARRIVÉE Serge, MINIER Pauline, COUTURIER Yves, KALUBI-LUKUSA Jean-Claude et CUSSON Valérie (2011), « Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle », *Sewice social*, vol. 57, n° 1, pp. 1-22.

Dans une autre perspective, le modèle de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010)⁶⁰² a élargi celui de Hoover-Dempsey et Sandier⁶⁰³ concernant le processus de participation parentale : de la motivation des parents à s'impliquer à l'école (1) à l'influence bénéfique de leur participation sur les résultats des enfants, en passant par le choix d'une forme spécifique d'implication ou d'activités, l'utilisation de diverses stratégies pour soutenir le jeune dans ses apprentissages et l'opportunité d'influencer les caractéristiques personnelles de l'enfant dans le but de l'accompagner dans sa réussite. Ce modèle vient compléter celui d'Epstein (2005)⁶⁰⁴ présenté dans le paragraphe précédent puisqu'il précise en quoi les caractéristiques familiales et celles des élèves peuvent avoir un effet sur la motivation à collaborer avec l'école.

Fig. 24 : Synthèse du modèle de collaboration école-famille de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010)



À l'instar de Deslandes et Bertrand⁶⁰⁵, d'Epstein et Van Voorhis⁶⁰⁶, ou de Hoover-Dempsey *et al.*⁶⁰⁷, nous pensons que les invitations adressées aux parents concernant leur participation à l'éducation de leur enfant présentent la plus grande influence sur leur

⁶⁰² HOOVER-DEMPSEY Kathleen, WHITAKER Manya et ICE Christal (2010), *op. cit.*

⁶⁰³ *Ibid.*

⁶⁰⁴ EPSTEIN Joyce (2005), *op. cit.*

⁶⁰⁵ DESLANDES Rollande et BERTRAND Richard (2005), « Parent involvement in schooling at the secondary level : Examination of the motivations. », *Journal of Educational Research*, vol. 98, n° 3, pp. 164-175.

⁶⁰⁶ EPSTEIN Joyce et VAN VOORHIS Frances (2001), *op. cit.*

⁶⁰⁷ HOOVER-DEMPSEY Kathleen, WHITAKER Manya et ICE Christal (2010), *op. cit.*

motivation. Ces invitations, créant un climat propice à l'engagement parental, voient leur pouvoir persuasif augmenté si elles proviennent des enfants eux-mêmes, même si elles sont plus souvent orchestrées par les enseignants qui y intègrent des tâches spécifiques amenant les parents à soutenir leur progéniture au moment des devoirs. Alors quels sont les points communs de ces trois modèles de collaboration ?

Ces trois modèles se complètent puisqu'ils visent tous à mieux comprendre cette collaboration et à mettre en place des stratégies qui l'améliorent.

Ils font appel à la nécessité que les parents soient conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans l'éducation et le développement de leur enfant. Ensuite, Epstein⁶⁰⁸, mais aussi Hoover-Dempsey *et al.*⁶⁰⁹ font valoir que la motivation entourant la prise de décision du parent à s'impliquer avec les intervenants de l'école est déterminante. Enfin, Hoover-Dempsey *et al.*⁶¹⁰, ainsi que Christenson et Sheridan⁶¹¹ considèrent que diverses stratégies doivent être utilisées pour amener les parents à soutenir leur enfant dans leurs apprentissages. Ces modèles proposent, entre autres, le recours à des invitations lancées aux parents pour susciter leur engagement ou pour partager des informations. Nous précisons, dans l'analyse conceptuelle qui va suivre, le cadre d'intervention de cette collaboration.

Les interventions de collaboration école-famille s'apparentent aux interventions éducatives précoces que Terrisse *et al.*⁶¹² définissent comme étant des moyens pour prévenir les problèmes d'adaptation scolaire et sociale. Plus spécifiquement, aux fins de cette recherche, ainsi que les interventions de collaboration École-Famille menées par un enseignant seul que celles conduites en collaboration avec des membres de son équipe ont été étudiées. Toutes ces interventions avaient pour objectif de prévenir le décrochage chez les élèves présentant des facteurs de risque familiaux. Les écrits scientifiques énoncent d'ailleurs différentes recommandations afin que ces interventions soient menées efficacement : elles doivent être multidimensionnelles, tenir compte des facteurs de risque et de protection, être menées tôt dans la scolarité et faire l'objet de formation auprès des enseignants.

Ces interventions doivent être conduites dans une perspective multidimensionnelle⁶¹³ et⁶¹⁴ : les parents doivent être considérés par le personnel enseignant comme des collaborateurs

⁶⁰⁸ EPSTEIN Joyce et VAN VOORHIS Frances (2001), *op. cit.*

⁶⁰⁹ HOOVER-DEMPSEY Kathleen, WHITAKER Manya et ICE Christal (2010), *op. cit.*

⁶¹⁰ *Ibid.*

⁶¹¹ CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *op. cit.*

⁶¹² TERRISSE Bernard, LARIVÉE Serge et BLAIN François (2008), *op. cit.*

⁶¹³ Blaya Catherine (2010b), *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles, De Boeck.

⁶¹⁴ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *op. cit.*

indispensables à la réussite de l'enfant⁶¹⁵ et non comme des "extras souhaitables"⁶¹⁶. Cette approche, préconisée par les chercheurs des dernières années, prend, son origine dans les écrits de Bronfenbrenner qui recommandait, dès la fin des années 1970, une démarche écosystémique où les interventions devaient prendre en considération différentes composantes : les parents, les enseignants, les professionnels scolaires et les membres de la communauté pour pouvoir assurer le plus possible la réussite⁶¹⁷ et ⁶¹⁸. À ce sujet, Terrisse et ses collaborateurs (2008) sont d'avis que « *cette perspective oblige les enseignants et tous les autres intervenants à modifier leurs pratiques, notamment en développant des relations de collaboration avec les parents et entre eux, en reconnaissant leurs compétences mutuelles, et à acquérir de nouvelles connaissances* » (p. 56).

Concrètement, ces interventions doivent être orientées de manière à reconnaître le rôle parental et à faciliter la participation de la famille⁶¹⁹. C'est pourquoi une communication bidirectionnelle, régulière et significative doit être établie avec les enseignants afin que ceux-ci partagent leurs idées à propos de leurs attentes, de leurs responsabilités et de leurs buts respectifs, de même que leurs informations à propos de l'enfant⁶²⁰ et ⁶²¹. Dans cet ordre d'idées, les parents doivent fournir des informations sur le passé de l'élève, ses forces et ses caractéristiques, et les enseignants doivent informer sur les programmes scolaires et les progrès enregistrés⁶²². Henderson *et al.*⁶²³ ajoutent que le personnel scolaire se doit de traiter et de reconnaître les parents comme les experts qu'ils sont puisqu'ils sont les premiers enseignants de leurs enfants. Pour y arriver, les professeurs sont tenus d'adopter une attitude ouverte et empreinte de respect envers tous les parents⁶²⁴.

Une collaboration École-Famille sous le signe de la bonne entente pendant le primaire aurait ainsi des répercussions positives puisqu'elle agirait sur la motivation à réussir de l'adolescent⁶²⁵.

⁶¹⁵ CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *op. cit.*

⁶¹⁶ *Ibid.*

⁶¹⁷ BRONFENBRENNER Urie (1986), *op. cit.*

⁶¹⁸ TERRISSE Bernard, LARIVÉE Serge et BLAIN François (2008), *op. cit.* p. 56.

⁶¹⁹ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2007), *Guide de prévention du décrochage scolaire*, Québec, CTREQ.

⁶²⁰ CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *op. cit.*

⁶²¹ HOOVER-DEMPSEY Kathleen, WHITAKER Manya et ICE Christal (2010), *op. cit.*

⁶²² CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *op. cit.*

⁶²³ HENDERSON Anne, MAPP Karen, VIVIAN Johnson et DON Davies (2007), *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, The New Press.

⁶²⁴ CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *op. cit.*

⁶²⁵ ARCHAMBAULT Jean et CHOUINARD Roch (2003), *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaétan Morin.

Henderson *et al.*⁶²⁶ précisent aussi que plus la relation de collaboration est authentique, plus la réussite des élèves s'accroît. Pour cette raison, Deslandes⁶²⁷ pense que les intervenants scolaires doivent aider les parents à s'accepter tels qu'ils sont⁶²⁸. Un climat de confiance doit être établi le plus rapidement possible afin qu'une culture du dialogue constructif⁶²⁹ s'implante dans la convivialité et la souplesse.

Le choix de mener telle intervention de collaboration plutôt que telle autre auprès de l'enfant, doit tenir compte des facteurs de risque et de protection⁶³⁰ et ⁶³¹. Ces activités pourraient viser à améliorer le sentiment de compétence parentale et à sensibiliser le parent à l'importance qu'il exerce un soutien émotif et scolaire auprès de son enfant⁶³² et ⁶³³. Elles pourraient aussi avoir comme but d'encourager le maintien de l'organisation et de la cohésion familiale, de même que celui d'un climat familial positif. Enfin, elles pourraient sensibiliser les parents à l'importance d'adopter un style parental démocratique ou à encourager une relation de qualité entre leur enfant et un adulte significatif dans le but de favoriser sa réussite scolaire.

Les bienfaits de la collaboration sont intensifiés lorsque les parents reçoivent du soutien approprié de la part des enseignants. De plus, dans le cas où des enfants sont issus d'une culture familiale qui diffère de celle de l'école, la collaboration École-Famille peut servir de ressources pour soutenir leur adaptation aux demandes de l'école⁶³⁴ ou pour faire le pont entre la vulnérabilité et l'attitude défensive que l'école ou la famille peut introduire dans leur relation⁶³⁵.



Cette synthèse de la littérature spécialisée ayant pour objectif de dresser un portrait des facteurs sous-jacents à la problématique du décrochage et les actions les plus efficaces que

⁶²⁶ HENDERSON Anne, MAPP Karen, VIVIAN Johnson et DON Davies (2007), *op. cit.*

⁶²⁷ DESLANDES Rollande (2010a), « Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille », in PRONOVOST Gilles et LEGAULT Caroline (sous la dir. de), *Familles et réussite éducative : actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, pp. 197-215.

⁶²⁸ CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *op. cit.*

⁶²⁹ *Ibid.*

⁶³⁰ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2007), *op. cit.*

⁶³¹ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *op. cit.*

⁶³² POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2007), *op. cit.*

⁶³³ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *op. cit.*

⁶³⁴ CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *op. cit.*

⁶³⁵ HOOVER-DEMPSEY Kathleen, WHITAKER Manya et ICE Christal (2010), *op. cit.*

peuvent utiliser les enseignants en classe ordinaire pour prévenir le décrochage, repérer les élèves à risque et intervenir auprès d'eux.

Ce chapitre s'est focalisé sur les programmes et les interventions qui ont été considérés comme efficaces auprès des élèves à risque, mais qui se déroulent en marge de la classe. Certains de ces programmes impliquent des enseignants et d'autres impliquent d'autres membres du personnel. Les éléments ou objectifs clés de ces programmes comprennent les compétences académiques et sociales des étudiants, ainsi que le soutien académique et/ou émotionnel et les conseils de carrière qu'ils peuvent fournir aux étudiants. La localisation de la formation des enseignants et le rôle des écoles et des familles seront également abordés. Enfin, des programmes ciblant les élèves à risque par type ont été présentés.

Afin de permettre aux enseignants (primaire et secondaire) de contribuer à la prévention du décrochage dans leurs interventions de tous les jours, deux éléments ont été mis en avant : 1) l'intervention par type d'élèves à risque et 2) la promotion de l'engagement scolaire de ces élèves. Il est clair que plusieurs autres stratégies auraient pu être présentées en lien avec les types. Toutefois, comme il s'agissait de recenser les études directement reliées au décrochage ou à des variables qui lui sont associées, nous avons priorisé essentiellement les travaux de Janosz *et al.*⁶³⁶ et de Potvin *et al.*⁶³⁷.

Les approches préconisées par les programmes de prévention sont variables. Elles incluent ; 1) les habiletés scolaires ; 2) les habiletés sociales et émotionnelles ; 3) le soutien scolaire ; 4) le soutien émotionnel ; 5) l'orientation professionnelle ; 6) la formation des enseignants ; 7) l'école ; 8) la famille. Essentiellement, ces dispositifs visent la réduction du décrochage et l'amélioration, des relations élève-enseignant et école-famille-communauté, l'augmentation de la présence en classe, la réduction des problèmes de comportement et la création d'un climat scolaire où les élèves vivent une expérience positive et réalisent des apprentissages significatifs.

Les analyses comparant les élèves accompagnés et non accompagnés ont permis d'observer que la participation à ces programmes d'intervention est associée à une diminution, au plan personnel, du risque de décrochage, des attitudes négatives envers l'école, des symptômes anxieux, dépressifs et de retrait, de la somatisation, des problèmes d'attention et des comportements agressifs ainsi qu'à l'amélioration de la perception de l'implication parentale, de son niveau de réussite et des aspirations scolaires. Sur ce plan, la participation à ces programmes est liée à l'amélioration de la perception du climat de classe, de l'orientation

⁶³⁶ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *op. cit.*

⁶³⁷ POTVIN Pierre (2011), *op. cit.*

vers le travail, de la qualité de vie à l'école et de l'estime de soi. Enfin, ces programmes contribuent à une perception plus positive du fonctionnement familial ainsi que de l'expression et de l'investissement affectifs dans la sphère privée. Pour la majorité des variables, les élèves accompagnés présentaient des perceptions plus négatives au pré-test que ceux non accompagnés, mais les perceptions des deux groupes étaient équivalentes à la fin du programme⁶³⁸ et ⁶³⁹.

En résumé, les écoles bénéficient habituellement de programmes afin d'aider l'insertion professionnelle des apprenants. Certains de ces programmes sont bien régis et les acteurs y jouant un rôle déterminant sont adéquatement formés. Plusieurs bénéficient de services de mentorat, mais sans que cela soit très défini et, malheureusement, les résultats sont souvent beaucoup moins positifs que prévus. De plus, les besoins des enseignants expérimentés ne sont pas pris en compte puisqu'ils n'ont pas accès à ce genre de programme en tant qu'apprenant.

⁶³⁸ JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *op. cit.*

⁶³⁹ POTVIN Pierre (2011), *op. cit.*

DEUXIÈME PARTIE :
MÉTHODOLOGIE, ÉTUDES
DE CAS ET ANALYSE
DES RÉSULTATS

CHAPITRE VI : MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie, nous présentons le cadre méthodologique et protocolaire des différents terrains de recherche : d'une part, le volet quantitatif à base d'un questionnaire (QDS) validé et publié ; d'autre part, l'approche qualitative pour les Groupes de Parole Elève Collégiens de la région de Sfax (Collège de Bir Ali, situé dans une banlieue rurale). Pour faciliter la présentation des terrains, nous allons, dans un premier temps, préciser les cadres généraux, les protocoles et les consignes pour le questionnaire et le Groupe de Paroles. Puis, nous allons exposer les apports de la sociologie quant à la construction d'outils méthodologiques et théoriques sur les groupes ainsi que notre manière de penser le groupe cliniquement dans la recherche.



Cette contribution s'inscrit dans une perspective à la fois quantitative et qualitative visant à développer notre compréhension du décrochage scolaire telle que celui-ci est vécu, en faisant « ressortir la signification que le phénomène étudié revêt pour les personnes »⁶⁴⁰. Cette perspective peut également être qualifiée d'exploratoire, car les données portent sur un phénomène peu étudié, et descriptive, s'efforçant de décrire, et de catégoriser le phénomène dans les régions tunisiennes.

Le choix de l'objet d'étude et des perspectives méthodologiques traduit le paradigme épistémologique subjectiviste, aussi appelé interprétatif, dans lequel nous nous inscrivons. L'analyse du comportement humain ne peut être associée aux notions objectivistes que l'on retrouve dans les sciences naturelles.

C'est une conception du monde qui reconnaît la complexité de l'action des individus selon le temps et l'espace⁶⁴¹. Il s'agit d'étudier la réalité sociale en acceptant qu'elle soit « multiple et [construite] sur les perceptions individuelles, qui peuvent changer avec le temps »⁶⁴². L'utilisation de questionnaire et d'entrevues de groupe semi-dirigés (groupe de

⁶⁴⁰ FORTIN Marie Fabienne (2010), *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière., p. 30

⁶⁴¹ GAUTHIER Jacques-Antoine, WIDMER Éric, BUCHER Philipp et NOTRDAME Cédric (2010), « Multichannel sequence analysis applied to social science data. », *Sociological Methodology*, vol. 40 , n° 1 , pp. 1-38.

⁶⁴² FORTIN Marie Fabienne (2010), *op. cit.*, p. 25

discussion) a permis la triangulation des méthodes afin de compenser les limites de ces deux outils de collecte de données⁶⁴³.

Cette recherche utilise donc une méthodologie mixte. Ainsi, un volet quantitatif sert à répondre au premier objectif en présentant les facteurs de risque, alors qu'un volet qualitatif offre la possibilité de décrire les cheminements des participants.

A. Échantillon d'étude

A.1. Le choix de l'échantillon

Cette recherche se propose de à mieux comprendre les facteurs du décrochage chez 750 élèves issus des collèges tunisiens (24 gouvernorats et 7 régions). Notre statut professionnel de professeur des écoles nous a donné l'occasion de nous mettre en contact avec ces jeunes adolescents pour leur proposer de participer à notre recherche sur le décrochage.

Les sujets interrogés sont désignés pour leur représentativité par rapport à notre problématique, à savoir avoir décroché de l'école lors de leur parcours scolaire. Effectivement, ils ont tous rencontré, au travers de leur cursus, certaines ruptures les conduisant à ne pas achever une formation. Nous avons fixé plusieurs critères de choix de sujets : le moment du décrochage, le fait d'avoir effectué une grande partie de la scolarité primaire et d'avoir abandonné l'école il y a au moins deux ans.

Ce dernier critère nous a paru indispensable afin que les jeunes aient un certain recul sur leur scolarité.

Finalement, il fallait surtout qu'ils soient d'accord de partager leurs expériences scolaires et familiales.

Par ailleurs, nous avons pris en compte, comme critère de sélection, la ville d'origine, et le quartier dans lequel ont grandi les sujets. Ceux-ci peuvent se révéler des facteurs influençant certaines dynamiques du décrochage.

Quant au facteur genre, nous ne l'avons pas contrôlé dans cette recherche. Celui-ci a peu d'importance dans notre problématique, car nous nous intéressons uniquement à une comparaison du décrochage entre les régions tunisiennes (voir tableau 27, description de l'échantillon).

⁶⁴³ MUCCHIELLI Alex (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.

Tableau n° 27 : Répartition générale détaillée de l'échantillon (4 études)

Études	Populations	Villes	Régions	Outils
ÉTUDE 1 :	750 élèves de 12 à 15 ans (seulement 675 retenus pour l'analyse)	24 villes	7 régions	Validation du Questionnaire (QDS)
ÉTUDE 2 :	299 élèves (de 12 à 15 ans) 2 groupes de 8 élèves (non mixtes) de 12 à 15 ans	Sfax Collège Bir-Ali	Centre-Est Banlieue Sfax	Questionnaire (QDS, validé) Groupe de paroles
ÉTUDE 3 :	675 élèves de 12 à 15 ans	24 villes	7 régions	Questionnaire (QDS) Logiciel de dépistage
ÉTUDE 4	46 élèves, de 10 à 12ans	École primaire Sfax-ville	Centre-Est	Logiciel Premiers Signes Intervention individuelle

B. Outils de collecte de données

B.1. L'approche quantitative : Le questionnaire de dépistage de décrochage scolaire (QDS)

Le questionnaire est un instrument d'information pour approfondir la compréhension du phénomène de décrochage en sondant les perceptions des élèves eux-mêmes.

Il regroupe des indicateurs sociodémographiques (l'âge, le sexe, l'origine sociale, l'état civil...).

De plus, il comprend les variables suivantes : facteurs, familial, scolaire, social, économique, personnel, géographique et culturel. 68 énoncés ont été répartis sur sept sous-échelles : 1) facteurs familiaux, 2) facteurs économiques, 3) facteurs éducatifs 4) facteurs personnels, 5) facteurs sociaux, 6) facteurs géographiques et 7) facteurs culturels. Les réponses sont de type binaire vrai ou faux.

Tableau n° 28 : Tableau explicatif de la répartition des items du questionnaire (QDS)

Les facteurs de décrochage scolaire		
Variables	Items	Significations
1) Facteurs scolaires	14 ITEMS	<p>Climat négatif en classe Interactions négatives avec l'enseignant Interactions négatives avec les collègues Infrastructure détériorée École traditionnelle Dévalorisation des filières de formation professionnelle Sureffectif des classes Pratiques pédagogiques peu valorisantes et peu différenciées Massification des programmes Système d'évaluation et sanctions</p>
2) Facteurs sociaux	9 ITEMS	<p>Pauvreté et précarité Inégalité sociale des chances Groupes de pairs Impact de l'environnement Réseaux sociaux Problèmes de santé</p>
3) Facteurs économiques	11 ITEMS	<p>Faible niveau économique et professionnel des parents Disparité régionale (absence du développement dans les régions internes) Marché local du travail en emplois peu attractifs Commerce parallèle Migration clandestine Travail illégal des enfants Déplacement des familles pour le travail agricole saisonnier</p>

4) Facteurs familiaux	12 ITEMS	<p>Faible niveau intellectuel des parents</p> <p>Désintégration familiale (divorce/décès/violence conjugale)</p> <p>Relations tendues avec les parents (conflits de génération/crise d'adolescence)</p> <p>Confrontation individuelle face à l'institution scolaire (manque de la supervision parentale)</p> <p>Appartenir à un milieu pauvre</p>
5) Facteurs personnels	10 ITEMS	<p>Facteurs psychologiques (faible estime de soi démotivation et amotivation)</p> <p>Faible rendement scolaire</p> <p>Trouble du comportement</p> <p>Difficultés scolaires précoces (difficultés d'apprentissage)</p> <p>Désintégration</p> <p>Redoublement répété</p>
6) Facteurs culturels	6 ITEMS	<p>Vision négative de l'institution scolaire</p> <p>Les filles dans les zones rurales décrochent plus que les garçons</p> <p>La culture de l'environnement l'emporte sur la culture de l'institution scolaire</p> <p>Refus de la mixité au sein de l'école</p>
7) Facteurs géographiques	6 ITEMS	<p>Différences sociales, résidentielles et régionales</p> <p>Distance/Domicile-école</p> <p>Conditions climatiques difficiles (pluies, rivières, montagnes animaux sauvages)</p>
Total des items	68	

À titre d'illustration, nous proposons dans le tableau qui suit trois exemples de questionnaires qui correspondent à trois facteurs différents : géographique, scolaire et économique.

Tableau n° 29 : Exemples de questions (QDS)

Facteurs de décrochage	Items	Exemple de question
Facteurs géographiques	Différences sociale, résidentielle et régionale	L'État assure-t-il le transport des élèves ? OUI / NON
Facteurs scolaires	Interactions négatives avec l'enseignant	Avez-vous remarqué une discrimination dans le traitement des élèves par les enseignants ? OUI / NON
Facteurs économiques	Faible niveau économique et professionnel des parents	Quelle est le revenu annuel des parents ? : - Inférieur à 5 000 dinars - Entre 5 000 d et 10 000 d - Entre 10 000 d et 20 000 d - Supérieur à 20 000 d

B.1.1. Validité et fidélité

Selon Patton⁶⁴⁴, une échelle d'attitude est considérée comme valide dans la mesure où ses résultats sont conformes à d'autres mesures de possession de l'attitude. Cela sera obtenu en soumettant les instruments à des experts en la matière, qui sont les superviseurs des chercheurs. Les commentaires des autorités de contrôle seront pris en compte lors de la révision nécessaire des instruments, qui seront ensuite révisés pour assurer leur validation. Pour qu'un instrument de recherche soit considéré comme valide, le contenu sélectionné et inclus dans le questionnaire doit être pertinent pour la variable étudiée⁶⁴⁵

Nous avons procédé, en premier lieu, aux étapes de la validation du questionnaire : préparation d'une version préliminaire, évaluation et modification de cette version, évaluation de la clarté des questions par des membres de la population cible à travers un pré-test, de la validité concomitante et du contenu du questionnaire, de la fidélité et de la consistance interne de l'instrument, de la validité de construit de la version expérimentale et de l'établissement de normes. Puis, nous avons opté pour une démarche d'analyse multidimensionnelle dans les régions. Les techniques d'analyse de données suivies sont fonction de trois étapes : analyse factorielle en composantes principales (ACP), méthode de clustering (classification

⁶⁴⁴ PATTON Michael (2014), *Qualitative Research And Evaluation Methods : Integrating Theory and Practice*, London, Sage.

⁶⁴⁵ *Ibid.*

ascendante hiérarchique [CAH] et analyse factorielle discriminante [AFD]. De plus, d'autres tâches sont accomplies telles que les analyses préliminaires pour faire ressortir les moyennes et les pourcentages, les tests de différence entre les moyennes, la régression logistique et les analyses de la variance ou de régressions logistiques pour évaluer si les variables géographiques et culturelles permettent de classer correctement les élèves à risque selon les villes et les régions. Pour la quatrième étude, nous avons réalisé des analyses d'alpha Cronbach dans le but de vérifier la consistance interne de l'instrument, une analyse factorielle pour construire des indicateurs de décrochage et pris appui sur des méthodes de classification (construire des groupes homogènes selon les scores factoriels obtenus).

B.1.2. Fiabilité

Selon Coleman⁶⁴⁶, la fiabilité d'un instrument est la probabilité que la répétition d'une procédure ou d'une méthode de recherche produise des résultats identiques ou similaires. Afin de tester cette fiabilité, on utilisera la méthode test/re-test. Le questionnaire sera administré deux fois dans un intervalle de deux semaines. Pour déterminer le coefficient de stabilité, la formule du moment du produit Pearson sera utilisée. Cela va nous permettre d'établir à quel point le questionnaire susciterait les mêmes réponses chaque fois qu'il serait administré. Les deux écoles qui seraient investiguées dans l'étude pilote ne le seront pas dans l'étude proprement dite. La fiabilité des éléments sera basée sur les estimations de la variabilité entre les éléments. Le coefficient de fiabilité sera déterminé en utilisant les scores de la technique de test de reprise.

En effet, la méthode sera plus précise, car elle détermine la stabilité de l'instrument. Un coefficient de fiabilité d'au moins 0,7 de l'alpha de Cronbach sera jugé suffisamment élevé pour que les instruments puissent être retenus⁶⁴⁷.

B.2. L'approche qualitative

B.2.1. Entrevue Groupe de paroles (Focus group).

L'outil de collecte de données choisi est l'entrevue de groupe (*focus group*), « *une technique d'entrevue qui réunit de quatre à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier* »⁶⁴⁸.

⁶⁴⁶ COLEMAN James (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.

⁶⁴⁷ NEUMAN Lawrence (2000), *Social research Methods Qualitative and Quantitative Approches*, Needham Heights, Allyn et Bacon.

Le groupe de paroles a été réparti en deux, formé par des filles (8 élèves) et des garçons (8 élèves). Un intérêt de ce choix est que les jeunes de cet âge (13-15 ans) se retrouvent rarement parmi leurs pairs de même sexe de manière institutionnelle, compte tenu de la zone rurale dans laquelle ils vivent et où la mixité semble très rare. Tous les rassemblements sociaux aujourd'hui sont mixtes. Le problème était alors de trouver quelque chose de particulier. Cela a également été théoriquement considéré en rapport avec les questions d'identification et d'identité des adolescents.

On suppose que ces collégiens auraient plus de facilité à discuter de questions telles que la sexualité, les conflits entre pairs et les relations avec leurs parents s'ils appartenaient à des groupes de même sexe. Le choix a été bien accueilli par l'administration de l'établissement et les jeunes eux-mêmes qui ont dit chérir ce moment « *entre filles* », « *entre garçons* ». Chaque séance se déroulait pendant le temps libre des élèves, pour une durée de 40 minutes. Ces groupes de discussion ont duré entre trois semaines et deux mois en fonction du nombre de séances.

Pour une meilleure circulation de la parole, il n'y avait pas de table lors des séances mais un cercle de chaises dans lequel nous nous trouvons. Ainsi, nous faisons partie du groupe. Les sessions ont été enregistrées avec le consentement préalable des participants afin d'assurer une écoute complète et une participation active à la discussion. Ces enregistrements ont permis d'analyser et d'interpréter les discours et les discussions

Au début de chaque session, nous avons rappelé deux règles de base pour un processus fluide. La première règle était la confidentialité. Il est régulièrement affirmé que c'est un « *engagement* » de notre part, que « *chacun s'exprime librement sans crainte d'être répété à l'extérieur* » et que c'est un « *contrat à double sens* », de respect de la confidentialité. Une deuxième règle concernait le respect au sein du groupe. Ainsi, en désignant les choses à dire en classe comme « *parler, c'est libre* » et « *lever la main n'est pas strictement nécessaire* », en insistant sur l'importance de s'écouter et de ne pas se couper ou parler à tout moment. Il est également intéressant de noter que l'espace de liberté d'expression a mis la plupart d'entre eux dans une position où ils ne savaient pas toujours quoi faire en premier lieu.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, notre position en tant que sociologue a été d'aborder ces jeunes adolescents avec le moins d'attentes possible. La même interrogation (pour tous les groupes) leur était posée au début : « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* » On leur a dit que nous enquêtions sur le vécu quotidien des élèves à l'école. Nous étions là

⁶⁴⁸ WILKINSON Sue (2004), « Focus group research », in SILVERMAN David (sous la dir. de), Londres, Sage, p. 191.

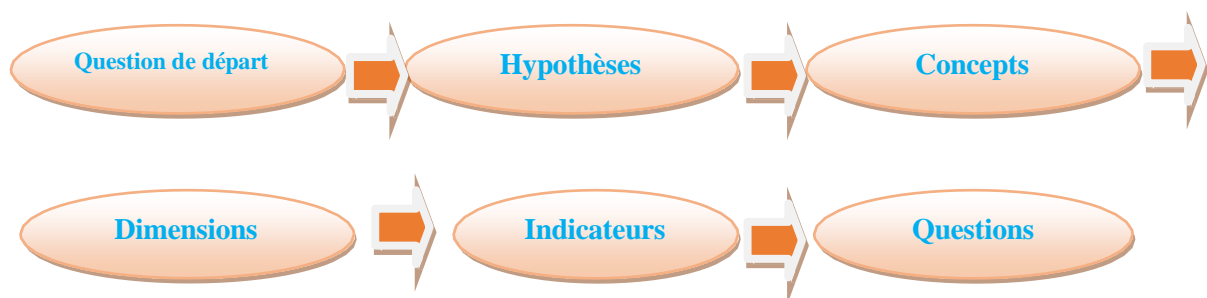
pour les rencontrer, entendre leurs histoires et ce qu'ils avaient à dire sur l'école. Cette première suggestion est une question dite ouverte qui déclenche la conversation sans attente d'une réponse claire, définie et fermée. Au contraire, la proposition nous a permis d'établir cet espace comme un lieu différent des autres lieux scolaires que nous rencontrons au quotidien. Il s'agissait d'effectuer une mesure qui n'attend pas de réponses ordonnées, académiques, en plaidant pour la liberté d'expression. La libre association n'a pas été supprimée, contenue ou censurée. Et nous pensons que c'est ce qui rend ce type de recherche empirique si particulière. Au fur et à mesure de cette étape, nous comprendrons les détails de la dynamique de groupe et leur rapport avec les hypothèses. Ce problème social de décrochage, ou d'échec du système scolaire, a-t-il une dimension de groupe ? La relation entre l'école et le groupe d'élèves ne se conçoit pas seulement comme subjective et disciplinaire : elle est incompréhensible sans cette construction sociale qu'est l'école. Surtout à l'adolescence, la croissance se fait principalement par identification avec des personnes du même âge au sein du groupe.

On verra aussi que ces entrées conceptuelles sur la problématique du décrochage relèvent de deux processus : le processus juvénile et le processus groupal.

B.2.1.1. Construction de l'outil

Pour construire l'outil de récolte de données, nous avons respecté la logique suivante :

Fig. 25 : Canevas d'entrevue de groupe



À partir de la logique précédente, un premier guide d'entretien a été élaboré. Ce canevas a été lu par deux collègues de notre équipe de recherche de recherche du laboratoire LARIDIAME puis testé sur un groupe de 4 élèves de la région de Sfax. Il est important de noter que ces entretiens ont été très instructifs et qu'ils ont, par conséquent, été utilisés pour la recherche. Suite aux remarques des collègues et aux entretiens expérimentaux, deux modifications principales ont été abordées :

- la création d'un outil permettant au jeune interrogé de se repérer visuellement dans le temps. Cet outil s'est également révélé très pratique pour le chercheur ;

- la simplification de certaines questions par rapport au niveau des élèves.

Le document a été soumis aux directeurs de recherche pour validation (voir annexe)

Tableau n° 30: La grille de focus group

Thèmes	Questions
1) Les facteurs scolaires	Comment pouvez-vous qualifier la qualité des conditions dans l'institution scolaire tunisienne ? Comment l'environnement scolaire peut-il participer au décrochage précoce de l'élève ?
2) Les facteurs sociaux	Quel est le rôle joué par la précarité sociale dans la construction du décrochage ?
3) Les facteurs économiques	Comment les conditions économiques peuvent-elles impacter la réussite scolaire ?
4) Les facteurs familiaux	Pouvez-vous décrire en quoi le rôle de la famille s'avère important ?
5) Les facteurs personnels	Quel impact les difficultés d'apprentissage précoces et les troubles psychologiques ont-ils sur le parcours scolaire de l'élève ?
6) Les facteurs culturels	Quelle image avez-vous de l'école ?
7) Les facteurs géographiques	Existe-t-il un lien entre les disparités régionales et le décrochage ?
Solutions pour lutter contre le décrochage scolaire	Pensez-vous que les solutions pour contrarier ce fléau pourraient être le résultat des efforts d'une seule partie (école / famille...) ou interinstitutionnels ? Citez des solutions qui concernent la vie familiale Citez des solutions qui concernent l'environnement scolaire Citez des solutions qui concernent la société civile Citez des solutions qui concernent la volonté politique

B.2.1.2. Les avantages

Cette méthode de recherche permet d'accéder à un éventail d'opinions et de perceptions plus diversifié que les entretiens individuels ⁶⁴⁹. Comme d'autres méthodes qualitatives, il est possible d'élaborer un verbatim des discussions, ce qui accentue sa crédibilité aux yeux de la recherche ^{650> 651 et 652}.

Il s'agit d'une méthode particulièrement adaptée pour aborder de nouveaux sujets de recherche, en particulier ceux basés sur les perspectives des participants, car elle permet une présentation plus approfondie du point de vue des participants. Outre le langage, d'autres types de données comme le langage non verbal, l'intonation et le silence contribuent également à approfondir les résultats.

⁶⁴⁹ *Ibid.*

⁶⁵⁰ CONNAWAY Lynn Silipigni (1996), « Focus Group Interviews: A Data Collection Methodology for Decision Making », *Library Administration and Management*, vol. 10, n° 4, pp. 231-239.

⁶⁵¹ WILKINSON Sue (2004), *op. cit.*

⁶⁵² ANDREW Thomas (2008), « Focus groups in qualitative research, culturally sensitive methodology for the Arabian Gulf ? », *International Journal of Research and Method in Education*, vol. 31, n° 1, pp. 77-88.

Concernant l'avancée de la discussion, Geoffrion⁶⁵³ rapporte qu'il s'agit d'une méthode de recherche qui présente l'avantage de permettre à un seul chercheur de mener l'ensemble du processus. Il a ajouté qu'il s'agit d'un outil flexible qui permet aux modérateurs d'élargir, de réduire ou d'ajuster la portée et l'ordre de la discussion en fonction de diverses variables (caractéristiques du groupe, temps de parole, etc.). En formulant ouvertement vos questions, d'autres sujets et idées peuvent émerger qui ne sont pas inclus dans le guide d'entretien. Enfin, l'utilisation de certaines techniques linguistiques par l'animateur (reformulation, nouveau questionnement, etc.) permet d'améliorer la compréhension du sujet par les participants et des réponses par les chercheurs^{654 et 655}.

B.2.1.3. Les limites

Cependant, cet outil présente certaines limites. Dans la plupart des cas, les résultats ne sont pas généralisables et ne sont pas représentatifs de la population théorique⁶⁵⁶. C'est le cas de cette étude puisqu'il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste et qu'il y a uniquement deux groupes (filles et garçons) de participants.

Concernant le déroulement de l'entrevue de groupe, Geoffrion⁶⁵⁷ rapporte qu'elle se situe dans un milieu artificiel et qu'elle peut donc être biaisée par rapport à la réalité. La dynamique de groupe peut avoir un impact négatif sur le discours et les résultats en retirant potentiellement certains participants, en encourageant le conformisme ou en censurant les réponses.⁶⁵⁸ Enfin, plusieurs auteurs mettent en garde l'animateur sur le fait que son opinion personnelle peut influencer les réponses et l'attitude des participants^{659 et 660} et que la réussite de l'exercice est dépendante de son talent^{661 et 662}.

B.2.1.4. L'organisation

Selon Wilkinson⁶⁶³, l'organisation de l'entrevue de groupe nécessite de clarifier les quatre thèmes suivants :

⁶⁵³ GEOFFRION Paul (2010), « Le groupe de discussion », in GAUTHIER Benoit (sous la dir. de), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 53-88.

⁶⁵⁴ *Ibid.*

⁶⁵⁵ WILKINSON Sue (2004), *op. cit.*

⁶⁵⁶ *Ibid.*

⁶⁵⁷ GEOFFRION Paul (2010), *op. cit.*

⁶⁵⁸ WILKINSON Sue (2004), *op. cit.*

⁶⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁶⁰ GEOFFRION Paul (2010). *op. cit.*

⁶⁶¹ CONNAWAY Lynn Silipigni (1996), *op. cit.*

⁶⁶² WILKINSON Sue (2004), *op. cit.*

⁶⁶³ *Ibid.*, p. 198.

« 1) le nombre de groupes, 2) la structure des groupes, 3) le lieu physique et 4) le guide de discussion ».

Cela présentait l'avantage de garder les participants sur place et d'éviter les problèmes logistiques (location d'une salle, coûts du transport, etc.). Le guide d'entrevue permet de déterminer un ordre provisoire et un résumé des principaux thèmes à aborder. Il était divisé en trois parties : (1) la phase de mise en œuvre ; Le but est d'accueillir les participants et d'expliquer le processus ultérieur. (2) Phase de discussion. Nous commençons par le premier sujet assez simple et faisons un « échauffement » de 10 minutes. .L'ambiance commence » et (3) la phase de clôture et d'appréciation.

B.2.1.5. L'animation

Certains auteurs rappellent que la réussite d'une entrevue de groupe est dépendante de l'attitude de l'animateur⁶⁶⁴, ⁶⁶⁵ et ⁶⁶⁶. Cela nécessite une attention soutenue et un désir de comprendre. De plus, malgré votre position d'autorité, vous devez rester neutre et faire preuve de flexibilité et de sensibilité. Les questions doivent être simples et ouvertes, en évitant les questions accusatrices et en encourageant les commentaires à se développer.

Deux styles d'animation sont couramment observés⁶⁶⁷ et ⁶⁶⁸. Les formats dirigés impliquent l'intervention constante d'un modérateur qui tente de contrôler la discussion en posant un grand nombre de questions. L'intérêt est de répondre à toutes les questions importantes pour la recherche.. Quant au style non directif, l'animateur présente les sujets mais laisse une certaine latitude aux participants, tout en empêchant trop de déviation. L'intérêt est de porter attention aux thèmes considérés comme importants.

Pour cette enquête, il était crucial que les participants abordent les thèmes selon leur perspective. Les discussions ont été principalement menées dans un style non directif, avec un certain temps à la fin pour garantir que la plupart des sujets prévus étaient couverts. De plus, l'intégralité de la discussion a été enregistrée sur audio afin que l'étudiante-chercheuse puisse se concentrer sur la direction du groupe et l'écoute des commentaires des participants plutôt que d'effectuer simultanément une transcription écrite.

⁶⁶⁴ CONNAWAY Lynn Silipigni (1996), *op. cit.*

⁶⁶⁵ WILKINSON Sue (2004), *op. cit.*

⁶⁶⁶ GEOFFRION Paul (2010), *op. cit.*

⁶⁶⁷ WILKINSON Sue (2004), *op. cit.*

⁶⁶⁸ GEOFFRION Paul (2010), *op. cit.*

B.2.1.6. Le recueil de documents écrits existants

Fortin⁶⁶⁹ souligne que le recueil de textes comme ressource additionnelle peut permettre de mieux appréhender l'histoire et la culture du groupe étudié. Cet outil est donc tout indiqué, notamment dans l'élaboration du portrait du groupe étudié. Un ensemble de documents complémentaires portant sur les normes sociales des groupes de soutien a complété notre collecte de données. Il s'agit, entre autres, de documents issus du groupe lui-même : les règles écrites de ce groupe, le site internet avec l'énoncé de fonctionnement, les valeurs prônées, etc.

D'autres documents ont complété l'entrevue de groupe : un énoncé des missions et des objectifs du groupe, une description des activités de l'année en cours, les règlements de la participation aux activités, le rapport d'activités de l'année 2020-2021 et les règlements intérieurs de l'établissement datant de 2019.

B.2.2. La recherche à la base du logiciel « Premiers Signes »

Le dépistage s'effectue par le logiciel « *Premiers signes* ». Cet outil sert à repérer les élèves à risque de décrocher probablement et les bons élèves, à anticiper leur cheminement (avec difficultés ou sans difficultés) et à préciser le type de risque (difficultés d'apprentissage ; peu motivés ; difficultés de comportements extériorisés et difficultés de comportements intériorisés). C'est le résultat des travaux longitudinaux sur onze ans réalisés par Pierre Potvin et son équipe. Il s'agit d'un outil informatisé, accessible directement et gratuitement via l'internet dans le monde francophone.

Le logiciel est destiné aux enseignants du préscolaire et primaire (5 à 12 ans) et est apparu en 2010 dans sa première version. Plusieurs améliorations ont été apportées par la suite (Présentation visuelle/Ajout d'informations/Accès direct via Internet). L'usage de ce logiciel sert pour l'évaluation professionnelle basée sur les connaissances et les observations de l'élève. Ce n'est jamais un instrument de diagnostic de problèmes ou de troubles des élèves évalués. Cette façon d'opérer sert à déclencher une première alerte de risque possible d'échec scolaire afin d'intervenir auprès de ceux identifiés de la sorte. Le dépistage s'effectue à deux reprises (début novembre pour orienter l'intervention et en avril-mai afin de réajuster l'évaluation précédente avec une durée de 90 minutes à 120 minutes).

Les résultats resteront confidentiels (anonymes) et seront utilisés par les enseignants, les professionnels et la direction de l'école.

⁶⁶⁹ FORTIN Marie Fabienne (2010), *op. cit.*

L'évaluation de chaque élève commence par l'identification (identifiant et sexe). Ensuite, l'enseignant répond attentivement aux trois questionnaires proposés 1) qualifier le cheminement scolaire anticipé de l'élève / 2) Attribuer le profil adéquat de l'élève / 3) Description de l'élève (qualification ses comportements). Le tableau numéro 30 résume les différentes étapes du logiciel en question.

Questionnaire 1

Cheminement scolaire anticipé de l'élève

1. Poursuite du cheminement sans embûche
2. Possibilité de certaines difficultés
3. Possibilité de difficultés assez importantes
4. Prévision de difficultés très importantes



↓

Élève	Code Perm. *	Q1 Cheminement				Q2 Type d'élève							Q3 Description	Type d'élève et niveau de risque	Commentaire		
		1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7					
1.	F G																
2.	F G																
3.	F G																
4.	F G																
5.	F G																

Ajouter Enregistrer Importer

Questionnaire 2

Types d'élèves

- Bon élève
- Élève indifférent
- Élève ayant des difficultés d'apprentissage
- Élève ayant des difficultés de comportement extériorisées
- Élève ayant des difficultés de comportement intériorisées
- Élève peu motivé



Élève	Code Perm.*	Q1 Cheminement				Q2 Type d'élève							Q3 Description	Type d'élève et niveau de risque	Commentaire		
		1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7					
1-	F G																
2-	F G																
3-	F G																
4-	F G																
5-	F G																

Ajouter Enregistrer Importer

Questionnaire 3

Description de l'élève avec 18 adjectifs

Q3 Description								
	Fortement	Modérément	Légèrement	Neutre	Légèrement	Modérément	Fortement	
Désengagé								Engagé
Malhonnête								Honnête
Désagréable								Agréable
Agité								Calme
Entêté								Docile
Implusif								Réfléchi
Nonchalant								Travaillant
Désobéissant								Obéissant
Effronté								Poli
Non sociable								Sociable
Négligeant								Soigneux
Non performant								Performant
Immature								Mature
Non créatif								Créatif
Non coopératif								Coopératif
Non attrayant								Attrayant
Malheureux								Heureux
Instable								Stable

Tableau n° 31 : Contenu de l'évaluation (Logiciel *Premiers signes*)

Evaluation (3 questionnaires)	Objectifs	Mesures
Questionnaire 1 (Q1)	Qualifier le cheminement scolaire anticipé de l'élève	Quatre possibilités : 1. Poursuite du cheminement sans embûche 2. Possibilité de certaines difficultés 3. Possibilité de difficultés assez importantes 4. Prévision de difficultés très importantes

Questionnaire2 (Q2)	Attribuer l'élève au type convenable des six profils proposés	<p>Regroupe six types d'élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> •Bon élève •Élève indifférent •Élève ayant des difficultés d'apprentissage •Élève ayant des difficultés de comportement extériorisées •Élève ayant des difficultés de comportement intériorisées •Élève peu motivé.
Questionnaire 3 (Q3)	Qualifier les comportements de l'élève (les 18 adjectifs doivent être complétés)	Grille de 18 adjectifs présentés en 7 nuances, du négatif au positif (voir annexe)

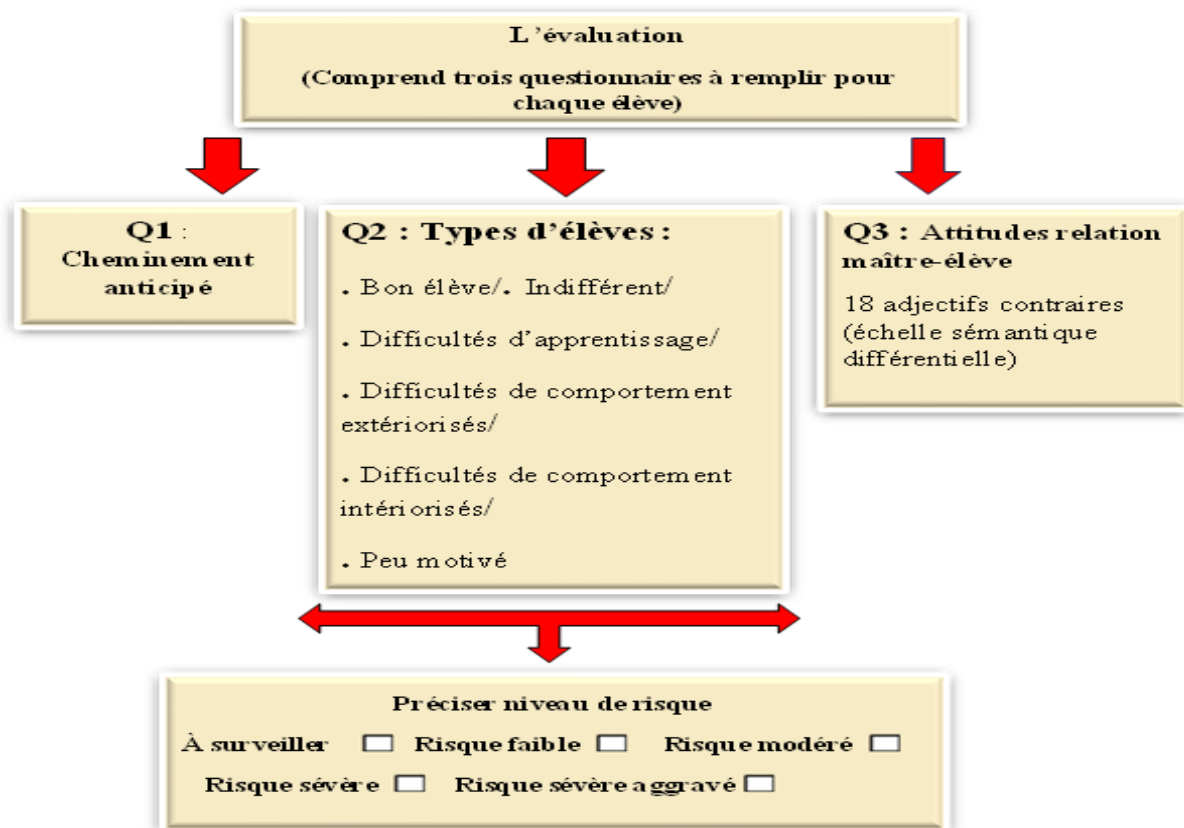
L'objectif final de cette évaluation, c'est d'identifier les élèves à risque ou à surveiller, à orienter l'intervention et à préciser le niveau de risque :

- À surveiller
- Risque faible
- Risque modéré
- Risque sévère
- Risque sévère « aggravé » (selon le résultat du Q3).

Identification		Q1	Q2	Q3		
Identifiant	Sexe	Cheminement	Type	Score Q3	QualificatifQ3	Risque

Pour des fins d'illustration, nous résumons la démarche du dépistage réalisé par le logiciel « *Premiers signes* ».

Fig. 26 : Démarche de l'évaluation à travers le logiciel « Premiers signes »



B.3. L'ANALYSE DES DONNÉES

B.3.1. L'analyse de contenu

Fortin⁶⁷⁰ définit l'analyse qualitative comme un « *processus qui consiste à organiser et interpréter les données narratives en vue de découvrir des thèmes, des catégories et des modèles de référence* ».

Les stratégies d'analyse s'étendent sur un continuum allant de l'utilisation de catégories prédéterminées à des stratégies plus intuitives permettant l'émergence des catégories. La méthode de traitement des données la plus courante est celle de l'analyse de contenu, faisant référence à « *un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisés en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale* »⁶⁷¹. Concrètement, il s'agit de coder les données récoltées, c'est-à-dire d'attribuer à chaque segment, dont la taille et le type sont à déterminer, un symbole ou un mot-clé.

⁶⁷⁰ *Ibid.*, p. 459.

⁶⁷¹ *Ibid.*, p. 416.

Cela permettra de former un ensemble de catégories qu'il sera possible d'analyser « *afin d'en dégager les thèmes saillants et les tendances* »⁶⁷².

Tout au long des processus de collecte et d'analyse, les données doivent être comparées entre elles et avec les informations issues de la recension d'écrits et du cadre. Ce processus de comparaison vise à caractériser les catégories et à dégager des tendances.

Le processus de codification est divisé en plusieurs étapes. La codification ouverte (ou *in vivo*) consiste à « *faire ressortir le plus grand nombre de concepts et de catégories possibles et d'en préciser les dimensions* »⁶⁷³. À cette étape, les segments de données peuvent être aussi courts qu'un seul mot et faire référence à un code différent. Les codes sont ensuite regroupés en catégories, plus abstraites et moins nombreuses.

Cette étape peut être répétée plusieurs fois afin d'atteindre un niveau de conceptualisation acceptable.

La codification axiale vise à « *hausser le niveau de conceptuel des relations entre les catégories* »⁶⁷⁴ de l'étape précédente. Pour cela, les caractéristiques de chacune sont examinées selon les questions suivantes : « *quand* », « *où* », « *pourquoi* », « *comment* » et « *avec quelles conséquences* ». Cette fois-ci encore, l'ensemble des données peut être réexaminé et comparé selon ces nouveaux résultats.

La codification sélective permet d'intégrer et de vérifier les « *relations entre la catégorie principale et les autres catégories* »⁶⁷⁵. Les catégories élaborées précédemment sont affinées et mises en relation avec les concepts principaux, et de cette construction doit émerger une catégorie principale ou centrale.

La catégorie principale ou centrale, émergeant des concepts principaux et des catégories des étapes précédentes, fait référence à « *un processus psychosocial de base qui survient dans le temps et qui explique les changements de comportements des participants, leurs sentiments, [et] leurs pensées* »⁶⁷⁶.

B.3.2. *Le processus d'analyse*

Une fois les entrevues de groupes effectuées, les enregistrements audios ont été intégralement retranscrits. Ces verbatim constituent des données de recherche brutes et qualitatives. Le reste de cette section décrit les étapes du processus d'analyse des données effectué. Cependant, il

⁶⁷² *Ibid.*, p. 467.

⁶⁷³ *Ibid.*, p. 473.

⁶⁷⁴ *Ibid.*, p. 473.

⁶⁷⁵ *Ibid.*, p. 473.

⁶⁷⁶ *Ibid.*, p. 474.

est important de noter que des échanges de va-et-vient ont été nécessaires pour affiner l'interprétation. Aussi, les deux verbatim ont été analysés et comparés systématiquement car les données permettaient d'élaborer des catégories communes. Lorsqu'une différence notable au sein du groupe participant est observable, elle est précisée dans le chapitre des résultats.

La première étape a été de "condenser" les données selon le processus de codification. Des codes sous la forme de mots-clés ont été attribués à la quasi-totalité des segments des verbatim selon un codage par thème. Ces segments étaient des mots ou des groupes de mots, dont les codes avaient une visée descriptive plutôt qu'interprétative. Cette étape initiale visait à organiser les données et à donner des balises pour l'émergence des catégories.

La deuxième étape a été l'élaboration des catégories. Plus abstraites que les thèmes, elles regroupent plusieurs codes et sont des entités « *qui représente[nt] la signification des sujets semblables* »⁶⁷⁷. C'est le premier niveau d'interprétation. Les catégories, assez proches du guide d'entrevue, ont été construites en regroupant plusieurs codes portant sur différents aspects d'un thème semblable. Il s'agit également de vérifier l'unicité de chacune d'entre elles (pas de regroupement possible, de synonymes, etc.). Un tableau récapitulatif a été élaboré hors logiciel afin de préciser certaines catégories (les normes sociales implicites) et leurs différentes caractéristiques. Ce tableau constitue une nouvelle lecture des verbatim à partir des questions spécifiques.

En parallèle, un résumé des écrits recueillis a été effectué pour présenter le fonctionnement de chaque groupe participant. Des segments des données discursives ont été ajoutés à ce résumé afin de le compléter. La quatrième et dernière étape consistait à repérer les relations entre le tableau récapitulatif, les résumés du fonctionnement du groupe et les concepts présentés dans la problématique et dans le cadre de référence. Cette nouvelle interprétation permet de répondre aux questions spécifiques.

B.3.3. L'analyse statistique

B.3.3.1 : Étude 1 : validation d'un questionnaire

L'élaboration et la validation de questionnaires ont été effectuées selon la méthodologie du Dussault *et al.* (2007)⁶⁷⁸, inspiré de DeVellis (2003) selon des règles de validité de contenu, de construit et de fidélité.

⁶⁷⁷ *Ibid.*, p. 462.

⁶⁷⁸ DUSSAULT Marc, VALOIS Pierre et FRENETTE Éric (2007), « Validation de l'Échelle de leadership transformatif du directeur d'école », *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 13, n° 2, pp. 37-52.

Sept étapes sont prises en considération, les cinq premières conviennent au développement :

- Détermination de l'objet de mesure à la lumière d'une revue de littérature
- Génération d'éléments
- Détermination d'un format de mesure
- Vérification de la clarté des éléments
- Prétest. La version préliminaire du QDS a été évaluée par la technique pré-test ($n = 38$: 25 garçons et 13 filles, de 14 ans en moyenne), pour vérifier l'accessibilité des items pour la population visée.

Les deux derniers coïncident au processus de validation :

- Analyse d'éléments
- Preuves de validité de construction auxquelles s'ajouterait celle de validité concomitante, reproductibilité et réponse aux changements

Des analyses d'alpha Cronbach ont été effectuées pour vérifier la consistance interne de l'instrument.

Des analyses de corrélation ont été réalisées pour vérifier la stabilité temporelle de l'instrument (auprès des réponses des mêmes élèves après la passation du même instrument à des temps distincts).

Des tests factorielles exploratoires et confirmatoires ont été exécutées afin de vérifier la structure de l'instrument

Des analyses de corrélations ont été faites pour examiner les relations entre les composantes du construit

B.3.3.2. Étude 2 : Comprendre les processus et les mécanismes sociologiques de l'abandon scolaire dans la région de Sfax (étude préliminaire)

Le choix de la démarche quantitative et qualitative est justifié par notre objectif qui vise à approfondir la compréhension du phénomène complexe de décrochage scolaire. Nous nous

inscrivons dans une recherche descriptive et compréhensive pour obtenir des informations contextuelles permettant de décrire, le plus fidèlement possible, les perceptions des collégiens face au décrochage :

Analyse factorielle

Le questionnaire mesure et décrit les différents facteurs perçus par les collégiens de la région de Sfax. Sa version abrégée comprend 68 énoncés répartis également sur sept sous-échelles : 1) facteur scolaire, 2) facteur familial, 3) facteur social, 4) facteur économique, 5) facteur personnel, 6) facteur culturel et 7) facteur géographique.

L'instrument de mesure démontre une cohérence interne satisfaisante, l'alpha de Cronbach variant entre 0,72 et 0,89 dans cet échantillon.

Analyse de contenu du *focus group*

Cette analyse comprend quatre étapes. Nous allons présenter brièvement chacune d'elles. 1. Production : l'enquêteur pose, présente et clarifie des questions nominales. Si le temps le permet (environ 15 minutes), les participants écriront individuellement leurs opinions. Il est recommandé de n'énoncer qu'une seule idée brièvement ; 2. Collecte des données : les avis sont enregistrés pour chaque participant. Il y a autant de tables rondes que d'opinions. Si une opinion a déjà été exprimée, seul le participant peut décider de ne pas exprimer d'opinion. Ce qui a commencé comme une idée individuelle devient la propriété du groupe ; 3. Clarification : cela permet de s'assurer que l'ensemble du groupe donne aux déclarations le même sens et que les participants comprennent la logique derrière chaque déclaration ; 4. Analyse thématique : les données qualitatives issues des entretiens collectifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

Celle-ci a consisté à rassembler toutes les données recueillies auprès des groupes participants, à les analyser au moyen d'un système de codage/décodage et à en tirer des conclusions qui s'accordent avec la description des facteurs associés au décrochage et à l'identification des actions susceptibles d'y répondre et de favoriser la persévérance scolaire.

B.3.3.3. Étude 3 : Cartographie des facteurs et des types de décrochage scolaire en Tunisie (comparaison régionale).

La démarche d'analyse multidimensionnelle de décrochage dans les régions est basée sur les techniques d'analyse de données :

➤ L'analyse factorielle

L'analyse en composantes principales (ACP) est justifiée par le type de variables existantes (quantitatives) pour procéder à des comparaisons spatiales.

➤ La méthode de clustering

La technique utilisée est la Classification ascendante hiérarchique (CAH) qui nécessite une démarche algorithmique de partition afin d'élaborer une typologie des villes de la région en termes de décrochage.

➤ L'analyse factorielle discriminante

L'Analyse factorielle discriminante (AFD) est une technique de classification supervisée qui a pour objectif de catégoriser les individus par un nombre de variables numériques.

B.3.3.4. Étude 4 : Dispositifs de suivi, de mesure et d'accompagnement des élèves décrocheurs dans la région de Sfax.

Le questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage⁶⁷⁹ et ⁶⁸⁰ présente la source essentielle de données pour la définition des variables.

Les résultats confirment l'existence d'une typologie de décrocheurs (peu intéressé, troubles de comportements intériorisés et extériorisés) liée aux inégalités sociales et aux disparités géographiques de la formation qui persistent surtout dans les régions intérieures de la Tunisie. Ces caractéristiques s'enracinent durablement dans les diversités sociales et géographiques de la société.

B. 4. L'éthique de la recherche : précautions éthiques

Nous pensons, que cette recherche respecte les différents principes éthiques. Avant de commencer les entretiens et le groupe de discussion, nous avons :

⁶⁷⁹ CHÉRIF Aïcha et ELLOUMI Ali (2021), « Construction and Validation of an Arabic Questionnaire on the School Dropout Factors (QSD) », *Advances in Social Sciences Research Journal*, vol. 8, n° 1.

⁶⁸⁰ POTVIN Pierre, LECLERC Danielle et MASSE Line (2009), *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 12 ans plus tard ?* Communication présentée au 34^e congrès de l'AQETA, Montréal, QC.

1. Expliqué la démarche de recherche aux parents des élèves et obtenu leur autorisation.
2. Réexpliqué au jeune les buts et objectifs de l'entretien.
3. Donnée à chaque jeune les informations importantes telles que :
 - le but et les objectifs de la recherche ;
 - l'anonymat et la confidentialité de l'entretien ;
 - l'utilisation exclusive des données recueillies pour les besoins de la recherche et leur destruction une fois notre travail terminé ;
 - la possibilité, à tout moment, de refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entretien.
4. Demandé à chaque jeune son accord pour enregistrer l'entretien en insistant sur l'utilité pratique de l'enregistrement lors de l'analyse.
5. Demandé à chaque élève de dater et signer afin de confirmer son accord.

Grâce à cette procédure, les précautions éthiques (bienfaisance, respect de la dignité humaine, respect du consentement libre et éclairé, respect des données sensibles, confidentialité et anonymat) ont été respectées.

Nous ne sommes pas là pour juger le jeune le travail de l'école, des enseignants, des parents, ou d'autres acteurs qui ont pu croiser sa route. Le but de cette recherche est bien d'aborder, sous un autre angle, la réflexion, dans laquelle l'école est déjà plongée depuis longtemps, sur la gestion des élèves dits « *décrocheurs* ».

Conduire une recherche qualitative en sciences humaines et sociale suppose ainsi qu'une attention soit portée à plusieurs considérations éthiques. Selon Fortin⁶⁸¹, il s'agit tout d'abord de s'engager à respecter la dignité humaine. Pour cela, la collecte de données a été réalisée dans des conditions de respect et de bien-être des participants. Ensuite, l'engagement des participants était conditionné à leur consentement libre et éclairé. Toutes les informations nécessaires à une bonne compréhension des objectifs et du déroulement de la recherche leur ont été fournies. Enfin, les données récoltées demeurent soumises à la confidentialité de la recherche et la participation de chacun des participants est anonyme, de même que leurs propos.



⁶⁸¹ FORTIN Marie Fabienne (2010), *op. cit.*

Nous avons tenté de regrouper toute la démarche méthodologique évoquée ci-dessus dans un plan expérimental :

Plan expérimental

Problème de départ
 Résorber le décrochage scolaire n'est pas évident du fait de la complexité et de la multiplicité de facteurs qui peuvent en être la cause
 Néanmoins, il ne s'agit pas d'une fatalité et, bien que cela soit difficile, accrocher ou raccrocher un jeune en difficulté à l'école est possible



Objet de la recherche
 Identifier les facteurs de décrochage scolaire en Tunisie, créer une cartographie des facteurs et une typologie selon les régions tunisiennes, mettre en place des dispositifs de soutien et d'intervention pour prévenir le décrochage



Question de recherche
 Quels sont les facteurs sous-jacents du décrochage scolaire en Tunisie et comment mettre en œuvre des solutions opérationnelles pour le contrarier ?
 Nous souhaitons participer à la mise en lumière d'un phénomène dont la société tunisienne peine à se débarrasser tant il est complexe et multiple



Elément du cadre conceptuel
 Modèles et processus de décrochage
 Facteurs de décrochage
 Typologies des élèves décrocheurs
 Modèles d'intervention et de suivi des décrocheurs



Étude	Objectif	Collecte des données	Analyse
E1 : Validation scientifique du/questionnaire QDS (Questionnaire de Décrochage scolaire)	Concevoir et valider un questionnaire en langue arabe afin de déterminer les différents facteurs de décrochage des collégiens tunisiens Mettre en œuvre le questionnaire sur le terrain pour vérifier la raison du retrait de l'élève du parcours scolaire	Questionnaire QSD	Analyse factorielle Validité
E2 : Comprendre les processus et les mécanismes sociologiques de l'abandon scolaire dans la région de Sfax : étude préliminaire	Identifier les principaux facteurs influençant le décrochage scolaire en Tunisie, attirer l'attention sur un problème social qui se manifeste avec une intensité de plus en plus forte d'année en année et comprendre les processus sociologiques du phénomène	Questionnaire QSD Groupe de paroles élèves	Analyse multivariée Analyse de contenu
E3 : Cartographie des facteurs et des types de décrochage scolaire en Tunisie (comparaison régionale).	Création d'une cartographie des facteurs et des types de décrochage scolaires selon les régions tunisiennes	Questionnaire QSD Le logiciel de dépistage	Analyse factorielles (ACP) Classification (CAH) Analyse factorielle discriminante (AFD)
E4 : Dispositifs de suivi, de mesure et d'accompagnement des élèves décrocheurs dans la région de Sfax	Mettre en place une stratégie d'intervention et de suivi pour prévenir le décrochage actif et maintenir les élèves repérés à risque à l'école	Logiciel <i>Premiers Signes</i>	Analyse par le logiciel <i>Premiers signes</i> Intervention individualisée

CHAPITRE VII : CONSTRUCTION ET VALIDATION D'UN QUESTIONNAIRE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN LANGUE ARABE (QDS)

Le problème du décrochage scolaire est très vaste et touche plusieurs pays, principalement les pays émergents. Les pays européens craignent que les élèves en difficulté quittent l'école sans les qualifications adéquates pour s'intégrer sur le marché du travail. En effet, l'insertion socio-économique de ces jeunes non diplômés étant plus difficile, elle affecte la stabilité de ces pays : « *En fait, stabilité économique et éducation vont de pair, dans la mesure où la santé économique d'une région dépend du taux d'alphabétisation de la population* »⁶⁸².

Cependant, de nombreuses études ont considéré les facteurs de risque de décrochage comme un phénomène multidimensionnel. On sait maintenant que cela a fait suite à un long processus de désengagement, précédé d'expériences négatives⁶⁸³.

Le jeune quitte l'école à la suite d'une combinaison de difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales. Aujourd'hui, de nombreux chercheurs s'accordent à dire que le décrochage est un phénomène multidimensionnel résultant d'une combinaison de facteurs de risque en interaction les uns avec les autres.

Indépendamment de sa conception, le décrochage est devenu un phénomène social total⁶⁸⁴. C'est un problème pour le système éducatif et cela se traduit par un impact négatif sur les processus sociaux, économiques, politiques et culturels, constituant ainsi un risque⁶⁸⁵ et ⁶⁸⁶. Ces théories soutiennent que plus il y a de citoyens hautement qualifiés issus des universités, plus il y a de liberté, de compréhension éthique, d'empathie et de valeurs sociales supérieures qui sous-tendent une société démocratique⁶⁸⁷.

En considérant le décrochage comme l'un des facteurs qui affectent l'accessibilité et la couverture de l'enseignement fondamental, sa mesure et son étude devraient s'inscrire dans un processus continu d'évaluation de l'efficacité du système éducatif, de la qualité des

⁶⁸² BOISSONNEAULT Julie, MICHAUD Jacques, COTE Daniel, TREMBLAY Cindy-Lynne et ALLAIRE Gratién (2007), *op. cit.*

⁶⁸³ CHRISTENSON Sandra et THURLOW Martha (2004), « School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13, n° 1, pp. 36-39.

⁶⁸⁴ FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2014), *Risque et vulnérabilité*, Louvain la-Neuve, EME.

⁶⁸⁵ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁶⁸⁶ BLAYA Cathérine (2010a), *op. cit.*

⁶⁸⁷ RISTOFF Dilvo Ilvo (2001), « O exame nacional de curso e a avaliação institucional. Avaliação : Revista da Rede de Avaliação da », *Educação Superior*, vol. 6, n° 3, pp. 21-29.

programmes offerts par les établissements afin de mettre en place des mécanismes académiques et administratifs de contrôle de ce phénomène^{688, 689, 690 et 691}.

L'objectif de cette recherche s'est d'abord concentré sur la conception et la validation d'un outil en arabe pour déterminer les raisons du décrochage des collégiens. Deuxièmement, il s'agit de mettre en œuvre le questionnaire sur le terrain pour vérifier la raison du retrait de l'élève de son cursus moyen et secondaire. Pour cette raison, il est nécessaire de connaître les déterminants qui l'affectent, lesquels devraient inclure les variables jugées pertinentes, de prendre en compte les caractéristiques propres des individus, leur domicile, leur environnement et l'établissement scolaire.



A. Modèles théoriques du décrochage scolaire

Le décrochage n'est pas lié à une cause unique, mais plutôt à une interaction de facteurs. Plusieurs d'entre eux peuvent expliquer la réussite ou, dans l'autre sens, l'échec et le décrochage. Potvin et ses collaborateurs (2006)⁶⁹² notent certaines caractéristiques qui permettent de décrire le portrait sociodémographique des décrocheurs.

Ces derniers sont majoritairement masculins, ont plus de douze ans à leur arrivée au collège, fréquentent les écoles publiques, vivent majoritairement dans les régions périphériques, ou sont issus d'une famille éclatée, absentéisme et mauvais résultats. Cependant, certains auteurs^{693, 694 et 695} nous incitent à regarder de plus près la personnalité de l'élève pour retrouver le profil du décrocheur, comme la soi-disant violence et la tendance à fréquenter des personnes également à risque.

Les études les plus récentes tracent les raisons pertinentes du décrochage scolaire. Les difficultés scolaires constituent l'un des aspects les plus directement liés à ce décrochage. Les décrocheurs attribuent leurs difficultés aux quatre raisons suivantes : 1) les méthodes

⁶⁸⁸ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et LESSARD Anne (2006), *op. cit.*

⁶⁸⁹ ACOSTA María del Socorro (2009), « Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena », *Psicología desde el Caribe*, vol. 24, pp. 26-58.

⁶⁹⁰ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁶⁹¹ BLAYA Cathérine (2010a), *op. cit.*

⁶⁹² POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et LESSARD Anne (2006), *op. cit.*

⁶⁹³ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁶⁹⁴ BLAYA Cathérine (2010a), *op. cit.*

⁶⁹⁵ BLAYA Cathérine et FORTIN Laurier (2011), « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 1, pp. 55-85.

d'enseignement et les attitudes des enseignants ; 2) leurs propres difficultés d'apprentissage : manque de concentration et de mémoire, meilleure aptitude au travail manuel qu'au travail intellectuel ; 3) leur manque d'effort ou leur paresse ; 4) un comportement délinquant qui les incite à n'avoir que du plaisir. Leur insatisfaction à l'égard de l'école est manifeste.

Cette insatisfaction provient principalement du souvenir que les décrocheurs ont de l'attitude des enseignants à leur égard, ainsi que la mauvaise qualité de l'éducation qu'ils estiment avoir reçue. Le deuxième grand facteur d'insatisfaction concerne le type et l'éventail des cours offerts, ainsi que les matières qui leur ont été enseignées à la sortie de l'école.

Ces résultats indiquent que, même si plusieurs facteurs sont extérieurs à l'école, les difficultés scolaires sont l'un des aspects qui influencent le plus le décrochage. Mais les décrocheurs diffèrent le plus par leurs modèles de comportement social et leur situation familiale et économique (famille monoparentale, parents peu scolarisés, un frère, sœur ou ami qui a abandonné l'école).

Par ailleurs, pour Blaya⁶⁹⁶ les causes du décrochage sont multiples : une société imprégnée de valeurs matérialistes, le changement qui est la marque de fabrique du système éducatif, la mutation brutale de la famille, le rôle joué par les enseignants qui se plaignent de la rigidité des programmes et du manque de soutien parental.

Cette sociologue observe que le goût du travail est la raison invoquée par le plus grand nombre de sujets. C'est souvent le motif rationnel qu'un élève exprime suite à des difficultés scolaires qui l'amènent à chercher une issue pour trouver des compensations positives dans la vie.

De plus, l'insertion dans le marché du travail, même imaginaire, offre aux jeunes les meilleures chances d'être autonomes vis-à-vis de leurs parents. La compétition entre élèves, au sein même de l'école, est un facteur important pouvant mener au décrochage. Plusieurs auteurs^{697, 698, 699 et 700} pensent que les garçons décrochent plus que les filles car l'école répond moins à leurs attentes et valorise surtout les stéréotypes féminins.

Au niveau de l'organisation scolaire, le passage du primaire au secondaire est une étape décisive pour justifier le décrochage scolaire. Pour Ferréol⁷⁰¹, l'école n'utilise pas les moyens adéquats pour réussir l'intégration des élèves aux activités scolaires ou pour les

⁶⁹⁶ *Ibid.*

⁶⁹⁷ JANOSZ Michel (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI enjeux*, n° 122, pp. 105-127.

⁶⁹⁸ THIBERT Rémi (2013), « Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs », Dossier d'actualité *Veille et analyse IFE*, n° 84.

⁶⁹⁹ FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2006), *Décrochage scolaire et politiques éducatives*, Fernelmont, EME.

⁷⁰⁰ BLAYA Catherine et FORTIN Laurier (2011), *op. cit.*

⁷⁰¹ FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2019), *Décrochage et persévérance scolaire*, Louvain la-Neuve, EME.

accompagner durant leur cursus. Les décrocheurs potentiels perçoivent l'école secondaire comme impersonnelle, large et confuse.

Ferréol ajoute que le fait que les jeunes ne participent pas à la vie de classe, ou aient des difficultés à développer un réel sentiment d'appartenance à leur école, peut avoir des conséquences fâcheuses. Par conséquent, différents facteurs parascolaires ou extrinsèques à l'école peuvent influencer sur le taux de décrochage.

Pour Rumberger⁷⁰² et ⁷⁰³, les caractéristiques structurelles et normatives des écoles influencent la probabilité de décrochage mesurée par le plus fort prédicteur comportemental, à savoir l'absentéisme. Une grande hétérogénéité à l'intérieur de l'école et la faiblesse des environnements normatifs contribuent aux problèmes de décrochage. Ces comportements sont moins importants dans les milieux scolaires qui sont plus homogènes.

Certains auteurs rejettent la faute sur l'école puisque, dès leur entrée au secondaire, plusieurs élèves ont éprouvé un enthousiasme qui s'est rapidement transformé en comportement antisocial. Ces jeunes se sentent abandonnés par la société et par ses institutions qui ne leur laissent suffisamment pas de place et ne leur reconnaissent pas le droit d'occuper un rôle actif dans la société. Les élèves ne parviennent pas à faire le lien entre ce qu'ils apprennent dans leurs cours et les réalités du contexte extérieur. Blaya⁷⁰⁴ et Fortin *et al.*⁷⁰⁵ estiment que c'est ce climat malsain qui les pousse à décrocher.

Certains sociologues mettent en avant le lien entre le risque de décrochage et l'environnement. Ils mobilisent le plus souvent des analyses portant sur les dimensions culturelles attachées à un contexte spécifique. L'origine sociale aurait un effet principalement à travers les valeurs, le fonctionnement et les pratiques familiales, plus ou moins adéquates à la réussite.

Dans le même ordre d'idées, les codes du langage, les systèmes de goûts et de préférences placeraient les enfants issus des milieux populaires en position dominante dans le champ scolaire, comme le montrent les travaux de Basil Bernstein en Angleterre dans les années 1960, ou de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en France. Enfin, le décrochage comme l'échec scolaire ne seraient que la manifestation d'un rapport social de domination qui va bien au-delà de l'école.

Le décrochage ne peut être entièrement attribué à des difficultés scolaires précoces liées à un environnement défavorable, et peut être associé à d'autres facteurs contextuels, par

⁷⁰² RUMBERGER Russell (1987), *op. cit.*

⁷⁰³ RUMBERGER Russell (2011), *op. cit.*

⁷⁰⁴ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁷⁰⁵ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

exemple en termes d'expériences scolaires (l'effet du harcèlement) ou de facteurs liés au parcours des individus (une rupture familiale).

Malgré les transformations très profondes qu'a subies le système scolaire dans les pays développés, l'inégalité sociale du risque de décrochage est particulièrement stable sur le long terme. Le niveau actuel d'inégalité entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres et professions intermédiaires est le même aujourd'hui que dans les années 1950.

Ce constat, particulièrement sévère par rapport à l'objectif de démocratisation du système éducatif poursuivi par tous les gouvernements au cours de cette période, doit être pris avec précaution. Il n'en reste pas moins vrai que les inégalités d'accès au diplôme sont déterminantes dans les parcours professionnels ultérieurs des individus, notamment sur le marché du travail.

De ce point de vue, le système éducatif européen manque singulièrement à sa mission de contribution à l'égalité des chances⁷⁰⁶. On peut ainsi constater que les enfants dont le père est ouvrier sont plus susceptibles de quitter l'école sans diplôme que ceux dont le père est cadre. D'où une inégalité selon la catégorie socioprofessionnelle⁷⁰⁷.

Au-delà, l'environnement agit aussi à travers le contexte de vie (quartier) ou de scolarisation (composition sociale des écoles). Là encore, les inégalités se révèlent plus importantes que celles enregistrées ailleurs⁷⁰⁸. Plus généralement, la caractérisation sociologique d'un territoire est fortement liée à la proportion de jeunes sans diplôme. On parle ici de décrochage par rapport aux inégalités selon le milieu de résidence.

Un autre indicateur d'inégalité est le niveau d'instruction des parents. Il existe des différences considérables en ce domaine, témoignant ainsi de la reproduction intergénérationnelle des inégalités scolaires. Ce qui peut se traduire par le décrochage selon le capital culturel des parents, (Bourdieu, 1979)⁷⁰⁹. Des recherches aux États-Unis montrent que l'environnement immédiat de l'élève (les caractéristiques des parents) a un effet significatif sur le risque de décrochage. En général, cet effet est perceptible à partir du revenu des parents, du statut 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 : le risque est plus important pour les familles au statut socio-économique le plus bas, mesuré par les indicateurs précédents⁷¹⁰.

⁷⁰⁶ BERNARD Pierre Yves (2013), *op. cit.*

⁷⁰⁷ AFSA Cédric (2013), « Qui décroche ? », *Éducation & Formations*, vol. 84, pp. 9-20

⁷⁰⁸ ARRIGHI Jean Jacques (2012), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active d'une génération, Enquête 2010*, Marseille, CEREQ.

⁷⁰⁹ BOURDIEU Pierre (1979), *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

⁷¹⁰ LOFSTROM Magnus (2007), *Why are hispanic and african American dropout rates so high?* Technical Report 3265, IZA Discussion Paper.

Le milieu ne se réduit pas au contexte familial. L'école elle-même peut être caractérisée par sa composition sociale. Les fortes inégalités observées en fonction du niveau de diplôme des parents suggèrent que les dimensions culturelles sont déterminantes.

Cependant, les études empiriques précédemment citées montrent qu'une implication importante de la famille (aide aux devoirs, contrôle du travail scolaire), des attentes positives envers l'école, la réactivité des parents, ainsi qu'une attitude encourageante et gratifiante, réduisent le risque de décrochage. La distance qui sépare l'école du domicile des élèves issus de la classe ouvrière éloignerait de ce modèle éducatif, non pas en opposition à ce modèle, mais essentiellement en le réduisant à un système normatif⁷¹¹.

L'origine sociale aurait donc un effet principalement à travers les valeurs, les fonctionnements et les pratiques familiales, plus ou moins adéquates à la réussite. Les codes du langage, les systèmes de goûts et de préférences placeraient les enfants issus des milieux populaires en position dominée dans le champ scolaire, comme le montrent les travaux de Bernstein en Angleterre dans les années 1960, ou de Bourdieu et Passeron en France. En définitive, le décrochage comme l'échec scolaire ne seraient qu'une des manifestations d'un rapport social de domination qui dépasse largement l'école.

Par ailleurs, les difficultés scolaires de nombreux enfants peuvent être appréhendées à la lumière de la précarité et de la dégradation des conditions de vie d'une partie des familles populaires⁷¹². Il y a cependant deux limites à une approche qui explique uniquement le décrochage social.

Premièrement, une sorte de déterminisme sociologique ignore le fait que la grande majorité des enfants de la classe ouvrière réussissent à l'école, obtiennent des diplômes et quittent le système éducatif

. Par ailleurs, des travaux récents mettent en évidence la généralisation des aspirations à la réussite scolaire dans tous les milieux⁷¹³.

Deuxièmement, le décrochage touche aussi les enfants des classes moyennes, voire ceux issus de milieux privilégiés. C'est très clair quand on regarde l'origine socioprofessionnelle des élèves fréquentant les établissements expérimentaux qui se sont développés en réponse à ce problème.

⁷¹¹ LAHIRE Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil, Gallimard.

⁷¹² MILLET Mathias et THIN Daniel (2005), *op. cit.*

⁷¹³ POUULLAOUEC Tristan (2010), *Le Diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières et l'école*, Paris, la Dispute.

Reconnaître la diversité de cette voie permet également de porter un regard prudent sur le déterminisme. Ces différents parcours révèlent toujours un rapport difficile à l'école, sous des formes diverses : refus de la règle ou des finalités du monde scolaire, manque de sens donné aux apprentissages ou sentiment d'abandon. L'enjeu du décrochage est, à ce niveau, celui de l'organisation de l'école.

Un autre facteur important peut expliquer les phénomènes de décrochage. Le rôle de la culture familiale dans la transmission des valeurs et dans la promotion de l'école est à prendre en compte. Ces données montrent une variation significative de l'influence des causes culturelles selon les élèves dans les espaces sociaux. Comme cela a été précisé dans la littérature, le concept de décrochage culturel est associé au phénomène du décrochage scolaire. Ce concept prend une valeur négative et peut ainsi contribuer à la stigmatisation des élèves qualifiés de décrocheurs culturels.

La littérature sur le processus de choix d'école appuie-t-elle un tel concept ? Plusieurs études notent l'influence remarquable de la culture sur le décrochage⁷¹⁴ et ⁷¹⁵. Cependant, les chercheurs ont des définitions différentes de la culture.

Bosetti⁷¹⁶ affirme que les valeurs et croyances communes entre les familles et l'école constituent l'un des facteurs les plus déterminants de la motivation scolaire. Selon ce chercheur, la culture est relative à l'ensemble de valeurs des parents. Pour sa part, English⁷¹⁷ s'inspire de Bourdieu et du concept de capital culturel.

Cette chercheuse insiste sur l'importance de développer le capital culturel à l'école. Elle précise que le fait que l'école promeuve le « *juste* » capital culturel en relation avec les différentes valeurs de la famille est un facteur considéré comme prioritaire dans le parcours scolaire de l'enfant. Les écoles australiennes mettent en place des programmes spécialisés dans les arts, la musique et certains sports pour promouvoir l'idée que leurs élèves auront une meilleure vie scolaire.

Bulman⁷¹⁸, de son côté, considère que « *la culture doit être vue comme le tissu qui permet à chaque famille de donner un sens à l'éducation* ». Il précise qu'on ne peut pas supposer que cette culture n'est que l'ethnie, le sexe, la classe sociale ou la religion d'une personne, mais qu'elle est plutôt la « *trousse à outils* » avec laquelle elle interagit dans sa vie

⁷¹⁴ BOSETTI Lynn (2004), *op. cit.*

⁷¹⁵ ENGLISH Rebecca (2009), « Selling Education Through 'Culture': Responses to the Market by New, Non-Government Schools », *The Australian Educational Researcher*, vol. 36, n° 1, pp. 89-104.

⁷¹⁶ BOSETTI Lynn (2004), *op. cit.*

⁷¹⁷ ENGLISH Rebecca (2009), *op. cit.*

⁷¹⁸ BULMAN Robert (2004), *op.*, p. 493.

quotidienne. Bulman⁷¹⁹ soutient que ces outils culturels renvoient à des motivations émotionnelles et intrinsèques qui entrent en jeu au cours du processus scolaire. L'aspect socioculturel du décrochage est donc présent de plusieurs façons selon le contexte social de l'élève. Les données recueillies dans notre enquête corroborent ces résultats.

Enfin, pour achever l'analyse de ce modèle théorique du concept de décrochage, nous mettons en lumière un dernier facteur, celui des disparités géographiques dans les pays émergents. Le décrochage prématuré en milieu rural donne une première idée. Selon un rapport ministériel de 2019, on estime que 100 000 jeunes sortent du système éducatif sans qualification.

Cependant, l'inégalité des chances d'accéder à un haut niveau d'éducation reflète assez fidèlement les inégalités sociales de la société tunisienne. Ces distorsions entre les origines régionales des collégiens ruraux et celles des collégiens urbains s'accroissent au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus. Les écrits scientifiques^{720, 721 et 722} stipulent que l'accès à l'école est essentiellement lié au capital économique et socioculturel des familles d'origine.

Ces disparités dessinent des ensembles régionaux où les chances des jeunes d'avoir un diplôme sont inégales. Les configurations actuelles de ces disparités renvoient à la géographie des diplômes de baccalauréat obtenus et à la différence constatée entre les élèves des zones rurales et urbaines. Les chances d'obtenir le baccalauréat et de poursuivre des études supérieures restent donc inégales d'une région à l'autre.

Ces inégalités sont ancrées dans les réalités économiques, sociales et culturelles des territoires régionaux à l'intérieur du pays et reflètent les différences dans la composition des populations régionales. Cela apparaît dans les fréquences d'abandon sans qualification (voir figure 27).

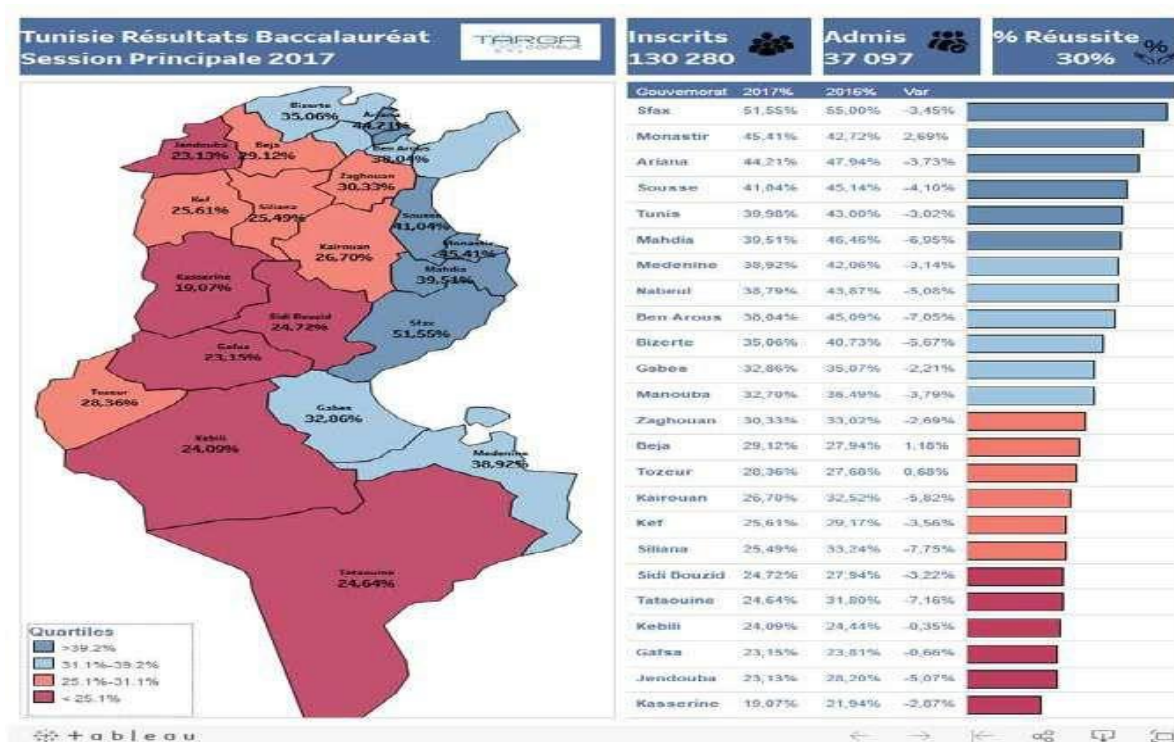
⁷¹⁹ *Ibid.*

⁷²⁰ MEN DEP (1993), *Geography of the School*, Paris, p. 84.

⁷²¹ HERIN Rémi (1990), « Disparities in schooling in France. One indicator: the baccalaureate graduation rate. », *Social Geography*, n° 9, p. 151.

⁷²² HERIN Rémi (1993), « School education: the geographic dimensions of inequality of opportunity », *in: Space, populations, societies*, n° 2, pp. 343-354.

Fig. 27 : Une infographie des résultats du baccalauréat 2017 réalisée par Targa Consult classe les gouvernorats sur la base du taux de réussite au Bac 2017

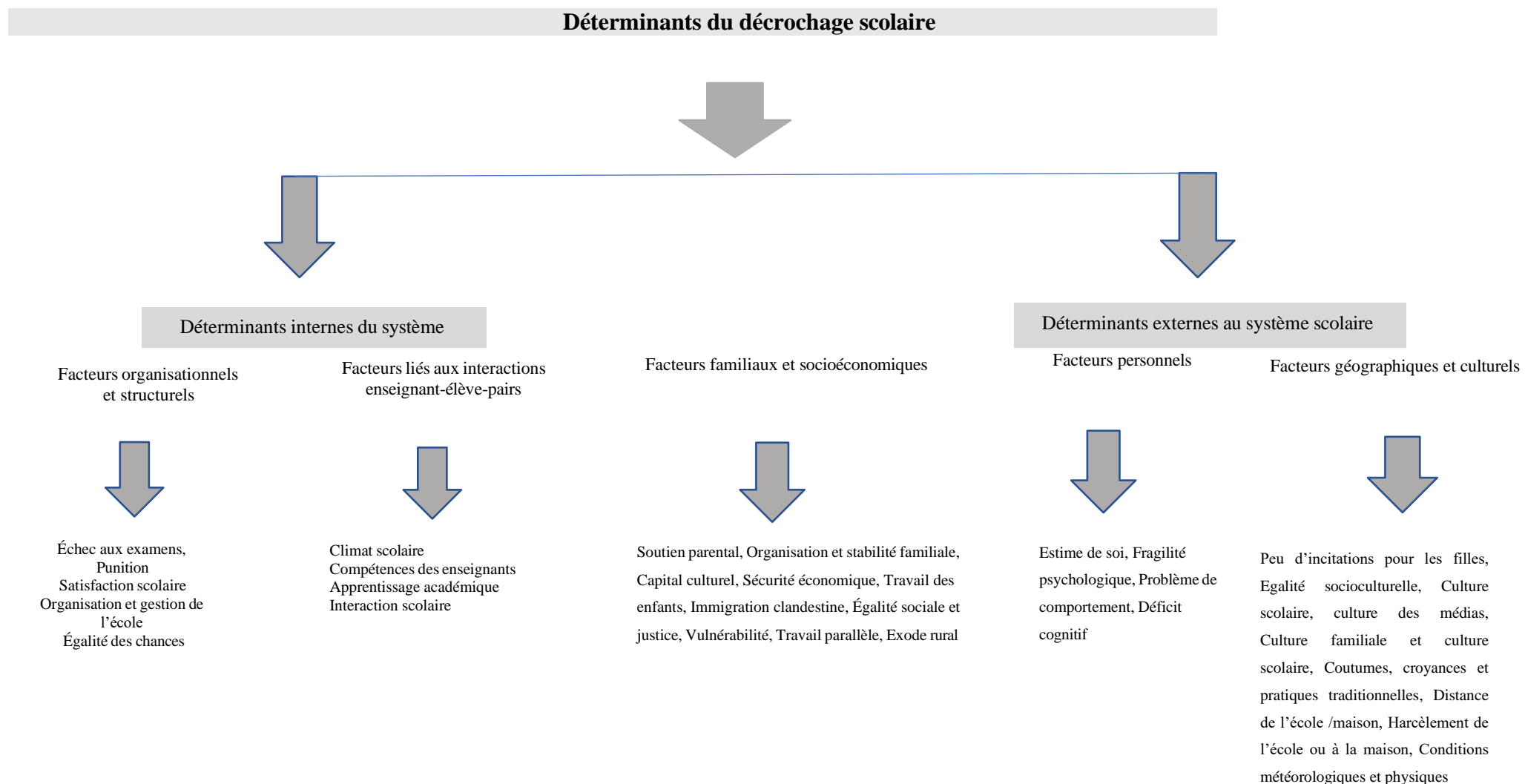


Cependant, nous émettons une autre hypothèse qui stipule que l'interprétation des disparités géographiques est à rechercher dans la diversité des structures sociales du territoire national. Cette hypothèse pose la question du désavantage des campagnes par rapport aux villes en matière d'accès aux écoles de référence dans les pays émergents.

Les jeunes ruraux n'ont pas les mêmes possibilités de poursuivre et de terminer leurs études secondaires que les jeunes urbains, sans oublier le rôle de l'éloignement de l'école, les surcoûts et les difficultés personnelles que ceux-ci représentent. Il serait néanmoins hasardeux de prétendre que c'est l'éloignement géographique des établissements qui est la principale cause des inconvénients de la formation de certains jeunes ruraux.

En conclusion, le décrochage est défini comme la sortie du système éducatif sans qualification à la fin du secondaire. Il s'agit d'un phénomène socialement inégal, comme le montre la figure 27, qui résulte d'un processus multidimensionnel.

Fig. 28 : Variables conceptuelles identifiées dans la revue de la littérature et utilisées dans la présente étude comme déterminants possibles du décrochage scolaire (Gilles *et al.*, 2012 ; Blaya, 2010 ; Fortin *et al.*, 2006 ; Potvin *et al.*, 2006)



Le modèle présenté dans la figure 28 est une tentative d'organiser un ensemble de facteurs associés au risque de décrochage et de schématiser les relations qu'ils entretiennent entre eux. L'hypothèse centrale est que les facteurs les plus proches ont plus de poids et médiatisent au moins partiellement l'effet des facteurs les plus distaux. La partie empirique de cette étude vise à tester la pertinence de cette modélisation dans une population d'étudiants tunisiens.

L'objet de cet apport est de présenter les étapes de développement et de validation d'un outil d'évaluation des causes du décrochage scolaire (QDS), basé sur les modèles théoriques déjà évoqués plus haut.

Nous voulons également disposer d'un guide méthodologique pour les chercheurs et les professionnels de l'éducation en langue arabe souhaitant développer de nouveaux instruments de mesure répondant à des normes de qualité élevées.

B. Méthodes et matériels

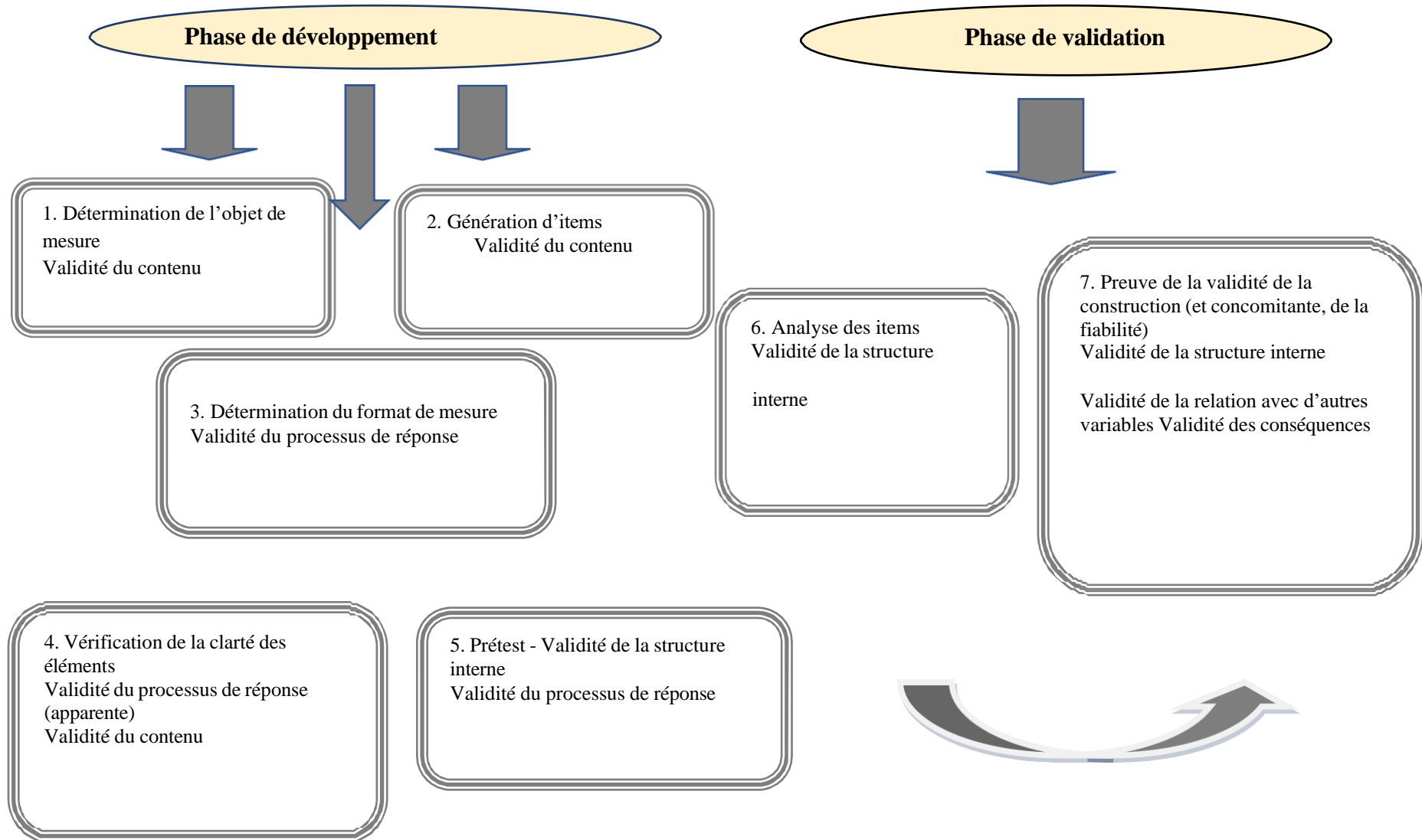
Dusault *et al.*⁷²³ proposent une méthode simple et rigoureuse d'élaboration et de validation d'un questionnaire en sept étapes inspirées de DeVellis⁷²⁴, comme illustré dans la figure 28. Les cinq premières correspondent à l'élaboration et les deux dernières au processus de validation :

- 1) détermination de l'objet de mesure à la lumière d'une revue de littérature ;
- 2) génération d'items ;
- 3) détermination d'un format de mesure ;
- 4) vérification de la clarté des items ;
- 5) pré-test ;
- 6) analyse des items ;
- 7) preuves de validité de construit auxquels s'ajouteraient la validité, la reproductibilité et la réponse aux changements concomitants (voir figure 29).

⁷²³ DUSSAULT Marc, VALOIS Pierre et FRENETTE Éric (2007), *op. cit.*

⁷²⁴ DEVELLIS Robert (2003), *Scale Development: Theory and Applications*, Thousand Oaks, Sage. DOWNING Steven (2003), «Validity: On Meaningful Interpretation of Assessment Data », *Medical Education*, vol. 37, n° 9, pp. 830-837.

Fig. 29 : Conception de l'instrument (génération d'items, détermination d'un format de sure, vérification de la clarté des éléments et pré-test)



Avant d'entreprendre tout travail de développement d'un outil de mesure, il est d'abord nécessaire de définir ce qui sera et ne sera pas évalué⁷²⁵. Dans cette perspective, une revue de la littérature pertinente a été réalisée afin de différencier les concepts abordés. La population cible doit également être déterminée à ce stade.

La conception de l'instrument a été établie à partir des modèles théoriques du décrochage, qui représente un phénomène inhérent à la vie des élèves tout en entretenant une relation avec la dynamique de la gestion des études, la performance scolaire et l'efficacité du système éducatif⁷²⁶.

Une fois les concepts abordés dans le questionnaire bien établis, la création d'items est possible, mais doit respecter plusieurs règles de base. Tous les éléments doivent être liés aux objectifs de l'évaluation⁷²⁷. Ils doivent également être concis, présenter un niveau de langage adapté à la population cible et ne contenir qu'une seule idée. Les négations multiples et les pronoms ambigus doivent également être évités.

En respectant les différentes règles de base, une banque de 68 items inspirés de modèles théoriques a été construite pour le QDS. Elle regroupait des questions relatives aux différents regroupements théoriques proposés ci-dessus, à savoir : scolaire, familial, économique, social, psychologique, géographique et culturel.

La détermination de la forme que prendront les réponses doit être considérée en relation avec les objectifs d'évaluation poursuivis dans le questionnaire. Un questionnaire sur les connaissances et un questionnaire sur les attitudes n'ont pas le même type de questions. À ce stade, il convient de choisir le format de mesure le plus approprié pour le questionnaire souhaité, comme les questions « *vrai ou faux* », les questions à choix multiples, les échelles de Thurstone ou Likert⁷²⁸.

Le QDS est un questionnaire qui vise à informer l'acteur éducatif sur les causes du décrochage scolaire, les items de type « *vrai ou faux* » ont été privilégiés. Ce type de questionnaire est plus rapide à remplir et plus facile à comprendre et à analyser pour le professionnel de l'éducation. L'option « *autre* » faisait partie des choix de réponse pour toutes les questions afin de réduire la quantité de données manquantes.

La vérification de la clarté des items comporte deux éléments qui s'ajoutent aux preuves de validité d'un instrument de mesure. La validité apparente et le contenu constituent

⁷²⁵ *Ibid.*

⁷²⁶ DIAZ Christian Peralta (2008), « Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena », *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, n° 2, pp. 65-86.

⁷²⁷ DEVELLIS Robert (2003), *op. cit.*

⁷²⁸ *Ibid.*

un premier test pour les éléments créés. La validité apparente consiste à présenter les items à un échantillon représentatif de la population ciblée par l'évaluation. Elle vise à recueillir des commentaires sur l'adéquation entre les concepts abordés, la formulation des items en relation avec les buts poursuivis par le questionnaire et la compréhension du vocabulaire et du niveau de langage utilisé⁷²⁹.

La validité de contenu diffère de la validité apparente par la composition du groupe auquel les items sont présentés. L'objectif est de s'assurer qu'aucun aspect des concepts abordés n'a été négligé selon les fondements théoriques propres à ce domaine.

Les commentaires obtenus de l'échantillon de la population cible permettent au chercheur de modifier ou de supprimer les items problématiques et d'en ajouter d'autres, si nécessaire⁷³⁰. Le questionnaire a été conçu comme un outil d'auto-évaluation, utilisant un langage familier et simple dans la reformulation des différentes déclarations en un total de 68 éléments.

Le pré-test consiste à tester le questionnaire auprès d'un nouvel échantillon représentatif de la population cible. Son but est de vérifier que chacun des items est pertinent dans le questionnaire. Le pré-test donne des indications sur les éléments qui doivent être modifiés ou complètement supprimés.

Il peut également être utilisé pour vérifier si des regroupements théoriques (également appelés catégories, dimensions ou facteurs) sont trouvés lors de l'analyse des données⁷³¹. Le nombre de participants à inclure dans le pré-test a fait l'objet de plusieurs discussions. Plus il est élevé, plus la puissance des analyses l'est et plus il est facile d'éviter les erreurs de mesure. Il faut donc chercher à obtenir le ratio participant-item le plus élevé dans la mesure où les conditions de recherche le permettent⁷³².

La version préliminaire du QDS a été testée sur une population de collégiens de la région de Sfax. Au total, 25 garçons et 13 filles, de 14 ans en moyenne, ont répondu pour la première fois au questionnaire.

L'analyse des items (indice de discrimination et ajustement au modèle de Rasch, Bond et Fox⁷³³) a permis d'identifier les items à modifier ou supprimer pour éviter la redondance. Les analyses factorielles confirmatoires ont suggéré un meilleur ajustement à un modèle

⁷²⁹ *Ibid.*

⁷³⁰ *Ibid.*

⁷³¹ *Ibid.*

⁷³² *Ibid.*

⁷³³ BOND Trevor et FOX Christine (2007), *Applying the Rasch Model : Fundamental Measurement in the Human Sciences*, New York, Routledge.

multidimensionnel tel que suggéré par les modèles théoriques. Suite à certaines modifications apportées à nos outils de mesure, le nombre d'items est passé de 52 à 68.

B.1. Participants et procédure

Les participants à cette étude étaient des élèves de 7^e, 8^e et 9^e année de l'enseignement fondamental (3 années de collège avant de passer dans le secondaire). Dans le système scolaire tunisien, ces années viennent après un passage de 6 ans en primaire et les préparent à une orientation dans différents domaines qui donnent accès à des cours spécifiques dans le secondaire.

Les données disponibles montrent que cette répartition est largement basée sur l'échec scolaire plutôt que sur un choix positif⁷³⁴. Ce moment du parcours scolaire nous a semblé particulièrement intéressant en termes de prévention du risque de décrochage.

Au total, 750 élèves de 24 villes tunisiennes situées en milieu urbain et rural ont participé à cette enquête. Après avoir supprimé les questionnaires mal remplis et les données manquantes (10 % de l'échantillon), 675 élèves ont été retenus dans les analyses. Ces participants ont entre 12 et 15 ans, avec une moyenne d'âge de 14,11 ans, et se répartissent presque équitablement selon le sexe (47 % de filles, 53 % de garçons).

Les données ont été recueillies à travers un questionnaire écrit anonyme. Le questionnaire a été administré à l'école pendant une leçon. Dans certaines classes, sur l'avis des enseignants, les questions étaient lues à haute voix pour s'assurer de leur compréhension par les élèves. La remise a été effectuée par une personne extérieure aux écoles, ce qui a garanti aux élèves la confidentialité de leurs réponses.

Le questionnaire a été administré par des doctorants en sociologie de septembre 2019 à janvier 2020 dans les différents collèges tunisiens. Ce protocole décrivait comment se présenter aux élèves, les objectifs de l'étude, les règles déontologiques à respecter, la mission, les consignes et les réponses à donner aux éventuelles questions de l'élève lors de la prise du questionnaire.

La participation de l'élève était volontaire, après la présentation des objectifs et des consignes (voir tableau 32).

⁷³⁴ Ministère de l'Éducation nationale en Tunisie, (1993), *op. cit.*

Tableau n° 32 : Caractéristiques des participants (n = 675) dans la validation de la QDS selon l'espace social (rural/urbain)

Caractéristiques Espace social	Âge	Composition de la famille	Fratrie	Statut professionnel		Niveau d'instruction des Parents		Type de résidence			
Rural	12 à 15 ans	2 à 9	2 à 7	Agriculteur	20 %	Non scolarisé	40 %	Populaire	29 %		
				Artisan	3 %	Niveau primaire		Mixte		51 %	
				Cadre supérieur	2 %	Niveau secondaire		Bourgeois		20 %	
				Fonctionnaire	25 %	Niveau supérieur		15 %			
				Salarié	15 %			25 %			
				Ouvrier	17 %						
				Retraité	7 %						
				Inactif	11 %						
Urbain		2 à 5	1 à 3	Agriculteur	3 %	Non scolarisé	20 %	Populaire	25 %		
				Artisan	20 %	Niveau primaire		Mixte		45 %	
				Cadre supérieur	15 %	Niveau secondaire		20 %			
				Fonctionnaire	32 %	Niveau supérieur		25 %			
				Salariés	7 %			35 %		Bourgeois	30 %
				Ouvrier	15 %						
				Retraité	3 %						
				Inactif	5 %						

B.2. Mesures

La plupart des mesures sont basées sur des échelles existantes dont la formulation a été adaptée au contexte de cette étude. Un pré-test a été réalisé sur un échantillon d'élèves de 7^e, 8^e, 9^e, de la région de Sfax. En plus du pré-test, un *focus group* sur le questionnaire a été effectué auprès d'un groupe d'élèves présentant les mêmes caractéristiques que l'échantillon cible. Les élèves ont été globalement très réceptifs et leurs remarques ont permis d'adapter le questionnaire, ainsi que le protocole de prise en main.

Cette étude s'inscrit dans une méthodologie de recherche quantitative. Le questionnaire utilisé est un outil d'information générale, il comprend des indicateurs sociodémographiques tels que l'âge, le sexe, l'origine sociale, l'état civil, etc.

Le choix d'une étude quantitative est justifié, considérant que l'objectif est d'approfondir la compréhension du phénomène complexe de décrochage en sondant les perceptions des élèves eux-mêmes. C'est une recherche descriptive. L'accent est mis ici sur l'obtention d'informations contextuelles susceptibles de décrire le plus fidèlement possible les perceptions des collégiens face au décrochage. La version abrégée comprend 68 énoncés répartis équitablement sur sept sous-échelles : 1) facteur scolaire ; 2) facteur familial ; 3) facteur social ; 4) facteur économique ; 5) facteur personnel ; 6) facteur culturel ; et 7) facteur géographique. Les réponses sont de type vrai ou faux.

B.3. Validation des instruments

L'analyse des items est au cœur du développement d'un outil de mesure⁷³⁵. Elle vise à identifier les questions qui doivent être conservées ou supprimées du questionnaire à partir d'indices statistiques afin d'améliorer l'information obtenue⁷³⁶. Il convient de noter qu'à ce stade, les fondements théoriques soutenant la conception du questionnaire continuent de jouer un rôle important. Les indices statistiques peuvent alors sembler moins satisfaisants, mais il est également important que le questionnaire soit basé sur la réalité clinique.

Trois procédures ont été privilégiées pour l'analyse des items QDS, à savoir l'indice de discrimination, l'analyse de cohérence interne et l'analyse de l'ajustement des items au modèle de Rasch. L'indice de discrimination est déterminé par le coefficient de corrélation item-total. Il indique dans quelle mesure un item réussit à discriminer entre les répondants ayant un score élevé et ceux ayant un score faible. Plus le coefficient est élevé, plus l'item est discriminant.

⁷³⁵ DEVELLIS Robert (2003), *op. cit.*

⁷³⁶ LAVEAULT Danis et GREGOIRE Jacques (1997), *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck.

L'analyse de cohérence interne consiste à s'assurer que les items liés à un même concept réagissent constamment pour tous les répondants. Ces deux procédures appartiennent à la théorie classique des tests qui englobe de nombreux autres tests statistiques possibles⁷³⁷. La théorie de la réponse aux items permet, quant à elle, une analyse plus approfondie des items puisqu'elle place sur la même échelle le degré de difficulté des items et le niveau de compétence des répondants⁷³⁸. Plusieurs modèles sont tirés de cette théorie, mais le plus simple, et le plus utilisé, est certainement le modèle de Rasch qui postule qu'un seul trait latent est responsable de la variance des items et que tous les items ont la même discrimination⁷³⁹.

On verra ici les preuves de la validité de la structure interne (validité de construit et reproductibilité), de la relation avec d'autres variables (validité concomitante) ainsi que la preuve de la validité des conséquences (réponse aux changements). La détermination de la validité, donc de la valeur d'un outil de mesure, se fait par l'accumulation de preuves. Certaines ont déjà été recueillies lors des étapes précédentes, mais la preuve de validité la plus importante est démontrée à cette étape. Autrement, la validité de construit constitue l'élément essentiel de validité pour les spécialistes en psychométrie⁷⁴⁰. Elle consiste à déterminer dans quelle mesure les items du questionnaire sont organisés de la même manière que les concepts théoriques qui les supportent⁷⁴¹.

En revanche, la reproductibilité des résultats d'un outil de mesure dans le temps ainsi que sa réponse aux changements constituent une preuve de sa fiabilité, de la validité de sa structure interne et de la validité des conséquences. Enfin, la validité concomitante vise à déterminer si le questionnaire évalue ce qu'il prétend mesurer en le comparant à une mesure standard.

Cependant, comme le nouveau questionnaire se veut une amélioration par rapport aux outils existants, une corrélation modérée était attendue pour obtenir une preuve de validité concomitante. Dans sa validation initiale, il présentait un coefficient de cohérence interne satisfaisant (0,82) et un coefficient de corrélation intra-classe (0,70) avec des populations constituées de collégiens de tous les gouvernorats de Tunisie.

Malgré les difficultés de déplacement des enquêteurs dans les régions tunisiennes, les

⁷³⁷ *Ibid.*

⁷³⁸ BERTRAND Richard et BLAIS Jean Guy (2004), *Modèles de mesure, L'apport de la théorie des réponses aux items*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

⁷³⁹ BOND Trevor et FOX Christine (2007), *op. cit.*

⁷⁴⁰ DEVELLIS Robert (2003), *op. cit.*

⁷⁴¹ *Ibid.*

élèves qui ont participé aux instruments de validation ont rempli et remis personnellement leurs questionnaires.

Pour valider la fiabilité des résultats, des statistiques descriptives et inférentielles ont été utilisées à partir des données obtenues sur le terrain pour prendre des décisions sur les facteurs inter ou intra à l'origine du décrochage.

B.4. Analyses statistiques

L'indice de discrimination est considéré comme problématique s'il est inférieur à 0,2⁷⁴². Étant donné que des données dichotomiques ont été utilisées, la corrélation item-total point-biserial a été retenue pour les analyses. La cohérence interne est mise en évidence par la valeur du coefficient de la formule de Kuder-Richardson 20 (KR-20). Cette formule est préférée à l'alpha de Cronbach dans le cas de données dichotomiques. Les valeurs comprises entre 0,7 et 0,9 sont reconnues comme ayant un bon niveau de cohérence interne. Les analyses ont été réalisées à l'aide des logiciels SPSS 28 et AMOS.

Les analyses avec le modèle de Rasch ont été effectuées à l'aide du logiciel WINSTEPS (version 3.32)⁷⁴³. Les statistiques d'ajustement sont une indication de l'adéquation entre le modèle de Rasch unidimensionnel et les données collectées. Le logiciel WINSTEPS fournit deux statistiques d'ajustement pour les items : « *infit* » et « *outfit* »⁷⁴⁴. *L'infit* présente l'information pondérée de la moyenne des carrés des résidus standardisés entre les réponses observées et attendues en fonction de la variance de l'item et de la variance totale.

L'analyse utilisée comme référence supplémentaire fournit la moyenne des carrés des résidus standardisés, élevant les résidus au carré avant la moyenne pour empêcher les résidus négatifs de compenser les résidus positifs.

Une valeur de 1 à l'une ou l'autre de ces statistiques indique un bon ajustement de l'item au modèle et une valeur comprise entre 0,5 et 1,5 est considérée comme satisfaisante⁷⁴⁵. Une valeur $\geq 1,5$ indique un manque d'homogénéité entre les items tandis qu'une valeur $\leq 0,5$ représente une redondance entre les items.

⁷⁴² NUNNALLY Jame et BERNSTEIN Ira (1994), *Psychometric Theory*, New York, McGraw-Hill.

⁷⁴³ LINACRE John (1999), « Understanding Rasch measurement: estimation methods for Rasch Measures », *Journal of Outcome Measurement*, vol. 3, pp. 381-405.

⁷⁴⁴ LINACRE John (2002), « What do Infit and Outfit, Mean-Squared and Standardized Mean? Rasch Measurement Transaction », vol. 16, n° 878, in LINACRE John et WRIGHT Bernard (1999), *Winsteps Rasch-Model Computer Program (version 2.88)* [logiciel informatique], Chicago, MESA Press.

⁷⁴⁵ *Ibid.*

Des analyses factorielles confirmatoires à partir de modèles d'équations structurelles ont été effectuées à l'aide du logiciel EQS 6.2⁷⁴⁶ pour obtenir la preuve de la validité de construit du QCA-PA. Différents indices d'ajustement ont été choisis pour comparer la matrice théorique avec les données : le chi carré de Satorra-Bentler (la statistique du chi carré utilisée pour les données non normales) et son rapport sur les degrés de liberté ($SB\chi^2/dl$), le comparatif Fit Index (CFI), le Non Normed Fit Index (NNFI) proposé par Nunnally et Bernstein, (1994) et la racine du carré moyen de l'erreur Mean Square Error of Estimation (RMSEA) recommandée par Steiger (1990). La version modifiée du « Akaike Information Criterion » (Consistent version of the AIC, CAIC), proposée par Bozdogan⁷⁴⁷, a également été utilisée pour comparer les modèles entre eux.

Une valeur de $SB\chi^2/dl$ approchant 2,0 représente un bon ajustement du modèle aux données empiriques, tandis qu'une valeur de 5,0 indique un ajustement acceptable. Les modèles présentant un CFI et un NNFI supérieurs à 0,9 sont généralement considérés comme adéquats⁷⁴⁸, tandis que ceux présentant des valeurs de 0,95 sont considérés comme appréciables⁷⁴⁹. Une valeur RMSEA inférieur à 0,08 est acceptable, tandis qu'une valeur inférieure à 0,05 est appréciable⁷⁵⁰. Comme pour le CAIC, le modèle le plus approprié devrait être celui qui a la valeur la plus faible⁷⁵¹.

Enfin, considérant que les données analysées ne respectaient pas la loi normale, la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (Maximum Likelihood, ML) et son option robuste ont été utilisés. Compte tenu du nombre de participants et du nombre de paramètres à estimer, l'utilisation d'indicateurs s'imposait pour chaque facteur. Deux indicateurs ont été construits pour chacun des facteurs.

Bentler et Dijkstra⁷⁵² ont montré que leur utilisation est aussi efficace que l'utilisation de tous les items pour évaluer l'adéquation des modèles aux données. Pour chaque facteur, les indicateurs ont été conçus de manière aléatoire. L'indicateur 1 a été obtenu par la moyenne des items impairs et l'indicateur 2 par la moyenne des items pairs. Afin d'optimiser la

⁷⁴⁶ BENTLER Peter et DIJKSTRA Tjalling (1985), « Efficient Estimation via Linearization in Structural Models », in KRISHNAIAH Philip (sous la dir. de), *Multivariate Analysis VI*, Amsterdam, Elsevier, pp. 9-42.

⁷⁴⁷ BOZDOGAN Hamparsum (1987), « Model Selection and Akaike Information Criterion: The General Theory and its Analytical Extensions. », *Psychometrika*, vol. 3, pp. 345-370.

⁷⁴⁸ CHUMACKER Randall et LOMAX Richard (1996), *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

⁷⁴⁹ MARSCH Herbert, ELLIS Louise, PARADA Roberto, GARRY Richards et HEUBECK Bernd (2005), « A Short Version of the Self-Description Questionnaire ii : Operationalising Criteria for Sort Form Evaluation with New Applications of Confirmatory Factor Analysis. », *Psychol Assess*, vol. 17, n° 1, pp. 81-102.

⁷⁵⁰ BENTLER Peter et DIJKSTRA Tjalling (1985), *op. cit.*

⁷⁵¹ *Ibid.*

⁷⁵² *Ibid.*

structure factorielle des modèles testés, le test multiplicatif de Lagrange (LMTEST), qui propose l'ajout de paramètres, a également été retenu⁷⁵³.

Afin d'obtenir une preuve de validité concomitante, des corrélations de Spearman ont été faites entre les scores totaux QDS à chacun des temps de mesure. Puisqu'un coefficient trop élevé démontrerait trop de similarité entre les deux exécutions, un coefficient compris entre 0,4 et 0,8 est considéré comme acceptable pour démontrer une bonne preuve de validité concomitante⁷⁵⁴.

Afin de collecter d'autres mesures de reproductibilité et de réponse aux changements de QDS, une ANOVA avec des mesures répétées a été réalisée en analysant l'évolution du score moyen des participants à chaque temps de mesure.

C. Résultats et discussion

C.1. Mise en œuvre de l'Instrument

Un outil a été développé pour prédire lequel des 7 facteurs (voir les tableaux 32 et 33) identifiés dans la littérature et envisagés dans sa conception, est mis davantage en évidence dans le décrochage manifesté par les élèves. Une fois effectuée la phase d'évaluation de l'intelligibilité de l'instrument et formulée des recommandations découlant de cette phase, nous avons procédé à la mise en place effective du questionnaire.

Le questionnaire sur le décrochage a été réalisé auprès de collégiens 53% de garçons et 47% de filles – issus de toutes les régions tunisiennes de septembre 2019 à janvier 2020.

C.2. Contexte

Nous décrivons ci-dessous, tout d'abord, les résultats dérivés de la mise en œuvre du questionnaire, analysant tous les facteurs. Ensuite, la concordance de l'instrument à l'analyse globale des 7 facteurs associés au décrochage tente d'identifier quel type de modèle a été suivi par l'étude.

Les sept facteurs d'abandon ont été dispersés parmi les 68 items du questionnaire comme le montre le tableau 33. À partir de l'analyse des données obtenues sur le terrain, il a été possible de regrouper les items par facteurs pour analyser leur incidence sur le décrochage.

⁷⁵³ *Ibid.*

⁷⁵⁴ STREINER David et NORMAN Geoffroy (1995), *Health Measurement Scales: A Practical Guide to their Development and Use*, Oxford, Oxford University Press.

Tableau n° 33 : Test F Fisher (ANOVA) pour l'analyse du type de décrochage scolaire

Facteurs	Moyenne	Variance		
Facteurs scolaires	1.98	1.65	Valeur calculée Fcal	Fteo
Facteurs familiaux	1.80	1.28		
Facteurs sociaux	2.59	2.53		
Facteurs économiques	2.21	2.21		
Facteurs personnels	2.00	1.76		
Facteurs culturels	2.03	1.78		
Facteurs géographiques	2.57	1.30		
Origine des variations	Somme des Carrés	Degré de liberté		
Parmi les sous-facteurs	158.46	4		
Dans les sous-facteurs	5090.30	2 793	21.73	2.38
Total	5248.76	2 797		

Fcal : facteur calculé/Fteo : facteur théorique

C.3. Indice de discrimination

Le tableau 33 présente les résultats des analyses obtenus pour chacun des items du « QDS » au premier temps de mesure (T0). Par souci de brièveté, des résultats similaires ayant été obtenus à d'autres instants de mesure ne sont pas présentés.

Aucun item n'avait de variance nulle, tous les participants ayant obtenu la bonne réponse, leur indice de discrimination était donc nul.

Ces éléments ont été retirés des analyses ultérieures. Ils étaient toujours conservés à l'intérieur du « QDS ». D'autres items montraient des indicateurs de discrimination insatisfaisants à T0 selon les critères retenus. Ils étaient répartis équitablement dans le questionnaire et rien ne semblait les relier *a priori*.

Pour les mêmes raisons, ils ont été conservés. Une attention particulière leur a été portée pour la suite des analyses.

Tableau n° 34 : Résultats de l'analyse des éléments à T0 des éléments QDS

Items	Modèle Rasch				
	M	D.S	Ind. Discr.	Infit	Complet
Facteurs scolaires					
- Échec aux examens (pas de présence cognitive en classe, pas de valeur donnée à l'éducation, évaluation)	0.82	0.39	0.34		
- Punitives et insultes à l'école	0.91	0.29	0.14		
- Insatisfaction vis-à-vis de l'école (difficulté et désintérêt pour les apprentissages, mauvaise relation avec le professeur, mauvaise infrastructure)	0.86	0.48	0.31		
- Apprentissage scolaire trop abstrait (peu pertinent, éloigné de la vie réelle, semble passer à côté des préoccupations des adolescents)	0.81	0.39	0.34		
- Impossibilité d'acheter les fournitures scolaires	0.72	0.42	0.34		
- Inégalité des chances (faibles aspirations scolaires)	0.77	0.43	0.34		
- Climat scolaire négatif	0.99	0.10	0.14		
Facteurs familiaux					
- Soutien parental (illettrisme des parents, tâches ménagères, garde des cadets, interdire aux enfants d'aller à l'école)	0.65	0.48	0.36		
- Manque d'organisation familiale (aider la famille, grand nombre d'enfants)	0.99	0.14	0.14		
- Instabilité familiale (relation parent-adolescent dégradée, style parental autoritaire, climat de vie familiale difficile)	0.90	0.30	0.37		X
- Faible capital culturel et économique	0.96	0.20	0.53		
Facteurs sociaux					
- Interactions scolaires négatives (discrimination sexuelle à l'école, stigmatisation).	0.97	0.17	0.17		X
- Disparités régionales					
- Comportements problématiques (alcoolisme, toxicomanie, vol, vandalisme)	0.97	0.29	0.40		X
	0.97	0.17	0.06		
- Persistance des inégalités sociales.					
- Vulnérabilité sociale (étiquetage, incompétences sociales)	0.90	0.30	0.37		
	0.81	0.39	0.34		

Facteurs économiques					
- Précarité économique (contraintes financières, instabilité professionnelle des parents).	0.48	0.50	0.20		
- Travail des enfants (travail agricole, travail saisonnier)	0.29	0.46	0.29		X
- Immigration clandestine	0.24	0.43	0.24		
- Commerce parallèle (informel)	0.98	0.14	0.23		
- Exode rural	0.52	0.50	0.34		
Facteurs personnels					
- Estime de soi (climat scolaire négatif, peu d'engagement scolaire)	0.61	0.39	0.42		X
- Fragilité psychologique (dépression, dramatisation, isolement)	0.73	0.49	0.32		
- Problèmes de comportement (difficultés d'absentéisme, relations conflictuelles)	0.92	0.27	0.22		
- Déficit cognitif (manque de motivation, faible concentration et attention)	0.89	0.31	0.15		
Facteurs culturels					
- Peu d'incitations pour les filles (mariage précoce pour les filles)	0.39	0.49	0.09		
- Égalité socioculturelle en termes de réussite scolaire	0.75	0.43	0.32		
- La culture scolaire rivalise avec les cultures médiatiques	0.42	0.50	0.36		
- Incohérence de la culture familiale et de la culture scolaire	0.66	0.48	0.35		
- Coutumes, croyances et pratiques traditionnelles	0.95	0.22	0.13		
Facteurs géographiques					
- Distance (école loin du domicile, manque de transport en commun et d'installations)	0.99	0.10	0.14		X
- Harcèlement durant le trajet école-maison.	0.57	0.50	0.23		
- Conditions climatiques difficiles (pluies intenses, rivière, forêt, montagne, présence d'animaux sauvages)	0.62	0.49	0.40		
- Disparités physiques régionaux	0.37	0.46	0.48		

C.4. La cohérence interne

Les coefficients de cohérence interne pour chacune des sept catégories proposées par les fondements théoriques et pour chacun des deux examens du QDS1, en plus de ceux du QDS2, sont présentés dans le tableau 34. Pour le QDS1, les coefficients étaient compris entre 0,64 et 0,80 à l'un des deux temps de mesure lorsqu'ils sont calculés pour l'ensemble du questionnaire. Les coefficients étaient satisfaisants lorsque les catégories étaient considérées séparément, ce qui indique qu'elles sont plutôt de nature descriptive. Les coefficients du QDS2 étaient également satisfaisants et justifiaient son utilisation comme mesure standard.

Tableau n° 35: Cohérence interne (KR-20)

Facteurs	T0	T1	T2	T3
Scolaires	0,56	0,64	0,41	0,35
Personnels	0,40	0,55	0,34	0,23
Sociaux	0,54	0,61	0,63	0,60
Familiaux	0,49	0,56	0,09	0,19
Économiques	0,34	0,23	0,56	0,64
Géographiques	0,41	0,34	0,40	0,55
Culturels	0,34	0,40	0,35	0,63
Total QDS2	0,78	0,84	0,72	0,71
Total QDS1	0,75	0,80	0,66	0,64

C.5. Modèle de Rasch

Le tableau 35 indique les items qui obtiennent des statistiques satisfaisantes suite aux analyses selon le modèle de Rasch à T0. Encore une fois, les résultats similaires à d'autres temps de mesure ne sont pas présentés par souci de brièveté. Parmi tous les items identifiés comme ayant un indice de discrimination satisfaisant, aucun d'entre eux n'est considéré comme problématique selon les statistiques rapportées. Nous avons décidé de garder tous les éléments à l'intérieur du QSD. Ce sont des éléments de connaissance essentiels sur les causes du décrochage et il est nécessaire que les acteurs de l'éducation sachent si les élèves les maîtrisent. Les items problématiques du QDS sont adéquats selon l'indice de discrimination, qui ne reflète donc pas un problème récurrent d'une analyse à l'autre.

Nous nous référons aux critères de Nuviala *et al.* Si : l'Alpha de Cronbach est supérieur à 0,9, l'instrument de mesure est excellent ; dans la plage de 0,9 à 0,8 il est bon ; entre 0,8 et 0,7, il est acceptable ; entre 0,7 et 0,6, il est faible ; entre 0,6 et 0,5 il est mauvais ; et au dessous de 0,5, il n'est pas acceptable ; on en conclut que le questionnaire comme

instrument de détermination des facteurs associés au décrochage collégial révèle l'excellent niveau de compréhension pour lequel il a été conçu (tableau 35).

Tableau n° 36: Répartition des items par facteurs pour l'instrument conçu

Facteurs	Numéro d'items	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Facteurs scolaires	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-16-17-18-19-20-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52	27	0.87
Facteurs familiaux	29-30-31-32-33-34	6	0.90
Facteurs sociaux	58-59-60-61-62-63-64	7	0.87
Facteurs économiques	21-22-23-24-25-26-27-28	8	0.91
Facteurs personnels	35-36-37-38-39-40-41-42-65	9	0.85
facteurs culturels	53-54-55-56-57	5	0.91
Facteurs géographiques	13-14-15-66-67-68	6	0.90
Total		68	0.89

C.6. Analyse de la structure factorielle

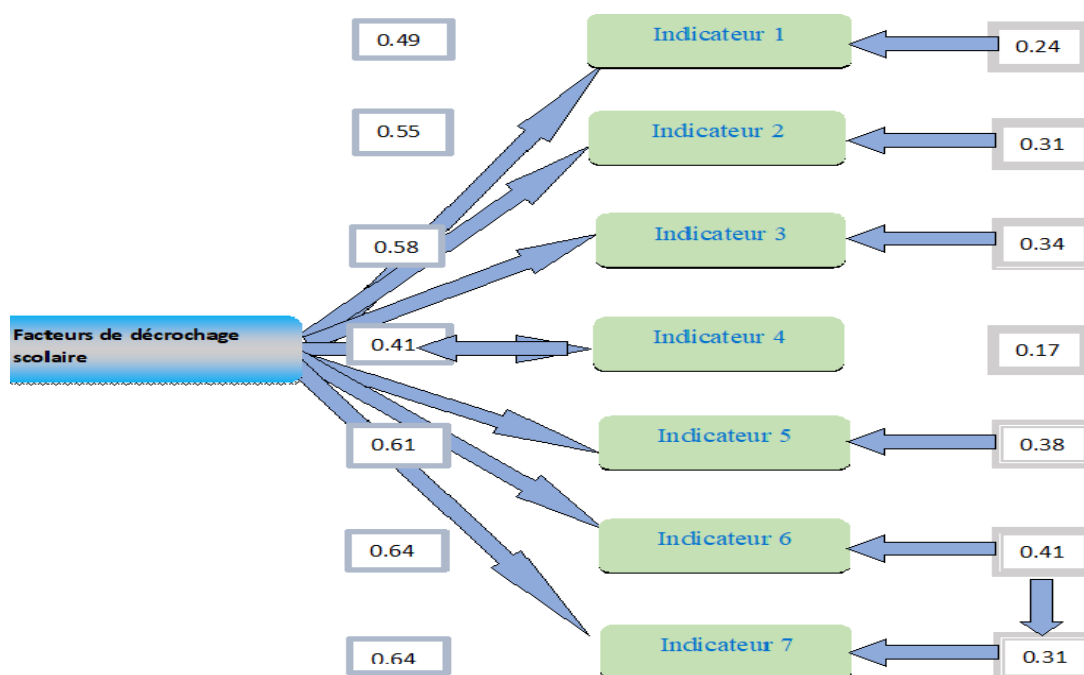
Le tableau 37 présente les indices d'ajustement des données QDS2 pour les modèles testés en T0. Des valeurs similaires ont été obtenues à d'autres moments, mais ne sont pas présentées, toujours par souci de brièveté. Le M1, avec sept facteurs corrélés, présentait un bon ajustement du modèle aux données, un CFI substantiel ainsi qu'un NNFI et un RMSEA acceptables. Cependant, c'est ce modèle qui avait l'indice CAIC le plus élevé. Le M2, qui comprenait un facteur de second ordre, avait des statistiques d'ajustement légèrement inférieures, un bon $SB\chi^2 / dl$, un CFI et un RMSEA acceptables, mais un NNFI inférieur au seuil d'acceptabilité fixé. Son CAIC était inférieur à celui de M1. En ce qui concerne M3, bien que la CAIC ait indiqué qu'il s'agit du modèle le mieux ajusté, CFI, NNFI et RMSEA n'étaient pas acceptables. Pour ce modèle, l'analyse du LMTEST a suggéré d'ajouter une corrélation entre les termes d'erreur des indicateurs 5 et 6. Comme ils correspondaient au même domaine suggéré par la littérature, ce lien a été ajouté. Le M4, c'est-à-dire le M3 optimisé à la lumière du LMTEST, présentait alors le CAIC le plus bas, un RMSEA respectant le seuil appréciable ainsi que des valeurs de CFI et NNFI respectivement appréciable et adéquate. La figure 30 présente la solution standardisée de l'analyse factorielle confirmatoire.

Tableau n° 37: Indices d'ajustement des modèles testés à T0

Indices d'ajustement	M1	M2	M3	M4
CAIC	-57,797	-62,179	-79,134	-73,213

SB χ^2	17,6047	21,4404	31,1471	22,4528
DI	16	18	20	17
SB χ^2 /dl	1.25	1.51	1.61	1.34
CFI	0.844	0.848	0.975	0.865
NNFI	0.881	0.901	0.903	0.903
RMSEA	0.065	0.058	0.085	0.044

Fig. 30 : Résultats standardisés de l'analyse factorielle confirmatoire du modèle (M4)



C.7. Validité concurrente

Le tableau 38 présente les corrélations entre les scores obtenus par les participants aux deux questionnaires à chacun des temps de mesure. Les coefficients obtenus montrent que les corrélations sont plus élevées à chaque temps pour un même questionnaire que d'un questionnaire à l'autre. Comme prévu, les coefficients de corrélation entre QDS2 et QDS1 pour chacun des temps respectifs étaient tous compris entre 0,479 et 0,665 et étaient significatifs ($p = 0,01$). Ceci apporte la preuve de la validité concomitante du QDS2 par rapport à un autre instrument de mesure respectant certaines preuves de validité concernant le même concept, à savoir le décrochage scolaire.

Tableau n° 38 : Coefficients de corrélation QDS2 vs QDS1

	QDS2 T0	QDS2 T1	QDS2 T2	QDS2 T3	QDS1 T0	QDS1 T1	QDS1 T2	QDS1 T3
QDS2 T0		0.800	0.619	0.610	0.631	0.565	0.500	0.573
QDS2 T1			0.683	0.673	0.665	0.665	0.499	0.562
QDS2 T2				0.898	0.439	0.441	0.479	0.552
QDS2 T3					0.444	0.467	0.492	0.527
QDS1 T0						0.795	0.624	0.619
QDS1 T1							0.723	0.688
QDS1 T2								0.756
QDS1 T3								

C.8. Reproductibilité et réponse aux changements

Le tableau 39 montre une corrélation plus élevée entre les scores QDS2 à T0 et T1, par rapport à T2 ou T3, une autre preuve de reproductibilité des résultats est obtenue.

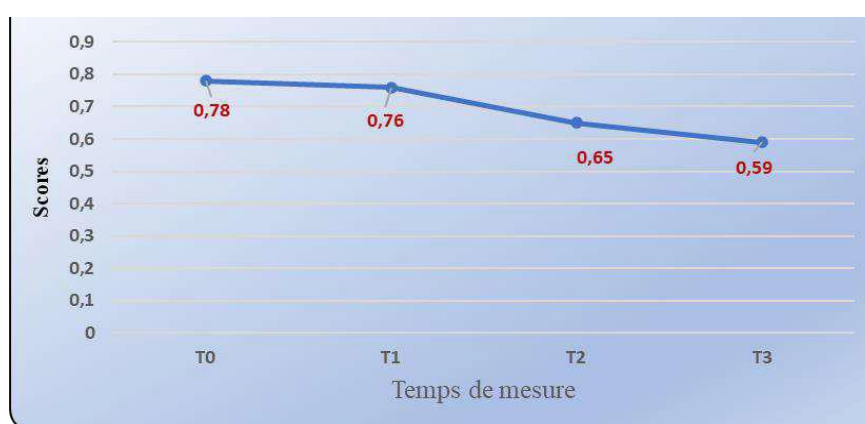
Le tableau 38 présente les scores moyens obtenus à QDS2 et QDS1 à chacun des temps de mesure et souligne que l'évolution des scores est comparable pour les deux questionnaires. La figure 31 indique la comparaison du score moyen avec le QDS2 à chacun des temps. L'ANOVA avec des mesures répétées du QDS2, par le test de sphéricité de Mauchly, montre une différence de variance dans le temps ($W(5) = 0,433, p < 0,05$), les analyses intra-sujets (Greenhouse Geisser) attestant d'une différence significative du score moyen pour chaque temps de mesure ($F(2,009) = 115,311, p < 0,05, \eta^2 = 0,541$). Plus précisément, les analyses de contraste ont indiqué une différence significative de petite amplitude entre T0 et T1 ($F(1) = 5,381, p < 0,05, \eta^2 = 0,052$) et une différence significative en plus forte amplitude entre T1 et T2 ($F(1) = 159,070, p < 0,05, \eta^2 = 0,619$), ainsi qu'entre T2 et T3 ($F(1) = 139,223, p < 0,05, \eta^2 = 0,587$). Les scores moyens très proches obtenus à T0 et T1 démontrent la reproductibilité du questionnaire. L'augmentation modérée significative des scores après la séance de répétition s'est avérée la réponse aux changements dans le QDS2. L'augmentation des scores entre T2 et T3 est probablement due à la maturation des concepts chez les

répondants, un effet d'ajustement se faisant sentir après avoir répondu plusieurs fois aux mêmes questions. Comme les scores étaient très similaires, cela signifie principalement une reproductibilité post-enseignement.

Tableau n° 39 : Scores moyens du QDS2 à chaque moment de mesure

Temps de mesure Scores	T0	T1	T2	T3
QDS2	0,78	0,76	0,65	0,59

Fig. 31: Scores moyens du QDS2 à chaque moment de mesure



D. Discussion

Le processus de conception et de validation du QDS2 a fourni plusieurs preuves de validité comme proposé par Downing (2003). Premièrement, la validité du contenu a été démontrée non seulement par la présence d'un spécialiste du domaine (directeur de recherche), mais aussi par une revue de la littérature et la consultation de questionnaires existants. La vérification de la clarté des items par un groupe d'experts en sciences de l'éducation en est une preuve supplémentaire. La validité apparente, quant à elle, a été établie par vérification des items par un échantillon de la population cible. L'ajout du choix « *autre* » et la décision d'opter pour un questionnaire auto-administré constituent une preuve de la validité du processus de réponse. L'étape de pré-test nous a permis d'examiner les premières preuves de validité liées à la structure interne.

D'autres preuves de validité ont été obtenues lors de la phase de validation. En ce qui concerne la structure interne, un niveau acceptable de cohérence a montré que les items du QDS2 étaient liés les uns aux autres. L'indice de discrimination pour chaque item et l'analyse des items du modèle de Rasch n'ont pas permis d'identifier les items problématiques.

Cependant, nous avons décidé de conserver tous les items puisqu'ils constituent des connaissances importantes qu'un élève doit connaître. Comme ce questionnaire sert à orienter la séance de mesure sur les éléments à traiter, il s'agit d'un enjeu important par rapport au répondant puisqu'il est associé au contrôle du décrochage, mais du point de vue de la séance de mesure, cet enjeu pronostique est de moindre importance.

Deux types d'analyses ont été utilisés pour obtenir une preuve supplémentaire de validité. Les preuves de construit sont attestées par des analyses factorielles confirmatoires qui suggèrent un meilleur ajustement des données du QDS2 à un modèle à sept facteurs. Cette analyse va dans le sens suggéré par le coefficient de cohérence interne, les causes du décrochage pouvant être catégorisées, comme le suggèrent les modèles théoriques. De plus, les coefficients de corrélation acceptables entre QDS2 et QDS1 constituent une preuve de validité concomitante du QDS. L'obtention de corrélations modérées entre les deux mesures a souligné le caractère distinctif du nouveau questionnaire. La corrélation étant modérée, cela signifie que le QDS2 n'est pas une simple répétition du QDS1, mais se veut un plus par rapport à cet outil de mesure déjà existant, notamment parce qu'il repose sur des concepts et qu'il a accumulé plus de preuves de validité que tout autre questionnaire. La comparaison de la moyenne des scores à chacun des temps de mesure a confirmé la reproductibilité et la réponse aux changements du QDS2. La persistance dans le temps des connaissances acquises grâce à l'enseignement (T2-T3) constitue une preuve de la validité des conséquences de l'utilisation du questionnaire. En effet, les participants à l'étude avaient un niveau de connaissance plus élevé et durable sur leurs causes de décrochage.

Afin d'obtenir des preuves supplémentaires de la validité des conséquences de l'utilisation du QDS2, d'autres mesures auraient dû être collectées. Un temps de mesure un an plus tard aurait permis de vérifier la rétention des informations par les répondants. Des preuves de validité supplémentaires auraient également pu être obtenues (corrélations inter-items, étude de généralisation, preuve de validité convergente/divergente, etc.), mais leur nombre est déjà important et n'aurait fait que confirmer les conclusions déjà établies. Les recherches futures pourraient porter sur la différenciation des connaissances des élèves tunisiens sur la base des données sociodémographiques collectées. De plus, la validation du QDS2 pour d'autres populations ayant des caractéristiques différentes telles que les élèves du primaire et du secondaire pourraient être envisagée. Enfin, une validation interculturelle doit être prévue pour renforcer le caractère sans doute généralisable du QDS2.



Actuellement, l'école offre aux élèves différentes expériences qui les aident à définir leur projet de vie, en plus d'être un aspect essentiel de l'apprentissage social et du développement personnel. L'objectif de cette première étude était de présenter une méthode rigoureuse de validation des outils de mesure des connaissances à l'aide de l'exemple du questionnaire sur le décrochage scolaire (QDS). Cette méthode peut être reproduite pour d'autres instruments de mesure des connaissances dans plusieurs domaines, les étapes restant les mêmes. Les différentes preuves de validité appuient l'interprétation proposée des résultats. Pour ce qui précède et en référence à la conception et à la validation de l'instrument (QDS) pour déterminer les causes du décrochage scolaire, nous concluons ce qui suit : 1) la cohérence interne globale - niveaux de compréhension et capacité à identifier un modèle de décrochage - s'avère efficace et met en évidence les excellentes propriétés paramétriques pour lesquelles le questionnaire a été conçu ; 2) en mettant en œuvre le QDS dans une population de collégiens, il a été possible d'identifier le modèle du décrochage au cours des premières années de collège, les variables économiques, culturelles et géographiques ayant le plus d'impact sur le taux de décrochage scolaire en Tunisie.

Enfin, l'utilisation du QDS a pour but d'informer les acteurs de l'éducation de l'effet du décrochage sur l'élève afin d'augmenter l'efficacité de leurs interventions. Ce faisant, l'acquisition de nouvelles analyses sociologiques pourrait améliorer les compétences d'autogestion des décrocheurs au cours de leur scolarité. Le QDS peut être généralisé, dans une certaine mesure, puisqu'il a été validé auprès d'une population hétérogène concernant l'âge, l'espace social, la région, et qu'il s'appuie sur les conceptions théoriques les plus récentes.

CHAPITRES VIII : COMPRENDRE LES PROCESSUS ET LES MÉCANISMES SOCIOLOGIQUES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE DANS LA RÉGION DE SFAX : ÉTUDE PRÉLIMINAIRE

Le système d'éducation tunisien n'a pas suivi le changement social. Nous n'avons pas assisté dans les dernières années à une réforme de l'éducation qui pourrait contribuer à l'évolution de ce système par rapport à ce qui est exigé habituellement. En effet, les médias réclament des modifications de pratiques et les acteurs du milieu de l'éducation se questionnent sur leur rôle. À travers ces nombreux bouleversements, le ministère de l'Éducation nationale, pointe le doigt sur la réalité scolaire et sur sa problématique en divulguant le nombre des élèves qui décrochent chaque année (plus de 100 000). Mais qu'arrive-t-il à cette tranche de jeunes désengagés qui envisagent de quitter définitivement le système éducatif ? Quelles sont les causes de ce décrochage. Quelles sources de motivation mènent à la persévérance scolaire ? Comment les jeunes perçoivent-ils le décrochage ? Ont-ils des suggestions à faire, des pistes de solutions à partager ?

La présente étude est conçue pour mettre à découvert les différentes causes du décrochage. En tant que professeure des écoles, nous nous intéressons particulièrement à l'intégration sociale et professionnelle des jeunes qui quittent nos écoles sans diplôme après y avoir consacré plusieurs années. Nous sommes préoccupée par la démotivation de ces jeunes à poursuivre ou à compléter leurs études secondaires. En 2018-2019, c'est 12 %⁷⁵⁵ d'entre eux qui ont quitté le système scolaire, sans un diplôme en poche. Suite à nos travaux en licence et en master, nous avons réalisé qu'il serait enrichissant de développer davantage nos connaissances sur le décrochage et la persévérance scolaires en allant voir comment ces phénomènes sont perçus par les élèves tunisiens. Qu'est-ce qui pousse certains d'entre eux à quitter l'école avant même d'avoir obtenu un diplôme ?

Notre problématique s'intègre à celle plus large du décrochage scolaire et même du décrochage social. De fait, les conséquences de l'exclusion ou de l'auto-exclusion sur les jeunes qui tentent une insertion socio-professionnelle ne peuvent être ignorées. En effet, cette insertion est compromise par le fait qu'ils obtiennent plus difficilement un emploi compte tenu des

⁷⁵⁵ MEN DEP (2019), *L'État de l'école*, Paris.

compétences moins développées et du niveau de l'alphabétisation souvent insuffisant inadéquat pour occuper l'emploi souhaité. Certains liens sont même établis entre décrochage et criminalité, consommation d'alcool et de stupéfiants⁷⁵⁶. Les intervenants du milieu scolaire, tout comme les parents, ne comprennent pas toujours les raisons motivant leurs jeunes à abandonner leurs études et à opter pour une voie plus difficile. Le système tunisien ne répond certainement pas aux besoins de chacun des élèves. Certains réussissent à obtenir un diplôme alors que d'autres s'en sentent totalement incapables. Pour y voir plus clair, il est important d'étudier les différentes causes du décrochage afin de faire ressortir des éléments utiles pour y remédier. Les jeunes, qui sont au cœur même du phénomène, possèdent peut-être une explication, ou du moins une compréhension du problème différente de celle proposée par les écrits qui abordent davantage la perception des professionnels et des praticiens. Ils demandent hautement qu'ils veulent que la société les écoute et prenne en considération leurs besoins.

Pourtant, peu d'écrits et de recherches s'intéressent à la perception qu'ils ont de l'organisation scolaire ou encore aux améliorations qu'ils souhaiteraient y apporter. Ce sont ces jeunes qui sont les bénéficiaires et la raison d'être de notre système d'éducation. Mais ce sont des gens de l'extérieur qui analysent la situation et proposent des pistes de solutions au problème tel qu'ils le perçoivent. Alors, il semble approprié d'aller vérifier ce que le jeune a à dire du système scolaire dans lequel il évolue.

En effet, la loi sur l'instruction publique indique que « *tout enfant tunisien doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans, jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité* »⁷⁵⁷. Le jeune n'a guère le choix. Il doit s'adapter du mieux qu'il le peut et souhaiter que l'école réponde à ses besoins. Plusieurs recherches abordent le phénomène du décrochage, mais l'intérêt de notre contribution se situe davantage au niveau de la perception des jeunes à l'égard du décrochage et surtout la compréhension des mécanismes sociologiques de ce processus.

Le discours du ministre de l'Éducation nationale (juin 2019) a mis en évidence un bilan alarmant sur le décrochage. Ce discours a été un élément déclencheur. Le fait que tous les profils de jeunes aient la possibilité de s'exprimer librement sur leur vécu à l'école, sur leurs

⁷⁵⁶ LOOKER Diane et THIESSEN Victor (2008), *Le système de la seconde chance : résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ressources humaines et Développement social Canada, Politique stratégique et Recherche.

⁷⁵⁷ *Livre blanc : Projet de réforme du système éducatif en Tunisie (2016)*, ministère de l'Éducation.

perceptions du système éducatif et sur les améliorations possibles nous laisse croire qu'ils sont en mesure de nous faire comprendre ce qui les aide à persévérer dans leurs études et ce qui les démotive. Ce sont les perceptions des collégiens de la région de Sfax que souhaite cerner cette étude. Les jeunes sont les principaux bénéficiaires du système scolaire.

Depuis plusieurs années, le phénomène du décrochage prend de l'ampleur. La société et les acteurs du milieu de l'éducation sont préoccupés par le taux élevé de décrochage avant la fin de la formation secondaire. Malheureusement, puisque le décrochage est avant tout un processus, le problème n'apparaît pas du jour au lendemain chez les élèves du collège et du Secondaire et, dès le Primaire, les enseignants peuvent déceler des signes indiquant que certains élèves sont déjà démotivés et désintéressés.

On remarque, dès lors, une baisse d'intérêt en ce qui concerne l'école ainsi qu'un désengagement au niveau de la construction des savoirs et de la participation sociale. Il est inquiétant de lire que 30 % des jeunes décrocheurs affirment ne pas aimer l'école et être insatisfaits des programmes qui leur sont proposés⁷⁵⁸. La démotivation, les difficultés d'apprentissage et/ou comportementales peuvent mener certains à devenir des « *décrocheurs potentiels* ». La cause la plus souvent suscitée renvoie aux études, touche les motifs liés à l'école, ce qui inclut l'ennui, le manque d'intérêt pour les cours proposés, les difficultés avec les travaux scolaires et les problèmes avec les enseignants⁷⁵⁹.

Plusieurs recherches se sont concentrées sur les facteurs de risque de décrochage scolaire en tant que phénomène à multiples facettes. Nous affirmons aussitôt que cela fait suite à un long processus de désengagement envers l'école, précédé par des expériences négatives (difficultés comportementales et faible rendement scolaire⁷⁶⁰), et en tant que phénomène multidimensionnel^{761 et 762}.



⁷⁵⁸ Ministère de l'Éducation nationale de la République tunisienne (2019), *Statistiques de l'éducation*.

⁷⁵⁹ BUSHNIK Tracey, BARR-TELFORD Lynn et BUISSIÈRE Patrick (2002), *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Statistique Canada.

⁷⁶⁰ CHRISTENSON Sandra et THURLOW Martha (2004), « School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13, n° 1, pp. 36–39

⁷⁶¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁷⁶² BLAYA Catherine (2010a), *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, de Boeck.

A. Méthodes

A. 1. Instrument de mesure

A.1. 1. Méthode quantitative (QDS)

Cette étude s'inscrit dans une méthodologie de recherche quantitative. Le questionnaire utilisé est un outil d'informations générales, il comprend des indicateurs sociodémographiques tels que l'âge, le sexe, le milieu social, le statut civil, etc. Également, on y retrouve les variables suivantes : les facteurs de décrochage, de l'autre, familial, social, économique, scolaire, personnelle, culturelle et géographique. Dans ce cas, les données de la recherche sont de nature numérique. Le choix d'une étude quantitative est justifié, considérant que le but est d'approfondir la compréhension du phénomène complexe qu'est le décrochage en sondant les perceptions des collégiens eux-mêmes. Il s'agit d'une recherche descriptive.

L'accent est mis ici sur les détails pertinents qui permettront d'obtenir des informations contextuelles à même de décrire le plus fidèlement possible les perceptions des collégiens à l'égard du décrochage. Ce questionnaire nous aide de comprendre les mécanismes et les processus de décrochage en mesurant et en décrivant les différentes causes perçues par les collégiens de la région de Sfax. Sa version abrégée comprend 68 énoncés répartis également sur sept sous-échelles : 1) facteur familial, 2) facteur économique, 3) facteur scolaire 4) facteur personnel, 5) facteur social, 6) facteur géographique, et 7) facteur culturel. Les réponses sont de type vrai ou faux.

L'instrument de mesure démontre une consistance interne satisfaisante (alpha de Cronbach variant entre 0,72 et 0,89 dans le présent échantillon).

La population à étudier est constituée de jeunes fréquentant une institution scolaire, ayant au minimum l'âge pour fréquenter un collège et provenant de la région de Sfax et de ses banlieues. Ce sont les perceptions de cette population que l'étude tente d'identifier. 299 collégiens, âgés de 12 à 15 ans, ont participé à cette enquête qui a eu lieu entre septembre et décembre 2019. Ces jeunes évoluent dans des collèges urbains et ruraux (deux au centre-ville et les deux autres en banlieue). L'échantillon est constitué à 53 % de garçons et à 47 % de filles. À partir des indices sociodémographiques du questionnaire, la cohorte de Sfax banlieue est située dans un quartier économique plutôt populaire alors que celle de Sfax-ville provient d'un quartier de niveau socioéconomique moyen.

L'échantillon retenu ici est intentionnel, c'est-à-dire qu'il a été planifié à partir d'un ensemble de critères⁷⁶³. Il a été tenu en utilisant la technique des échantillons de volontaires qui s'avère être une technique non probabiliste⁷⁶⁴. Cependant, pour permettre une certaine généralisation des propos recueillis, il importe de réduire les erreurs d'échantillonnage. Une des techniques efficaces pour y arriver consiste à « reproduire le plus fidèlement la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière »⁷⁶⁵. Une liste de critères de sélection des participants a été préalablement remise aux institutions d'enseignement. Les principaux éléments étaient les suivants :

- 60 % des participants doivent être des garçons (taux élevé de décrochage à Sfax) ;
- la représentativité des niveaux doit être équitable (7^e, 8^e et 9^e de base) ;
- des profils de jeunes différents sont demandés (jeunes impliqués, à risque, raccrocheurs, aimant l'école).

Tableau n° 40 : Caractéristiques des participants (n = 299) selon l'espace social (rural/urbain).

Espace social Caractéristiques	Rural n = 149 (47 %)	Urbain n = 150 (53 %)
Age	13.99	14.23
Garçons	27 %	26 %
Filles	20 %	27 %
Type de résidence	Populaire (29 %), Mixte (51 %), Bourgeois (20 %)	Populaire (25 %), Mixte (45%), Bourgeois (30 %)
7 ^e année de base	15 %	18 %
8 ^e année de base	12 %	10 %
9 ^e année de base	20 %	25 %
Composition familiale	2 à 7	2 à 5

A.1.2. Approche Qualitative (Focus group)

La méthode des groupes de discussion appartient à la famille des méthodes de recherche qualitative : elle se réfère à des groupes d'observation restreints et utilise des approches d'enquête ouverte ainsi que des méthodes projectives (les participants prennent les sujets de discussion qu'ils souhaitent leur être suggérés ; parfois on leur demande de se projeter dans une

⁷⁶³ SAVOIE-ZAJC Lorraine (2000), « La recherche qualitative/interprétative. », in KARSENTI Thierry et SAVOIE-ZAJC Lorraine, (sous la dir. de), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éd du CRP, pp. 171-198.

⁷⁶⁴ BEAUD Jean-Pierre (2009), « L'échantillonnage », *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, in GAUTIER Benoit (sous la dir. De), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 211-242.

⁷⁶⁵ *Ibid.*, p. 220.

situation hypothétique). Les groupes de discussion sont efficaces pour résoudre des problèmes liés aux attentes, opinions, représentations, valeurs ou niveaux de satisfaction des individus. Cependant, ils ne remplacent pas les entretiens qualitatifs : la même personne ne dira jamais exactement la même chose lors d'un entretien personnel et d'une discussion de groupe (d'où la complémentarité évoquée ci-dessus). Dans le second cas, entrent en jeu des travaux sur les mécanismes d'influence sociale et les traitements collectifs des représentations.

Le groupe de paroles a été réparti en deux, formé par les filles (8 élèves) d'une part et les garçons (8 élèves) de l'autre. Un intérêt de ce choix est que les jeunes de cet âge (13-15 ans) se retrouvent rarement parmi leurs pairs de même sexe de manière institutionnelle, compte tenu de la zone rurale dans laquelle ils vivent et où la mixité semble très rare. Tous les rassemblements sociaux aujourd'hui sont mixtes.

Le problème était alors de trouver quelque chose de particulier. Cela a également été considéré en rapport avec les questions d'identification et d'identité des adolescents. On suppose que ces collégiens auraient plus de facilité à discuter de questions telles que la sexualité, les conflits entre pairs et les relations avec leurs parents s'ils appartenaient à des groupes de même sexe.

Pour l'histoire, le choix a été bien accueilli par l'administration de l'établissement et les jeunes eux-mêmes qui ont dit chérir ce moment « *entre filles* », « *entre garçons* ». Chaque séance se déroulait pendant le temps libre des élèves, pour une durée de 40 minutes, L'ensemble des groupes de discussion a duré entre trois semaines et deux mois en fonction du nombre de séances.

Pour une meilleure circulation de la parole, il n'y avait pas de table lors des séances mais un cercle de chaises dans lequel nous nous trouvons. Ainsi, nous faisons partie du groupe. Les sessions ont été enregistrées avec le consentement préalable des participants afin d'assurer une écoute, (voir grille ci-dessous)

Tableau n° 41 : Grille de focus group

Thèmes	Questions
1) Les facteurs scolaires	Comment pouvez-vous qualifier la qualité des conditions dans l'institution scolaire tunisienne ? Comment l'environnement scolaire peut participer au décrochage précoce de l'élève ?
2) Les facteurs sociaux	Quel est le rôle joué par la précarité sociale dans la construction du décrochage ?
3) Les facteurs économiques	Comment les conditions économiques peuvent-elles impacter la réussite

	scolaire ?
4) Les facteurs familiaux	Pouvez-vous décrire en quoi le rôle de la famille s'avère important ?
5) Les facteurs personnels	Quel impact les difficultés d'apprentissage précoces et les troubles psychologiques ont sur le parcours scolaire de l'élève ?
6) Les facteurs culturels	Quelle image avez-vous de l'école ?
7) Les facteurs géographiques	Existe-t-il un lien entre les disparités régionales et le décrochage ?
Solutions pour lutter contre le décrochage scolaire	<p>Pensez-vous que les solutions pour contrarier ce fléau pourraient être le résultat des efforts d'une seule partie (école/famille...) ou interinstitutionnels ?</p> <p>Citez des solutions qui concernent la vie familiale</p> <p>Citez des solutions qui concernent l'environnement scolaire.</p> <p>Citez des solutions qui concernent la société civile.</p> <p>Citez des solutions qui concernent la volonté politique</p>

Pour résumer notre approche méthodologique, les facteurs de risque ont été interrogés à partir de deux collectes de données : le questionnaire QDS, et les entretiens de groupe. Nous présentons les résultats qui sont apparus à la suite du traitement et de l'analyse des données.

B. Résultats

Cette étude présente l'analyse et l'interprétation des informations recueillies à partir de l'enquête de terrain. Les résultats sont discutés sous différents angles, en mettant l'accent sur le phénomène du décrochage afin d'identifier les causes réelles perçues par les collégiens sfaxiens.

B.1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de l'étude

Au total, 299 élèves ont été enquêtés dans la présente étude dont les caractéristiques démographiques sont données en termes d'âge, de nombre de frères et sœurs, d'état civil, de niveau d'éducation, de type de résidence et de statut d'emploi. Le tableau 41 présente ces indicateurs.

Tableau n° 42 : Validité du construit

Cohérence interne : alpha de Cronbach 0.89
Cohérence interne : les sous-échelles les coefficients varient de 0,72 à 0,84
La fidélité test-retest du questionnaire est supérieure à 0,72

Tableau n° 43 : Vue synthétique des caractéristiques socio-démographiques des participants selon l'espace social (rural/urbain)

Les caractéristiques Espace social	Âge	Composition familiale	Frères et Sœurs	Statut professionnel	Niveau d'instruction des parents	Type de résidence				
Rural <i>n =149</i>	13-15 Ans	2-9	2-7	Agriculteur	20 %	Non scolarisé	40 %	Populaire	29 %	
				Artisan	3 %	Niveau primaire	20 %	Mixte	51 %	
				Cadre supérieur	2 %		Niveau secondaire	15 %	Bourgeois	20 %
				Fonctionnaire	25 %			Niveau supérieur	25 %	
				Salarié	15 %					
				Ouvrier	17 %					
				Retraité	7 %					
				Inactif	11 %					
Urbain <i>n = 150</i>		2-5	1-3	Agriculteur	3 %	Non scolarisé	20 %	Populaire	25 %	
				Artisan	20 %	Niveau primaire	20 %	Mixte	45 %	
				Cadre supérieur	15 %		Niveau secondaire	25 %	Bourgeois	30 %
				Fonctionnaire	32 %			Niveau supérieur	35 %	
				Salarié	7 %					
				Ouvrier	15 %					
				Retraités	3 %					
				Inactif	5 %					

Ces données fournissent les éléments résumés dans le tableau 43. Sur les 299 élèves enquêtés dans deux milieux différents (urbain et rural), tous ont entre 12 et 15 ans. Au regard de la composition familiale, la majorité de ces jeunes vivent avec leurs parents et les autres dans une famille monoparentale, le chef de famille étant la mère et/ou le père. A noter que cinq élèves vivent désormais chez leurs grands-parents. En milieu rural, la famille est composée de 2 à 7 personnes ; en milieu urbain, de 2 à 5 personnes (voir figure 32).

Fig. 32: Vue synthétique des données de composition familiale selon l'espace social (rural/urbain)

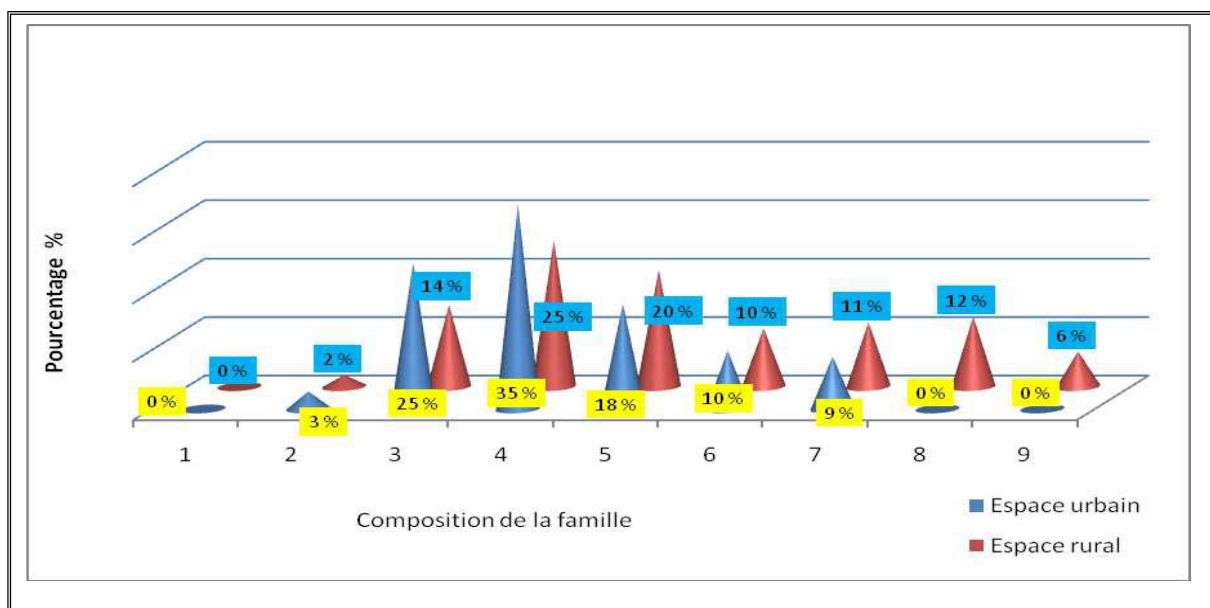
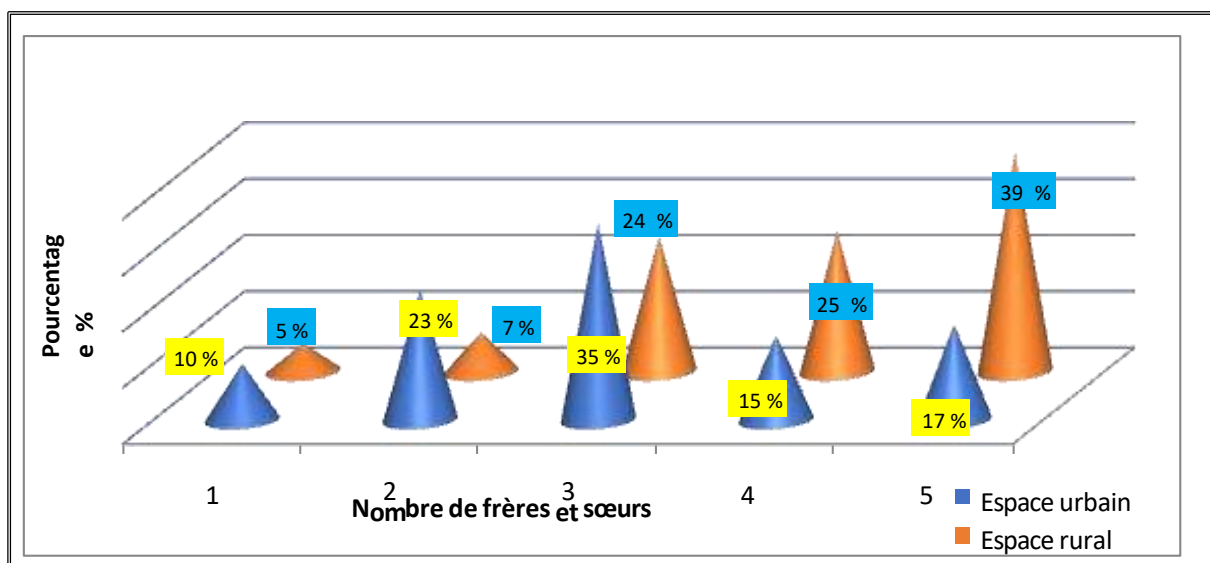


Fig. 33 : Vue synthétique des données de fratrie selon l'espace social (rural/urbain)

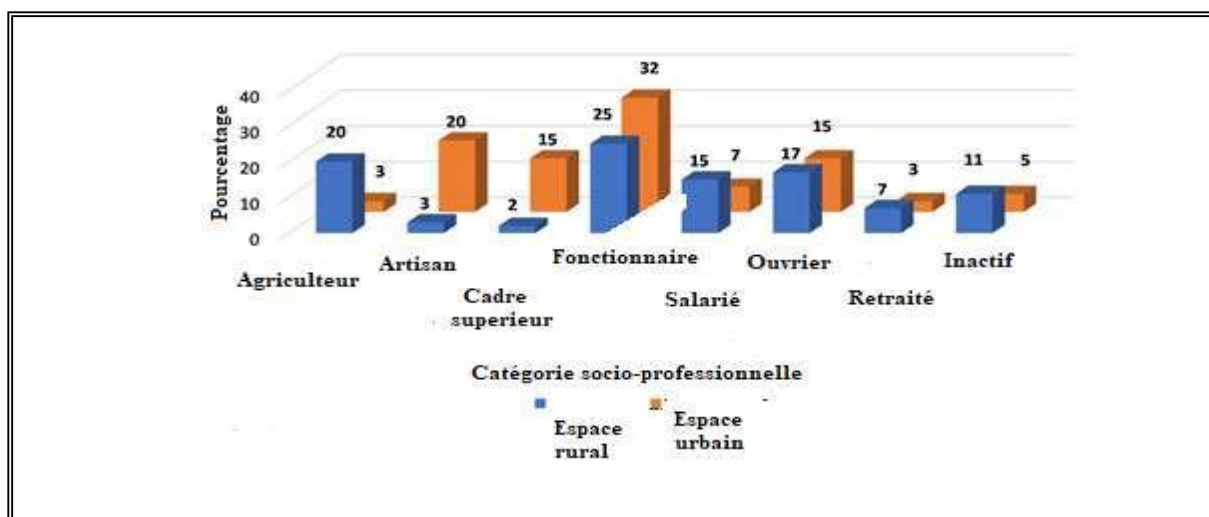


En milieu rural, dans quatre cas sur huit, le jeune a entre 2 et 7 frères et sœurs, en milieu urbain, entre 1 et 3 frères et sœurs (Figure 33). Typiquement, ce sont des familles de cadres supérieurs et de fonctionnaires qui ont peu de fratrie.

D'après notre enquête, les catégories socioprofessionnelles de parents sont plutôt de type agriculteur, ouvrier, artisan, fonctionnaire et intermédiaire. Plus précisément, en milieu rural, le taux d'enfants d'ouvriers, d'employés, de retraités et d'inactifs est de l'ordre de 75 % ; les enfants de cadres, artisans et agriculteurs représentent en moyenne 25 %.

En revanche, en milieu urbain, le taux d'enfants d'employés, d'ouvriers, de retraités, d'inactifs est de 30 %. On constate ainsi que les enfants dont le père est ouvrier (52 % tous domaines confondus) sont plus nombreux à décrocher que ceux dont le père est cadre (cf. figure 34).

Fig. 34 : Vue synthétique des données des catégories socioprofessionnelles selon l'espace social (rural et urbain)



Même le niveau d'instruction des chefs de famille est très disparate. Il existe des différences considérables en ce domaine dans les deux contextes (rural, urbain). Selon les données de notre enquête, 70 % des parents d'enfants de notre espace social sont non scolarisés, peu et moyennement scolarisés (75 %, pourcentage total en espace rural et 65 %, en espace urbain), contre 30 % de ceux dont les parents sont diplômés du supérieur, soit (25 %, en espace rural et 35%, en espace urbain). Ce résultat pourrait-il nous renseigner sur l'incapacité des parents peu scolarisés à suivre la scolarité de leur enfant (voir figure 35) ?

Enfin, avec l'évolution de l'environnement social et du type de quartier de résidence (Tableau 36), le résultat le plus important révèle que plus du tiers de la population enquêtée

résidant dans les quartiers populaires est à 54 % (29 % en milieu rural et 25 % en milieu urbain) où l'offre éducative locale est défavorisée. Cette proportion peut-elle nous informer sur le taux d'élèves qui pourraient décrocher en raison du milieu de vie (figures 35 et 36) ?

Fig. 35 : Vue synthétique des données selon le niveau d'instruction des parents selon l'espace social (rural et urbain)

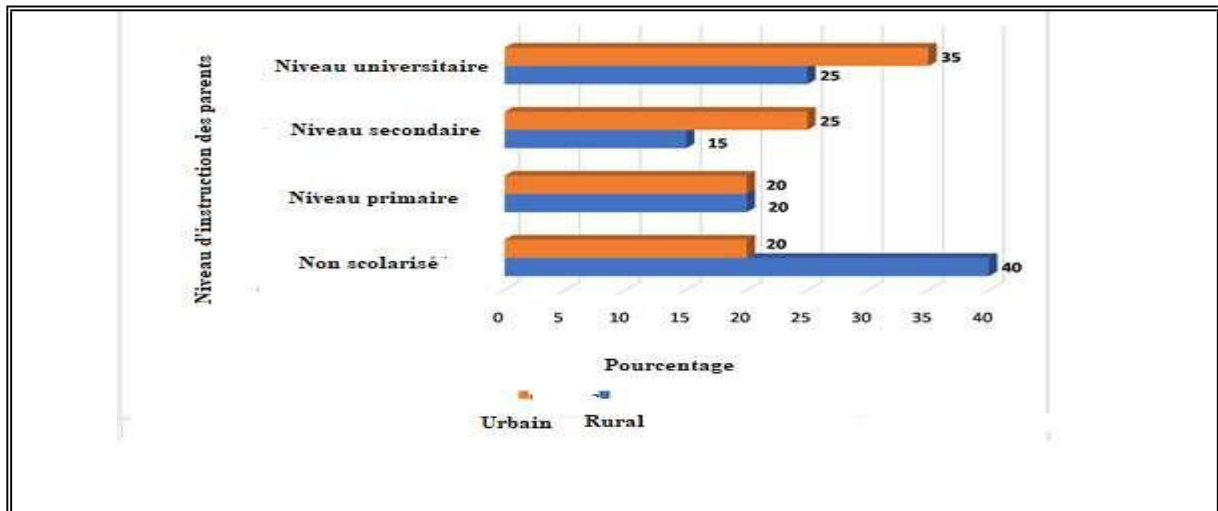
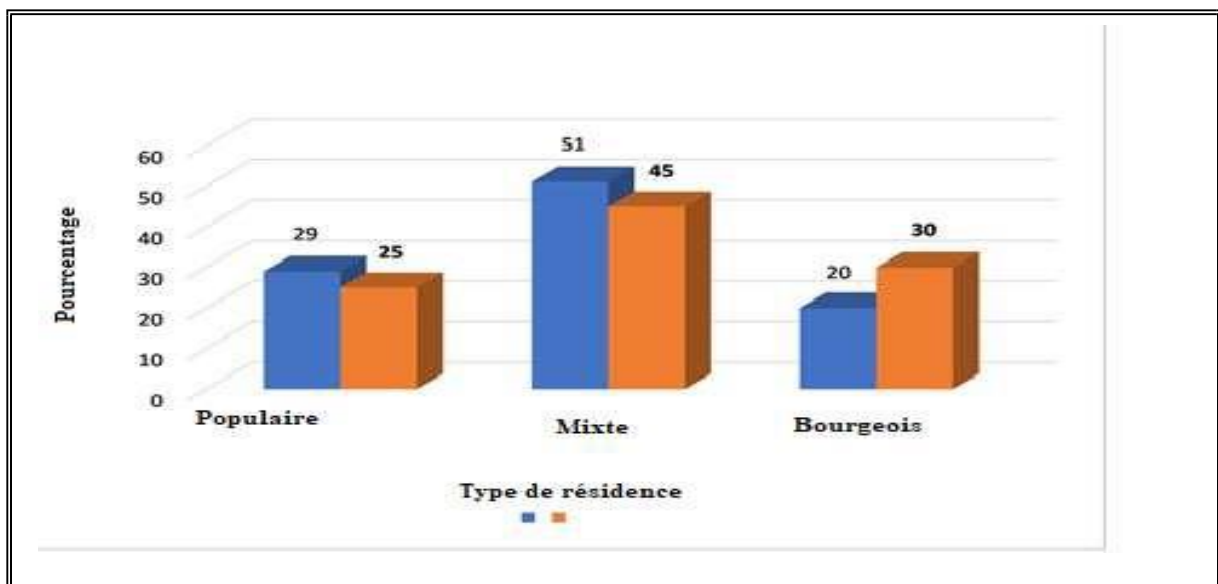


Fig. 36 : Vue synthétique des données de type de résidence selon l'espace social (rural et urbain)



Concernant le rapport entre vivre dans un quartier "bourgeois" et être scolarisé dans un collège voisin, cette part représente 25 % (20 % en milieu rural et 30 % en milieu urbain). Comme on pouvait s'y attendre, les collégiens sfaxiens sont répartis dans les différents

quartiers de la ville et de la zone rurale. Le reste de la population étudiée (toutes origines confondues) vit dans un quartier mixte (27 %).

L'environnement affecte également le contexte de vie (type de résidence et de quartier) et la vie scolaire (composition sociale des écoles). Là encore, les inégalités sont flagrantes : près d'un tiers des jeunes vivants en zone urbaine sensible décrochent de l'école. Cette proportion est deux fois plus importante que celle enregistrée ailleurs.

Compte tenu de l'inégalité spatiale face à la répartition de l'offre scolaire, peut-on dire que les élèves retirent le même avantage, le même profit en matière d'inclusion dans un quartier porteur d'avantages pédagogiques ? Tous les élèves bénéficient-ils des opportunités éducatives offertes ou certains restent-ils, notamment ceux d'origine populaire, défavorisés malgré ces opportunités ?

Un tel résultat tendrait à montrer qu'il existe bien un effet de la localisation de l'offre scolaire sur la pratique de scolarisation, y compris pour les familles populaires qui affichent une plus grande propension à scolariser leur enfant dans le secteur public lorsqu'il existe une offre à proximité de leur domicile. Certes, tous les apprenants bénéficient des avantages pédagogiques de leur quartier de résidence, mais la probabilité d'être scolarisé dans un collège privilégié augmente sensiblement lorsque les élèves vivent dans un quartier bourgeois, quelle que soit leur catégorie sociale.

Ces premiers éléments soulignent bien l'incidence des caractéristiques sociodémographiques dans l'accès à des ressources éducatives avantageuses. Ce capital semble *a priori* très fortement lié au capital social et économique. Cela contribue aux inégalités d'accès au logement et creuse les écarts.

Par conséquent, cela est lié à la dotation inégale de l'offre scolaire selon le type de quartier et à la capacité inégale des différentes catégories à bénéficier de cet avantage. Bien qu'il exerce une certaine influence sur les pratiques éducatives des familles populaires et sur la probabilité pour leurs enfants d'être scolarisés dans un établissement privilégié, le capital de position contribue à amplifier les inégalités de scolarité entre groupes selon le milieu d'appartenance plutôt qu'à les réduire.

Nous avons essayé de montrer précédemment l'importance des dimensions sociodémographiques concernant l'analyse des facteurs de décrochage scolaire. Reste à corroborer ces conclusions à l'aide des résultats d'une modélisation logistique cherchant à mesurer le poids relatif des différentes variables analysées et susceptibles d'expliquer ces facteurs de décrochage.

La section suivante présente l'effet global de chacune des variables utilisées dans notre analyse. Elle souligne bien le rôle majeur joué par les variables décrivant les caractéristiques socioéconomiques et éducatives dans l'explication des différents facteurs.

B. 2. Facteurs de décrochage scolaire selon les perceptions des collégiens

Les résultats, de cette partie permettent de regrouper les données des participants en plusieurs grands thèmes. On retrouve une première thématique traitant des différentes causes du décrochage et de la compréhension du phénomène par les collégiens de la région de Sfax.

Le tableau 44 montre, par exemple, que 52,5 % des parents et 62,5 % des enfants ne supportent pas que l'environnement tendu à la maison ait été une cause de décrochage. 95 % des parents et 100 % des enfants sont d'avis que l'analphabétisme des parents est une cause d'abandon.

Tableau n° 44 : Répartition générale des données des facteurs de décrochage selon les zones géographiques

Facteurs	Rural		Urbain		Total
	N = 149	%	N = 150	%	N = 299 %
Scolaire	11	7.50	26	17.00	37 (12.25)
Personnel	12	8.00	20	13.00	32 (10.50)
Social	30	20.00	25	17.00	55 (18.50)
Familial	30	20.00	34	23.00	64 (21.50)
Economique	25	17.00	23	15.00	48 (16.00)
Géographique	15	10.00	7	5.00	22 (7.50)
Culturel	26	17.50	15	10.00	41 (13.75)
Total	149 100 %		150 100 %		100 %

Le décrochage est un « *phénomène multidimensionnel complexe résultant d'une combinaison de facteurs en interaction les uns avec les autres* »⁷⁶⁶. C'est l'aboutissement d'un long processus dans lequel chacune des parties (enseignants, parents, élèves, contexte...)

⁷⁶⁶ POTVIN Pierre et PINARD René (2010), *op. cit.*, p. 8

semble avoir une certaine responsabilité. Le décrochage est donc complexe et de nombreux facteurs peuvent en être la cause. En fait, il n'existe pas de facteur unique justifiant une telle situation⁷⁶⁷ et ⁷⁶⁸.

Dans le tableau 44, nous avons des indicateurs qui reposent tous sur le même concept de décrochage comme situation à un moment donné. Ils permettent ainsi une mesure quantitative basée sur la notion de processus⁷⁶⁹.

B.2.1. Causes courantes du décrochage dans le contexte tunisien

La perception des causes du décrochage regroupe les sept causes, soit 100 % du total des réponses. Au sein de ce tableau, sept catégories permettent de définir la perception des collégiens (ruraux/urbains). Par ordre d'importance, les causes liées aux injustices sociales, familiales, aux problèmes économiques, aux traditions culturelles et au contexte géographique prévalent (tous milieux confondus), suivies des problèmes institutionnels et enfin des causes qui relèvent de l'aspect personnel.

Comme l'indique le tableau 43, les enfants des deux espaces sociaux (rural et urbain) affirment que les problèmes familiaux (21,50 %), les injustices sociales (18,50 %), les problèmes économiques (16 %) et les traditions culturelles (13,75 %) sont les causes les plus fréquentes de décrochage, suivies des problèmes institutionnels (12,25), des troubles individuels (10,50 %) et du contexte géographique (7,50 %).

B.2.2. Causes scolaires communes en milieu rural et urbain (Voir Tableau 43 et 44)

L'analyse des données révèle que les causes les plus influentes de déscolarisation renvoient au fonctionnement général du système scolaire, considéré comme très problématique (12,50 %). À titre d'illustration, nous citons l'engagement au niveau de l'élève mais aussi de l'enseignant, le climat scolaire, la clarté du règlement intérieur, l'orientation, les programmes scolaires.

Nos résultats rejoignent ceux de Blaya⁷⁷⁰, qui stipulent que le climat scolaire, en général, et le phénomène de labellisation sont centraux. Par étiquetage, nous sommes soit un bon, soit un mauvais élève. C'est un classement que le jeune va intérioriser. Si un élève

⁷⁶⁷ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et GIRARD France (2006), *op. cit.*

⁷⁶⁸ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁷⁶⁹ BERNARD Pierre-Yves (2013), *op. cit.*

⁷⁷⁰ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

éprouve des difficultés à l'école, l'institution aura tendance à "naturaliser", "pathologiser" et "externaliser" celles-ci⁷⁷¹.

Le jeune tunisien pense ainsi que sa place n'est effectivement pas dans le système scolaire puisque ce dernier ne veut pas de lui. Échec aux examens, punitions et insultes à l'école, insatisfaction, apprentissage trop abstrait, inégalité des chances et climat inadapté sont autant de phénomènes auxquels il doit faire face⁷⁷². Par conséquent, les élèves en situation difficile à l'école ont tendance à se regrouper dans une sous-culture d'opposition au système réagissant à la stigmatisation ou à l'exclusion dont ils souffrent.

Cette victimisation peut entraîner une insatisfaction à l'égard de l'école, « *augmenter le sentiment d'exclusion scolaire* »⁷⁷³, et avoir un fort impact sur les enfants. L'organisation de la classe, le soutien apporté par l'enseignant, la manière dont les règles sont dictées et perçues, peuvent apporter un sentiment « *d'insécurité* » et une « *vision négative de l'établissement* »⁷⁷⁴. Si l'élève ne se sent pas bien, il aura tendance à sécher les cours. L'orientation subie (surtout les filières professionnelles) est aussi une cause importante jouant sur le décrochage des élèves issus de milieux défavorisés.

Certains ne perçoivent pas bien ce qu'on leur demande en classe, ce qui les pousse rapidement à se sentir exclus. Ce résultat corrobore ceux d'une étude PISA de 2009 qui montre que le regroupement de jeunes issus d'une catégorie défavorisée augmente le risque de décrochage⁷⁷⁵, et qu'en milieu rural la disponibilité et l'adéquation des installations (telles que bâtiment scolaire, salle de classe et toilettes, eau potable, aire de jeux et matériel didactique) font défaut.

⁷⁷¹ THIBERT Rémi (2013), « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Dossier d'actualité veille et analyse IFE*, n° 84.

⁷⁷² CHENU Florent et BLONDIN Christiane (2013), *op. cit.*

⁷⁷³ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁷⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁷⁵ THIBERT Rémi (2013), *op. cit.*

Tableau n° 45 : Répartition des données sur les causes les plus influentes du décrochage par zones urbaines et rurales

Facteurs de décrochage	Espace scolaire				Total (n = 299)	
	Rural (n = 149)		Urbain (n = 150)		Nombre	Pourcentage
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Facteurs scolaires	11	7.50	26	17.00	37	12.50
- Échec aux examens (pas de présence cognitive en classe, pas de valeur donnée à l'éducation, évaluation)	2	1.34	3	2.00	5	1.67
- Punitives et insultes	1	0.67	2	1.33	3	1.00
- Insatisfaction vis-à-vis de l'école (difficulté et désintérêt pour les apprentissages, mauvaise relation avec le professeur, mauvaise infrastructure)	1	0.67	2	1.33	3	1.00
- Apprentissage scolaire trop abstrait (peu pertinent, éloigné de la vie réelle, semble passer à côté des préoccupations des adolescents)	2	1.34	3	2.00	5	1.67
- Impossibilité d'acheter les fournitures	1	1.34	2	1.33	3	1.00
- Inégalité des chances (faibles aspirations scolaires)	1	1.34	2	1.33	3	1.00
- Climat négatif	3	2.01	3	2.00	6	2.00
Facteurs familiaux	30	20.00	34	23.00	64	21.50
- Soutien parental (illettrisme des parents, tâches ménagères, garde des cadets, interdire aux enfants d'aller à l'école)	8	5.36	6	4.00	14	4.68
- Manque d'organisation familiale (aider la famille, grand nombre d'enfants)	7	4.69	10	6.66	17	5.68
- Instabilité familiale (relation parent-adolescent dégradée, style parental autoritaire, climat de vie familiale difficile)	6	4.02	10	6.66	16	5.35
- Faible capital culturel et économique	9	6.04	8	5.33	17	5.68
Facteurs sociaux	30	20.00	25	17.00	55	18.50
- Interactions scolaires négatives (discrimination sexuelle à l'école, stigmatisation)	6	4.02	5	3.33	11	3.67
- Disparités régionales	6	4.02	5	3.33	11	3.67
- Comportements problématiques (alcoolisme, toxicomanie, vol, vandalisme)	6	4.02	5	3.33	11	3.67
- Persistance des inégalités	6	4.02	5	3.33	11	3.67
- Vulnérabilité (étiquetage, incompétences sociales)	6	4.02	5	3.33	11	3.67

Facteurs économiques	25	17.00	23	15.00	48	16.00
- Précarité (contraintes financières, instabilité professionnelle des parents)	5	3.35	7	4.66	12	4.01
- Travail des enfants (travail agricole, saisonnier)	5	3.35	5	3.33	10	3.34
- Immigration clandestine (informelle)	5	3.35	5	3.33	10	3.34
- Commerce parallèle (informel)	5	3.35	2	1.33	7	2.34
- Exode rural	5	3.35	4	2.66	9	3.01
Facteurs personnels	12	8.00	20	13.00	32	10.50
- Faible estime de soi (climat scolaire négatif, peu d'engagement scolaire)	3	2.01	5	3.33	8	2.67
- Fragilité psychologique (dépression, dramatisation, isolement)	3	2.01	5	3.33	8	2.67
- Troubles du comportement (absentéisme, difficultés scolaires, relations conflictuelles)	3	2.01	5	3.33	8	2.67
- Déficit cognitif (manque de motivation, faible concentration et d'attention.	3	2.01	5	3.33	8	2.67
Facteurs culturels	26	17.50	15	10.00	41	13.75
- Peu d'incitations pour les filles (mariage précoce)	6	4.02	2	1.33	8	2.67
- Inégalité socioculturelle en termes de réussite	5	3.35	4	2.66	9	3.01
- La culture scolaire rivalise avec les cultures médiatiques	5	3.35	3	2.66	8	2.67
- Incohérence de la culture familiale et de la culture scolaire	5	3.35	3	2.66	8	2.67
- Coutumes, croyances et pratiques traditionnelles	5	3.35	3	2.66	8	2.67
Facteurs géographiques	15	10.00	7	5.00	22	7.50
- Distance (école loin du domicile, manque de transport en commun et d'installations)	6	4.02	1	6.66	7	2.34
	3	2.01	6	4.00	9	3.01
- Harcèlement durant le trajet école- maison	3	2.01	0	0.00	3	1.00
- Conditions climatiques difficiles (pluies intenses, rivière, forêt, montagne, présence d'animaux sauvages)	3	2.01	0	0.00	3	1.00
- Disparités physiques régionales						

B.2.3. Causes sociales communes dans les zones rurales et urbaines

Les causes les plus influentes du décrochage par espace rural et urbain sont les causes sociales (18,50 %), comprenant : les disparités régionales (3,67 %) ; le statut social, les interactions scolaires négatives (3,67 %), la discrimination sexuelle, la maltraitance des enfants, l'humiliation par des amis..., les comportements déviants (3,67 %) ; l'alcoolisme, la toxicomanie, le vol, le vandalisme et la persistance des inégalités (3,67 %). L'interaction de ces variables pourrait vraisemblablement pousser l'élève à quitter l'école en raison des nombreuses frustrations vécues. Les enfants qui décrochent sont le plus souvent issus de milieux familiaux pauvres. L'analyse a indiqué que les adolescents issus de milieux moyens et bourgeois (familles rurales et urbaines) étaient plus susceptibles de rester à l'école que ceux issus de milieux défavorisés (familles urbaines et rurales). Nous avons constaté qu'au niveau du collège, les filles des zones rurales étaient significativement plus à même de décrocher que les garçons, soit pour aider la famille nombreuse, soit pour un mariage précoce.

La probabilité qu'un enfant abandonne le collège diminue à mesure que l'on se déplace des zones rurales vers les zones urbaines. Cela pourrait peut-être s'expliquer par la diversité des équipements sociaux. Les élèves qui parcourent de longues distances sont davantage susceptibles d'abandonner. Alors que la distance s'est avérée non significative pour influencer le décrochage des ménages urbains, elle est généralement significative en milieu rural, sauf pour les filles. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Pierre-Yves Bernard⁷⁷⁶ dans son chapitre sur la question sociale et la question scolaire où il stipule que c'est dans l'opposition social/scolaire que réside l'essentiel du débat. Cette opposition repose sur la diversification entre deux types de phénomènes. D'une part, tout ce qui renvoie au contexte socioéconomique vécu par les décrocheurs, y compris le milieu scolaire/familial dans lequel ils ont été élevés : le milieu social, d'habitat, la situation du bassin d'emploi, les formations disponibles et accessibles etc. D'autre part, tout ce qui touche au contexte de scolarisation : expériences scolaires, caractéristiques des établissements, pratiques pédagogiques, etc. Cette distinction peut être interprétée d'un point de vue scientifique mais aussi en termes politiques. Ces deux ordres de phénomènes renvoient, au moins en Tunisie, à deux paradigmes successifs d'analyses des inégalités. Alors que les théories de la reproduction mettent en avant les déterminations de l'environnement social dans le monde scolaire, les concepts

⁷⁷⁶ BERNARD Pierre-Yves (2017), « Question sociale, question scolaire ? », in BERNARD Pierre-Yves, *Le Décrochage scolaire*, Paris, PUF, pp. 59-92.

interactionnistes et constructivistes conduisent à s'intéresser davantage à ce qui se passe dans la "boîte noire" de la classe et des relations entre enseignants et élèves...

B.2.4. Causes familiales courantes dans les zones rurales et urbaines

Les facteurs familiaux comme raison du décrochage comptent pour près de 21,50 % des résultats relatifs au premier thème. Le manque de soutien de la famille (4,68 %); l'analphabétisme des parents, les tâches ménagères, la garde des plus jeunes, l'interdiction des parents d'aller à l'école, le manque d'organisation familiale (5,68 %) : famille aidante, grand nombre d'enfants, instabilité familiale (5,35 %), relation parent-adolescent détériorée, style parental autoritaire, climat difficile et faible capital culturel et économique (5,68 %) sont regroupés dans le tableau 44. Les enfants soutiennent que l'environnement tendu à la maison est une cause de décrochage de même que l'analphabétisme des parents, les problèmes financiers, d'où l'engagement dans un travail saisonnier.

Le manque de soutien parental est décrit sous différentes formes. Pour certains, le fait de ne pas être respecté dans le choix qu'ils font est très démotivant. D'autres vont plus loin en mentionnant qu'ils sont conscients de leurs lacunes et de leurs difficultés et ajoutent que les punitions parentales ou les discours moralisateurs sont inutiles et ne les motivent pas.

Pour d'autres encore, c'est la pression familiale et les comparaisons faites par les parents qui minent leur motivation. Il est important de faire le lien avec les écrits scientifiques qui confirment que des facteurs familiaux sont régulièrement associés au décrochage⁷⁷⁷ et ⁷⁷⁸. Quand les difficultés scolaires s'ajoutent à une fragilité de la situation familiale, le risque de décrochage augmente⁷⁷⁹.

B.2.5. Causes économiques courantes dans les zones rurales et urbaines

Les causes les plus influentes qui sont perçues par les enfants sont liées aux problèmes économiques des parents (16 %). La précarité, les contraintes financières, l'instabilité professionnelle, le renchérissement des études, le travail des enfants (3,34 %), l'immigration clandestine (3,34 %) et l'exode rural (3,01 %) sont des éléments pertinents retrouvés dans les

⁷⁷⁷ ROUSSEAU Nadia, MARION Caroline, FOURNIER Hélène, TÉTREAU Karen et PAQUIN Stacey (2006), « Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 19, n° 1, pp. 127-150.

⁷⁷⁸ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁷⁷⁹ BAUTIER Élisabeth (2006), *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon, Chronique sociale.

réponses élèves. Nos données révèlent que le choix d'une formation spécifique au sein d'écoles professionnelles est souvent en décalage avec les pénuries sur le marché du travail.

B.2.6. Causes personnelles courantes dans les zones rurales et urbaines

Les problèmes personnels sont des éléments qui occupent une proportion non négligeable des répondants (plus de 10 %). Les jeunes à risque de décrochage évoquent une faible estime de soi (climat scolaire négatif, peu d'engagement), une fragilité psychologique (dépression, dramatisation, isolement), des troubles du comportement (absentéisme, difficultés scolaires, relations conflictuelles ; difficultés d'apprentissage, manque d'habiletés sociales, difficultés de comportement et dépression), un déficit cognitif (manque de motivation, de concentration et d'attention).

Les variables personnelles jouent un grand rôle dans le processus de décrochage, en particulier en ce qui concerne les problèmes de dépression et d'isolement, les comportements agressifs et délinquants⁷⁸⁰.

Comme le confirme Blaya⁷⁸¹, l'abandon scolaire n'est pas nécessairement associé à un comportement déviant ou criminel, surtout à l'ère du plein emploi. Cependant, la perception et les représentations ont changé avec l'évolution du marché du travail et elles sont souvent associées à d'autres troubles comme la consommation de drogues, d'alcool, de tabac, les sorties nocturnes, les comportements violents et les signes dépressifs majeurs. Beaucoup d'études ont montré une forte corrélation entre l'absentéisme et la déviance, mais aucune n'a réussi à identifier si le décrochage est la cause ou la conséquence d'un comportement délinquant. Cependant, il semble que le fait d'être absent de l'école puisse encourager la délinquance en raison du temps libre disponible. L'explication réside dans des problèmes de rébellion contre les parents, dans les déceptions dues à une éducation chaotique, et dans la fragilité psychologique. Les jeunes à risque sont plus agressifs et adoptent des comportements plus délinquants et des attitudes perturbatrices dans le milieu scolaire ; ils sont ainsi plus facilement identifiables par les enseignants. Certains rejettent la responsabilité des problèmes rencontrés à l'école et adoptent des comportements agressifs envers ses représentants, contribuant ainsi à une dégradation importante de l'école et de la classe^{782, 783 et 784}.

⁷⁸⁰ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁷⁸¹ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁷⁸² CEREQ (2005), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*. Londres, Macmillan.

⁷⁸³ FORTIN Laurier et PICARD Yvon (1999), « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, pp. 359–374.

⁷⁸⁴ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

B.2.7. Causes culturelles courantes dans les zones rurales et urbaines

Dans notre étude, les causes culturelles du décrochage sont très importantes (13,75 %). Les élèves se disent aussi, surtout les filles, que les coutumes, les croyances et les pratiques radicales (2,67 %), sont un véritable obstacle à leur motivation scolaire. Les filles des deux espaces sociaux (rural et urbains) reconnaissent qu'elles abandonnent l'école à cause du peu d'incitations (mariage précoce). 2,67 % des enfants confirment l'existence d'une inégalité socioculturelle en termes de réussite scolaire. La culture scolaire rivalise avec les cultures médiatiques.

Une hypothèse pouvant expliquer ces résultats pourrait être que les élèves sont tiraillés entre la culture familiale et la culture scolaire. Cet écart les pousse à décrocher. Le rôle de la culture familiale dans la transmission des valeurs et dans la promotion de l'école est donc à prendre en compte. Comme cela a été précisé dans la littérature, le concept de décrochage culturel est associé au phénomène de décrochage. Ce concept prend une valeur négative et peut contribuer à la stigmatisation des élèves qualifiés de décrocheurs culturels. La littérature sur le processus de choix d'école appuie-t-elle un tel concept ?

B.2.8. Causes géographiques courantes dans les zones rurales et urbaines

L'analyse des résultats ayant trait à la dimension géographique représente une part de 7,50 %. Cela peut être compris de deux manières différentes. Au sens étroit, on l'entendra comme la proximité inégale des familles aux établissements d'enseignement dans les deux espaces (2,34 % : distance, école loin du domicile, manque de transports en commun et d'équipements). Au sens large, l'accès à l'école est une possibilité d'apprendre, mais les conditions météorologiques difficiles sont souvent un obstacle (pluie intense, rivière, forêt de montagnes, présence d'animaux sauvages). Par conséquent, les disparités régionales (1 %) marquent des distorsions et dessinent des groupes régionaux inégaux.

À en juger par les résultats des évaluations faites à l'école primaire, les disparités interrégionales ne semblent pas résolues. Le décrochage précoce en milieu rural donne une première idée. Selon un rapport ministériel de 2019, on estime que 100 000 des jeunes sortent du système éducatif sans qualification. L'inégalité des chances d'accéder à un haut niveau d'éducation reflète assez fidèlement les inégalités sociales de la société tunisienne. Ces distorsions entre les origines régionales des collégiens ruraux et celles des élèves de l'espace urbain s'accroissent au fur et à mesure que l'on avance dans les études. Par conséquent, nos

résultats semblent proches des écrits scientifiques^{785, 786 et 787}, qui soulignent que l'accès à l'école est essentiellement lié au capital socioculturel des familles d'origine. Ces disparités dessinent des ensembles régionaux où les perspectives d'obtention d'un diplôme fluctuent. Les configurations actuelles de ces disparités renvoient à la géographie des diplômes de baccalauréat obtenus et à la différence observée entre les élèves des zones rurales et urbaines. Surtout à Sfax-centre, les élèves ont une grande chance d'obtenir le baccalauréat et de poursuivre des études supérieures ; par contre, il n'est pas facile d'y accéder pour les élèves ruraux. Les inégalités persistent d'une région à l'autre. C'est une preuve supplémentaire que les réformes du système éducatif restent impuissantes à réduire les inégalités d'accès aux écoles de référence. Ces inégalités sont ancrées dans les réalités économiques, sociales et culturelles et reflètent des différences dans la composition des populations régionales.

Nous émettons une autre hypothèse : l'interprétation des disparités géographiques est à chercher dans les diversités des structures sociales du territoire national. Cette hypothèse pose la question du désavantage des campagnes par rapport aux villes en matière d'accès aux écoles de référence. Les jeunes ruraux ne sont pas autant susceptibles de poursuivre et de terminer des études secondaires longues que les jeunes urbains.

B.3. Les différentes raisons du décrochage scolaire évoquées par le groupe de paroles élèves

Cette partie présente les résultats obtenus par l'analyse des données recueillies par les entretiens de groupe. Le fonctionnement du groupe participant et les thèmes principaux sont tout d'abord présentés.

Par la suite, l'interprétation des résultats conduit à présenter les normes sociales explicites et implicites des groupes de soutien ainsi que leur processus de construction, afin de répondre à la question spécifique : « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* » Cette proposition, dans un premier temps, conduit le groupe à répondre de manière très scolaire. Le discours est alors appliqué sur ce qu'il croit que j'attends comme réponses en tant que chercheuse. L'école est faite pour « *préparer l'avenir, trouver un métier plus tard* », ou

⁷⁸⁵ MEN DEP (1993b), *op. cit.*

⁷⁸⁶ HERIN Robert (1990), « Les disparités de scolarisation en France. Un indicateur : le taux d'obtention du baccalauréat », *Géographie sociale*, n° 9, pp. 151-172.

⁷⁸⁷ HERIN Robert (1993), « La formation scolaire : les dimensions géographiques de l'inégalité des chances », *Espace, populations, sociétés*, n° 2, pp. 343-354.

encore pour « *construire une famille, pour payer sa maison. Et pour avoir plus de capital intellectuel* »⁷⁸⁸.

Le tableau qui suit (tableau 46) présente les différentes raisons de décrochages évoquées.

Tableau n° 46 : Les différentes raison du décrochage scolaire évoquées par le groupe de paroles élèves

Raisons du décrochage scolaire d'ordres personnel, familial et social	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
École, enseignants, famille et pairs	32	34 %
Problèmes personnels	32	34 %
Conciliation travail à la maison-écoles	13	14 %
Aspect financier	13	11 %
Problèmes conjugaux	8	6 %
Autres	2	1 %
Raisons dues à l'organisation scolaire	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Organisation pédagogique et stratégies	39	57 %
Effectif de la classe	23	20 %
Manque d'activités socioculturelles	16	9 %
Manque d'informations sur l'orientation scolaire	16	9 %
Manque de reconnaissance du statut de l'élève	6	5 %
Totaux	100	100 %
Raisons liées à des facteurs d'ordre scolaire	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Importance du diplôme	50	45 %
Échec scolaire	35	37 %
Manque d'intérêts	15	18 %
Totaux	100	100 %
Raisons liées au fonctionnement de la classe	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Méthodes pédagogiques et stratégies	64	60 %
Gestion de la classe	29	22 %
Évaluation	17	18 %
Total	100	100 %
Raisons géographiques et culturelles	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Milieu socioculturel	54	50 %
Espace géographique (Rural-urbain)	29	22 %
Distance résidence-école	17	18 %
Conditions climatiques	10	10 %
Totaux	100	100 %

⁷⁸⁸ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

B.3.1. Raisons du décrochage d'ordre personnel, familial et social

Dès la première séance, les discussions se sont principalement centrées sur les mauvaises relations avec les professeurs. Vivant dans un rapport de force où l'enjeu semble être de ne rien lâcher face à des adultes fantasmés comme autoritaires et injustes, l'un des élèves fait une illusion qui semble révélateur de cet affrontement. Les élèves évoquent les bienfaits d'aller à l'école, mais un d'entre eux dit que :

« L'école est monotone »

Une autre réplique :

« Les profs... se déchaînent sur nous alors que nous on n'a rien fait, c'est atroce ».

La plupart approuvent.

Un autre élève ajoute :

« Tu ne fais rien, même si t'essayes de prouver que tu ne fais rien, tu es puni... ».

Alors qu'il ne peut finir sa phrase, le groupe est de plus en plus agité, excité. Certains veulent élever la voix, tandis que d'autres veulent la réguler. Lorsque cela se calme un peu, le dernier élève reprend ses dires :

« Les professeurs lui crient dessus tous les jours. »

Cela va à nouveau enthousiasmer le groupe, mais c'est difficile de contenir cela pour le moment. C'est alors que la question de l'inégalité survient :

« À l'école, y'a beaucoup d'injustice...L'école, c'est pour apprendre [...] Mais parfois y'a des profs, ils nous font faire des choses [...] qu'on ne doit pas faire à l'école, [...] On fait tomber un stylo sans faire exprès, on est sanctionné, c'est injuste. »

Un autre élève avance :

« Eh oui, certains professeurs exercent une pression sur nous pour accepter de faire des cours particuliers, sinon on souffre de la discrimination. »

Ce qui amènera l'un de ces jeunes à expliquer une distinction entre le statut et la place des professeurs et eux :

« L'école, c'est la servitude... Y'a des profs, ils font comme s'ils sont gentils mais, ce qu'ils disent ça blesse, c'est la vérité. Et nous, on se

sent un peu inférieur et eux, ils se moquent bien de nous. Ils profitent de leur statut de prof ... »

Cet élève mentionne que sur le plan des relations interpersonnelles, il vivait beaucoup d'intimidation de la part de ses autres camarades :

« Personnellement, je souffre de l'intimidation qu'il y a eu au primaire et au collège de la part de tous. »

Cette distinction de statut est étroitement liée à une autre distinction dans le système scolaire tunisien, à savoir la question du décrochage scolaire, à savoir le statut de supérieur et d'inférieur. Cette première illustration montre la fragilité psychique du groupe, elle-même définie comme une étape de fragilité psychique importante que vit l'élève.

Ces perceptions indiquent clairement un grave malaise académique qui peut laisser les étudiants et les enseignants dans un état de confusion, les plongeant dans une sorte d'abîme et les conduisant dans une impasse. D'où cette interrogation évoquée en amont pour essayer de comprendre pourquoi cela peut amener certains élèves à décrocher.

La première interprétation, c'est le sentiment que cet univers scolaire, qu'ils côtoient quotidiennement, ne les protège pas psychiquement.

Par ailleurs, sans pour autant dire de l'institution qu'elle est maltraitante, elle peut les mettre psychiquement en souffrance. En effet, l'utilisation de l'insulte « *imbécile* » place inconsciemment cet enseignant en miroir des élèves. Les professeurs en Tunisie ont recours à la violence symbolique qui met les apprenants en position de riposte.

Dans une telle situation où la Loi ne fait plus sens, quelle place aura l'élève pour penser son propre rapport à l'école lorsque le dire est amputé par toute cette souffrance au sein d'un groupe d'adolescents ? Il y a un sentiment d'insécurité psychique qui semble les perdre. D'où cette hypothèse d'un « *décrochage propre à l'adolescence* » : décrochage vis-à-vis des images parentales et du savoir familial, incarné régulièrement dans les groupes de parole et dans les entretiens par le souvenir merveilleux de l'école maternelle et au besoin de la bienveillance parentale. Le savoir de l'adolescence (savoirs des pairs, savoirs du collège, savoirs sociaux) doit créer sa propre rupture avec les savoirs infantiles.

Les problématiques personnelles et familiales comme source de décrochage représentent près du tiers du discours se rapportant au premier thème (tableau 45).

Ces problèmes, abordés par les participants, sont variés. Cependant, la consommation de cannabis est de loin le thème le plus discuté. Neuf participants affirment clairement que cette consommation est la principale cause de l'abandon de leurs études. L'un d'entre eux affirme :

« On fumait tout genre de cigarettes. T'sais on arrivait à l'école, on était gelé, genre ça allait mal, je ne m'en rendais pas compte. »

D'autres jeunes rencontrés sont préoccupés par les difficultés financières de leur famille. Beaucoup veulent travailler pour aider leurs parents ou pour financer leurs envies (permis, voyages, passions...). Parfois, la mise en couple ou l'arrivée d'un enfant les oblige à quitter le lycée. Source d'angoisse, la recherche d'un équilibre financier complique et/ou modifie la scolarité :

« On est nombreux dans la famille, j'ai voulu arrêter puisqu'on a des problèmes d'argent. »

Il poursuit :

« Je voulais travailler [...] fallait que j'aie de l'argent [...], c'était pour moi, pour ma famille [...] et fallait que j'aide un peu... Je travaille pour aider mes parents. »

Les problèmes de santé et le harcèlement de la part de certains élèves font également partie des problèmes ciblés comme étant susceptibles de nuire à la motivation scolaire. Les propos d'un des participants résument bien cette perception :

« Quand t'as des problèmes personnels dans ta vie, c'est très, très dur d'être bon à l'école. Tu ne peux pas être bon, tu es trop préoccupé par qu'est-ce que tu vis. »

La toxicomanie est identifiée dans les écrits scientifiques comme un des facteurs personnels associés au décrochage chez les élèves du Secondaire⁷⁸⁹. À la lumière des propos recueillis, les stupéfiants semblent jouer un rôle important dans le processus de désintérêt face à l'école. Cependant, la consommation de drogue aurait une influence plus grande chez les jeunes correspondant au profil de décrocheurs « *inadaptés* », alors qu'elle aurait moins d'impact chez les « *discrets* »⁷⁹⁰.

Dans les discours, le manque de soutien de la part des parents est décrit sous différentes formes. Pour certains, le fait de ne pas être respectés dans les choix qu'ils font est très démotivant. Souvent, est mentionné le besoin d'être encouragé et soutenu. Un participant explique :

⁷⁸⁹BAUTIER Élisabeth (2006), *op. cit.*

⁷⁹⁰JANOSZ Michel, LEBLANC Marc et BOULERICE Bernard (1998), « Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédictors de l'abandon scolaire », *Criminologie*, vol. 31, n° 1, pp. 87-107.

« C'est sûr que le noyau, c'est les parents. C'est eux dont j'aurais aimé qu'ils m'encouragent, mais... C'est ça. L'important, c'est les parents. »

Les facteurs familiaux sont régulièrement associés à l'abandon⁷⁹¹ et ⁷⁹². Les difficultés au niveau des compétences et des pratiques parentales expliquent souvent les lacunes rencontrées⁷⁹³. Lorsque des difficultés scolaires s'ajoutent à une situation familiale fragile, les risques de décrochage augmentent⁷⁹⁴.

Pour certains, il apparaît également que la conciliation devoirs à la maison-école a un impact négatif sur la motivation et la poursuite des études. En effet, le discours des participants indique qu'il est parfois difficile de conserver une motivation lorsque le travail scolaire hors école occupe une place importante dans la vie du jeune :

« Déjà, les cours à l'école se sont intensifiés, en plus les profs te collent du travail à la maison, certains élèves font des cours supplémentaires payants pour se rattraper. Pas de temps de repos pour nous, c'est irritant. En fin de compte, tu lâches. »

Un autre élève ajoute :

« Pour réussir à l'école en Tunisie, il faut être un robot : trop de matières, emploi de temps trop chargé, beaucoup de livres, beaucoup de devoirs... On est jeunes et on a besoin de distraction. »

En général, les difficultés financières complètent les causes d'ordre personnel et familial.

Certains élèves, par ailleurs, se considéraient comme *étrangers* en raison du divorce de leurs parents. De plus, l'école était assez difficile pour eux : difficultés d'apprentissage, réprimande par les enseignants et la direction de l'école. Ils n'avaient pas de soutien et

⁷⁹¹ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁷⁹² POTVIN Pierre, DESLANDES Rollande, BEAULIEU Pierre, MARCOTTE Diane, FORTIN Laurier, ROYER Égide et LECLERC David (1999), « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, pp. 441-453.

⁷⁹³ FORTIN Laurier, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2000), « Les caractéristiques psychologiques, sociales et environnementales des élèves à risque de décrochage scolaire. », in FORTIN Laurier, POTVIN Pierre, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, et THIBAUT Martin (sous la dir. de) (2000), *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque*, Québec, CRIRES et GRISE.

⁷⁹⁴ BAUTIER Élisabeth (2006), *op. cit.*

devaient composer avec le stress des problématiques de leurs parents, tant à la maison qu'à l'école. Leur parcours scolaire a connu des instabilités psychologiques et sociales.

L'un des élèves nous confie que, dès le début de son cursus, il ne s'est jamais senti compris par les autres. Sa perception de soi, lorsqu'il était à l'école était, assez négative. Il nous avoue qu'il n'est jamais rentré dans le moule :

« Je me sens mal intégré dans la vie scolaire. Quand tu n'es pas adapté, alors tu as une étiquette, et quand tu es étiqueté, tu es foutu et mal vu par tout le monde. Donc, je ne me sentais pas compris. »

Comme Blaya *et al.*⁷⁹⁵ le décrivent, nous pouvons comprendre que certains élèves tunisiens ont intériorisé leur étiquette tout au long de leur parcours et cela a grandement affecté leur niveau de confiance.

Nous comprenons aussi qu'avec le temps, les élèves acceptent leur identité sociale. Selon eux, ils n'ont plus d'espoir

Cela confirme alors l'hypothèse que la société hypermoderne valorise le diplôme au détriment des besoins réels des jeunes⁷⁹⁶.

Un élève explique :

« Personnellement, je n'ai pas besoin d'un diplôme pour me prouver socialement...Je ne sais même pas ce que je veux faire dans ma vie. »

Quelques participants ont indiqué que leurs enseignants n'étaient pas toujours compréhensifs à l'égard de leur situation. Les écrits abordent aussi le seuil critique où les conséquences de cours supplémentaires, combinés aux études à l'école, peuvent devenir problématiques.

Les répercussions négatives associées au travail à la maison sont importantes, surtout si certains seuils sont franchis, (15 heures par semaines consacrées aux devoirs hors école). Rappelons que l'adolescence est une période marquée par d'importants changements de maturation physique, identitaire, intellectuelle et socio-affective. Les élèves qui cumulent le double rôle travail à la maison-études augmentent ainsi le risque de présenter des problèmes scolaires et psychosociaux sous le poids de la fréquence et de la sévérité des facteurs de stress et des exigences liées à ces deux fonctions⁷⁹⁷.

⁷⁹⁵ BLAYA Catherine, GILLES Jean-Luc, PLUNUS Ghislain et CHRISTINAT Tièche (2011), « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, pp. 227-249.

⁷⁹⁶ CAUVIER Johanne et DESMARAIS Daniel (2013), « L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. », *Lien social et Politiques*, vol. 70, pp. 45-62.

⁷⁹⁷ FORTIN Laurier, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2000), *op. cit.*, p. 165.

Dans une plus petite proportion, les difficultés financières complètent les causes d'ordre personnel et familial énoncées par les jeunes.

B.3.2. Raisons liées à l'organisation scolaire

Certaines causes du décrochage présentes dans le discours des élèves se rattachent directement à l'organisation du système scolaire. Dans cette catégorie, les problématiques en lien avec la pédagogie, la formation des groupes ainsi que le manque d'activités parascolaires, d'informations reliées au choix de carrière et de reconnaissance sont abordées.

Plusieurs critiquent le fait de devoir reprendre une année scolaire complète alors que ce ne sont pas tous les cours qui ont été échoués. Ils se sentent démotivés par cette pratique. Ceux ayant des difficultés dans une matière sentent que plusieurs voies leur sont désormais fermées. Pour certains, cette constatation est une cause de décrochage. Le même phénomène semble se produire lorsqu'un jeune est expulsé de l'école pour des résultats insuffisants et qu'il n'a pas accès à une formation pour subvenir à ses besoins alors que les pré-requis sont considérés comme démesurés :

« Je trouve que c'est injuste. Par exemple, en quittant le collège sans diplôme, tu n'auras aucune chance d'avoir un boulot, même s'il s'agit de la restauration, les hôtels demandent au minimum un cursus de collège complété. Mais il me semble que faire de la cuisine, ça ne demande pas d'être un chimiste ... »

Effectivement, lorsque le jeune perçoit que ses difficultés lui coupent l'accès à plusieurs voies de formation, son sentiment d'auto-efficacité et sa confiance sont affectés. Pourtant, *« c'est lorsque l'élève croit en ses capacités de réussir qu'il augmente ses chances de réussite »*⁷⁹⁸. Pour l'élève en difficulté, *« c'est le sentiment d'être exclu qui peut lentement l'amener à prendre ses distances avec l'école »*⁷⁹⁹.

Certains affirment aussi que certains cours sont inutiles à leur cheminement et ne répondent pas toujours à leurs besoins. L'un d'eux mentionne :

« Dans notre système éducatif, tu vas avoir des cours qui te sont imposés..., des fois même pas en rapport avec ce que tu veux faire. »

Les élèves croient de ce fait que l'école ne les amène pas à réfléchir. D'après eux, les méthodes d'enseignement ne sont pas personnalisées et il n'y a pas de créativité dans les cours. Il ajoute que si un professeur fait preuve de créativité, il déroge à la norme :

⁷⁹⁸ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁷⁹⁹ FORTIN, Laurier et PICARD Yvon (1999), *op. cit.*

« On montre aux profs une façon de faire, non c'est celle-là et tu t'appliques, c'est tout... L'institution tue la créativité des élèves... Bref, l'école ça tue. »

Un autre émet l'idée qu'il y a peut-être un problème de société. De manière plus précise, un problème par rapport à ce que la société valorise ainsi qu'aux standards éducatifs :

« Tu sais, on parle beaucoup de l'intégration à l'école mais je pourrais dire que c'est un problème de société [...]. Faut que tu sois assis à ta place, que tu ne bouges pas, que tu ne poses pas de questions, que tu ne parles pas avec les autres, que tu fasses ton travail. Faut que ta note soit dans la moyenne..., c'est ça l'adaptation à l'école. »

Des élèves ajoutent également qu'il est pénalisant de ne pas avoir accès à l'option ou à la formation qu'ils ont choisie sous prétexte que celle-ci affiche complet. De plus, quelques-uns dénoncent le manque de cours pratiques préparant à la vie professionnelle, portant sur les méthodes de travail et la présence, d'enseignements déconnectés du marché du travail qui les attend.

Il est important de rappeler que, pour susciter la persévérance scolaire, il est souhaitable que les exigences de vie d'élève s'harmonisent avec les autres dimensions de vie sociale. Janosz⁸⁰⁰ indique, pour sa part, que *« l'école qui accompagne ses élèves dans la découverte de leurs forces et intérêts diminue les risques de décrochage »*.

Concernant la formation des groupes-classes, les élèves s'entendent pour dire que les groupes sont beaucoup trop nombreux (40 à 45 élèves) et que cette forte population affecte directement la qualité de l'enseignement et l'aide reçue. La motivation de certains en serait diminuée. Les classes homogènes sont aussi perçues comme une source de démotivation par certains qui se sentent isolés et jugés par cette pratique. Deux exemples différents sont exposés :

« À l'école, il y a différents types de classes. Il y a ceux qui sont en difficulté, en présence des élèves moyens et forts. Alors, quand tu es dans une classe en difficulté, quand tu fais des travaux d'équipe, tu demandes une question à ton collègue, mais lui non plus ne le sait pas. Des fois, tu te sens mal d'aller voir le professeur. Mais ça ne t'aide pas parce que comme tous les deux vous êtes proches, c'est sûr que vous allez avoir une faible note. »

⁸⁰⁰ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

« Il y a une affaire que je n'ai vraiment pas trouvée amusante à l'école. C'est que les élèves qui excellent, on les met dans un groupe performant. C'est bien, mais le problème qui se pose c'est que quand tu es dans le groupe performant, tu es isolé. En plus, ils choisissent tes réponses à ta place parce qu'ils considèrent que tu es incapable d'en prendre plus [...]. Je trouve ça décevant comme la plupart des élèves qui ont la capacité pour y aller, qui ont le potentiel, mais qui se sont désistés à la première occasion parce qu'ils ne voulaient pas. Ils voulaient suivre un cours normal. »

Finalement, parmi les causes de décrochage liées à l'organisation, les élèves identifient le manque d'activités parascolaires sportives ou culturelles. Selon eux, cette rareté serait attribuable, dans plusieurs cas, à un manque de ressources financières. Les élèves évoquent aussi le manque d'informations relatives aux formations secondaires et aux métiers possibles

Les élèves tiennent également à s'exprimer sur le manque de reconnaissance telle que des bourses pour souligner les efforts déployés et non la performance.

B.3.3. Raisons liées à des facteurs d'ordre scolaire

Dans ce type de causes, les dires des élèves sont regroupés en trois catégories distinctes : le peu d'importance accordée aux diplômes, les échecs scolaires répétés, et le manque d'intérêt pour la formation entreprise. Le tableau 45 présente la distribution des unités de sens des trois raisons de cette catégorie.

Le peu d'importance que certains adolescents accordent au diplôme peut les conduire à quitter le système scolaire. Les jeunes semblent s'entendre sur le fait que le domaine artistique (insuffisant à l'école) ne requiert pas vraiment de diplôme pour réussir. Dans ce cas, les études seraient facultatives. Un élève affirme :

« Admettons que tu vas à l'école et que tu veux devenir musicien, ça ne te donne rien d'aller à l'école pour être musicien. On n'apprend rien qu'à répéter le solfège, c'est tout. Si tu joues du violon, tu t'achètes un violon, tu joues au violon pendant les fêtes privées, tu peux gagner ta vie. Tu n'as pas besoin d'aller à l'école pour ça. »

Les propos sont teintés d'un grand respect envers toutes les possibilités de carrière, aussi impopulaires soient-elles. Ils indiquent que tous les métiers ont leur place dans la société et que les emplois ne nécessitant pas de diplôme sont tout aussi importants. Il est également

capital pour eux que le métier convienne aux choix et aux besoins de la personne. Les jeunes indiquent toutefois être conscients que les possibilités d'emplois sont moins nombreuses lorsqu'ils ne possèdent pas de diplôme, mais qu'il est possible de réussir tout de même sa vie avec de bons contacts et d'autres compétences personnelles appréciées chez les employeurs. La réussite ne semble donc pas directement liée à l'obtention d'un diplôme pour plusieurs participants :

*« Il y a des choses que tu peux faire, sans avoir besoin de diplôme ...
Ce n'est pas parce que quelqu'un ne réussit pas à l'école qu'il ne réussira pas sa vie, parce qu'on a tous d'autres compétences en nous.
»*

Ces représentations, qu'ont les jeunes tunisiens du marché du travail, correspondent à ce que la recherche nous expose. En effet, selon Janosz⁸⁰¹, « *les conditions de travail des jeunes non-diplômés seraient moins intéressantes et les emplois plus rares et précaires* ». La situation économique de ces jeunes décrocheurs reste moins bonne que celle des diplômés. En 2017, le taux de chômage chez les non-diplômés était d'environ 30 %⁸⁰², alors qu'il se situait aux alentours de 10 % pour la population détenant un diplôme d'études secondaires.

Les échecs scolaires répétés sont identifiés comme étant l'une des causes du décrochage. Les unités de sens traitant de cette cause sont répertoriées. Les jeunes perçoivent que les échecs et le redoublement influencent la motivation scolaire mais aussi le choix de quitter l'école :

« Sérieusement, je n'aime pas l'école. C'est ennuyant, mais si quelqu'un vient me dire qu'il veut lâcher, je vais lui dire pareil de continuer. Ce n'est rien que moi qui n'est pas bon à l'école. »

Pour certains, les difficultés prennent toute leur place. L'expérience négative qui en découle affecte leur désir de poursuivre leur scolarisation.

Un élève témoigne :

« Je ne comprenais pas des choses. J'avais des devoirs à faire, mais je ne les faisais pas parce que je ne comprenais pas. En même temps, je ne voulais pas le dire au prof, donc j'étais punie. Au fond de moi, je me disais : s'il faut que j'aïlle à l'école, que je ne comprends pas, que je suis punie à cause que je ne comprends pas, ça me sert à quoi ? »

⁸⁰¹ *Ibid.*

⁸⁰² Ministère de l'Éducation nationale de la République tunisienne (2017), *Statistiques de l'éducation*, <http://www.edunet.tn>.

Suite à des nombreux échecs, la reprise d'une année scolaire est perçue assez négativement et devient une cause du décrochage lorsque le redoublement devient répétitif :

« J'ai pensé décrocher parce que, depuis quatre ans, je passe mon temps à redoubler. Je ne fais rien que ça. »

Le redoublement et les échecs sont des éléments qui viennent influencer directement l'estime de soi de ceux qui vivent ces difficultés. Ces jeunes en arrivent à se désintéresser et à se désinvestir de l'école pour protéger le peu d'estime qu'il leur reste. Ils en viennent à quitter définitivement l'établissement sans diplôme et se retrouvent alors dans la catégorie des décrocheurs en échec, « *expulsés* » ou « *discrets* »⁸⁰³.

Les élèves visent aussi le manque d'intérêt envers un programme trop chargé et insignifiant. Pour certains, il s'agit d'une prise de conscience de leurs intérêts réels et, pour d'autres, l'école n'a aucun intérêt. Dans plusieurs de ces cas, l'élève attend tout simplement d'avoir l'âge l'égal pour pouvoir quitter officiellement le système scolaire et le pays (immigration clandestine « *7ar9a* ») :

« Personnellement, je n'ai pas d'intérêt à aller à l'école. Ça ne vient pas me toucher personnellement. Je trouve que ça me vide de mon énergie... Bien, on dirait que j'attendais juste d'avoir l'opportunité pour lâcher et quitter le pays "na7er9ou". L'école, ça ne m'intéressait plus. »

Ou encore :

« À Bir Ali (zone rurale de la région de Sfax) comme dans d'autres régions tunisiennes, les familles encouragent leurs enfants à immigrer clandestinement et il y a des mamans qui ont même vendu leurs bijoux pour payer les frais de la traversée. »

B.3.4. Raisons liées au fonctionnement de la classe

La représentation des causes de décrochage liées au fonctionnement de la classe inclut les propos des participants qui traitent des méthodes pédagogiques, de la gestion du groupe et de l'évaluation. Le tableau 45 présente la distribution des unités de sens dans chacun des trois critères composant cette catégorie.

Pour la majorité des élèves, le manque de dynamisme dans l'enseignement est identifié comme une cause éventuelle de décrochage. La majorité des cours sont structurés de la même

⁸⁰³ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

manière (trop de théorie et pas assez de pratique), ce qui rend l'enseignement monotone et les tâches répétitives. Un élève explique :

« Le prof ne fait rien que parler ou il fait rien que de te faire écrire dans tes cahiers. C'est inutile. Tu sors de la classe sans rien dans la tête. »

Pour un autre, la situation est pareille. Il affirme :

« Il y a des élèves qui rentrent dans un cours, le cours est monotone. Ils dorment, je ne sais pas. Ils ne font rien. Ils ont juste le goût de bavarder. »

Janosz⁸⁰⁴ et Fortin *et al.*⁸⁰⁵ confirment ce que les élèves soulèvent en indiquant que varier les pratiques pédagogiques s'avère efficace pour favoriser la persévérance scolaire. Les stratégies novatrices mises en place par l'équipe pédagogique peuvent également avoir un impact positif sur la fréquentation scolaire et l'engagement de ces jeunes.

Le principal élément qui ressort de tous ces propos des jeunes est l'indiscipline. Pour certains, ces comportements sont dérangeants, lorsqu'ils ne sont pas gérés efficacement par l'enseignant et rendent la concentration et la motivation plus difficiles :

« La classe est trop chargée justement. Je trouve que c'est très agité. Je ne suis pas capable de me concentrer comme il faut. »

Un participant associe le sureffectif avec la difficulté qu'ont certains enseignants à maintenir un climat favorable aux apprentissages :

« Vu la surcharge dans la classe, c'est plus facile de se déconcentrer. Le professeur n'a pas le contrôle sur le groupe parce qu'on est trop nombreux dans la classe. »

Concernant l'évaluation, les participants affirment qu'elle est parfois démotivante parce qu'elle crée des barrières et mène à la comparaison. Ces jeunes déplorent le fait que les standards d'évaluation ne soient pas adaptés en fonction de la personne et de son potentiel réel. Pour certains, l'évaluation semble difficile à comprendre. Un élève déclare :

« Un autre aspect scolaire me dérange, c'est la note. Elle est injuste et ne répond pas à mon potentiel... Je trouve que c'est rabaissant pour un enfant. Je trouve que c'est méprisant. »

Il ajoute :

⁸⁰⁴ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁸⁰⁵ FORTIN Laurier, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2000), *op. cit.*

« Pour moi, l'examen devient un moyen de discrimination entre élèves, voire même un moyen pour punir. De plus, l'examen ne peut engendrer que de la comparaison et même de la haine entre nous. »

Il poursuit :

« Après mon échec au concours pour accéder au collège pilote, ma réintégration n'était pas du tout facile. Le concours crée une ségrégation entre ceux qui ont réussi et ceux qui ont échoué. Cela agit sur l'état psychologique de l'enfant à cet âge précoce. »

Une fille s'explique :

« Moi, j'étais brillante mais j'ai raté le concours, j'ai été très affectée et j'ai eu du mal à intégrer un collège normal. J'ai voulu changer le collège pour aller à un autre mieux réputé mais le directeur a refusé et j'ai passé une année scolaire difficile. »

Les élèves exigent les modifications des pratiques évaluatives des enseignants.

B.3.5. Raisons géographiques et culturelles

L'appartenance à un milieu socioculturel et à un espace géographique défavorisé serait également associée à un plus haut risque de décrocher. En Tunisie, l'état actuel des connaissances nous permet d'établir un lien entre décrochage scolaire, culture, pauvreté et inégalités selon la zone de résidence.

Au-delà de l'effet sur l'individu, le milieu social, agit à travers le contexte de vie (rural/urbain) ou de scolarisation (composition des écoles). Là encore, les inégalités sont avérées : près d'un tiers des élèves tunisiens habitant en zones rurales décrochent sans obtenir de diplôme⁸⁰⁶. Plus généralement, la caractérisation sociologique d'un territoire est fortement liée à la proportion de jeunes sans diplôme qui y habitent. Dans le travail d'analyse territoriale de la pauvreté réalisé par Boughzou, (2016)⁸⁰⁷, la proportion de non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés est très élevée dans les territoires ruraux cumulant les fragilités économiques, familiales, culturelles, par rapport aux territoires urbains, mieux lotis :

Un des élèves, issu d'un milieu rural, s'exprime :

« Je suis du Rif, on est dépourvu du tout. Pas de cinéma, pas de théâtre, pas de maison de jeune, bref pas d'autre moyen de loisir que le fait d'aller à l'école pour se faire plaisir, mais l'école est

⁸⁰⁶ BOUGHZOU Khaled (2016), *op. cit.*

⁸⁰⁷ *Ibid.*

monotone. Que des cours théoriques, parfois c'est dur par rapport à notre culture familiale et de quartier. On ne parle pas le même langage. Pas d'activités culturelles, c'est la prison... En plus, pas d'implication familiale importante (aide aux devoirs, contrôle du travail scolaire), trop de jeunes en chômage. »

Il poursuit sur les conditions climatiques :

« Ouf, les conditions climatiques et de vie dans notre région, pas de moyens de transports, on fait des kilomètres à pieds pour aller à l'école tous les jours, on traverse des pistes risquées suite à la présence des animaux sauvages et parfois on est obligé de traverser des eaux courantes à cause de la pluie intense, trop de vent parfois une tempête de sable, tu vois plus rien, canicule, on dépasse même les 50°. Avec des conditions pareilles, tu es obligé de rester à la maison au lieu d'aller à l'école et d'en prendre le risque. J'en ai marre de vivre dans de telles conditions. C'est injuste cette vie dans les zones rurales... Donc, tu décroches »

Une jeune fille renchérit :

« Personnellement, suite à ces conditions je préfère quitter l'école et me marier ou travailler pour aider ma famille. »

Un autre élève rajoute :

« Notre déplacement de la zone rurale vers les grandes villes a engendré une désintégration sociale suite aux différences énormes au niveau de mode de vie, du style vestimentaire, des coutumes, des éducations et des mentalités. Cela a contribué à notre inadaptation (isolement, échec à nouer de nouvelles relations et parfois à une sorte de stigmatisation. »

Les élèves qui habitent dans un quartier populaire et dans des régions intérieures décrochent plus que ceux qui résident en dehors de ces quartiers. On observe également des résultats scolaires inférieurs à ceux du reste du territoire pour les élèves de ces quartiers. Depuis, 2011 la réussite au diplôme national du brevet et au baccalauréat est d'autant plus faible chez ceux issus des quartiers populaires et des régions intérieures, quel que soit le type d'établissements, privé ou public.

Parmi les jeunes rencontrés, certains considèrent que les conditions de vie dans leur quartier et les conditions géographiques les démobilisent et perturbent leur scolarité. Les normes, les valeurs véhiculées et le climat ne favorisent pas la poursuite d'études :

« Notre quartier, il n'aide pas les jeunes... Au contraire, il enfonce. [...] Parce qu'on est resté dans les traditions... La fille à 16 ans, elle arrête... Après, elle se marie... Et c'est resté comme ça. »

Ils regrettent l'absence de modèle d'identification positive, le manque d'exemples de réussite grâce aux études, l'immobilisme de la population. Le fait de voir toujours les mêmes personnes dans le quartier a comme effet d'importer les "histoires" du quartier à l'école. Une sensation d'étouffement peut alors apparaître chez certains qui envisagent la déscolarisation comme une échappatoire à cette pression.

La mauvaise qualité de vie (bruit, insécurité, manque de moyens de transport pour accéder aux lieux de scolarisation ou à d'autres lieux de vie) et le faible niveau d'équipements de loisirs ont été également pointés :

« Trop de chômeurs dans le quartier, drogue, harcèlement, violence, vols... Que veux-tu apprendre à part ça ? »

« Dans notre quartier, il manque beaucoup de choses [...]. Faudrait mettre en place des activités de loisirs pour que les jeunes s'amuse et oublient toutes les sortes de délinquance. »

Plusieurs décrocheurs considèrent que la mauvaise desserte en transport en commun a joué un rôle dans leur désengagement. Ainsi, le temps de trajet, les nombreux changements de modes de transport et les retards de passage aux arrêts peuvent dissuader d'aller en cours, d'autant plus si les heures d'enseignement sont nombreuses ou discontinues. Les trajets sont à mettre en relation avec les multiples changements d'établissements que subissent les jeunes dans leur processus de décrochage, souvent à cause de problèmes de discipline. Les établissements qui les acceptent peuvent se situer de plus en plus loin du domicile, accélérant le processus de décrochage.

Au-delà du quartier, les conditions de logement peuvent constituer un autre facteur de décrochage, le foyer constituant un espace d'identité, de développement et de construction des jeunes. Les problèmes d'isolation phonique, thermique, de luminosité, etc. sont autant d'éléments perturbateurs. Les logements anciens et dégradés peuvent provoquer des intoxications, voire des maladies graves, ayant comme conséquence des troubles du

comportement, de l'apprentissage et de la concentration, altérant le développement psychomoteur de l'enfant.

Pour la plupart des jeunes enquêtés, même si les conditions matérielles du logement sont jugées correctes, la sur-occupation des logements et l'ambiance qui y règne sont souvent au cœur du processus de décrochage. Lorsqu'on ne dispose pas de son propre espace de travail (chambre ou bureau), qu'aucun temps n'est réellement consacré aux devoirs, que la télévision ou la radio marchent en continu, que les conversations parfois animées créent un environnement sonore bruyant, les conditions d'apprentissage minimales ne sont pas satisfaisantes. D'autant que certains jeunes sont également sollicités pour accomplir des tâches ménagères, voire encadrer le travail scolaire de frères et sœurs :

« À la maison, je ne pouvais pas travailler, c'était impossible [...]. C'est une maison pleine de vie [...]. Des fois, c'est les cris ; des fois on rigole ; des fois, c'est la musique. »

Cet élève poursuit :

« En plus, je partageais la chambre avec mon frère, il me perturbait, et ensuite on se disputait. Après, quand c'était lui qui faisait ses devoirs, c'était moi qui le perturbais. »

La distance des milieux défavorisés avec l'école éloignerait ceux-ci d'un modèle éducatif où s'exerce l'égalité des chances, non par opposition à ce modèle, mais en le réduisant essentiellement à un système normatif⁸⁰⁸. Le milieu social aurait donc essentiellement un effet à travers les valeurs, le fonctionnement et les pratiques familiales, plus ou moins adéquates à la réussite scolaire selon les milieux. Dans le même ordre d'idées, les codes langagiers, les systèmes de goûts et de préférences placeraient les enfants des milieux défavorisés dans une position dominée dans le champ scolaire.

Synthèse de l'entrevue de groupe d'élèves

Les collégiens tunisiens affirment que le décrochage ne semble pas être un sujet abordé spontanément entre amis. Les élèves sont aussi d'avis que les jeunes qui décrochent sont intelligents, mais que l'école ne reconnaît pas leur intelligence :

« Je connais plusieurs élèves qui décrochent parce que justement

⁸⁰⁸ LAHIRE Bernard (1995), « Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires », *Revue des Sciences sociales*, vol. 31, pp. 237-240.

ils sont intelligents, mais ce n'est pas reconnu cette intelligence-là à l'école. Si tu n'as pas de bon résultat, tant pis. »

Le phénomène est, selon eux, très présent et personne n'est vraiment à l'abri. Les jeunes voient aussi un lien entre les valeurs familiales et le fait de quitter l'école. Finalement, un participant explique le décrochage ainsi :

« Souvent, c'est la perte de confiance. C'est quand on se dit je sens que je ne serai pas capable, je vais m'en aller. »

Quelques élèves nous informent qu'ils connaissent personnellement des décrocheurs. Dans certains cas, il s'agit d'un membre de la fratrie alors que, pour d'autres, il est question d'amis ou de connaissances. Il est tout de même étonnant qu'aucun ne fasse état de la complexité du phénomène. Les spécialistes s'entendent pour dire que le décrochage est la résultante d'une combinaison de plusieurs facteurs sur une période de temps plus ou moins longue⁸⁰⁹ et ⁸¹⁰.

Par ailleurs concernant le marché du travail, les élèves se rendent compte que l'école tunisienne ne prépare pas à l'emploi. Ils mentionnent, à plusieurs reprises, le salaire très bas octroyé aux jeunes sans diplôme et les conditions de travail ardues. Leur discours fait mention des possibilités de travail restreintes et, par conséquent, de la rareté des emplois disponibles. L'un d'eux lance le défi suivant :

« Essaie de trouver un travail sans diplôme. Ça ne se fait pas. Tu n'en trouveras pas... À l'école, pas de chance, donc tu dois penser à l'immigration clandestine. »

Les résultats de cette enquête indiquent que les participants décrivent le marché du travail comme étant difficile pour les non-diplômés. Ils considèrent qu'il y a peu d'opportunités de carrière qui s'offrent à ceux qui ne possèdent pas au minimum un diplôme de secondaire. Certains jeunes se montrent même inquiets face à une situation de l'emploi dégradée dans leur région. Ils tentent l'immigration clandestine ou le commerce informel.

B.4. Comment les élèves perçoivent la persévérance scolaire et quelles solutions ?

Dans cette section, nous retrouvons les facteurs d'ordre personnel et familial, ceux liés aux relations humaines, à la motivation, ceux en rapport à l'organisation scolaire et, finalement,

⁸⁰⁹ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁸¹⁰ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2004), *op. cit.*

ceux associés au fonctionnement de la classe.

L'importance du soutien parental est l'élément le plus présent via des encouragements, ou des conseils provenant de la cellule familiale, tant en situation de crise que dans le quotidien :

« Personnellement, mes parents, ils m'encouragent beaucoup... Je n'ai pas de difficulté. Mais même dans des conditions où je ne passe pas, où j'ai échoué, ils vont toujours m'encourager pour m'y remettre »

Dans ces propos, il apparaît primordial que les parents soient respectueux des choix scolaires et professionnels de leurs enfants. Ceux-ci souhaitent être appuyés et soutenus dans leurs décisions mais n'apprécient pas d'être poussés ou obligés à prendre une voie qui ne leur convient pas :

« Mes parents ne m'ont jamais trop contrôlé. Ils m'ont laissé la liberté des bons choix. Ils m'ont juste éclairé les choses et comment je m'oriente. »

La majorité affirme que leurs parents ont aussi un effet positif dans l'orientation qu'ils décident :

« Il n'y a pas uniquement le conseil des professeurs qui t'oriente vers une section scolaire que tu veux faire mais aussi les parents. »

La famille est souvent appréhendée comme étant un modèle, un exemple qui pousse à aller plus loin, à persévérer. Les jeunes reconnaissent que leur milieu familial est un lieu de transmission de valeurs qui les attirent. Ils affirment qu'une forme de suivi est nécessaire de la part des parents. Évidemment, ils sont à la recherche de leur liberté et de leur autonomie, mais ils expriment aussi un besoin d'encouragement et d'encadrement :

« Personnellement, le seul moyen qui me permet de tenir à ma scolarité, c'est le suivi et l'encadrement de mes parents. »

Ils apprécient que les parents leur font confiance dans leurs prises de décisions :

« Mes parents ne me dictent jamais ce que je dois faire. Je suis libre de faire mes choix. Ils me disent que c'est un avenir qui est en jeu, donc on te laisse le libre choix, mais on est à ta disposition en cas de besoin »

La relation parents-enfant doit symboliser à la fois un lien de confiance et de respect réciproque puis un cadre de référence.

Le soutien psychologique provenant de la famille est « *un critère qui favorise la persévérance scolaire* »⁸¹¹ : « *Lorsque les parents s'impliquent dans le vécu scolaire de l'enfant, qu'ils offrent un encadrement et que l'école est valorisée par la famille, le risque de décrochage est diminué* »⁸¹².

Une bonne estime de soi apparaît également comme un facteur d'ordre personnel important. Plusieurs affirment que le fait de prendre conscience de ses champs d'intérêts et de ses passions leur permet non seulement de se fixer des objectifs scolaires rationnels, mais aussi de persévérer dans leur cursus :

« Je crois que nos objectifs d'avenir, on les trouve dans nos motivations. Nos intérêts, ça nous concerne, il suffit de bien les découvrir et d'y mettre toutes nos énergies pour les atteindre. »

Pour la majorité du groupe, l'école doit leur permettre de déterminer leurs forces et leurs défis puis d'exploiter leurs talents. Pour certains, la persévérance scolaire semble fortement influencée par la connaissance de soi qu'ils développent. L'un des élèves va même jusqu'à proposer ce qui suit :

« Je propose à ceux qui sont en fin d'année du collège de réfléchir tout de suite à identifier ce qu'ils aiment dans le Secondaire et à l'université. Moi, je déteste le système éducatif tunisien actuel (trop complexe). J'aime apprendre, mais à ma façon, trop de déchet dans les programmes. Donc, j'ai décidé de travailler les matières qui me serviront dans l'avenir. J'aime écrire et j'aime beaucoup l'ordinateur. Après ça, je me suis renseigné avec mes parents et mes professeurs de la matière pour voir quel métier je pourrais faire. »

Ces propos dévoilent qu'il est pertinent d'assimiler ce qu'on aime faire, ce dont on peut être fier afin de bien atteindre les objectifs fixés :

« Je pars de ce que j'adore faire, de mes objectifs, puis je m'applique totalement pour arriver à mes intérêts. »

Les facteurs d'ordre personnel et familial incluent également le bien-être psychologique qui semble être une prémisse à la réussite et à la persévérance, ainsi que le fait d'être parent. Pour ce qui est du bien-être personnel, les élèves indiquent l'importance de se

⁸¹¹ POTVIN Pierre, DESLANDES Rollande, BEAULIEU Pierre, MARCOTTE Diane, FORTIN Laurier, ROYER Égide et LECLERC David (1999), *op. cit.*

⁸¹² JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

sentir bien dans sa peau et d'avoir un certain sentiment de sérénité lorsqu'ils fréquentent l'école. C'est un facteur qui influence la poursuite des études :

« À l'école, c'est important de ne pas te sentir étranger là-bas ou de se sentir mal parce qu'on passe quand même neuf mois par an. Quand tu n'es pas bien dans ta peau, tu ne peux pas réussir. »

Enfin, les élèves participants soutiennent que, lorsqu'ils deviendront parents, ils modifieront leur perception quant à l'importance de l'école. Ils seront des modèles pour leurs enfants en leur offrant une meilleure qualité de vie afin d'atteindre un niveau meilleur de scolarité. La plupart confirment que le soutien de la famille, son encouragement et son aide seraient une précieuse source de motivation et permettraient de poursuivre leur scolarité. Ils précisent, de façon détaillée, l'aide qu'ils reçoivent à la maison et celle que leurs parents trouvent lorsqu'ils sont dans l'impossibilité d'agir eux-mêmes.

Concernant les facteurs liés aux relations humaines, ils sont susceptibles de favoriser la persévérance scolaire. Cette catégorie comprend les unités de sens traitant des attitudes de l'enseignant et de la direction, du soutien provenant des pairs, de l'aspect social de la fréquentation scolaire.

Les élèves s'expriment quant à l'impact des attitudes positives des enseignants et parfois des directions d'école sur leur persévérance scolaire. De manière générale, ils indiquent qu'il est important d'établir une relation de confiance avec l'enseignant. Ils mentionnent qu'une fois cette relation établie, ces derniers peuvent leur venir en aide et les soutenir tout au long de leur parcours :

« Si un climat de confiance s'instaure entre élève et prof, tu peux aller le voir et poser des questions sur le cours. Certainement, il y a des profs qui sont gentils et tu peux aller les voir, on dirait qu'ils te comprennent plus. »

À travers leurs propos, les élèves nous font part de leur besoin d'être encouragés par leurs professeurs pour pouvoir s'améliorer :

« Quand tu es au début de l'adolescence, tu changes de mentalité et tu as d'autres rêves à réaliser et, pour y arriver, tu as besoin d'être encouragé. Mais quand on te bloque à l'école et dans la famille, tu seras déçu, voire déprimé, et tu es dans l'échec. »

Les élèves désirent également que leurs professeurs fassent preuve de compréhension et d'ouverture :

« Les profs doivent comprendre les adolescents. Ils étaient ados, ils comprennent ça [. . .]. Ils ont vécu ce qu'on ressent [. . .]. Ils peuvent le détecter pour nous aider. »

En outre, les propos des recueillis indiquent que le professeur qui s'engage à l'extérieur de la classe, qui sait motiver, qui est énergique et bienveillant, est une source d'affection positive. Sont aussi souhaitées des interactions plus authentiques avec les professeurs et la direction de l'école. *« Qu'il s'agisse d'activités pédagogiques, de voyages ou de projets extrascolaires, on apprécie en particulier l'engagement et la disponibilité du corps enseignant »*⁸¹³.

Les interactions positives avec les pairs constituent également un facteur de persévérance lié aux relations humaines et apportent un confort psychologique. Certains soulignent que c'est grâce à leurs pairs, qu'ils ont pris conscience des conséquences possibles du décrochage :

« Mes amis de classe me conseillent toujours d'arrêter de bavarder dans les cours et d'être attentif, ils disent que j'ai les potentialités nécessaires de travailler et réussir. Oui, je pense que je suis capable de ça, grâce à mes amis j'ai pu changer de comportement à l'école. »

La solidarité entre les pairs *« valorise le travail en équipe et initie les élèves à la coopération. Lorsqu'elle porte sur les apprentissages, elle permet aux plus forts d'approfondir leurs connaissances et aux plus faibles de mieux comprendre la matière sans se sentir dévalorisés »*⁸¹⁴ et ⁸¹⁵. Cela concourt à développer certaines habiletés sociales. *« Un système d'entraide par les pairs profite tant à l'élève confident qu'à celui qui l'écoute. Le réseau social, règle générale, influence directement la persévérance scolaire. »*⁸¹⁶ et ⁸¹⁷.

L'aide des professionnels extrascolaires est nécessaire et semble un facteur favorisant la persévérance, qu'il s'agisse du psychologue de l'école, du conseiller pédagogique, du sociologue, de l'éducateur spécialisé, de l'infirmier ou du médecin. Les jeunes Tunisiens affirment toutefois que ces services, malheureusement, sont quasi inexistantes.

Le dernier critère, lié aux relations humaines, englobe tout l'aspect socioculturel que les jeunes retrouvent lorsqu'ils fréquentent l'école. Beaucoup d'élèves sont privés de ce type

⁸¹³ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2004), *op. cit.*

⁸¹⁴ FORTIN Laurier, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2000), *op. cit.*

⁸¹⁵ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁸¹⁶ FORTIN Laurier, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2000), *op. cit.*

⁸¹⁷ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

d'expérience, ce qui remet en question la démocratisation de l'accès à la culture. Les enseignants sont pourtant convaincus de l'intérêt pour ce type d'activités intéressantes. Chacun devrait avoir la possibilité de participer, au minimum durant chaque cycle de sa scolarité, à une activité culturelle ou à un projet créatif. Sous certaines conditions, ces activités peuvent contribuer de manière significative au renforcement de la motivation d'apprentissage et de la réussite éducative. Il est temps que les dirigeants politiques en prennent conscience :

« À l'école, on s'ennuie, c'est monotone, on ne se fait pas plaisir, trop de cours toute la journée et durant la semaine, aucune possibilité d'exercer des activités culturelles, artistiques, des sorties sur terrain, des visites à des entreprises, à des musées... À la place, certaines matières non bénéfiques et ne serviront à rien... On en a marre de ce système ... Il faut que ça change pour persévérer. »

Par ailleurs, les élèves nous font part de l'importance de devenir responsables et d'assumer leur choix afin de persévérer à l'école. Ils veulent avoir le contrôle sur leur destinée :

« Je veux assumer ma responsabilité et en prendre possession pour vraiment l'apprécier totalement. »

Ils ajoutent que pour arriver à leurs fins et persévérer, ils doivent oser. Oser demander de l'aide et oser proposer des projets :

« Il ne faut pas compter sur les autres pour avancer. C'est à nous de nous assumer. »

Les jeunes observent toutefois que ce n'est pas toujours facile d'y arriver mais qu'il faut être fort et avoir une motivation personnelle qui permette d'aller de l'avant. Les travaux scientifiques font précisément état de l'importance de l'engagement cognitif de l'élève. Cet engagement témoigne, en partie, de sa motivation⁸¹⁸. Cependant, il ne faudrait pas oublier que c'est un concept large qu'il est possible d'associer à l'investissement personnel. Deux des profils de décrocheurs proposés par Janosz⁸¹⁹ tiennent compte du niveau d'engagement du jeune à l'école, celui des « désengagés » et celui des « sous-performants ». Le décrochage cognitif, qui caractérise une certaine population de jeunes passifs, témoigne d'un manque de motivation à l'école. Le désengagement tant scolaire que social qui s'ensuit se transforme, dans certains cas, en de l'absentéisme chronique qui peut conduire éventuellement à l'abandon

⁸¹⁸ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁸¹⁹ *Ibid.*

des études⁸²⁰, 821 et 822.

La motivation augmente lorsque le choix de carrière devient clair :

« La persévérance scolaire, on la trouve dans une école qui nous aide à atteindre ce qu'on veut faire plus tard dans notre vie. »

Selon Janosz⁸²³, *« les aspirations professionnelles sont un facteur de persévérance »*.

Le projet est porteur de motivation puisqu'il permet une mobilisation en vue d'atteindre un objectif. En plus, il attribue du sens à l'apprentissage : *« La formation vers une carrière, préparatoire au marché du travail, est une stratégie efficace afin de favoriser cette persévérance. »*⁸²⁴

La possibilité de changer de filière est aussi un aspect très positif, car vous pouvez poursuivre vos études sans abandonner. Nous trouvons également intéressant que l'on puisse suivre gratuitement les cours requis avec un soutien individuel. D'autres aspects pourraient encore être améliorés pour mieux répondre à vos besoins. Parmi ces aspects, figurent : le suivi et l'encadrement des élèves en difficulté, un effectif réduit des groupes-classes, le sentiment d'appartenance à l'école et finalement les cours pratiques. Certains abordent l'intégration de ces cours offerts à l'école comme une ouverture sur le monde et ses nombreuses possibilités.

Les jeunes s'entendent sur le fait que les groupes réduits facilitent le contact avec l'enseignant et permettent d'obtenir un climat plus propice aux apprentissages. Ils aiment aussi les pédagogies actives où ils sont en action et où ils réalisent par eux-mêmes des apprentissages :

« Faire des projets pratiques, justement ça nous aide à prendre conscience de nos erreurs au lieu de s'asseoir devant un professeur qui dicte des règles que tu ne comprends pas plus. »

L'interactivité, l'animation ou les technologies sont par ailleurs plébiscitées de même que l'enseignement individualisé. La présence d'une diversité de méthodes pédagogiques à l'intérieur des cours est également sollicitée⁸²⁵.

⁸²⁰ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2004), *op. cit.*

⁸²¹ FORTIN Laurier, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2000), *op. cit.*

⁸²² JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁸²³ *Ibid.*

⁸²⁴ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁸²⁵ *Ibid.*

Synthèse des solutions évoquées par les élèves

Les élèves veulent que les adultes avec qui ils travaillent les écoutent. Ils ont même suggéré de supprimer certaines réglementations liées à l'apparence physique (code vestimentaire, cheveux) pour permettre aux chefs d'établissement d'être plus à l'écoute de leurs besoins et de s'exprimer. Cependant, leurs propositions vont plus loin. Ils soulignent choisir des projets de motivation qui correspondent mieux à leurs attentes et être questionnés sur leurs intérêts avant d'introduire des activités parascolaires. Les jeunes désirent aussi la mise en valeur de leur effort. Ils trouveraient approprié de valoriser tous les élèves : ceux qui ont des notes faibles ou moyennes, ceux qui se sont beaucoup investis dans leur travail et ceux qui se sont améliorés. Ils désirent que leurs enseignants : *« les félicitent malgré leur faiblesse. Ça t'encourage. »*

L'attitude positive des enseignants joue un rôle très important :

« Les profs appellent les parents pour leur dire que leur enfant a coulé ... Mais pourquoi ils ne les convoquent pas quand tu fais une bonne prestation ? »

La nécessité d'effectuer une journée de découverte des métiers directement dans l'entreprise est mise en avant. À cela s'ajoutent l'existence de stages en tant qu'activité permettant de faire des choix de carrière éclairés, l'augmentation du nombre de rencontres avec des professionnels afin qu'ils soient davantage initiés :

« Il y a des métiers qu'on ne connaît même pas et qui peuvent être intéressants dans le futur. Si on en entendait plus parler, peut-être que ça nous ouvrirait des portes. »

Davantage d'activités socioculturelles et des méthodes pédagogiques plus variées sont, en outre, revendiquées :

« Enseigner une matière uniquement avec des notions théoriques me semble insaisissable, parce que souvent, cette approche dictée en classe est incompréhensible si elle n'est pas suivie de pratique. »

Il conviendrait de même que les acteurs scolaires prennent le temps d'instaurer un climat relationnel positif à l'école :

« L'école doit cibler la qualité et non la quantité. Je sens qu'on est bourré d'informations sans assimilation. Trop d'informations sont

inutiles et n'aboutissent à rien pour moi. C'est juste un remplissage de tête sans apprentissage. »

A. Discussion finale

Des recherches antérieures ont cherché à examiner l'impact d'une multitude de variables sur le décrochage, y compris l'effet des facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux, le comportement de l'élève ou l'origine sociale par exemple. Si certaines se sont concentrées sur l'étude des disparités selon le genre ou l'ethnicité, peu ont saisi les disparités liées aux causes géographiques. Le but de cette seconde étude était de comprendre les mécanismes et les processus de décrochage dans la région de Sfax selon les caractéristiques et les types d'élèves. Premièrement, l'analyse des données fait valoir que le fonctionnement général du système scolaire est problématique (12,50 % décrochent, MEN, 2019). Ce résultat corrobore les conclusions de recherches antérieures identifiant les problèmes institutionnels associés à ce décrochage⁸²⁶, ⁸²⁷ et ⁸²⁸. Dans un second temps, nous avons mis en évidence l'impact du facteur social sur la probabilité de décrochage.

Par ailleurs, le premier motif de décrochage est d'ordre familial (21,50 %). Les difficultés d'habiletés parentales sont aussi pointées du doigt⁸²⁹. Lorsque les difficultés scolaires s'ajoutent à une situation familiale fragile, le risque de décrochage augmente⁸³⁰. Celui-ci est également le résultat d'une multitude de causes économiques dans l'espace social (rural et urbain).

Diverses études⁸³¹, ⁸³² et ⁸³³ ont montré que la pauvreté et le chômage dans l'espace rural contribuent à augmenter de la migration illégale, mais aussi à embaucher des enfants dans des emplois saisonniers ou familiaux qui les éloignent de leur cursus. De plus, le choix

⁸²⁶ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁸²⁷ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁸²⁸ *Ibid.*

⁸²⁹ DUBUC Constance (2003), *Décrochage et abandon scolaires chez les jeunes de la Mauricie : faits saillants*, Rapport déposé à la Table régionale de l'éducation de la Mauricie.

⁸³⁰ BAUTIER Élisabeth (2006), *op. cit.*

⁸³¹ DE WITTE Kristof, CABUS Sofie, THYSSEN Geert, GROOT Wim et MAASSEN van den Brink Henriëtte (2013), « A critical review of the literature on school dropout », *Educational Research Review*, vol. 10, pp. 13-28.

⁸³² RUMBERGER Russel (2011), *op. cit.*

⁸³³ KOVAC-CEROVIC Tinde, PAVLOVIC-BABIC Dragica, JOKIC Tijana et JOVQNOVIC Olja (2016), « First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: selected findings », in *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*, Belgrade, Nikoleta Gutvajin, Milja Vujačić, pp. 15-30.

d'une formation spécifique au sein des écoles professionnelles est souvent en décalage avec les pénuries sur le marché du travail.

Les problèmes personnels occupent une grande place chez les répondants, la consommation de drogue étant ici très préoccupante. Les problèmes de santé et le harcèlement sont aussi susceptibles d'affecter la motivation scolaire. Les attitudes des enseignants influencent, de plus, directement l'estime de soi.

Les facteurs culturels, de leur côté, ne peuvent être minorés. Le rôle de la culture familiale dans la transmission des valeurs et dans la promotion de l'école est donc à prendre en compte.

La dimension géographique, enfin, est centrale. La spécificité de cette étude réside dans sa contribution à d'autres facteurs qui n'étaient guère pris en compte dans les travaux antérieurs, comme les facteurs culturels et géographiques qui représentent pourtant des causes assez importantes dans les pays émergents



En conclusion, le décrochage, défini comme la sortie du système éducatif sans avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires, est bien un phénomène socialement inégalitaire. Cela dépend principalement du capital culturel des parents. Nous pensons que le décrochage à tous les niveaux d'enseignement dans les deux zones de résidence est associé à un taux d'absentéisme élevé, à des difficultés d'apprentissage, à de mauvais résultats, à une faible motivation pour les activités proposées. Les principaux défis auxquels est confronté un élève à haut risque de décrochage sont nombreux : le revenu familial proche du niveau de subsistance, la faible éducation des parents, l'absence de conditions minimales pour les études à domicile, les inégalités socioculturelles, les disparités régionales. Le système éducatif tunisien après la révolution (2011) a enregistré une augmentation du nombre d'élèves qui abandonnent plus fréquemment, ce qui nécessite l'identification et la mise en œuvre, au niveau national, de systèmes d'action alternatifs pour prévenir et combattre le phénomène. Un tel préjudice doit intégrer des enjeux tels que le soutien aux familles et la réduction des facteurs de risque. Il faut également considérer que le décrochage diffère selon les groupes sociaux et qu'elle reste plus pénalisante pour les jeunes issus du milieu rural. Mais le processus de décrochage est multidimensionnel et donc complexe. Ces jeunes ont tous des parcours différents, même si certaines typologies peuvent être avancées. Plutôt que de

normaliser le phénomène, les typologies et les facteurs de risque (Etude 3) identifiés devraient permettre de le prévenir. Il est donc difficile mais pas impossible de remédier au décrochage. Si la prévention est plus efficace que la réparation, il convient de travailler sur les représentations sociales de ce décrochage.

CHAPITRE IX : CARTOGRAPHIE

DES FACTEURS ET DE LA TYPOLOGIE DES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN TUNISIE : ÉTUDE COMPARATIVE RÉGIONALE

Le phénomène de décrochage n'est pas nouveau dans la société tunisienne et a pu même concerner un nombre d'élèves bien plus important qu'aujourd'hui. En 2019, environ 100 000⁸³⁴ jeunes quittaient ainsi le système scolaire sans diplôme. Ce qui semble avoir changé la perception des jeunes quittant prématurément l'école est la combinaison de la hausse des taux de chômage et de l'importance des qualifications comme condition préalable à l'entrée sur le marché du travail. Depuis lors, la perte du système scolaire est devenue non seulement un problème éducatif, mais aussi un problème politique, social et économique. Ce phénomène est international. Le décrochage scolaire ne peut donc pas être lié à des politiques éducatives spécifiques. D'une part, l'ampleur de ce phénomène remet en question les rêves d'école démocratique et d'égalité dans notre société.

Les facteurs contribuant au décrochage varient selon le type de pays. Dans les pays les plus pauvres, il est associé au travail des enfants (plus fréquent chez les filles que chez les garçons, notamment dans les zones rurales⁸³⁵). Dans les pays développés, les raisons du décrochage ne sont plus liées à des facteurs économiques mais multidimensionnelles (raisons personnelles, familiales, sociales et scolaires).

De plus, de nombreuses études associent le décrochage scolaire à l'éclatement familial et personnel, en particulier dans les familles ouvrières et immigrées. Même si chaque parcours est unique, les décrocheurs ont quelque chose en commun⁸³⁶. Ces points sont repérés par l'institution : ces jeunes sont d'origine modeste et caractérisés par une précarité des conditions d'existence et par des difficultés dans les premiers apprentissages⁸³⁷ et ⁸³⁸. Pourtant la réalité est plus complexe : de plus en plus de jeunes issus de milieux favorisés décrochent.

Il existe actuellement de nombreux travaux scientifiques s'attachant à définir le profil des élèves décrocheurs. Jadis, il n'existait qu'un seul profil type. Les garçons issus de milieux

⁸³⁴ Ministère de l'Éducation nationale de la République tunisienne (2019), *op. cit.*

⁸³⁵ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁸³⁶ JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁸³⁷ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁸³⁸ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *op. cit.*

défavorisés présentait le plus souvent des problèmes de comportement en classe et des problèmes criminels en dehors de l'école. Cet élève était conduit à quitter l'école à la suite de mauvais résultats, ou à la suite d'une sanction éducative⁸³⁹. Bien entendu, cette vision réductrice n'est aujourd'hui d'aucune utilité. Janosz et Le Blanc⁸⁴⁰ soulignent que ce profil unique n'existe plus guère. Par ailleurs, les travaux actuels se basent sur un ensemble de facteurs qui sont en lien avec des profils présentant un risque accru de décrocher. Les corpus de données issus d'échantillons longitudinaux permettent une connaissance empirique du processus.



A. Facteurs et types de décrochage

De nombreux travaux ont mis en valeur la diversité des profils d'élèves à risque de décrochage durant ces dernières décennies et on va détailler ci-dessous la genèse de différentes typologies développées. C'est pourquoi il est essentiel de bien cibler les élèves qui sont à risque. : ce sont ceux « *qui fréquentent l'école, mais qui présentent une probabilité très élevée de décrochage* ». ⁸⁴¹. Comme il a été souligné précédemment, il existe de nombreux facteurs pouvant amener certains élèves à décrocher. Il est également reconnu que les jeunes réagissent de façon différente aux facteurs de risque⁸⁴². Ceci suggère donc qu'ils développent différents profils et difficultés. Cette diversité de facteurs et de réactions suggère que ces élèves forment un groupe hétérogène.

Certains auteurs ont étudié la possibilité d'identifier une typologie. Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay⁸⁴³ ont, quant à eux, travaillé à développer une typologie des décrocheurs. Plus récemment, Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly⁸⁴⁴ ont élaboré une autre typologie. Compte tenu de l'importance d'intervenir le plus tôt dans le processus de décrochage et de la nécessité d'augmenter la connaissance de ces élèves à risque, la typologie retenue est celle de Fortin *et al.*⁸⁴⁵. Elle a été élaborée en fonction de trois contextes : personnels, familial et

⁸³⁹ BLAYA Catherine (2012), *op. cit.*

⁸⁴⁰ JANOSZ Michel et LEBLANC Marc (1996), *op. cit.*

⁸⁴¹ FORTIN Laurier, ROYER Égide, POTVIN Pierre, MARCOTTE Diane et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*, p. 220.

⁸⁴² JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (1997), *op. cit.*

⁸⁴³ JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁸⁴⁴ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁸⁴⁵ *Ibid.*

scolaire. Ces jeunes proviennent de trois régions du Québec : Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke. L'échantillon a été divisé en deux groupes, non à risque (493 élèves) et à risque (317 élèves) à l'aide du questionnaire *Décision*⁸⁴⁶. Neuf autres mesures ont été utilisées afin de permettre aux auteurs de différencier les élèves à risque selon plusieurs dimensions : l'analyse des dossiers scolaires (résultats en mathématiques et en français ainsi que les absences), le questionnaire portant sur les habiletés sociales, *le Social Skills Rating System*⁸⁴⁷, l'inventaire de dépression de Beck⁸⁴⁸, le questionnaire Délinquance auto-rapporté⁸⁴⁹, le questionnaire portant sur le style parental, *le Parental style*⁸⁵⁰, *le Family Environment Scale*⁸⁵¹, la participation parentale au suivi scolaire⁸⁵², *le Classroom Environment Scale*⁸⁵³ et l'Échelle d'attitudes de l'enseignant envers le jeune⁸⁵⁴.

Les résultats de cette étude permettaient d'identifier quatre types d'élèves à risque : comportements antisociaux cachés, peu intéressé/peu motivé, problèmes de comportement et dépressif. Le type comportements antisociaux cachés représente 18,9 % de l'échantillon. Ces jeunes ont généralement de bons résultats quoique légèrement en dessous de la moyenne. Toutefois, ils présentent des comportements antisociaux tels les mensonges, l'initiation de bagarres, le vandalisme. Ils présentent également un haut niveau de dépression. Au plan familial, ils perçoivent peu de contrôle ; *idem* à l'école. Le type peu intéressé/peu motivé représente, quant à lui, 39,7 % de l'échantillon. Ces élèves ont généralement un très bon rendement en mathématiques, mais ils sont peu motivés et s'ennuient. Tout comme le type comportements antisociaux cachés, ils sont perçus positivement par l'enseignant et ils perçoivent peu d'ordre et d'organisation dans la classe. Ces jeunes rapportent peu de soutien affectif parental. Ils ont un niveau de dépression un peu plus élevé que la moyenne et présentent

⁸⁴⁶ QUIROUETTE Pierre (1988), *Décisions*, Orléans, Recherche en éducation.

⁸⁴⁷ GRESHAM Frank et ELLIOT Stephen (1990), *Social Skills Rating System Manual*, American Guidance Service.

⁸⁴⁸ BECK Aaron (1978), *Depression inventory*, Philadelphia, Center for Cognitive Therapy ; BENNACER Halim (2000), « How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 15, pp. 173-189.

⁸⁴⁹ LEBLANC Marc (1994), « La réadaptation des jeunes délinquants », in SZABO Denis et LEBLANC Marc, *Traité de criminologie empirique*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 301-322.

⁸⁵⁰ STEINBERG Laurence, LAMBORN Susie, DORNBUSCH Sanford et DARLING Nancy (1992), « Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development*, vol. 63, n° 5, pp. 1266-1281.

⁸⁵¹ MOOS Rudolf et MOOS Bernice (1981), *Family environment scale manual*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

⁸⁵² EPSTEIN Joyce, CONNORS Lori et SALINAS Karen Clark (1993), *High School and Family Partnerships : Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

⁸⁵³ MOOS Rudolf et TRICKETT Edison (1987), *Classroom Environment Scale Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

⁸⁵⁴ POTVIN Pierre et ROUSSEAU Romain (1991), « Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 4, pp. 745 à 763.

de bonnes habiletés sociales. Le troisième type est le type problèmes de comportement, (30,5 %). En comparant avec les trois autres types, ces jeunes présentent les plus faibles résultats en mathématiques, un plus haut niveau de problèmes de comportement et de délinquance. Ils sont perçus négativement de la part des enseignants et ont un niveau de dépression élevé. De plus, ils perçoivent peu d'ordre, d'organisation ou de soutien affectif dans la famille. Tout comme les trois autres types, ils rapportent peu d'ordre et d'organisation dans la classe. Finalement, le dernier type identifié est le type dépressif (10,7 %). Ces jeunes se caractérisent principalement par un niveau de dépression élevé excédant le seuil clinique à l'inventaire de dépression de Beck⁸⁵⁵. Les enseignants perçoivent positivement ces élèves. Les jeunes du type dépressif rapportent peu d'ordre et d'organisation dans la classe. Ils font valoir aussi peu de cohésion, de communication, de soutien affectif, d'organisation familiale. Cette étude de Fortin *et al.*⁸⁵⁶ montre clairement l'existence d'hétérogénéité chez les élèves à risque et la pertinence d'en tenir compte dans les travaux futurs. Il existe certaines différences et similitudes entre les quatre types d'élèves à risque de décrochage selon les différentes composantes du phénomène. En tenant compte de ces descriptions, ces jeunes présentent de grandes vulnérabilités qui peuvent grandement influencer sur leur vécu et sur leurs expériences à l'intérieur du cadre scolaire et, par le fait même, sur leurs perceptions quant à leur qualité de vie à l'école.

Dans le contexte tunisien, la problématique du décrochage s'est aggravée cette dernière décennie d'une manière inquiétante. D'ailleurs, le directeur de l'Association des Études pour le Maghreb, Hassan Laoulab⁸⁵⁷, a dévoilé que la Tunisie enregistre chaque année plus que 100 000 abandons scolaires. Soit une moyenne de 300 décrocheurs chaque jour, et un million de décrocheurs depuis 2011. Sachant que ces chiffres-là sont répartis sur les gouvernorats, répartis en 7 grandes zones géographiques : Grand Tunis (Tunis, Ariana, Ben Arous et Manouba), Nord Est (Nabeul, Bizerte et Zaghouan), Nord-Ouest (Béja, Jendouba, Le Kef et Siliana), Centre- Ouest (Kairouan, Kasserine et Sidi Bouzid), Centre-Est (Sousse, Monastir, Mahdia et Sfax), Sud-Ouest (Tozeur, Kébili et Gafsa), Sud Est (Gabès, Médenine et Tataouine), En réalité, la Tunisie souffre des disparités socio-territoriales persistantes, qui creusent des fossés et la divisent en deux grandes parties : l'Est et l'Ouest. Le classement des gouvernorats, compte tenu de l'Indice de Développement régional, signale une forte disparité entre les villes côtières et les villes de l'intérieur. Tunis, Ariana, Monastir, Ben Arous et Sousse parviennent en première

⁸⁵⁵ BECK Aaron Temkin (1978), *op. cit.*

⁸⁵⁶ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁸⁵⁷ LOULAB Hassan (2019), [tps://www.leconomistemaghrebin.com/2019/11/14/abandon-scolaire-reforme-profonde-systeme-educatif/#](https://www.leconomistemaghrebin.com/2019/11/14/abandon-scolaire-reforme-profonde-systeme-educatif/#)

ligne du classement en 2015. Ce sont les villes de l'Ouest qui accusent le plus de retard en termes de développement, notamment les gouvernorats du Centre Ouest et du Nord-Ouest avec Jendouba, Kasserine, Kairouan, Siliana et Sidi-Bouزيد, qui s'installent en bas du classement. De même, en ce qui concerne la qualité de l'enseignement, les résultats des concours nationaux et la déscolarisation prématurée. Certains gouvernorats, particulièrement ceux de l'intérieur, affichent des chiffres alarmants. Le taux de décrochage au premier cycle de l'école de base est très inégalitaire : il s'accroît dans les régions de l'intérieur pour dépasser les 30 % dans certaines zones (Kasserine, Kairouan).

À partir de 1991, l'éducation de base est devenue obligatoire pour tout enfant de 6 ans et jusqu'à 16 ans. Cette démocratisation de l'enseignement a permis d'assurer un accès équitable pour tous, dans le but de développer les capacités intellectuelles et le savoir-étudier, ainsi que d'assurer l'acquisition des connaissances dans les sciences et participer à l'évolution des capacités physiques et de la motricité. Par ailleurs, et malgré l'acquis important de cette démocratisation, la majorité des études sur le décrochage scolaire ont montré que le taux de décrochage est plus élevé dans les régions les moins développées économiquement et situées à l'intérieur du pays. Certes, les enjeux de développement affectent la réussite scolaire mais aussi des spécificités culturelles et géographiques s'imposent comme de forts prédictifs de l'abandon. Considérant que le décrochage trouve ses premières racines dans le milieu géographique et dans la sous-culture propre à ce milieu, il devient alors essentiel d'explorer le contexte tunisien et de dégager ses spécificités culturelles et géographiques qui interagissent avec d'autres facteurs identifiés dans les études précédentes pour illustrer les profils des décrocheurs afin d'intervenir tôt sur les facteurs prédictifs avant qu'ils ne se cristallisent.

En conclusion, certains travaux élaborés mettent en valeur des facteurs mésociaux (institutionnel et familial) et d'autres soulignent des facteurs microsociaux (individuel et interpersonnel). Dans notre contribution, on va adopter le « *modèle multidimensionnel explicatif* » développé par Potvin et ses collaborateurs 2005⁸⁵⁸ et ⁸⁵⁹. Il nous semble le plus adéquat. Il englobe des facteurs de risque, autant variés que complexes. Dans l'ensemble, les facteurs recensés sont associés à quatre dimensions (milieu de vie/école/familles/élève). Ces auteurs ont repéré quatre types de décrocheurs. En premier lieu : le « *dépressif* » qui a les caractéristiques suivantes : haut niveau de dépression, rapportent être tristes, découragés et certains pensent au suicide. En second lieu, le « *peu intéressé* » qui est peu motivé en classe et

⁸⁵⁸ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et LESSARD Anne (2005), « Le décrochage scolaire », in MASSÉ Line, DESBIENS Nadia et LANARIS Catherine (sous la dir. de.), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaétan Morin, pp. 67-78.

⁸⁵⁹ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *op. cit.*

s'ennuie à l'école. Le troisième désigne la « *Conduite antisociale cachée* », avec des agressions mineures, des dommages contre la propriété et des actes délictueux. En dernier lieu, il y a « *les troubles de comportement et les difficultés d'apprentissage* ».

Cette typologie prend en considération les dimensions scolaires et psychologiques, elle développe les recommandations pour l'intervention à chaque type de décrocheurs. Selon cette approche, les facteurs de risques sont nombreux et peuvent être divisés en quatre volets : ceux qui sont liés au milieu de vie tels que la pauvreté, l'isolement géographique ; les facteurs relevant de l'école comme le manque de soutien pour les élèves en difficultés, le climat de classe et la relation maître-élève problématique ; les facteurs associés à la famille : faible scolarité des parents, instabilité de la cellule familiale ; et les facteurs traduisant des difficultés d'apprentissage comme l'association à des pairs déviants, le mal-être à l'école, le refus scolaire... À travers cette étude et à l'instar de plusieurs pays occidentaux, la Tunisie se doit d'adopter un premier *Cadre Stratégique de Lutte contre le Décrochage*, régionalisé. Disposer d'informations détaillées sur le décrochage à des niveaux géographiques plus fins que la ville, peut contribuer à un meilleur ciblage des programmes et des actions de remédiation^{860, 861, 862} et⁸⁶³. L'approche de la cartographie sociale permet de reconstituer les indicateurs à l'échelle régionale, provinciale, communale, à partir des données d'enquête auprès des acteurs scolaires.

Notre étude opte pour le dépistage des jeunes à risque afin d'élaborer une cartographie régionale selon les différents profils de décrocheurs potentiels. Plus le dépistage est précoce, meilleures sont les possibilités de prévenir le décrochage. Pour cela, nous viserons à détecter les prédicteurs les plus puissants, mais d'une façon non exhaustive. Dès lors, nous ciblerons notre investigation sur les facteurs culturels et géographiques qui présentent la spécificité du contexte tunisien et de notre étude. Néanmoins, en aucun cas, nous ne nierons le rôle d'autres facteurs étant donné que toutes les études ont dévoilé la complexité du phénomène^{864, 865, 866, 867} et⁸⁶⁸.

⁸⁶⁰ DEICHMAN Uwe (1999), « Geographic Aspects of Inequality and Poverty », Washington, World Bank.

⁸⁶¹ DAVIS He (2003), « Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. », *Educational Psychologist*, vol. 38, n° 4, p. 207-234.

⁸⁶² Banque mondiale (2003), *Copinage, performance économique et inégalité des chances*, Rapport de la banque mondiale.

⁸⁶³ BOUDESSEUL Gérard, METAYER Cécile, MONSO Olivier, CARO Patrice, GRELET Yvette, MINASSIAN Laure et VIVENT Céline (2017), « Les inégalités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire », *Géographie de l'école*, vol. 12, pp. 106-123.

⁸⁶⁴ EKSTROM Ruth, GOERTZ Margaret, POLLACK Judith et ROCK Donald (1986), « Who Drops Out of High School and Why ? Findings from a National Study », *Teachers College Record*, vol. 87, n° 3, pp. 356-373.

⁸⁶⁵ ENSMINGER Margaret et SLUSACIK Anita (1992), « Paths to high school graduation or dropout : A longitudinal study of a first-grade cohort », *Sociology of Education*, vol. 65, n° 2, pp. 95-113.

⁸⁶⁶ JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (1997), *op. cit.*

⁸⁶⁷ PAGANI Linda, BOULERICE Bernard, VITARO Frank et TREMBLAY Richard (1999), *op. cit.*

La cartographie du décrochage devient ainsi, de plus en plus, pour les gouvernants et les organisations non gouvernementales, un outil important pour l'élaboration des politiques de réduction des inégalités, la gouvernance et la gestion locale du développement.

Par ailleurs, elle peut être un puissant moyen de communication et de plaider sur les inégalités à l'intérieur d'un pays⁸⁶⁹. Tout d'abord, une cartographie au niveau national permettra au pouvoir central de mieux cibler les régions connaissant un certain retard de développement ou d'équipement. Ensuite, aux niveaux plus désagrégés (régions), elle permettra aux pouvoirs locaux de mieux orienter leurs programmes et actions de développement. Pour mener à bien un tel exercice, il faut donc des sources de données suffisamment détaillées et exhaustives.

Le recensement général des élèves décrocheurs s'avère être la source privilégiée. Notre hypothèse relève d'un constat simple : plus les disparités régionales persistent, plus les facteurs et les types de décrochage, spécifiquement dans les régions défavorisées, y sont différents et élevés. Notre objectif est donc de tirer profit des données quantitatives de notre enquête pour construire les différents facteurs et types de décrochage à un niveau géographique régional.

B. Méthodes

B.1. Les participants

Cette étude utilise les données recueillies à l'automne 2019 dans le cadre de nos travaux de thèse sur le décrochage et la réussite scolaires des élèves. Les élèves proviennent des collèges des sept régions tunisiennes (voir le tableau répartition des régions). Tous les élèves ont été sollicités et ont participé à l'étude, ce qui représente 35 élèves x 24 villes = 840 jeunes. Certains questionnaires ont dû être rejetés puisqu'ils étaient incomplets ou invalides. Ainsi, l'échantillon est composé de 675 élèves (filles et garçons). Ces jeunes ont entre 12 et 15 ans. Tout l'échantillon a participé et a rempli notre Questionnaire d'Évaluation du Risque de Décrochage en Milieu Scolaire. Les élèves ont répondu aux questionnaires alors qu'ils étaient encore à l'école. La typologie des élèves à risque a été réalisée à partir de notre questionnaire de décrochage scolaire (QSD) en dégagant les items qui conviennent à la typologie de Potvin *et al.*(2009).

⁸⁶⁸ RUMBERGER Russell, GHATAK Rita, POULOS Gary, RITTER Philip et DORNBUSCH Sanford (1990), « Family Influences on Dropout Behavior in One California High School », *Sociology of Education*, vol. 63, n° 4, pp. 283-299.

⁸⁶⁹ DEICHMAN Uwe (1999), *op. cit.*

⁸⁷⁰ FORTIN Laurier et POTVIN Pierre (2007), *op. cit.*

B.2. Découpage géographique des régions tunisiennes à comparer

Actuellement, le territoire tunisien est organisé suivant deux approches (figures 37 et 38) : (a) la décentralisation administrative (composée de 24 gouvernorats, *wilayats*, sous-divisés en 264 délégations, *mutamadiyast*, et 2073 secteurs, *imadats*, tous directement déterminés par le gouvernement central) ; et (b) la décentralisation politique (350 municipalités, *baladyiats*, directement choisies par les citoyens et 24 conseils municipaux, qui correspondent aux 24 villes). Sept régions (Grand Tunis, Nord Est, Nord-Ouest, Centre-Est, Centre-Ouest, Sud-Est, Sud-Ouest) sont prises en compte. (voir tableau 47/figures 37-38)

Tableau n° 47 : Répartition géographique des régions tunisiennes

Régions	Villes			
Grand Tunis	Tunis	Ariana	Ben Arous	Mannouba
Nord-Est	Nabeul	Bizerte	Zaghouan	
Nord-Ouest	Beja	Jendouba	Kef	Siliana
Centre-Est	Sousse	Monastir	Mahdia	Sfax
Centre-Ouest	Kairouan	Kasserine	Sidi bouzid	
Sud-Est	Gabes	Medenine	Tataouine	
Sud-Ouest	Gafsa	Tozeur	Kébili	

Fig. 38 : Découpage géographique des 24 gouvernorats tunisiens (Source : INS Tunisie, 2015)



Fig. 37 : Découpage géographiques de sept régions tunisiennes (Source : INS Tunisie, 2015)



B.3. Mesures

B.3.1. Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage

Notre Questionnaire de Décrochage Scolaire validé (QDS)⁸⁷¹ est basé sur les données de Potvin *et al.*⁸⁷² et permet d'identifier les élèves à risque de décrochage. Il comprend sept sous- échelles : engagement parental, attitudes envers l'école, perception du niveau de réussite scolaire, supervision parentale, aspirations scolaires, pour un total de trente-trois questions. Ces questions sont proposées pour atteindre un double objectif : identifier les facteurs les plus puissants dans les parcours des décrocheurs et dégager une typologie des élèves à risque. Sept variables sont prises en considération : les facteurs sociaux, scolaires, économiques, les familiaux, personnels, culturels et géographiques.

La première variable (les facteurs sociaux) est répartie en six items : 1/Pauvreté et précarité, 2/Inégalité sociale des chances, 3/Groupes de pairs, 4/Impact de l'environnement, 5/Réseaux sociaux et 6/ Problèmes de santé.

Pour la deuxième variable, celle des facteurs scolaires, dix items retenus : 1/Climat négatif en classe, 2/ Interactions négatives avec l'enseignant, 3/Interactions négatives avec les collègues, 4/Infrastructure abimée, 5/ École traditionnelle, 6/Dévalorisation des filières de formation professionnelle, 7/ Sureffectif des classes, 8/Pratiques pédagogiques peu valorisantes et peu différenciées, 9/Massification des programmes et 10/Système d'évaluation et sanctions.

La troisième variable, les facteurs économiques, contient, sept items sont retenus : 1/Faible niveau économique et professionnel des parents, 2/Disparité régionale (absence du développement dans les régions internes), 3/Marché local du travail en emplois peu attractifs, 4/Commerce parallèle, 5/Migration clandestine, 6/ Travail illégal des enfants et 7/Déplacement des familles pour le travail agricole saisonnier.

La quatrième variable, les facteurs familiaux, se compose de cinq items : 1/Faible niveau intellectuel des parents, 2/Désintégration familiale (divorce/ décès/violence conjugale), 3/Relations tendues avec les parents (conflits de génération/crise d'adolescence), 4/Confrontation individuelle face à l'institution scolaire (manque de la supervision parentale) et 5/Appartenir à un milieu pauvre.

⁸⁷¹ CHÉRIF Aïcha et ELLOUMI Ali (2021), *op. cit.*

⁸⁷² POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

En outre, la variable facteurs personnels contient six items : 1/ Facteurs psychologiques (faible estime de soi démobilisation et amotivation), 2/Faible rendement scolaire, 3/Trouble du comportement, 4/Difficultés scolaires précoces (difficultés d'apprentissage), 5/Désintégration et 6/Redoublement répété.

Les deux dernières variables que nous considérons très appropriées au contexte tunisien sont culturelles et géographiques. Les facteurs culturels sont repartis en quatre items : 1/Vision négative de l'institution scolaire, 2/ Les filles dans les zones rurales décrochent plus que les garçons, 3/La culture de l'environnement l'emporte sur la culture de l'institution scolaire et 4/Refus de la mixité au sein de l'école. Les facteurs géographiques sont, quant à eux, divisés en trois items : 1/Différences sociale, résidentielle et régionale, 2/Distance / Domicile- École et 3/Conditions climatiques difficiles (pluies, rivières, montagnes, animaux sauvages). Plus le score est élevé, plus l'élève est à risque. Le questionnaire présente une très bonne consistance interne (coefficient alpha de Cronbach de 0,89) ainsi qu'une consistance acceptable à très bonne pour les sous-échelles (0,72 à 0,84). Un test-retest a également montré que le questionnaire est stable dans le temps.

B.3.2. Dépistage de décrochage scolaire selon le QSD

En se basant sur le modèle théorique de Potvin *et al.* (2006/2013) et le « logiciel Premiers signes V2 » de Potvin *et al.* nous avons retenu les quatre types d'élèves à risque (Peu motivé- Dépressif- Troubles de comportements extériorisés et Troubles de comportements intériorisés) et nous avons relevé de notre QSD les items qui répondent approximativement à la sémantique de chaque type (voir tableau 49)

B.4.Procédures

L'équipe de recherche a obtenu un certificat de déontologie de la délégation de l'Éducation nationale de Sfax pour réaliser cette étude. Elle a ensuite présenté le projet de recherche aux directeurs des établissements et, une fois l'assentiment du conseil d'administration et les autorisations parentales écrites accordés, elle a procédé à l'administration des questionnaires. Les élèves se sont rendus, en début d'année scolaire (2021-2022), dans la salle de classe de l'école pour répondre aux questions du questionnaire de décrochage scolaire (QSD), sous la supervision d'assistants de recherche formés à la passation des tests en groupe-classe et d'enseignants de l'école. Le temps de passation a varié de 60 à 90 minutes selon les niveaux de lecture et de compréhension des répondants. Les élèves qui n'avaient pas terminé ont pu poursuivre l'évaluation à une autre période. L'anonymat et la confidentialité des informations recueillies ont été garantis tant aux établissements qu'aux familles et aux élèves. Après la

présentation des objectifs de l'étude à l'ensemble du groupe d'élèves, ceux qui malgré l'autorisation parentale ne désiraient pas participer à cette évaluation ont été dirigés en salle d'étude.

B.5. Considérations éthiques

Les participants ont été joints par l'entremise de l'enseignant. Ce dernier a été informé de l'étude par son directeur, puis l'un des expérimentateurs l'a rencontré afin de lui expliquer les objectifs et de solliciter sa participation. Seuls les élèves présentant une déficience intellectuelle ont été exclus. Puis, les parents ou tuteurs légaux ont été approchés afin d'obtenir leur consentement écrit et pour leur garantir la confidentialité des informations recueillies. Les questionnaires ont été administrés en groupe classes à tous les élèves. Des assistants de recherche, formés à la passation des tests, ont été assignés à chacune des écoles.

B.6. Approches de la cartographie de décrochage

La cartographie a été inspirée des travaux du géographe⁸⁷⁸ et ⁸⁷⁹. Elle renvoie à un ensemble de techniques dont l'objectif est de désagréger un indicateur de décrochage à des niveaux administratifs ou géographiques plus fins. La cartographie peut prendre plusieurs formes, chacune comportant des exigences particulières en ce qui concerne la disponibilité ou la collecte des données, mais aussi des avantages et inconvénients spécifiques.

La carte de décrochage s'inscrit dans cette logique et constitue un instrument privilégié dans l'évaluation de l'état décrochage à des niveaux de désagrégation plus fins et permet, dans une certaine mesure, de fournir des critères d'allocation budgétaire aux différentes régions. On distingue plusieurs approches méthodologiques de mise en œuvre.

Ces méthodologies partagent toutes le souci de représenter, à des niveaux géographiques très désagrégés, les indices usuels de décrochage. Le degré de précision des cartes de décrochage dépend, par conséquent, du niveau géographique auquel les données sont disponibles. Davis distingue plusieurs groupes de méthodes dans la cartographie : les méthodes combinant enquêtes et recensements (que Davis nomme « *small-area estimation* »), avec des indicateurs multiples pondérés à partir des besoins de base, et les méthodes combinant des informations qualitatives et des sources de données secondaires, sans oublier les méthodes d'extrapolation des approches participatives, les mesures directes à partir des enquêtes auprès des régions et les mesures directes à partir des recensements.

⁸⁷⁸ DAVIS He (2003), *op. cit.*

⁸⁷⁹ ANDREI Israel (2012), « Putting Geography Education into Place : What Geography Educators Can Learn from Place-Based Education, and Vice Versa », *Journal of Geography*, vol. 111, n° 2, pp. 76-81.

B.7. Mesures directes à partir des enquêtes

Lorsque les effectifs des enquêtes sont suffisamment importants et à un niveau géographique assez détaillé, il est souvent possible de construire directement des cartes à partir des données d'enquêtes ⁸⁸¹ et ⁸⁸².

B.7.1. Outils géographiques : méthode d'élaboration de la cartographie

Il est important de signaler qu'en tant que groupe de recherche, nous ne prétendons pas être des experts en la matière. La littérature sur le sujet des indicateurs ou de la cartographie est abondante.

La cartographie est une technique graphique visant la production de cartes. Bien qu'une multitude de champs d'activités (sociologie, psychologie, biologie) puisse utiliser la carte pour traiter d'un objet d'études, c'est une technique qui est surtout utilisée par la géographie. Dans le cadre de notre enquête, nous allons traiter la cartographie en tant qu'instrument de schématisation de l'information spatiale. Il s'agit : 1) d'un exercice de conceptualisation graphique qui demande un recensement et un traitement de l'information spatialisé ; 2) d'un modèle visuel réduit et synthétisé de notre monde complexe ; et 3) d'un outil d'information et de communication pour la diffusion de connaissances.

B.7.2. Liens entre les indicateurs de décrochage scolaire et cartographie

Dans un premier temps, nous avons abordé la question des indicateurs et, dans un deuxième moment, nous avons mis l'emphase sur la cartographie. Ici, nous allons tenter brièvement d'expliquer les liens qui unissent ces deux instruments. Les indicateurs de décrochage et la cartographie peuvent avoir comme objets : le social, l'économique, la personne, le culturel, le territoire, etc. Pour sa part, la cartographie se limite à l'espace géographique.

À partir du moment où les acteurs ont comme intérêt d'analyser la situation de décrochage d'un ou de plusieurs territoires, ceux-ci peuvent mettre en place un système d'indicateurs (facteurs, et types etc...) et utiliser la cartographie comme moyen de communication. Dans cette logique, la localisation du territoire peut expliquer, en partie, les conditions sociales de la population qui y vit.

⁸⁸¹ *Ibid.*

⁸⁸² ANDREI Israel (2012), *op. cit.*

B.7.3. Analyse factorielle (indicateurs multiples)

Divers facteurs de décrochage ont été développés ces dernières années. Ils diffèrent les uns des autres en termes de choix des variables mais aussi de schémas de pondération. En ce qui concerne l'identifiant (les variables entrant dans la construction des indicateurs), la plupart des travaux prennent en compte les caractéristiques scolaires, familiales, personnelles et économiques de décrochage^{883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890 et 891}. Quant aux méthodes d'agrégation du proxy de la réussite scolaire, elles vont de procédés simples de sommation de scores préalablement affectés aux différentes modalités des variables d'étude à des méthodes d'analyse factorielle, en passant par des méthodes intermédiaires de standardisation. Concernant les méthodes factorielles, on peut évoquer l'Analyse en Composantes Principales (ACP) et l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM)⁸⁹². Plusieurs auteurs ont utilisé l'ACP pour déterminer les pondérations des variables caractéristiques des conditions socioéconomiques des élèves. Les variables actives de l'ACP sont toutes des variables dichotomiques.

De ce fait, l'indice décrochage scolaire est déterminé par les coordonnées des facteurs et après des types sur le premier axe factoriel de l'ACM dont les variables actives sont les K variables des facteurs et des types considérés. Les composantes démographiques de décrochage sont bien connues sur le plan conceptuel (voir chapitre 3), elles sont généralement fournies par les enquêtes faites par certains auteurs que nous avons déjà cités auparavant. Dans la présente étude, l'approche consiste en une mesure directe à partir des données d'enquêtes menées en Tunisie. L'Analyse typologique multidimensionnelle est une méthodologie qui offre de nouvelles perspectives⁸⁹³. Elle s'effectue selon deux étapes.

⁸⁸³ ERPICUM Dominique et MURRAY Yves (1975), *op. cit.*

⁸⁸⁴ CHAREST Diane (1980), *op. cit.*

⁸⁸⁵ KRONICK Robert et HARGIS Charles (1990), *op. cit.*

⁸⁸⁶ WATHERHOUSE Price (Firme) (1990), *op. cit.*

⁸⁸⁷ VIOLETTE Michèle (1991), *op. cit.*

⁸⁸⁸ JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁸⁸⁹ BLAYA Catherine, DEBARBIEUX Éric et MOLINA Beatriz Lucas (2007), *op. cit.*

⁸⁹⁰ POTVIN Pierre (2015), Le décrochage scolaire, son dépistage et l'intervention, *Les cahiers dynamiques*, 63, Edition CARIN. 50-57.

⁸⁹¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁸⁹² KOBIANE Jean-François (2004), « Habitat et Biens d'équipement comme Indicateurs de Niveau de Vie des Ménages : Bilan Méthodologique et Application à l'Analyse de la Relation Pauvreté-Scolarisation. », *African Population Studies/Étude de la Population Africaine*, vol. 19, pp. 265-283.

⁸⁹³ BOIDIN Bruno et LARDÉ Pierre (2008), *Comparaisons internationales des niveaux de santé : cadre théorique et éléments d'application aux pays africains*, Trentièmes Journées des économistes de la santé français, Colloque, Calendo.

En premier lieu, on effectue une analyse factorielle pour construire des indicateurs basés sur de nombreuses dimensions. Les variables primaires sont combinées au sein de quelques facteurs communs qui contiennent chacun une facette du décrochage.

Dans un deuxième temps, on fait appel aux méthodes de classification pour construire des groupes homogènes sur la base des scores factoriels obtenus. Parmi les techniques les plus utilisées, la Classification Automatique Hiérarchisée (CAH) qui vise la constitution des classes homogènes des différents facteurs et types de décrochage scolaire (Boidin et Lardé, 2008)⁸⁹⁴. La nature des données traitées par l'analyse factorielle se prête à des classifications selon la méthode des nuées dynamiques (CND), méthode qui procède par partitions en optimisant un critère de type inertie⁸⁹⁵. Par ailleurs, une fois la typologie réalisée, l'interprétation des profils des classes constituées est déterminée par des approches de classification supervisée en se basant sur une variable qualitative, en l'occurrence la régression logistique ou l'analyse factorielle discriminante. Toutefois, dans le cas où l'analyse est effectuée sur un nombre réduit d'axes issus des méthodes factorielles, il est préférable d'utiliser l'Analyse factorielle discriminante⁸⁹⁶. Cette approche, non encore utilisée au niveau national, offre de nouvelles perspectives pour appréhender les aspects multiples de décrochage. D'autant plus que l'appareil statistique offre une panoplie d'indicateurs régionaux renseignant sur les toutes dimensions et les types de décrochage. En recourant aux techniques d'analyse des données, basées sur les méthodes factorielles et de classification automatique, le présent travail propose une hiérarchisation multidimensionnelle des villes et des régions tunisiennes selon le territoire géographique et culturel. La démarche retenue est basée sur les techniques d'analyse de données selon trois étapes :

1^{re} étape : Analyse factorielle en Composante Principale (ACP)

Les variables étant quantitatives, il était naturel d'avoir recours à l'analyse en composantes principales (ACP), instrument très utile pour procéder à des comparaisons spatiales⁸⁹⁷. L'analyse factorielle permet de réduire le nombre de variables de départ en éliminant l'information redondante et en concentrant l'information retenue sur un nombre réduit de variables nouvelles appelées « *facteurs ou dimensions* ».

⁸⁹⁴ *Ibid.*

⁸⁹⁵ *Ibid.*

⁸⁹⁶ SAUTORY Olivier et VON Sébastien (1992), « Une étude comparative des méthodes de discrimination et de régression logistique. », *Journée de méthodologie statistique INSEE*.

⁸⁹⁷ HUSSON François, LE Sébastien et PAGÈS Jérôme (2017), *Exploratory Multivariate Analysis by Example Using R*, Boca Raton, Chapman.

2^e étape : Méthode de clustering

L'analyse en clusters est une technique de classification non supervisée qui consiste à rechercher les proximités des observations dans un espace multidimensionnel ; les villes et les régions les plus proches sont regroupées dans des classes. La technique utilisée est la Classification ascendante hiérarchique (CAH) qui fait appel à une démarche algorithmique de partition permettant de proposer une typologie des villes de la région en termes de décrochage.

3^e étape : Analyse Factorielle Discriminante (AFD)

L'Analyse factorielle discriminante (AFD) est une technique de classification supervisée destinée à classer (c'est-à-dire à affecter à des classes préexistantes) des individus caractérisés par un nombre de variables numériques. L'AFD a un pouvoir descriptif puisqu'elle permet de dégager les indicateurs les plus discriminants pour caractériser chaque classe, et un pouvoir prévisionnel du fait qu'elle permet de prévoir la classe d'affectation d'un nouvel individu (ville/région) décrit par les mêmes variables quantitatives.

B.7.4. Développement d'un modèle statistique conjugué

Pour répondre aux objectifs de l'étude, des analyses ont d'abord été effectuées afin de faire ressortir les moyennes et les pourcentages pour mieux saisir le sens des données pour chacune des variables dépendantes. Par la suite, des tests de la différence entre les moyennes, une régression logistique et des analyses de la variance ont été réalisés. Cette manière d'opérer permet de vérifier si les élèves décrocheurs se différencient entre eux par rapport à certaines variables (urbain, rural). Des analyses de régressions logistiques ont également été faites afin d'évaluer si les variables géographiques et culturelles sont susceptibles de classer correctement les élèves à risque et non à risque selon les villes et les régions. D'autres analyses de la variance de type ANOVA ont été réalisées afin d'évaluer la présence d'un lien entre les disparités régionales et les typologies de Potvin *et al.*⁸⁹⁸, et de Fortin *et al.*⁸⁹⁹.

B.7.5. Sources de données et définition des variables

Le questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage^{900, 901 et 902} est la principale source de données pour la définition des variables. Les K variables caractéristiques des

⁸⁹⁸ POTVIN Pierre (2003), *op. cit.*

⁸⁹⁹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁹⁰⁰ CHÉRIF Aïcha et ELLOUMI Ali (2021), *op. cit.*

⁹⁰¹ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

facteurs et des types de décrochage sont caractérisés comme le montrent les tableaux 48 et 49. Ces variables (7 facteurs et 4 types de décrocheurs) ont toutes servi à la constitution de l'indicateur composite de décrochage.

Tableau n° 48 : Nature et définition des variables de décrochage scolaire

Variables	Items	Composantes
Descriptif des sept facteurs de décrochage scolaire		
1) Facteurs scolaires	10 items	Les items en rapport avec l'école
2) Facteurs sociaux	6 items	Les items en rapport avec le milieu social
3) Facteurs économiques	7 items	Les items en rapport avec l'aspect économique de la famille
4) Facteurs familiaux	5 items	Les items en rapport avec les relations familiales
5) Facteurs personnels	6 items	Les items en rapport avec l'aspect psychologique de l'élève
6) Facteurs culturels	4 items	Les items en rapport avec l'impact de la culture sur le comportement de l'élève
7) Facteurs géographiques	3 items	Les items en rapport avec le milieu sociogéographique de l'élève

Tableau n° 49 : Nature et définition des types de décrocheurs

Description des quatre types de décrochage scolaire		
1) Peu intéressé	24 items	Items qui reflètent le comportement de l'élève peu intéressé
2) Trouble de comportements extériorisés	10 items	Items liés aux problèmes de comportement extériorisés de l'élève
3) Trouble de comportements intériorisés	6 items	Items liés aux problèmes de comportement intériorisés de l'élève.
4) Dépressif	14 items	Items qui reflètent le profil de l'élève dépressif.

Nous nous proposons à présent d'évaluer les différents facteurs et types de décrochage scolaire à partir de plusieurs variables géographiques examinées conjointement. Il s'agit des dimensions objectives élaborées à partir des données d'une enquête (le questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage⁹⁰³. C'est la source unique de données pour la définition des variables :

⁹⁰² FORTIN Laurier et POTVIN Pierre (2010), *op. cit.*

⁹⁰³ CHÉRIF Aïcha et ELLOUMI Ali (2021), *op. cit.*

⁹⁰⁴ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

⁹⁰⁵ FORTIN Laurier et POTVIN Pierre (2010), *op. cit.*

1. Création de variables relatives au phénomène étudié : utilisation de données au niveau des groupements issues des enquêtes sociologiques pour créer des variables spécifiques aux facteurs et aux types de décrochage sur des aspects comme les causes scolaires, socioéconomiques, géographiques, etc.

2. Cartographie de décrochage à différents niveaux de synthétisation géographique (7 régions) et élaboration d'hypothèses fondées sur une inspection visuelle.

3. Analyse des influences des différentes dimensions (socio-économiques, géographiques etc.), séparément, pour observer l'influence de ces facteurs, respectivement.

C. Résultats

L'objectif est, dans un premier temps, d'analyser, selon les régions tunisiennes, les facteurs et la typologie des élèves à risque de décrocher puis de mesurer l'effet respectif des facteurs sociogéographiques et culturels sur les probabilités de décrocher en fonction de la région d'appartenance des élèves.

L'analyse multivariée, qui consiste à chercher des relations entre plusieurs variables pertinentes, nous offre des résultats plus riches que ceux basés sur l'analyse univariée.

C.1. Cartographie des facteurs de décrochage scolaire selon les régions

Tableau n° 50 : Scores moyens des sept facteurs selon les régions tunisiennes

Facteurs	Economiques	Sociaux	Scolaires	Culturels	Personnels	Familiaux	Géographiques	Moyenne générale
Régions								
Grand Tunis	2,79	2,68	2,16	3,42	3,09	2,14	2,47	2,68
Nord- Est	2,28	2,05	1,54	2,35	2,11	2,28	2,51	2,16
Nord-Ouest	3,04	3,27	3,06	3,68	3,01	3,65	4,06	3,40
Centre-Ouest	3,92	3,36	3,41	3,93	3,53	3,36	4,20	3,67
Centre Est	2,35	1,93	1,78	2,56	1,8	1,8	2,6	2,12
Sud-Ouest	3,36	2,96	3,19	3,73	2,96	3,26	3,70	3,31
Sud -Est	3,20	3,21	3,03	3,57	3,3	3,35	3,56	3,28
Moyenne générale	2,99	2,78	2,60	3,32	2,79	2,84	3,30	2,95

Ce tableau reflète les scores moyens des facteurs de décrochage de chaque région et comporte les variables suivantes : économiques, sociales, scolaires, culturelles, personnelles, familiales et géographiques. La répartition des scores moyens est révélatrice de disparités significatives entre les régions avec un coefficient de variation de 19.6 % (i.e. que les régions s'écartent en général de 19.6 % de la valeur moyenne nationale : 2,95). Ces disparités révèlent, cependant, une opposition systématique entre les régions côtières et les régions intérieures. Ces dernières enregistrent un score moyen de décrochage de 3,40, largement supérieur à la moyenne nationale 2,95, soit 0,46 points au-dessus de la moyenne nationale.

Tableau n° 51: Classement des régions selon le taux de décrochage scolaire

Classement	Facteurs Régions	Moyenne Générale des facteurs
1	Centre-Est	2,12
2	Nord- Est	2,16
3	Grand Tunis	2,68
4	Sud –Est	3,28
5	Sud-Ouest	3,31
6	Nord-Ouest	3,40
7	Centre-Ouest	3,67
Moyenne nationale		2,95

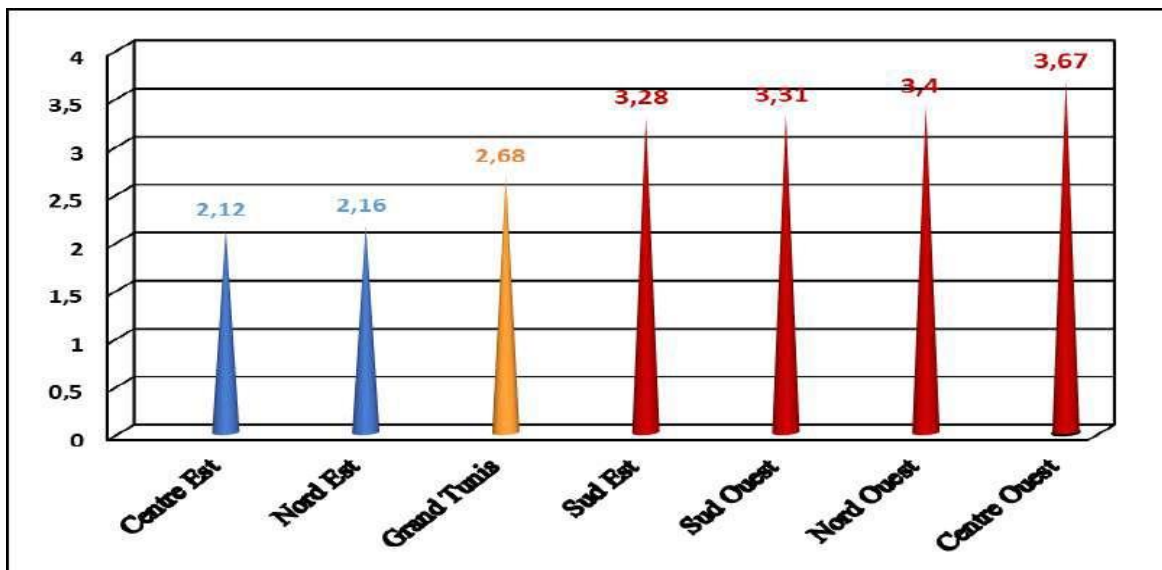
♣ **Grand Tunis** : Tunis, Ariana, Ben Arous et Manouba., ♣ **Nord Est** : Nabeul, Bizerte et Zaghouan., ♣ **Nord-Ouest** : Béja, Jendouba, Le Kef et Siliana, ♣ **Centre-Ouest** : Kairouan, Kasserine et Sidi Bouzid., ♣ **Centre-Est** : Sousse, Monastir, Mahdia et Sfax ♣ **Sud-Ouest** : Tozeur, Kébili et Gafsa. ♣ **Sud Est** : Gabès, Médenine et Tataouine

Au niveau des régions, le taux de décrochage est de plus en plus perceptible. Trois groupes peuvent être distingués, (voir Tableau 51 et figure39) :

1. Le groupe dont la moyenne est inférieure à 2,50, compte deux régions (Centre-Est et Nord-Est) ;
2. Le groupe dont la moyenne est comprise entre 2,50 et 3, compte une région (Grand Tunis) ;
3. Le groupe dont la moyenne est comprise entre 3 et 3,70, ressemble 4 régions (Centre-Ouest, Sud –Est, Sud-Ouest, Nord-Ouest) ;

Ce résultat prouve que le taux décrochage des régions les plus défavorisées dépasse de loin la moyenne nationale qui est 2,95.

Fig. 39 : Taux de décrochage scolaire selon les régions



C.1.1. Analyse en Composantes Principales (ACP)

Les résultats qui suivent concernent le jeu de données ACP. Ce jeu de données contient 7 régions et 7 variables (facteurs de décrochage).

1. Observation de régions extrêmes

L'analyse des graphes ne révèle aucune région singulière.

2. Distribution de l'inertie

L'inertie des axes factoriels indique si les variables sont structurées et suggère le nombre judicieux de composantes principales à étudier. Les deux premiers axes de l'analyse expriment ****89.6 %**** de l'inertie totale du jeu de données ; cela signifie que **96.07 %** de la variabilité totale du nuage des régions (ou des variables) est représentée dans ce plan. C'est un pourcentage extrêmement élevé, et le premier plan représente donc parfaitement bien la variabilité contenue dans l'ensemble du jeu de données actif. Cette valeur est supérieure à la valeur référence de ****78.03%****, la variabilité expliquée par ce plan est significative.

Du fait de ces observations, il n'est probablement pas nécessaire pour l'analyse d'interpréter les dimensions suivantes.

Fig.40 : Décomposition de l'inertie totale

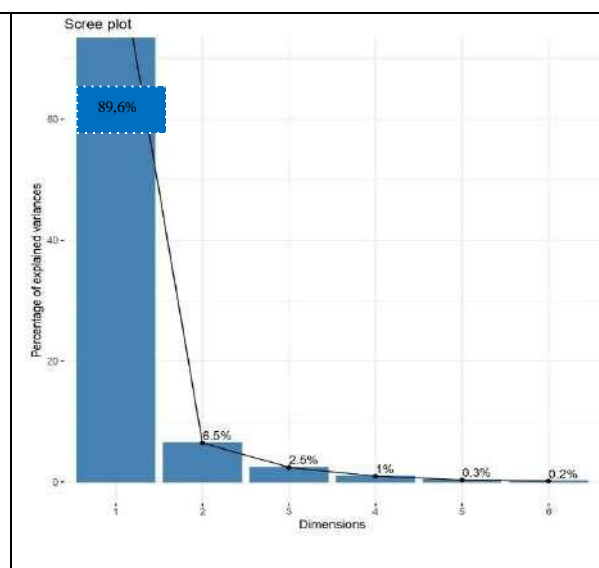
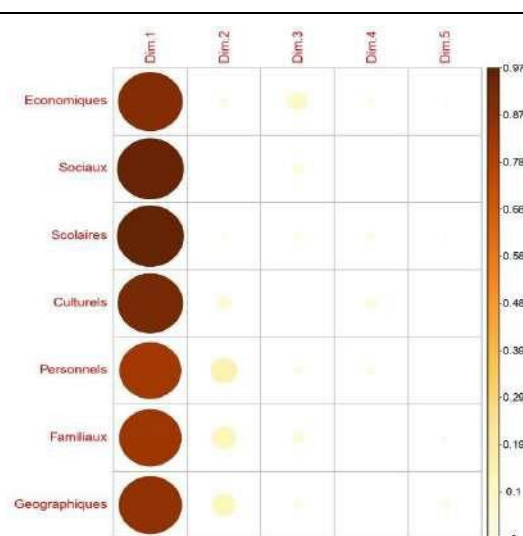


Fig.41: Autre décomposition de l'inertie



Le premier facteur est largement prépondérant : il explique à lui seul 89.6 % de la variabilité totale des données. Il convient de noter que dans un tel cas, la variabilité liée aux autres composantes peut être dénuée de sens, en dépit d'un pourcentage élevé.

Une estimation du nombre pertinent d'axes à interpréter suggère de restreindre l'analyse à la description des premiers axes. Ces composantes révèlent un taux d'inertie supérieur à celui du quantile 0.95, (quantile de distributions aléatoires 89.6 % contre 6,47 %).

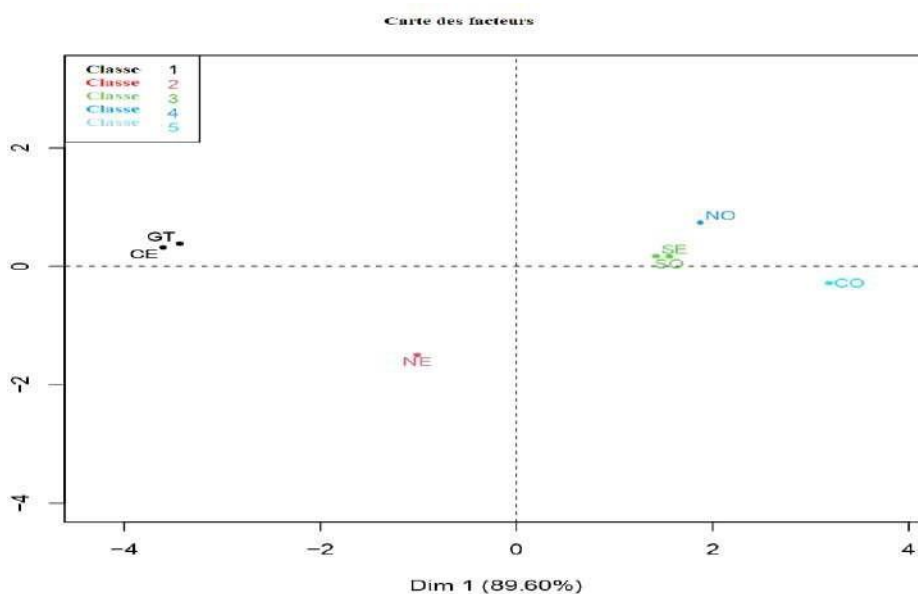
Cette observation suggère que seul cet axe est porteur d'une véritable information. En conséquence, la description de l'analyse sera restreinte à cette focale.

C.1.2. Description des dimensions (1-2)

À ce propos, nous rappelons que le premier plan factoriel explique plus de **89.6%** de la variance totale. La projection graphique des variables sur ce plan est visualisée sur la carte factorielle ci-après :

La combinaison des variables choisies permet de définir deux axes principaux captant 96,07 % de la variabilité totale. Le premier axe Dim1 (89.6 % de la variabilité totale) combine essentiellement la dotation en infrastructure de base. Le deuxième axe Dim 2 (6,47 %) regroupe les variables de décrochage de chaque région. La répartition des régions sur les deux axes permet d'aboutir à la typologie suivante :

Fig. 40 : Répartition des régions sur les deux axes factoriels Dim1 et Dim2 (ACP)



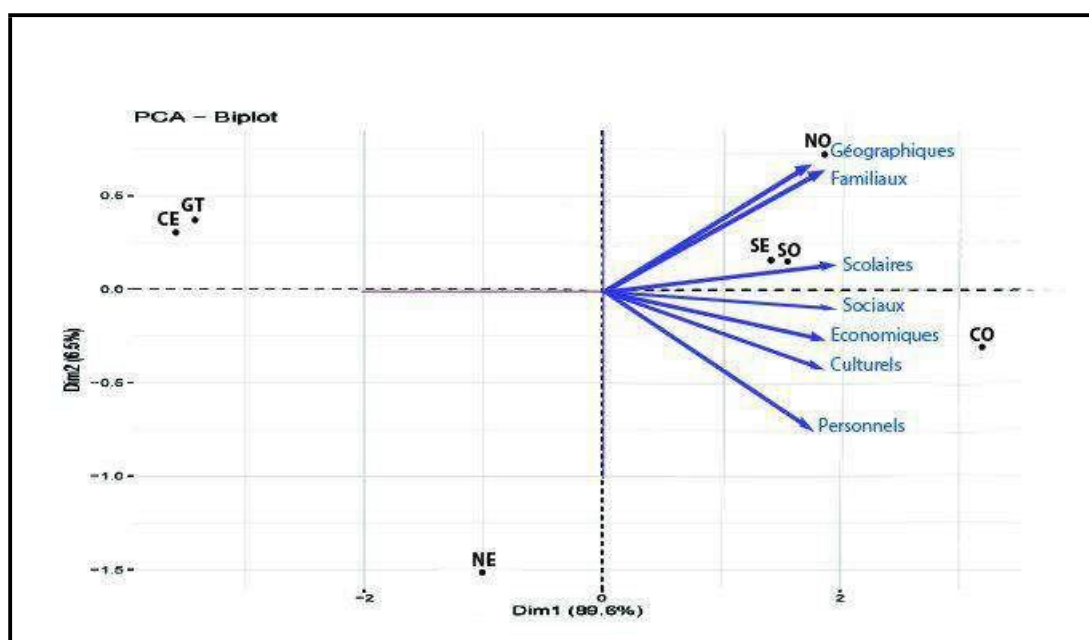
NB : ♣ GT (Grand Tunis) : ♣ NE (Nord Est) ♣ NO (Nord-Ouest) ♣ CO (Centre-Ouest) ♣ CE (Centre-Est) ♣ SO (Sud-Ouest) ♣ SE (Sud-Est).
 (Les régions sont celles ayant la plus grande contribution à la construction du plan)

La lecture de cette carte montre clairement que les axes régions *Nord-Ouest*, *Sud-Est*, *Sud-Ouest* et *Centre-Ouest*, se dirigent dans le sens opposé des axes variables *Grand-Tunis* et *Centre-Est*. Ceci indique qu'il y a une corrélation négative entre ces deux groupes de variables et une corrélation positive entre les variables au sein de chaque groupe. On retrouve alors la même conclusion tirée à partir de la matrice des corrélations. Dans le même graphique, on constate que la région *Nord-Est* est orientée dans le sens négatif de la dimension Dim.2, ce qui indique qu'il y a une corrélation négative entre cette variable et l'axe en question.

Par rapport au premier axe (Dim1), trois groupes peuvent être identifiés. Le premier est formé par les régions *Nord-Ouest*, *Centre-Ouest*, *Sud-Est*, et *Sud-Ouest*, qui disposent d'un score positif. Le deuxième groupe rassemble par les régions, *Grand-Tunis* et *Centre-Est*, et est doté d'un score négatif. Un troisième groupe concerne la région *Nord-Est*, avec un score également négatif.

La projection des régions sur l'axe F2 (Figure 6) dévoile trois groupes. Un premier représente des tendances positives alors que les deux autres affichent des tendances négatives.

Fig. 41 : Représentation graphique des variables dans le plan factoriel (Dim.1, Dim.2)



(Les variables libellées sont celles les mieux représentées sur le plan).

NB : ♣ GT (Grand Tunis) : ♣ NE (Nord Est) ♣ NO (Nord-Ouest) ♣ CO (Centre-Ouest) ♣ CE (Centre-Est) ♣ SE (Sud-Ouest) ♣ SE (Sud-Est).

Il ressort de cette figure trois groupes de régions. La position des régions *Nord-Ouest*, *Centre-Ouest* *Sud-Est* et *Sud-Ouest* par rapport au premier axe (Dim.1) indique que ce groupe possède un taux de décrochage très élevé caractérisé essentiellement par les facteurs géographiques scolaires, sociaux, économiques, culturels et personnels. La position par rapport au deuxième axe n'a aucune signification vu que l'indice de décrochage ne concerne que les autres régions. Le deuxième groupe rassemble le *Grand-Tunis* et le *Centre- Est*, qui représente un taux de décrochage relativement élevé. Enfin, le troisième groupe (la région *Nord-Est*) affiche de faible taux de décrochage (tous facteurs confondus), Par ailleurs, la représentation de l'ensemble des régions (*Grand-Tunis* et le *Centre-Est*) sur le plan factoriel montre que la majorité des points sont concentrés autour du centre ; cela permet de conclure que les régions correspondantes ont un taux de décrochage moyen.

La dimension (1) (carte1-2) oppose des régions telles que *Nord-Ouest*, *Centre-Ouest* *Sud-Est* et *Sud-Ouest* (à droite du graphe, caractérisé par une coordonnée fortement positive sur l'axe) à la région *Nord-Est* (à gauche du graphe, caractérisés par une coordonnée fortement négative sur l'axe).

Le groupe auquel les régions du *Nord-Ouest*, *Sud-Est* et *Sud-Ouest* appartiennent (caractérisés par une coordonnée positive sur l'axe) partage de fortes valeurs pour les variables *scolaires* et *géographiques*

Le groupe *Grand Tunis et Centre-Ouest* (une coordonnée positive sur l'axe) partage de fortes valeurs pour les variables *socio-économiques, culturelles et personnelles* (de la plus extrême à la moins extrême).

Le groupe *Nord-Est* (une coordonnée négative sur l'axe) partage de faibles valeurs pour toutes les variables (de la plus extrême à la moins extrême).

Afin de clarifier les résultats obtenus par l'ACP, nous procédons à une classification ascendante hiérarchique des gouvernorats (CAH) selon leurs poids sur les deux axes.

C.1.3. Classification Ascendante Hiérarchique des gouvernorats (CAH)

Les techniques de classification font appel à une démarche algorithmique itérative qui cherche à effectuer des regroupements d'individus les plus proches dans un espace à dimensions multiples. Le principe de l'algorithme consiste à créer, à chaque étape, une partition obtenue en agrégeant deux à deux les éléments les plus proches. Pour réaliser la classification, on utilise :

- la métrique euclidienne pour mesurer les ressemblances entre individus étant donné que les variables sont quantitatives ;

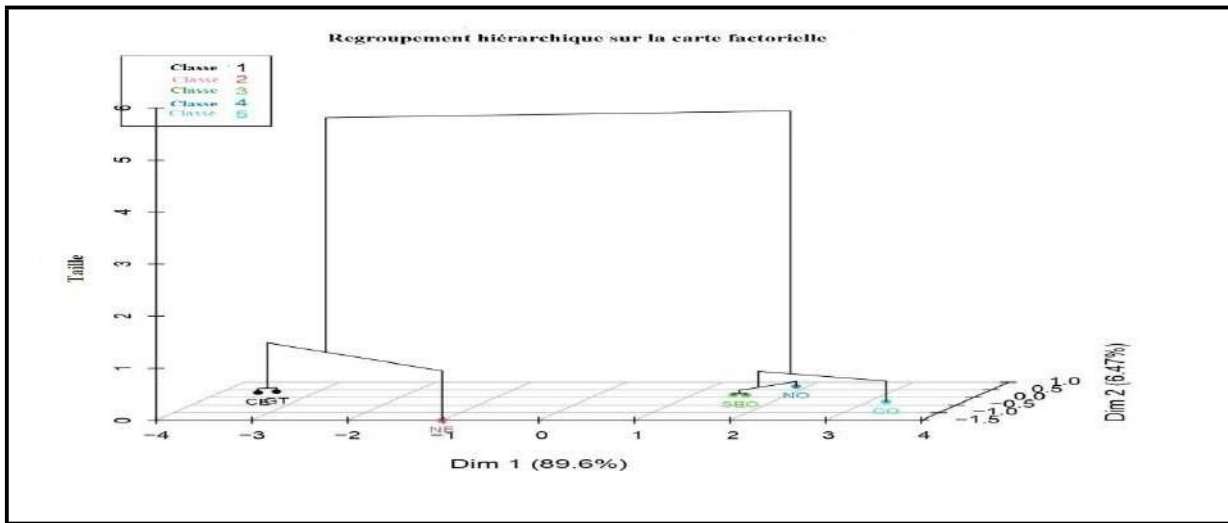
- le critère de Ward pour mesurer les ressemblances entre groupe d'individus. Cette méthode repose sur la décomposition de la variance de telle sorte que la variance inter-groupe reste la plus grande et la variance intra-groupe la plus petite (classes homogènes).

La CAH permet de constituer des classes qui regroupent des régions homogènes en termes de décrochage multidimensionnel. L'ACP réalisée sur les 7 variables du fichier permet d'extraire 2 facteurs avec un pourcentage de variance expliquée égal à 96.0 %. Il est utile d'appliquer la CAH sur le premier plan factoriel (Dim.1, Dim.2).

C.1.4. Dendrogramme

La classification automatique hiérarchique basée sur la distance euclidienne et la méthode de Ward conduit à obtenir l'arbre de classification ou dendrogramme qui met en évidence les proximités entre les régions et entre les groupes de régions ayant des profils semblables. On peut aussi utiliser l'arbre de classification pour le choix du nombre de classes.

Fig. 42 : Arbre de classification ascendante hiérarchique des régions



NB : ♣ GT (Grand Tunis) : ♣ NE (Nord-Est) ♣ NO (Nord-Ouest) ♣ CO (Centre-Ouest) ♣ CE (Centre-Est) ♣ SO (Sud-Ouest) ♣ SE (Sud-Est).

Par ailleurs, la qualité de partition peut être déterminée à partir de l'arbre, des coefficients d'agrégation, du nombre d'individus, de leur variabilité ou encore en fonction de l'interprétabilité et la description des classes.

C.1.5. Classes de régions obtenues

Le dendrogramme obtenu permet de hiérarchiser l'ensemble des régions tunisiennes en cinq classes homogènes. Le tableau suivant présente les éléments de chacune de ces cinq classes

Tableau n° 52: Classes des régions selon la CAH

Classe1	Classe 2	Classe 3	Classe4	Classe5
Grand-Tunis	Nord-Est	Sud-Est	Nord-Ouest	Centre-Ouest
Tunis	Nabeul,	Gabès,	Béja,	Kairouan,
Ariana	Bizerte	Médenine	Jendouba	Kasserine et
Ben Arous	Zaghouan	Tataouine	Le Kef	Sidi Bouzid
Manouba			Siliana	
Centre-Est		Sud-Ouest		
Sousse		Tozeur,		
Monastir		Kébili et		
Mahdia et		Gafsa		
Sfax				

La cartographie exposée dans la figure 10 met en exergue le résultat de la typologie réalisée. L'analyse permet de mettre l'accent sur la répartition du décrochage : *Nord-Est*,

Grand Tunis et le Centre-Est sont plus épargnées par la déscolarisation. L'ampleur du phénomène s'accroît différemment en se déplaçant des régions du *Sud (Est et Ouest)* vers le *Nord-Ouest* et devient plus prégnant dans le *Centre-Ouest* avec une moyenne de 3,67 par rapport à la moyenne nationale (2,95).

La pauvreté et les disparités territoriales sont les principaux facteurs de différenciation, des régions plus précaires aux plus favorisées. Les régions côtières présentent plus au moins des caractéristiques homogènes au regard de ces facteurs. (voir figure 45).

Cela confirme notre hypothèse stipulant que plus les disparités sociogéographiques persistent, plus le phénomène de décrochage s'amplifie.

Toutefois, cette classification ne permet pas de décrire les classes obtenues, ni de distinguer entre ces classes. Se pose alors la question des variables qui caractérisent le mieux la partition. Pour ce faire, on va analyser les caractéristiques des indicateurs les plus discriminants entre les classes en appliquant l'Analyse Factorielle Discriminante.

C.1.6. Analyse factorielle discriminante (AFD)

Cette technique donne la possibilité non seulement de valider des résultats mais également de dégager les indicateurs de performance qui discriminent le plus entre les classes de régions tout en fournissant les caractéristiques de chacune d'entre elles. L'AFD a un objectif descriptif qui consiste en la recherche des combinaisons linéaires des variables, qui permettent de séparer au mieux les 5 classes d'individus définies préalablement. Elle a aussi un objectif décisionnel du fait qu'elle prévoit la classe d'affectation d'un nouvel individu (régions) décrit par les mêmes variables quantitatives.

C.1.6.1. Sélection des indicateurs les plus discriminants

Les valeurs des coefficients non standardisés de la fonction linéaire discriminante permettent d'utiliser directement les valeurs des variables explicatives pour calculer la coordonnée factorielle ou le score discriminant de la fonction discriminante⁹⁰⁶. En analysant les partitions obtenues par la CAH et en se basant sur les variables d'étude, l'application de l'AFD met en évidence les coefficients des quatre droites discriminantes (nombre de classes -1)

⁹⁰⁶ DESBOIS Dominique (2003), « Une introduction à l'analyse discriminante avec SPSS pour Windows », *La Revue MODULAD*, n° 30.

Tableau n° 53 : Coefficients des fonctions discriminantes

Variables \ Dimensions	1	2	3	4
Économiques	1,513	-1,650	0,428	0,131
Sociales	-0,364	0,526	0,413	0,409
Scolaires	-0,362	-0,075	0,494	0,174
Culturelles	-7,501	14,824	0,599	10,575
Personnelles	8,539	2,539	-1,168	1,011
Familiales	0,018	0,040	0,006	-0,021
Géographiques	0,008	0,064	0,063	-0,017
(Constante)	11,920	-9,951	-26,033	-18,499

La matrice de structure renseigne sur les indicateurs les plus discriminants :

Tableau n° 54 : Matrice de structure

Variables \ Dimensions	1	2	3	4
Sociales	-0,286	-0,018	0,275	0,147
Économiques	0,098	-0,791	0,043	-0,125
Scolaires	0,223	-0,809	0,182	-0,002
Familiales	0,272	-0,102	0,594	-0,417
Culturelles	0,280	-0,714	0,286	0,104
Personnelles	0,429	-0,498	0,401	0,242
Géographiques	0,279	0,189	0,552	-0,423

La lecture de cette matrice de structure montre que les variables scolaires, familiales, personnelles et géographiques sont les plus discriminantes. Quant au test d'égalité des moyennes des classes, les résultats affichés dans le tableau révèlent qu'il y a une différence significative ($\alpha = 5\%$) entre les moyennes des cinq classes pour toutes les variables. Ainsi, les sept variables permettent de donner une définition à chaque classe en termes d'ampleur de décrochage.

Par ailleurs, la statistique de Fisher confirme bien que la variable géographique contribue le plus à la constitution des classes.

Une autre statistique conduit au même résultat, le Lambda de Wilks, qui est constitué par le rapport de la variance intra-classe à la variance totale. Toutes choses égales par ailleurs, les indicateurs les plus discriminants affichent les valeurs de Lambda de Wilks les plus faibles (voir Tableau 55)

Tableau n° 55 : Tests d'égalité des moyennes des groupes

Variables	Lambda de Wilks	F	Signification
Géographiques	0,236	90,613	0,000
Scolaires	0,240	88,747	0,000
Personnelles	0,292	75,492	0,000
Familiales	0,319	69,847	0,000
Culturelles	0,419	59,899	0,000
Sociales	0,305	38,888	0,000
Économiques	0,396	39,415	0,000

C.1.6.2. Interprétation des classes

Pour proposer une définition à chacune des cinq classes en termes de variables de décrochage, on se base sur les moyennes et les écarts types des sept indicateurs qui contribuent tous à la constitution des classes.

Tableau n° 56 : Moyennes et écarts types des variables au sein des cinq classes

Classes	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4		Classe 5	
	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET
Géographiques	2,54	2,8909	2,51	2,4331	3,63	2,524	4,06	3,2885	4,20	5,3126
Scolaires	1,97	2,9664	1,54	2,2172	3,11	1,2157	3,06	1,493	3,41	0,6884
Personnelles	2,45	0,4225	2,11	0,2765	3,13	0,3717	3,01	0,4947	3,53	1,0239
Familiales	1,97	1,7281	2,28	1,5023	3,31	1,9015	3,65	1,1557	3,36	1,0551
Culturelles	2,99	0,0371	2,35	0,0382	3,65	0,0348	3,68	0,0395	3,93	0,02
Sociales	2,31	3,0713	2,05	0,1438	3,09	0,0967	3,27	0,1196	3,36	0,0781
Économiques	2,57	5,8128	2,28	4,6064	3,28	3,5887	3,04	4,5825	3,92	5,24

L'examen de ces données permet de constater que la classe 1 et la classe 2 regroupent les régions qui ont les taux de décrochage les plus faibles. Ce résultat paraît très logique du fait que ces classes sont constituées par l'ensemble des gouvernorats urbains des régions représentées (tableau 8 des classes : *Grand Tunis, Centre-Est et Nord-Est*). Ce qui confirme les disparités spatiales entre les milieux urbain et rural en matière de décrochage.

La classe 3 regroupe les régions du Sud (*Est et Ouest*) ayant des valeurs intermédiaires au niveau de l'ensemble des variables et par conséquent un niveau moyen au-dessus de la moyenne nationale (2.95). Enfin, les classes 4 et 5 rassemblent les régions du *Nord-Ouest* et du *Centre Ouest* et affichent les taux les plus élevés par rapport à la moyenne nationale

(2,95). Ceci implique que les classes 3, 4 et 5 regroupent les gouvernorats les plus défavorisés en termes de développement économique et de décrochage dans son aspect multidimensionnel.

C.1.6.3. Validation des résultats de la classification

Quelle que soit la méthode de classification utilisée, l'estimation de l'erreur de classement est intéressante puisqu'elle permet d'évaluer la qualité de la discrimination. En pratique, on subdivise les données en deux sous-ensembles disjoints : l'ensemble d'apprentissage (*learning set*) qui sert à élaborer le modèle de prédiction et l'ensemble de test (*test set*) visant à mesurer les performances. L'erreur de classement pourra alors être estimée sans biais sur l'échantillon-test.

Cette procédure, appelée échantillon-test, a l'avantage de fournir des estimations non biaisées un pourcentage de bien-classés et de mal-classés (Desbois, 2003). En d'autres termes, l'erreur en test est un estimateur non biaisé du modèle construit sur la partie apprentissage. L'application de cette technique de partition sur les données (7 régions) a permis de diviser l'ensemble en un échantillon d'apprentissage (24 gouvernorats) et un échantillon test ou indépendant (7 régions). Le tableau ci-dessous résume les résultats du classement de l'AFD.

Tableau n° 57: Résultats du classement de l'AFD

Classes d'affectations prévues		Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Somme
Observations sélectionnées	Classe 1	8	0	0	0	0	8
	Classe 2	0	3	0	0	0	3
	Classe 3	0	0	6	0	0	6
	Classe 4	0	0	0	4	0	4
	Classe 5	0	0	0	0	3	3
	Somme	8	3	6	4	3	24
Observations non sélectionnées	Classe1	2	3	6	4	3	2
	Classe2	0	1	0	0	0	1
	Classe3	0	0	2	0	0	2
	Classe4	0	0	0	1	0	1
	Classe5	0	0	0	0	1	1
	Somme	2	1	2	1	1	7

Par comparaison avec le classement obtenu par la CAH, 100 % des observations originales sélectionnées (échantillon dépendant) sont classées correctement. De même,

l'échantillon indépendant regroupant le reste des individus non sélectionnés affiche un taux réel de bien-classés de 100 %.

C.1.6.4. Cartographie de facteurs de décrochage multidimensionnel dans les régions

Les résultats de la classification sont visualisés sur la carte ci-dessous. De même, l'examen de cette carte permet de dégager les remarques suivantes :

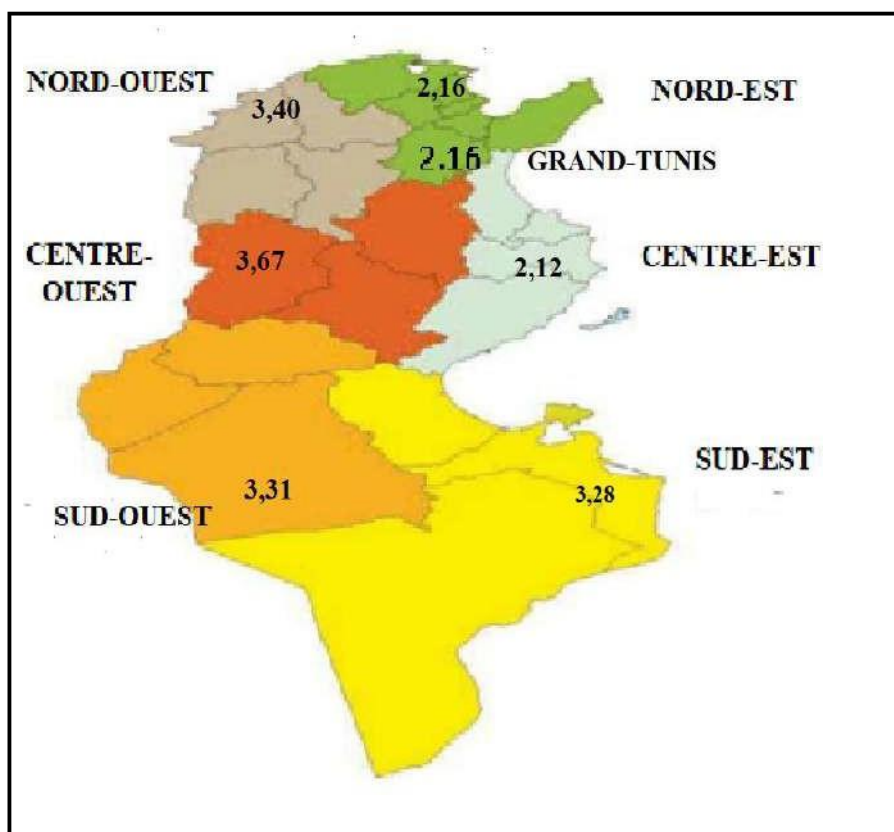
- la majorité des gouvernorats situés dans les régions côtières sont caractérisés par un taux de décrochage moins élevé que les régions intérieures ;
- le décrochage multidimensionnel sévit avec plus d'ampleur et de sévérité en se déplaçant vers le *Sud*, le *Nord-Ouest* et le *Centre-Ouest*. Et ce, pour tous les gouvernorats des régions citées ;
- deux grands espaces de multi-décrochage se distinguent : le *Nord-Ouest* et le *Centre-Ouest* (voir figure 45)

Tableau n° 58: Distribution des moyennes des facteurs de décrochage par région selon la CAH

Classes	Facteurs/Régions	Moyenne générale des facteurs par classes
Classes 1 et 2	Centre-Est	2,65
	Nord-Est	
	Grand-Tunis	
Classes 3 et 4	Sud-Est	3,30
	Sud-Ouest	
Classe 5	Nord-Ouest	3,54
	Centre-Ouest	
Moyenne Nationale		2,95

Ainsi, l'application des méthodes factorielles et de classification automatique sur la matrice (régions, variables) a permis de constituer quatre classes homogènes. La caractérisation des clusters des régions révèle la description suivante : Classes 1 et 2, elles regroupent les régions ayant un profil de décrochage scolaire multidimensionnel léger (*Grand Tunis*, *Centre-Est* et *Nord-Est* : villes côtières) ; Classe 2, elle est constituée des régions *Sud-Est* et *Sud-Ouest* affichant un niveau moyen en termes de décrochage multidimensionnel. Classe 4 et 5, elles rassemblent les régions *Nord-Ouest* et *Centre-Ouest* avec un taux de décrochage très important.

Fig. 43: Cartographie de la variation absolue de décrochage scolaire multidimensionnel par région



C.2. Cartographie de la typologie des décrocheurs scolaires selon les régions

Tableau n° 59: Scores moyens des 4 types de décrocheurs selon les régions tunisiennes

Types Régions	Peu intéressé	Troubles de comportement extériorisés	Troubles de comportements intériorisés	Dépressif	Moyenne générale
Centre-Est	3,02	3,94	2,83	1,97	2,94
Sud-Est	3,68	3,45	2,70	1,99	2,97
Nord-Est	3,58	3,57	2,87	2	3
Grand-Tunis	4,08	3,65	2,43	1,99	3,04
Nord-Ouest	3,58	3,56	3,09	1,99	3,06
Centre-Ouest	3,72	3,99	2,91	1,98	3,15
Sud-Ouest	3,75	4,07	3,19	2	3,25
Moyenne Générale	3,63	3,75	2,86	1,99	3,06

Ce tableau reflète les scores moyens des types de décrochage de chaque région et comporte les variables suivantes : peu intéressé, troubles de comportement extériorisés, troubles de comportement intériorisé et dépressif. La répartition des scores moyens est

révélatrice de disparités significatives entre les régions avec un coefficient de variation de 19.6 %. Ces disparités révèlent une opposition systématique entre les régions côtières et les régions intérieures. En effet, ces dernières enregistrent un score moyen de types de décrochage de (3,25) largement supérieur à la moyenne nationale (3,06).

Tableau n° 60: Distribution des types de décrocheurs selon la région d'appartenance

Classement	Typologie Régions	Moyenne Générale des types
1	Centre-Est	2,94
2	Sud- Est	2,97
3	Grand Tunis	3
4	Nord-Est	3,04
5	Nord-Ouest	3,06
6	Centre Ouest	3,15
7	Sud-Ouest	3,25
Moyenne Nationale		3,06

♣ **Grand Tunis** : Tunis, Ariana, Ben Arous et Manouba., ♣ **le Nord Est** : Nabeul, Bizerte et Zaghouan., ♣ **le Nord-Ouest** : Béja, Jendouba, Le Kef et Siliana, ♣ **le Centre-Ouest** : Kairouan, Kasserine et Sidi Bouzid., ♣ **le Centre-Est** : Sousse, Monastir, Mahdia et Sfax ♣ **le Sud-Ouest** : Tozeur, Kébili et Gafsa. ♣ **le Sud Est** : Gabès, Médenine et Tataouine

Dans l'ensemble, le décrochage touche essentiellement les élèves de toutes les régions, et plus particulièrement les régions intérieures. La répartition des décrocheurs selon l'espace géographique diffère également. Sur les 7 régions tunisiennes, on distingue trois groupes (tableau 60 et figures 46 et 47) :

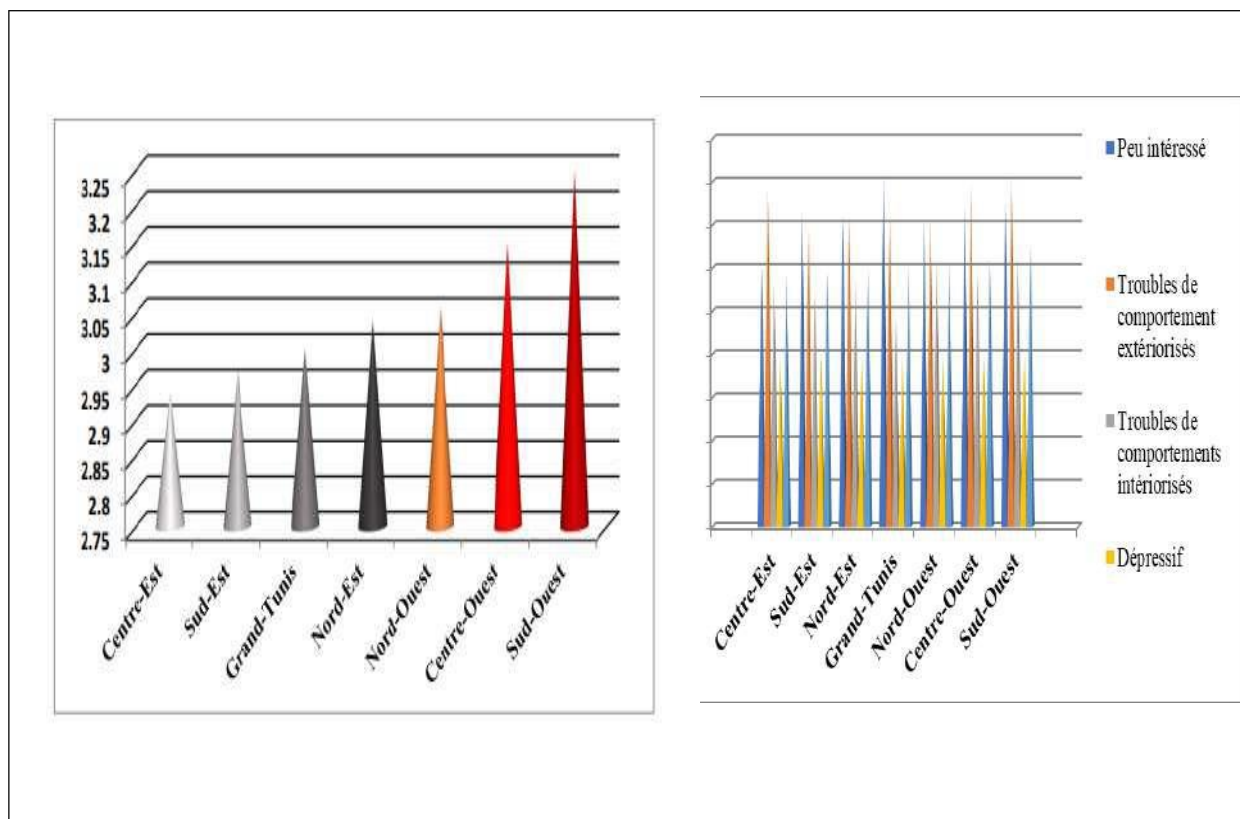
1. Le groupe dont la moyenne est inférieure à 3,06 compte quatre régions (Centre-Est ; Sud-Est, Grand-Tunis et Nord-Est) ;
2. Le groupe dont la moyenne est égale à 3,06 ne concerne qu'une région (Nord-Ouest) ;
3. Le groupe dont la moyenne est supérieure à 3,06 rassemble deux régions (Centre-

Ce résultat prouve que le taux de types de décrocheurs des régions profondes dépasse de loin la moyenne nationale qui est de 3,06.

Nous avons cherché à déterminer si le type des élèves décrocheurs était, lui aussi, lié à l'espace géographique d'appartenance.

Fig. 44 : Score moyen des types de décrocheurs selon les régions

Fig. 45: Score moyen de chaque type de décrocheurs selon les régions



Les résultats indiquent que la répartition par types varie légèrement selon l'espace géographique de l'élève ($F = 13,2$; $p = 0,349$). Tous les élèves (toutes régions confondues) rencontrent, dans une forte proportion, des problèmes de comportement (3,75) et sont peu intéressés (3,63).

Les élèves des différentes régions ont un score de dépression en-dessous de la moyenne (< 2). Enfin, ils souffrent, dans des proportions similaires, d'un trouble de comportement antisocial caché (2,86) à l'exception de ceux des régions *Nord-Ouest* (3,09) et *Sud-Ouest* (3,19) qui dépassent la moyenne nationale (2,86).

Les élèves des régions intérieures (*Nord-Ouest*, *Centre-Ouest* et *Sud-Ouest*) rencontrent majoritairement (au-dessus de la barre de la moyenne nationale) des problèmes de comportement extériorisé (3,56 ; 3,75 ; 4,07) et intériorisé (3,09 ; 2,91 ; 3,19). Ils sont peu motivés (3,58 ; 3,72 ; 3,75) et légèrement dépressifs (1,98 ; 1,99 ; 2).

Ainsi, nous constatons que, quel que soit l'espace géographique d'appartenance, une très forte proportion d'élèves rencontrent des problèmes de comportement (2,43 à 4,07). La portion de ceux peu intéressés ou peu motivés demeure relativement élevée (3,02 à 4,08).

Si la typologie des élèves à risque reste stable quel que soit l'âge, elle diffère en moyenne selon l'espace géographique.

Dans l'ensemble, le décrochage touche essentiellement les élèves de toutes les régions et plus particulièrement les régions intérieures. La répartition des décrocheurs selon l'espace géographique diffère également : $F(1, n = 835) = 24,1$; $p = 0,000$, mais l'association entre les deux variables est faible (le coefficient φ est égal à 0,05).

C.2.1. Analyse en Composantes Principales (ACP)

Les résultats qui suivent concernent le jeu de données ACP. Ce jeu de données contient 7 régions et 4 types de décrocheurs⁹⁰⁷.

C.2.1.1. Observation de régions extrêmes

L'analyse des graphes ne révèle aucune région singulière.

C.2.1.2. Distribution de l'inertie

L'inertie des axes factoriels indique si les variables sont structurées et suggère le nombre de composantes principales à étudier.

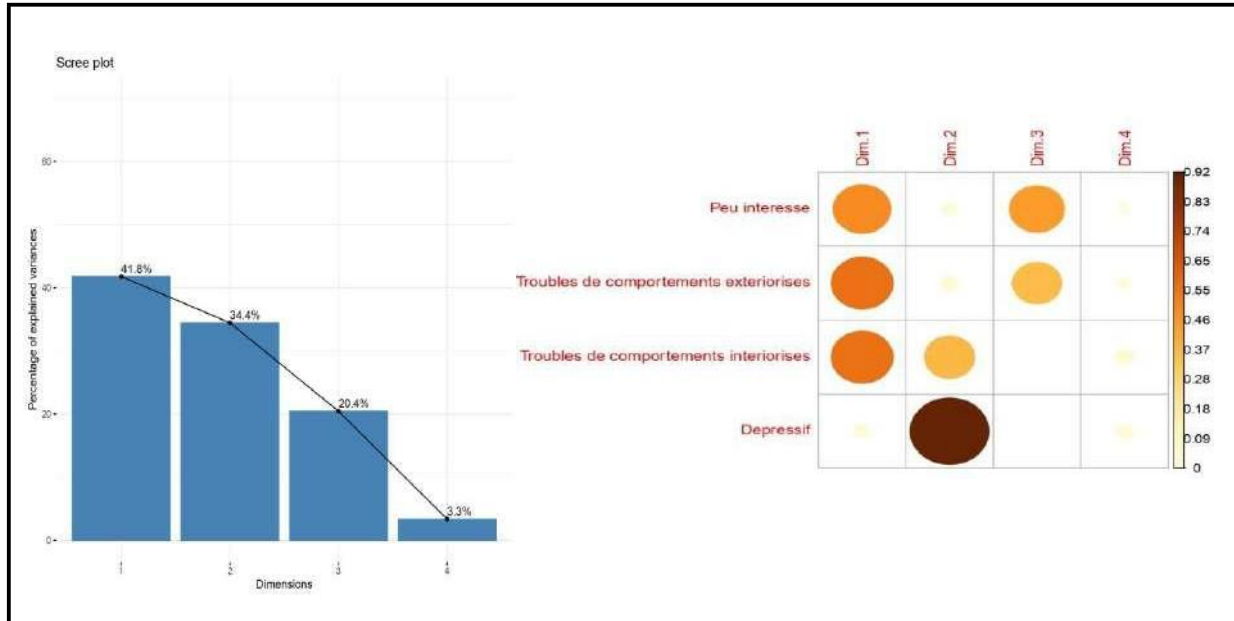
Les deux premiers axes de l'analyse expriment 76.23 % de l'inertie totale du jeu de données ; cela signifie que 76.23 % de la variabilité totale du nuage des régions (ou des variables) est représentée dans ce plan.

L'inertie observée sur le premier plan factoriel est inférieure à la valeur référence de 91.33 %, et donc faible en comparaison (cette inertie de référence est le quantile 0.95-quantile de la distribution des pourcentages d'inertie obtenue en simulant 2965 jeux de données aléatoires de dimensions comparables sur la base d'une distribution normale).

De plus, l'inertie observée sur la première composante principale est inférieure à la valeur de référence 65.34 %. La variabilité exprimée par l'analyse n'est donc pas significative.

⁹⁰⁷ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Romain (2009), *op. cit.*

Fig. 46 et 47 : Répartition de l'inertie totale (Axe 1 : 76,23 %)

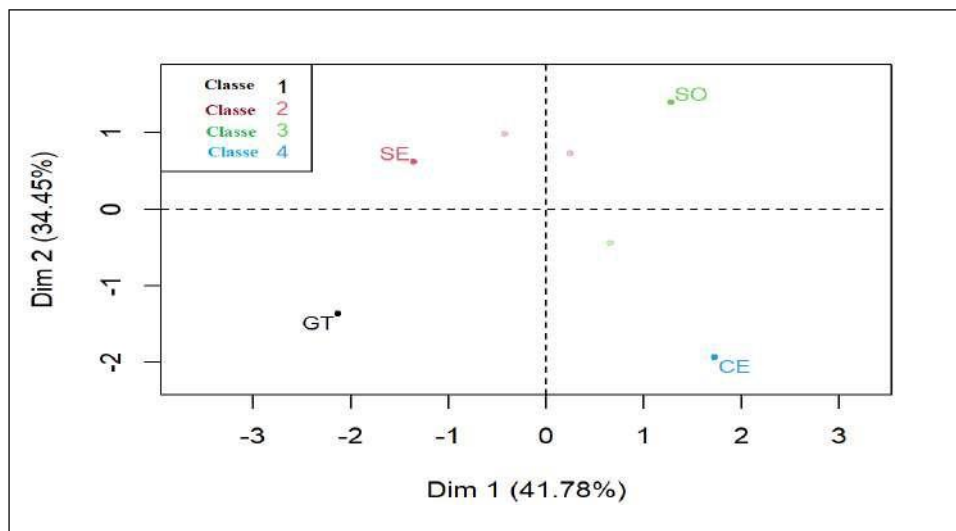


Une estimation du nombre pertinent d'axes à interpréter suggère de n'en privilégier aucun. En effet, le taux d'inertie de la première composante n'est pas supérieur à celui du quantile 0.95, quantile de distributions aléatoires (41.78 % contre 65.34 %). Cette observation montre qu'aucun axe n'est porteur d'une véritable information. En conséquence, la description de l'analyse sera restreinte à ces seuls axes.

C.2.1.3. Description de la dimension

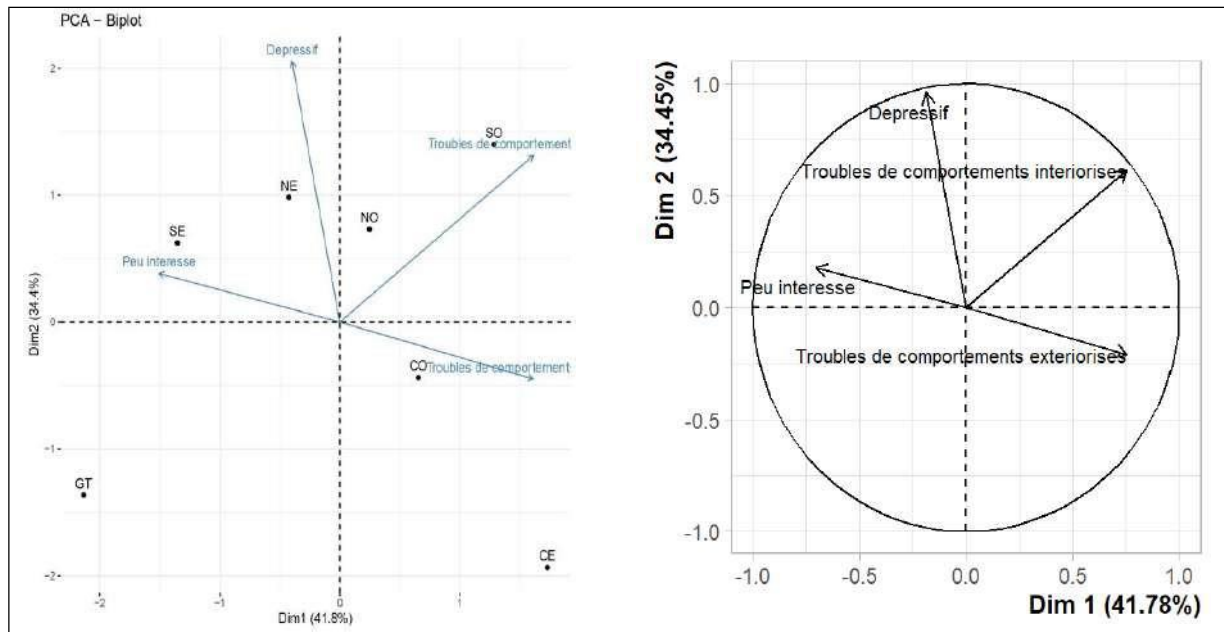
Les régions libellées sont celles ayant la plus grande contribution à la construction du plan.

Fig. 48 : Répartition des régions sur les deux axes factoriels Dim1 et Dim2 (ACP)



NB : ♣ GT (Grand Tunis) : ♣ NE (Nord-Est) ♣ NO (Nord-Ouest) ♣ CO (Centre-Ouest) ♣ CE (Centre-Est) ♣ SO (Sud-Ouest) ♣ SE (Sud-Est).

Fig. 49 et 50: Représentation graphique des types de décrocheurs dans le plan factoriel (Dim.1, Dim.2).



NB : ♣ GT (Grand-Tunis) : ♣ NE (Nord-Est) ♣ NO (Nord-Ouest) ♣ CO (Centre-Ouest) ♣ CE (Centre-Est) ♣ SO (Sud-Ouest) ♣ SE (Sud-Est).

Les types de décrocheurs libellés sont ceux les mieux représentés sur le plan.

Quatre groupes de régions émergent : Grand Tunis (GT) et Sud-Est (SE) par rapport au premier axe (Dim.1) possèdent une coordonnée fortement négative sur l'axe, et sont caractérisés essentiellement par les types de décrocheurs : troubles de comportement extériorisé et intériorisé.

Leur position par rapport au deuxième axe n'a aucune signification car l'indice de décrochage ne concerne que les autres régions. (Dim2) concerne le deuxième et le troisième groupe de régions qui affichent une opposition entre le Sud-Ouest (coordonnée positive sur l'axe) et le Centre-Est (coordonnée négative). Ces deux régions ont des types de décrocheurs dont les valeurs ne sont pas significatives.

La **dimension 1** distingue particulièrement les régions du Grand Tunis (GT) et du Sud-Est (SE) qui présentent deux groupes à gauche du graphe, avec par une coordonnée **fortement négative sur l'axe**.

Ces régions forment un groupe partageant des types de décrocheurs dont les valeurs ne diffèrent pas significativement de la moyenne.

La **dimension 2** oppose la région du Sud-Ouest (SO) (en haut du graphe, coordonnée **fortement positive**) à la région du Centre-Est (en bas une coordonnée **fortement négative**).

Le groupe auquel la région Sud-Ouest appartient (coordonnée positive sur l'axe) partage des types de décrocheurs dont les valeurs ne diffèrent pas significativement de la moyenne.

Le groupe auquel la région Centre-Est appartient (coordonnée négative) partage des types de décrocheurs dont les valeurs ne diffèrent pas significativement de la moyenne.

La variable Dépressif est très corrélée à cette dimension (corrélation de 0.04). Cette variable pourrait donc résumer à elle seule la dimension 2.

Afin de clarifier les résultats obtenus par l'ACP, nous procédons à une classification ascendante hiérarchique des régions (CAH) selon leur poids sur les deux axes.

C.2.2. Classification Ascendante Hiérarchique des régions selon les types de décrocheurs (CAH)

C.2.2.1. Dendrogramme

La classification réalisée sur les régions fait apparaître 5 classes :

- La **classe 1** est composée de 4 villes côtières qui représentent le Grand Tunis. Ce groupe est caractérisé par une typologie de décrocheurs dont les valeurs ne diffèrent pas significativement de la moyenne.
- La **classe 2** est composée de 10 gouvernorats du sud qui forment le Sud-Est, *Nord-Est* et *Nord-Ouest*. Ce groupe est caractérisé par de faibles valeurs pour la variable *Troubles de comportements extériorisés*.
- La **classe 3** est composée de 3 villes intérieures représentées par la région du Centre-Ouest. Ce groupe a des variables dont les valeurs ne diffèrent pas significativement de la moyenne.
- La **classe 4** est composée de 3 villes côtières dans la région du Sud-Ouest. Ce groupe rassemble des variables dont les valeurs ne diffèrent pas significativement de la moyenne.

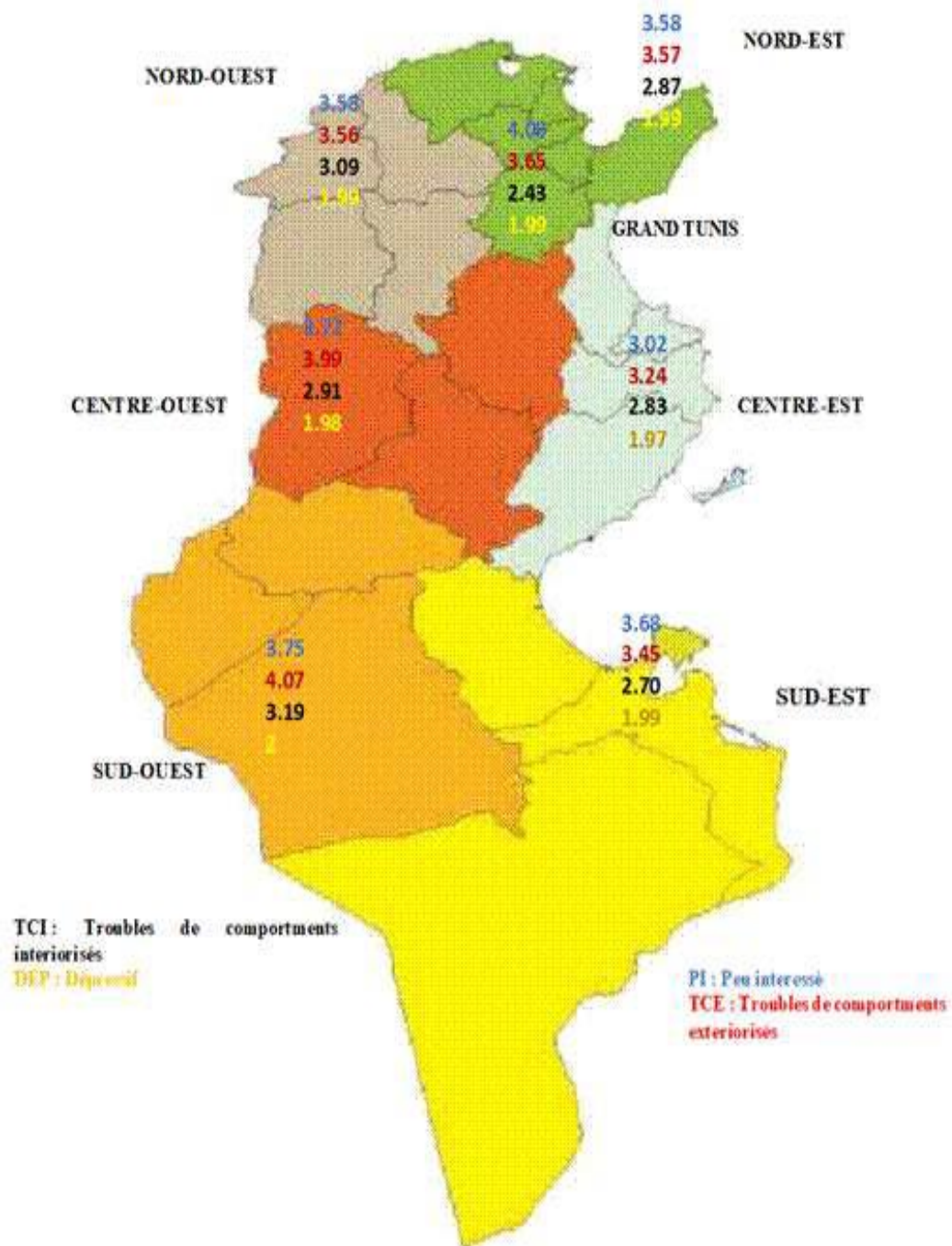
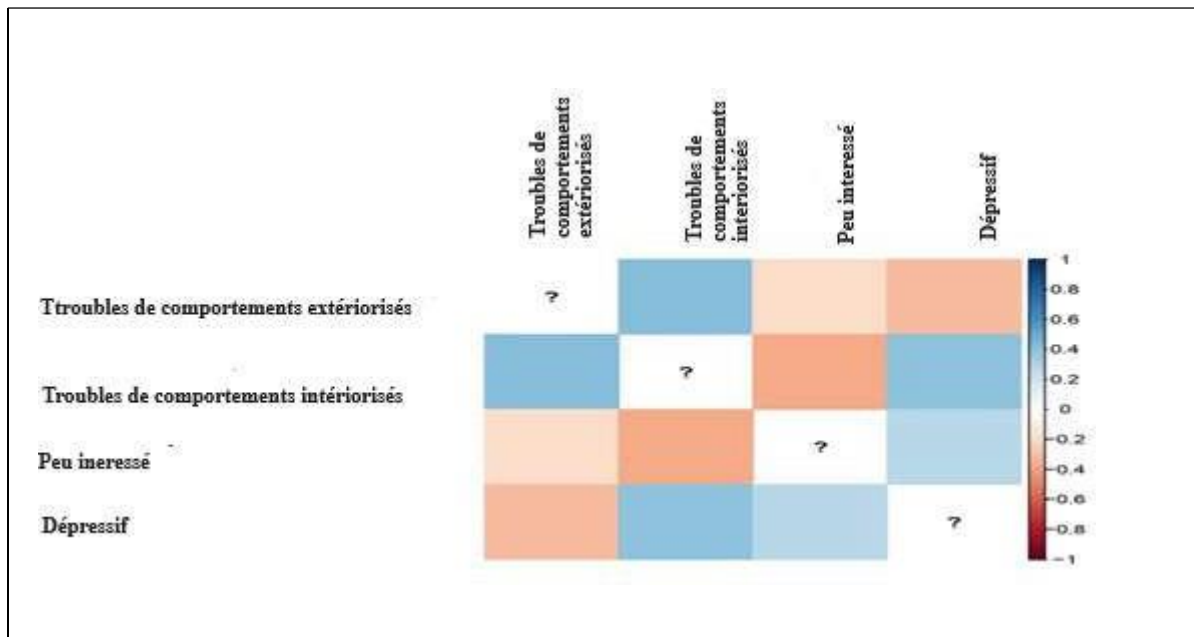


Fig. 51: Cartographie de la variation absolue des types de décrocheurs par région

Nord-Est, Grand Tunis et le Centre-Est, sont légèrement épargnées par la déscolarisation. L'ampleur de ce phénomène s'accroît différemment en se déplaçant des régions du Sud (Est et Ouest) vers le Nord-Ouest et devient plus préoccupante dans le Centre-Ouest avec une moyenne de (3,67) par rapport à la moyenne nationale de (2,95).

Fig. 52 : Corrélations entre les différents types de décrocheurs



D. Discussion

La recension des écrits a bien montré l'importance de conduire une étude concernant la qualité de vie à l'école. Ces recherches antérieures ont cherché à examiner l'impact d'une multitude de variables sur le décrochage, notamment l'effet des facteurs personnels, familiaux et scolaires des élèves, tels que le rendement académique, le comportement de l'élève ou son origine. Si certaines ont porté sur l'étude des disparités selon le genre ou l'ethnicité, aucune à notre connaissance n'a appréhendé les différences afférentes aux disparités selon l'espace géographique et culturel.

La présente étude vise à examiner l'importance de ces variables selon les caractéristiques et les types d'élèves à risque de décrocher.

Dans un premier temps, nous avons observé la répartition des facteurs et des types d'élèves décrocheurs en fonction de l'espace géographique. Cette analyse montre tout d'abord que les décrocheurs rencontrent majoritairement des problèmes de comportement (toutes régions confondues), puisqu'ils représentent 57,8 % à 71,1 % des cas de décrochage avérés. Ces résultats sont congruents avec les conclusions d'enquêtes précédentes identifiant les problèmes de délinquance et d'agressivité comme associés au décrochage^{908, 909 et 910}. Nos

⁹⁰⁸ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁹⁰⁹ FORTIN Laurier, ROYER Égide, POTVIN Pierre, MARCOTTE Diane et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

⁹¹⁰ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

analyses suggèrent également que les profils d'élèves qui décrochent diffèrent significativement selon la région d'appartenance. Ainsi, la typologie des décrocheurs est sensiblement différente, en moyenne, d'une région à une autre.

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse factorielle pour connaître l'impact de certaines caractéristiques géographiques et culturelles sur la probabilité de décrochage et comparer l'ampleur de cet effet en fonction de la région d'appartenance. Les résultats soulignent que les disparités géographiques ont un impact significatif sur les probabilités de décrochage. Les analyses factorielles présentent un signe positif quand on mesure la corrélation entre le taux de décrochage des gouvernorats côtiers. En allant vers l'ouest, le signe devient négatif. La distribution spatiale de cet indice traduit l'absence d'une corrélation spatiale horizontale entre les régions côtières et les régions profondes. La propagation de la richesse des grandes agglomérations vers le reste du territoire se fait graduellement et ne couvre qu'une mince bande limitrophe des zones de concentration économique.

Ce résultat prouve que le développement socioéconomique⁹¹¹ et ⁹¹² a touché seulement les gouvernorats côtiers au détriment des gouvernorats profonds. D'une manière générale, l'utilisation des variables composites montre qu'il n'y a pas de relation directe entre la qualité des institutions scolaires d'un côté et les disparités géographiques de l'autre. Ce résultat suggère différents scénarios. Premier scénario : on accepte le résultat obtenu et on considère que le facteur institutionnel n'a pas contribué à l'exacerbation des disparités géographiques⁹¹³ et ⁹¹⁴.

Ce scénario nous renvoie au débat portant sur les fondements libéraux des politiques de développement véhiculées par les institutions internationales⁹¹⁵, ⁹¹⁶, ⁹¹⁷, ⁹¹⁸, ⁹¹⁹ et ⁹²⁰. En

⁹¹¹ ALAYA Nizar, BEN JELILI Riadh et MABKHOUT Abdessatar (2018), « Déséquilibres régionaux et inégalités sociales en Tunisie. Axes et actions prioritaires », Projet Régional, *Vers un Développement Socialement Juste dans la Région MENA*, Tunis, Fondation Friedrich Ebert.

⁹¹² BELHEDI Amor (2019), « Les disparités spatiales en Tunisie, état des lieux et enjeux », *Revue Méditerranée*, vol. 91, n° 1, pp. 63-72.

⁹¹³ BOUGHZALA Mongi, EL LAHGA Abdel Rahman et BOUASSIDA Ines (2020), « Les inégalités en Tunisie », Paris, Agence française de développement », *Papiers de recherche*, pp. 1-79.

⁹¹⁴ MEDINILLA Alfonso et EL FASSI Sahra (2016), « Réduire les inégalités régionales en Tunisie », *ECDPM, European Center for Development Policy Management*, n° 84.

⁹¹⁵ BOUGHZALA Mongi, EL LAHGA Abdel Rahman et BOUASSIDA Ines (2020), *op. cit.*

⁹¹⁶ LAHIRE Bernard (2021), *op. cit.*

⁹¹⁷ UNESCO, Institute for Statistics and Education for All Global Monitoring Report (2014), « Progress in getting all children to school, but some countries show the way forward », *GMR Policy Paper*, n° 14, *UIS Fact Sheet*, n° 28.

⁹¹⁸ ROMEO Leonardo (2014), *The Territorial Approach to Local Development (TALD)*, Bruxelles, IBF International.

⁹¹⁹ MEDINILLA Alfonso et EL FASSI Sahra (2016), *op. cit.*

effet, accuser le facteur institutionnel cache les défaillances inhérentes à ces modèles de développement. Ce postulat repose sur le fait que même les pays dotés d'une bonne qualité institutionnelle n'ont pas pu réduire au strict minimum le décrochage. Pire encore, l'échec scolaire aux États unis et en Europe suit une tendance haussière. L'analyse des inégalités régionales montre aussi que des disparités des taux de décrochage n'est pas prête à s'estomper. Dans les régions profondes, les gouvernorats de Kasserine, Sidi-Bouزيد et Kairouan émergent un retard par rapport aux autres gouvernorats. Il faut dire que ce revirement trouve son explication dans les tensions sociales répétées provoquées par les disparités régionales. De plus, par l'exode rural qu'elles impulsent, celles-ci s'érigent de plus en plus comme un véritable obstacle à la croissance économique puisque c'est la cohésion sociale qui est frappée de plein fouet. Ces résultats vont dans le sens suggéré par le sociologue Bernard Lahire⁹²¹, qui affirme que « *la raison fondamentale de l'échec scolaire est l'existence de classes sociales et une répartition inégale des richesses* ».

Ces résultats suggèrent plutôt qu'il faut intervenir selon les caractéristiques géographiques et culturelles des élèves, indépendamment du genre. Nous observons néanmoins quelques différences chez ceux appartenant aux régions intérieures. Dans celles-ci, le taux d'élèves avec des problèmes de comportement est supérieur à celui des régions côtières. Par conséquent, les probabilités de décrocher sont associées essentiellement aux comportements de l'élève tels que : comportements délinquants, incapacité à résoudre les problèmes avec les parents, suspensions de l'école et insatisfaction envers l'institution, problèmes d'attention, nombre d'absences injustifiés.

Nous pouvons également émettre l'hypothèse que, compte tenu de leur comportement en classe, les élèves ayant des problèmes de comportement, vivent beaucoup de conflits avec l'enseignant et subissent de nombreuses conséquences disciplinaires, ce qui doit influencer négativement leur perception de leur relation avec le corps professoral. Ces résultats rejoignent les conclusions des recherches précédentes plaçant la fréquence élevée des troubles de comportements comme un des facteurs les plus associés au décrochage scolaire^{922, 923, 924, 925} et ⁹²⁶. Ces auteurs ont confirmé que les élèves ayant un comportement agressif ont un

⁹²⁰ BIRD (Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement) (2014), *Tunisie : Surmonter les obstacles à l'Inclusion des jeunes*, Washington, Groupe de la Banque mondiale.

⁹²¹ BERNARD Lahire (2021), *op. cit.*

⁹²² JIMERSON Shane, EGELAND Byron, SROUFE Alan et CARLSON Betty (2000), « A prospective longitudinal study of high school drop-outs: Examining multiple predictors across development », *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, pp. 525-549.

⁹²³ BLAYA Catherine et HAYDEN Carol (2003), *op. cit.*

⁹²⁴ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁹²⁵ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

niveau de rendement scolaire très faible. Dans notre étude, nous avons montré que d'autres variables pourraient contribuer à une meilleure compréhension du décrochage en particulier la culture et les disparités sociogéographiques (origine sociale) comme l'a proposé Fortin *et al.*⁹²⁷ dans son modèle théorique mais ces éléments doivent être testés empiriquement⁹²⁸. Enfin, notons également le fort impact du score moyen de dépression (toutes régions confondues). Nos résultats vont dans le même sens que le modèle théorique de Fortin *et al.*⁹²⁹ et que celui de Battin- Pearson *et al.*⁹³⁰, qui identifient le rendement comme variable centrale dans le processus de décrochage.

Nous apportons toutefois des nuances importantes liées aux différences selon les disparités sociogéographiques. Sur le plan territorial, le score moyen des types de décrocheurs varie sensiblement. Un rapport de l'OCDE (2018) avance plusieurs facteurs d'ordre politique, socioculturel, géographique et économique, qui peuvent expliquer un tel décalage. Par ailleurs, le système éducatif tunisien est marqué par un nombre très élevé d'élèves qui abandonnent leur cursus : ainsi, près de 100 000 enfants d'âge scolaire restent en-dehors des établissements chaque année. L'espace géographique ou culturel semble également jouer un rôle important dans la détermination du niveau de scolarité. En effet, l'échec scolaire touche surtout les régions intérieures (toujours en bas du tableau du classement des villes dans les épreuves de Baccalauréat ou de Brevet du collège). Les fortes disparités interrégionales que révélait cette typologie des décrocheurs persistent encore.

À en juger par la géographie du décrochage dans le secondaire, les chances d'aller jusqu'au baccalauréat, puis de l'obtenir et de poursuivre des études supérieures restent inégales d'une région à l'autre. Ces inégalités se manifestent maintenant à l'issue du premier cycle des collèges et au moment des passages dans les seconds cycles, les jeunes ruraux n'ont pas autant de chances de poursuivre et de réussir des études longues que les jeunes urbains. Sans ignorer le rôle de l'éloignement du lycée, les coûts supplémentaires et les difficultés personnelles qu'ils représentent pour nombre de ces jeunes, il serait hasardeux de prétendre que c'est l'éloignement de l'offre de formation par rapport à la demande qui, déterminant des inégalités

⁹²⁶LECOQ Aurélie, FORTIN Laurier et LESSARD Anne (2014), « Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 1, pp. 11-37.

⁹²⁷FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁹²⁸FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, Diallo Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

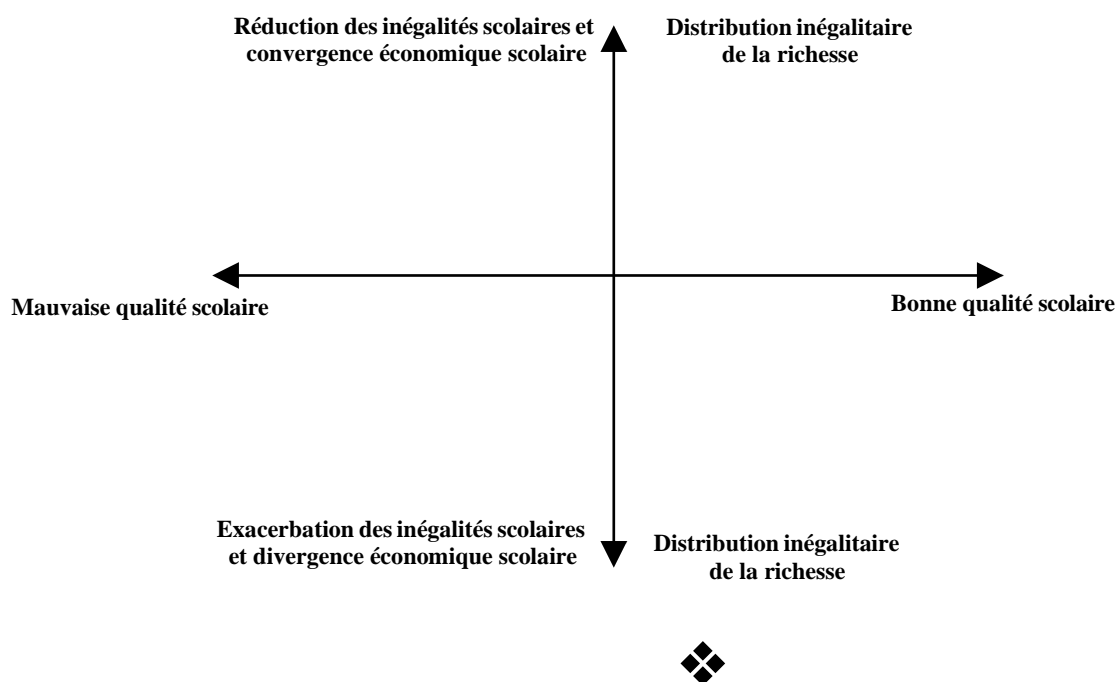
⁹²⁹*Ibid.*

⁹³⁰BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), *op. cit.*

d'accès à des formations plus qualifiantes, serait la cause essentielle des désavantages et handicaps de formation de nombre de jeunes ruraux.

Il y a tout lieu de penser que la situation est bien plus complexe que cela, qu'interviennent également les projets des familles, leurs ressources (n'oublions pas que la plupart des collègues ruraux recrutent en majorité des élèves de familles ouvrières et que le niveau social moyen de leurs élèves est souvent plus modeste qu'en ville), leurs rapports à la formation et à l'emploi, l'intérêt qu'elles portent à d'autres formations tels l'apprentissage ou l'enseignement professionnel, les références et les pratiques des enseignants et des chefs d'établissements, les situations locales du marché de l'emploi, etc. La pauvreté et les disparités territoriales sont les principaux facteurs de différenciation.

Fig. 53 : Qualité des institutions scolaires en Tunisie, distribution et inégalités



La présente étude a pour objectif d'examiner le mode de ciblage territorial adopté par le ministère de l'Éducation nationale, et qui a suscité des reproches et des interrogations des acteurs, des décideurs et des chercheurs sur la liste des gouvernorats touchés par le décrochage. Nous avons donc étudié les facteurs et la typologie des élèves à risque en analysant leurs caractéristiques en fonction de leur espace sociogéographique d'appartenance et en nous basant sur les typologies de Potvin *et al.*⁹³¹ et Fortin *et al.*^{932 et 933}. Plus précisément,

⁹³¹ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

⁹³² FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁹³³ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, DIALLO Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

notre premier objectif était de comparer les types de décrochage selon les régions tunisiennes au moyen d'analyses factorielles.

Ainsi, nos résultats montrent qu'un ensemble de facteurs sont associés aux probabilités de décrocher. Les résultats de ces analyses nous aident à identifier les variables les plus associées au décrochage selon l'espace sociogéographique. La région d'appartenance (disparités territoriales) de l'élève tient une place centrale. Dans les régions intérieures, c'est avant tout l'impact négatif du comportement (intérieurisé et extérieurisé) qui s'avère fortement associé aux parcours des élèves issus d'un milieu défavorisé, comme le suggère aussi le modèle théorique de Fortin *et al.*⁹³⁴.

Nous avons retenu un ensemble de variables afin de prédire le décrochage et nous avons combiné cette analyse avec une approche différenciée par facteur et type des décrocheurs en fonction des régions. La présente contribution permet de confirmer que c'est la combinaison et le cumul d'un nombre important de facteurs personnels, familiaux et scolaires et surtout culturels et géographiques, qui favorisent le décrochage. Ce n'est pas un facteur unique qui explique à lui seul ce décrochage, mais bien un ensemble de variables différentes selon les élèves, mais aussi selon leur âge. Nous avons indiqué également que les meilleurs éléments prédictifs varient en fonction de l'espace sociogéographique.

Un tel résultat signifie que cette variable est un élément central dans la compréhension des parcours scolaires. Plutôt que de tenir compte principalement du genre et de l'âge, une piste d'intervention intéressante mérite d'être soulevée. Celle-ci tiendrait compte des besoins spécifiques des élèves en fonction de leur âge et de leur type : il semble essentiel de travailler sur les problèmes de comportements des adolescents.

En fait, l'approche de ciblage, basée principalement sur le pourcentage, ne répond ni à l'aspect multisectoriel, ni à l'aspect multiple des déficits en matière de réussite scolaire. Pour éliminer le biais de la sélection et optimiser le ciblage spatial, il aurait été plus opportun d'opter pour une mesure multidimensionnelle. Depuis les années 2000 et suite à certains travaux de recherches occidentaux, la multi-dimensionnalité est universellement reconnue. D'autant plus que le système statistique national de la Tunisie n'offre pas les différents indicateurs du décrochage.

Dans cette étude, nous avons élaboré des cartes, suite à des analyses statistiques approfondies, qui vont servir au ciblage des gouvernorats et des régions, et une approche du décrochage en se basant sur des indicateurs multidimensionnels. C'est dans cette optique que nous avons proposé une nouvelle approche d'analyse des facteurs et des types de décrochage

⁹³⁴ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, Diallo Thierno, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2013), *op. cit.*

multidimensionnel (*Cluster analysis of multidimensional dropout*). La démarche adoptée est basée sur les méthodes factorielles (ACP) et de classification automatique (CAH) permettant de dépasser le cadre restreint de l'analyse unidimensionnelle de décrochage ou des corrélations prises deux à deux. L'analyse discriminante aide à caractériser chacune des classes obtenues de point de vue niveau socioéducatif et prévoir le classement d'un nouvel individu (ville ou région). En guise de conclusion, dans notre démarche, l'accent est mis sur une approche multidimensionnelle de décrochage scolaire qui :

(1) tient compte des différentes variables, observées par les recensements, autres enquêtes statistiques et études régionales ;

(2) optimise le gain informationnel des indicateurs quantitatifs disponibles au niveau géographique le plus fin ;

(3) répond aux besoins des programmes de remédiation pour un ciblage territorial multivarié. Un tel ciblage permet aux décideurs d'optimiser les ressources et les moyens de lutte contre le décrochage, en dépassant le cadre figé des limites administratives et en se focalisant sur les zones touchées par les différentes formes de l'échec scolaire. La cartographie ainsi proposée représente un nouveau support multivarié du phénomène et un outil de ciblage territorial multidimensionnel et d'aide à la décision. Son acuité est telle qu'elle peut servir comme *Baseline information* pour les évaluations d'impact des politiques publiques en éducation, notamment l'initiative nationale pour lutter contre le décrochage. La Charte de la conférence mondiale de Jomtien (1990) proclame un droit universel à l'éducation : l'offre éducative devrait cerner toute personne née sur le territoire national sans discrimination selon le genre ou selon la région. L'objectif principal devrait être un décloisonnement des deux systèmes, de manière à empêcher les élèves de certaines régions de quitter l'école prématurément. Il conviendrait donc de considérer et d'activer les lois sur la discrimination positive pour assurer plus d'égalité des chances et pour diminuer la différence dans le système éducatif tunisien :

« L'inégalité a un prix, elle est la cause et la conséquence de la faillite du système politique et elle alimente, dans notre système économique, une instabilité et une inefficacité qui l'aggravent à leur tour. C'est ce cercle vicieux qui nous plonge dans l'abîme »⁹³⁵.

⁹³⁵ STIGLITZ Joseph (2012), *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*, New York, Palgrave, pp. 61-97.

Finalement, le développement des catégories sociales et des régions défavorisées passe inéluctablement par une stratégie permettant de remettre l'école dans sa noble mission d'ascenseur social. C'est alors qu'on pourra dire qu'elle est républicaine. Quant aux inégalités régionales au niveau de l'offre de formation, il y a lieu d'espérer que la prise de conscience que la Révolution a engendrée sur la nécessité de prendre en charge sérieusement la question de la lutte contre le déséquilibre régional en matière de développement, se traduise à terme et rapidement par une amélioration de l'environnement social, économique et culturel des régions de l'intérieur. Ceci ne manquera pas d'agir favorablement sur l'état de l'enseignement en général dans ces régions et sur l'attractivité des établissements de l'intérieur aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

En résumé, les résultats générés dans le cadre de cette recherche suscitent des pistes d'études prometteuses. Une étude destinée à examiner les trajectoires des typologies des élèves, pour appréhender leur changement de statut (« *non à risque* » comparativement à « *à risque de décrochage* »), permettrait une meilleure compréhension des parcours. Il serait non seulement instructif d'identifier ces différentes trajectoires et de les mettre en relation avec les caractéristiques des élèves, mais aussi de connaître l'impact de celles-ci sur le processus de décrochage.

CHAPITRE X : DISPOSITIFS DE SUIVI, DE MESURE ET D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES DÉCROCHEURS DANS LA RÉGION DE SFAX

Apporter la contribution des travaux de recherche et d'intervention préventive est si important pour les enfants en besoins particulier. C'est pour cet objectif que nous avons mené cette étude. Ce chapitre propose une démarche d'intervention préventive qui cible les décrocheurs potentiels par type, basée sur les contributions des travaux de recherches longitudinales menées par Potvin au Québec. Nous nous focalisons sur une expérience réalisée dans des écoles primaires en se servant des outils de dépistage et d'intervention inspirés de Potvin⁹³⁶



A. La construction du décrochage

Le survol théorique de la problématique a démontré que ce décrochage est « *un processus qui peut s'étaler sur l'ensemble de la scolarité avec des moments clés qui sont l'entrée à l'école, au collège ou au lycée, la période de l'adolescence. Un processus qui conjugue une pluralité de causes : personnelles, familiales, sociales et scolaires* »⁹³⁷.

Pour Bruno, Saujat et Félix⁹³⁸, le décrochage scolaire est « *un processus multifactoriel, corrélatif et cumulatif* ». La complexité du décrochage émane non seulement de la multiplicité des facteurs mais aussi de l'interaction entre eux. De plus, ce qui rend le problème plus délicat, c'est de déterminer les facteurs les plus puissants dans l'acte de décrocher. Certainement, les parcours et les expériences des élèves décrocheurs sont singuliers. La pluralité des facteurs et la complexité de définir ceux qui présentent le risque le plus déterminant témoignent de l'hétérogénéité des parcours et des profils de décrocheurs.

Le phénomène de décrochage commence à susciter l'attention en Tunisie ces dernières années. Peu d'études ont été réalisées afin de comprendre les facteurs sous-jacents et de

⁹³⁶ POTVIN Pierre, NICOLE Monney, PICHER Marie Josée et ROY Amélie (2017), *op. cit.*

⁹³⁷ BENASE-REBEYROL Sandrine et SERVOIS Julien (2012), « Décrocheurs, décrochés », *Cahiers pédagogiques*, n° 496, pp. 9-56.

⁹³⁸ BRUNO Françoise, SAUJAT Frédéric et FELIX Christine (2015), « Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage et leurs conséquences sur le travail enseignant », *Revue française de pédagogie*, n° 193, p. 89-104.

chercher des solutions opérationnelles pour le réduire ou limiter l'apparition des facteurs de risque.

D'après Wang, Haertel et Walberg⁹³⁹ qui ont mené une méta-analyse de 50 ans de recherche (concernant les facteurs d'influence sur l'apprentissage des élèves), les facteurs d'influence directe jouent un rôle plus important que les facteurs indirects sur cet apprentissage.

Au sein des facteurs d'influence directe, existent des éléments qui ont le plus d'influence sur les apprentissages scolaires. Ils sont classés selon l'ordre qui suit : « *la gestion de classe, les processus méta-cognitifs et cognitifs, le milieu familial et le soutien parental de même que les interactions sociales entre les élèves et l'enseignant* ». Puis, nous trouvons d'autres éléments tels que « *la motivation et les attributs affectifs, les autres élèves, le nombre d'heures d'enseignement, la culture de l'école, le climat de classe et la façon d'enseigner* ». Il est aussi indispensable de tenir compte de l'importance des variables proximales qui concernent trois grands systèmes : « *l'élève lui-même, l'école (l'enseignant, la classe) et les parents* » dans la prévention du décrochage.

Plusieurs travaux ont étudié le décrochage scolaire, notamment ceux des deux universités québécoises (Université de Montréal/Université de Sherbrooke).

Soucieux de dévoiler les raisons qui poussent les jeunes à décrocher, Michel Janosz⁹⁴⁰ s'est rendu compte que les élèves se différencient par leurs réponses aux facteurs de risques qui proviennent de leurs « *vulnérabilités personnelles ou environnementales* ». Il a avancé que les interventions doivent prendre en considération les différentes caractéristiques des élèves. Ainsi, l'équipe de Janosz⁹⁴¹ a mis en place une typologie basée sur trois dimensions scolaires « *l'inadaptation du comportement, l'engagement et le rendement* » et a identifié quatre profils différents : « *discret (40 %), inadapté (40 %), désengagés (10 %), sous-performants (10 %)* ». Pareillement, l'équipe de recherche de l'université de Sherbrooke⁹⁴² a pris en considération trois contextes liés au décrochage : « *le personnel, le familial et le scolaire* ». La catégorisation a mis en valeur quatre types : peu intéressé ou peu motivé, comportement antisocial caché, problèmes de comportement et enfin le dépressif.

Les résultats des études dévoilent l'importance de repérer rationnellement les élèves à risque de manière précoce et de leur octroyer le profil adéquat. Cependant, « *Le dépistage*

⁹³⁹ WANG Margaret, HAERTEL Geneva et WALBERG Herbert (1990), « What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature », *The Journal of Educational Research*, vol. 84, n° 1, pp. 30-43

⁹⁴⁰ JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (1997), *op. cit.*

⁹⁴¹ JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁹⁴² FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

n'est pas une fin en soi »⁹⁴³ Il est donc indispensable de mener une réflexion rigoureuse sur la prévention et d'accomplir des interventions systémiques^{944, 945 et 946} destinées simultanément à l'élève, au milieu scolaire, aux différents intervenants, au milieu familial. Les outils de dépistage sont le questionnaire et le logiciel « *Premiers signes V2* », dont l'objectif est d'évaluer les sous-groupes d'élèves les plus à risque de décrocher, en vue de recourir à des interventions adaptées.

B. Méthodologie de la recherche

B.1. Participants

Cette étude utilise des données recueillies au mois de novembre 2020. La population est composée d'un échantillon de 46 élèves, réparti en deux groupes (GR1 et GR2), entre 10 et 11 ans et fréquentant l'école primaire El Messadine, située à deux kilomètres du centre de Sfax.

B.2. Méthodes

Pour réaliser les deux parties de cette étude (dépistage et intervention), deux instruments sont pris en compte : pour la première, le logiciel « *Premiers signes V2* » et, pour la deuxième, le répertoire « *Agir dès les premiers signes* ». Le logiciel est un outil informatisé de mesure du risque de décrochage. Il est développé dans le cadre d'une étude longitudinale qui a duré onze ans, menée par Potvin, Fortin et Rousseau⁹⁴⁷ pour cibler l'élève sur certains aspects (rendement scolaire, attitudes envers l'école, aspirations, engagement et supervision parentale). « *Les analyses de validité de l'instrument permettent d'expliquer à elles seules 54 % de la variance liée au décrochage.* » Puis, une deuxième étude effectuée dans le Primaire par Potvin, Leclerc et Massé⁹⁴⁸ a ciblé les variables prédictives. Ces variables se concentraient au début sur la perception des professeurs du cheminement scolaire futur de chaque élève dépisté, puis sur le type de l'élève et enfin l'attitude des enseignants envers chacun des jeunes. La nouvelle version, apparue en 2020, a conservé les mêmes propriétés de validité que

⁹⁴³ JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (1997), *op. cit.*

⁹⁴⁴ JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁹⁴⁵ POTVIN Pierre (2001), « Des outils de soutien à l'intervention en milieu scolaire auprès de jeunes en difficulté », Communication au colloque des psychoéducateurs en milieu scolaire. UQTR. .

⁹⁴⁶ POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2010), *op. cit.*

⁹⁴⁷ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

⁹⁴⁸ POTVIN Pierre, LECLERC Daniel et MASSÉ Line (2009), « Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard ? », Communication au Rendez-vous national des gestionnaires de l'éducation (Intervention à l'ouverture). Québec, avril.

la version originale. Les améliorations apportées au logiciel « *Premiers signes V2* » concerne « *la présentation visuelle, l'ajout d'informations et avec un accès direct via Internet* ». De plus, les variables retenues par le logiciel « *classent correctement à 74 % le statut de l'élève 11 ans plus tard (de maternelle à la fin du secondaire = diplômés, en retard ou décrocheurs)* »⁹⁴⁹. Suite à l'analyse réalisée par le logiciel, une stratégie d'intervention sera initiée pour prévenir les risques de décrochage. Cette phase, qui fait l'objet de notre travail de recherche, comprend quatre outils qui correspondent à quatre étapes : Outil (1) : « *Grille réflexive des interventions universelles* », Outil (2) : « *Grille d'observation des comportements* » (répartie en deux : la grille et la fiche personnelle), Outil (3) : « *Fiche d'analyse des comportements* » et Outil (4) : « *Grille de suivi des interventions* ».

Nous avons effectué le dépistage de tout l'échantillon en se servant du logiciel *Premiers signes V2*, pour dresser le portrait de ceux qui nécessitent une attention particulière (Comportements extériorisés/Comportements intériorisés/Peu motivés). Puis nous nous sommes servie du répertoire « *Agir dès les premiers signes* » pour élaborer les stratégies d'interventions optimales pour chaque pronostic d'une manière précoce, dès l'apparition des troubles comportementaux (Inattention/ Agitation/Agressivité/Anxiété/Retrait).

B.3. Le dépistage

L'évaluation comprend trois questionnaires à remplir pour chaque élève. Pour des fins d'illustration, voici certains éléments au sujet de chaque questionnaire :

1. Le questionnaire (1) aide à qualifier le parcours scolaire anticipé de l'élève et se répartit en quatre possibilités :

- « *Poursuite du cheminement sans embûche* »
- « *Possibilité de certaines difficultés* »
- « *Possibilité de difficultés assez importantes* »
- « *Prévision de difficultés très importantes* ».

2. Le questionnaire (2) rassemble six types d'élèves :

« • *Élève modèle* • *Élève indifférent* • *Élève ayant des difficultés d'apprentissage* • *Élève ayant des difficultés de comportement extériorisées* • *Élève ayant des difficultés de comportement intériorisées* • *Élève peu motivé.* »

⁹⁴⁹ POTVIN Pierre PINARD Renée (2010), « L'alliance possible entre deux approches en prévention du décrochage scolaire au Québec : l'approche scolaire et l'approche périscolaire », Communication présentée au 16^e Congrès de l'AMSE. Monterrey, (31 mai-4 juin).

3. Le questionnaire (3) présente une grille de 18 adjectifs présentés en 7 nuances, du négatif au positif, permettant de qualifier les attitudes de l'élève. Les 18 adjectifs doivent être complétés.

Les résultats du dépistage servent à repérer les élèves à risque, à identifier le type (À surveiller, Risque Faible, Risque Modéré, Risque Sévère, Risque Sévère « *aggravé* »), selon le résultat du Q3.

B.4. L'Intervention

Cette partie du travail comprend quatre étapes et s'inscrit dans une approche préventive. Celle-ci comprend des interventions appropriées en fonction des aspects novateurs tels que la prise en considération du stade de développement des enfants (préscolaire, 1^e, 2^e et 3^e cycle du Primaire) et la mise en œuvre des actions concrètes qui peuvent être réalisées en classe. Le répertoire tient en compte deux volets : « *les pratiques incontournables* » et « *les pratiques ciblées* ».

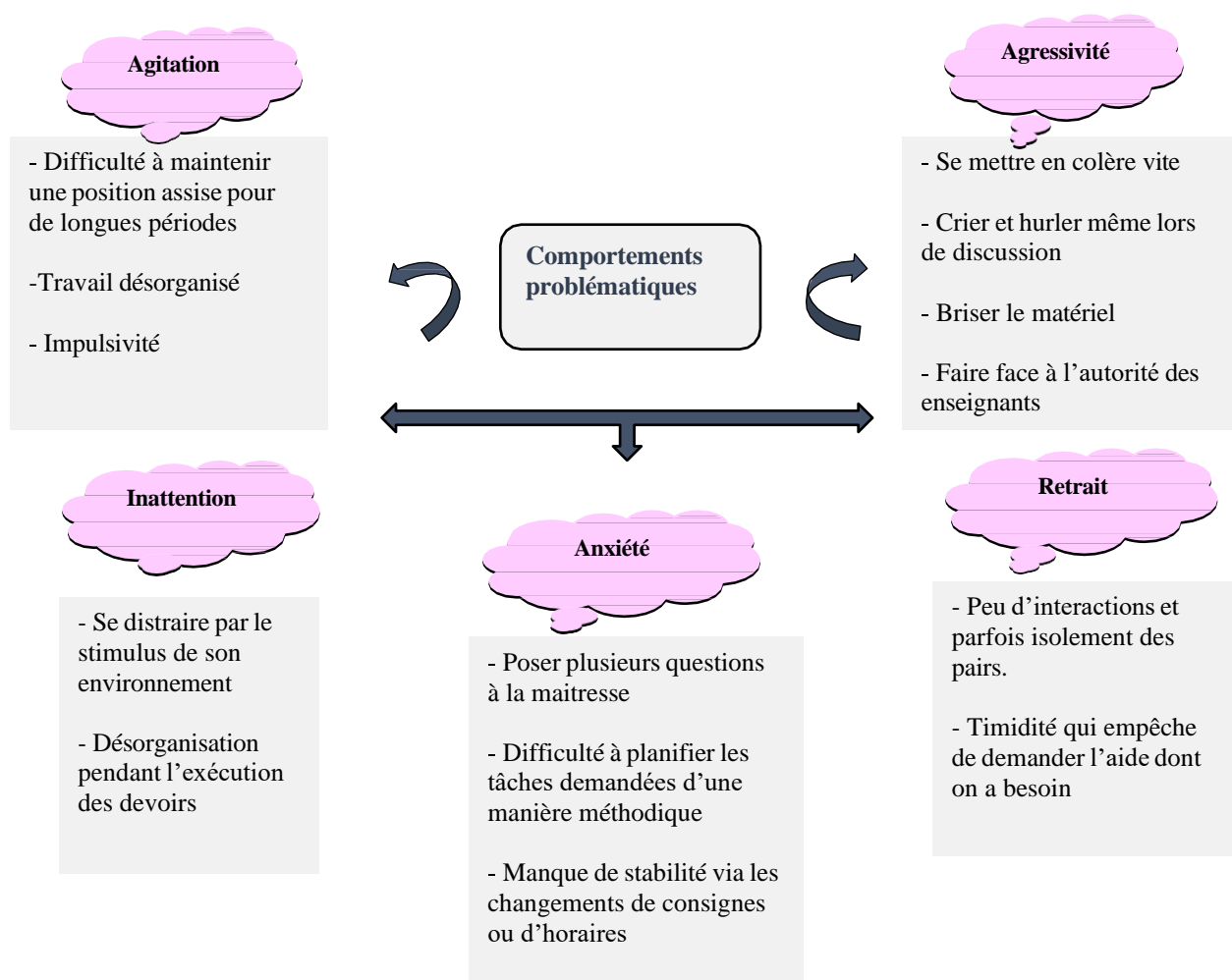
La première étape consiste à la mise en place des interventions universelles efficaces pour tous les élèves. Elles sont extraites de l'outil 1 « *Grille réflexive des interventions universelles* » afin de créer un climat favorable aux apprentissages.

Ces interventions universelles sont en lien avec quatre pratiques citées ci-dessous :

- « *l'établissement de relations positives* » ;
- « *l'utilisation de stratégies éducatives axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence* » ;
- « *la gestion des comportements* » ;
- « *l'organisation de la classe* ».

La deuxième étape est l'observation, en se servant d'un instrument qui comprend deux parties : « *la grille* » et « *la fiche personnelle* » pour dépister les problèmes comportementaux en classe d'une manière hebdomadaire. Grâce à la grille, nous dressons un « *portrait classe* », alors que la « *fiche* » met en évidence « *un portrait individuel* ». Les problèmes comportementaux se sont regroupés en cinq catégories : Inattention, Agitation, Agressivité, Anxiété, Retrait (Fréquence, durée, impact sur le fonctionnement des élèves... (voir Figure n° 56).

Fig. 54 : Description des comportements problématiques



Lors de la troisième étape, nous nous servons de l'outil (3) : « *Fiche d'analyse des comportements* » afin de comprendre les besoins que traduisent les conduites observées. Cet outil consiste à dévoiler les besoins réels afin de sélectionner les interventions les plus appropriées pour y répondre. L'observation des élèves vient compléter les résultats du logiciel. Nous pouvons vérifier si les résultats sont fidèles aux résultats du logiciel. Le logiciel nous informe qui sont les élèves en difficultés et avec quel type de difficultés, alors que l'observation vient opérationnaliser les comportements de ces jeunes.

La quatrième étape est : « *Agir par la mise en place de nouvelles interventions universelles ou d'interventions ciblées* » pour répondre aux besoins identifiés. Pour cette phase, nous mettons en œuvre l'outil (4) : « *Grille de suivi des interventions* ». Ces interventions sont en lien avec quatre types de besoins :

1. « l'établissement de relations positives » ;
2. « le développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence » ;
3. « la gestion des comportements » ;
4. « l'organisation de la classe ».

C. Résultats

C.1. Dépistage

Après avoir effectué le dépistage, nous avons classé les élèves des deux groupes selon six types détectés : ceux avec des « difficultés d'apprentissage », « peu motivés », « Indifférents », les « Bons élèves » et ceux qui présentent des difficultés de comportements « extériorisés » et « intériorisés » (voir tableau 61).

Tableau n° 61: Répartition des élèves selon les types détectés

Types d'élèves	Difficultés d'apprentissage	Peu motivés	Difficultés de comportements extériorisés	Difficultés de comportements intériorisés	Indifférent	Bon élève
Groupe 1	004-008-012 013-015-017-019-022-024	002-009-016	025	001-011-020	003	005-006-007-010-014-018-021-0
Groupe 2	029-034-036-033-040-042-043-045	027-032-033	0	0	0	026-028-030-031-035-037-039-041-044-046

Selon la répartition faite, nous avons regroupé les élèves en deux catégories : « élèves à risque » et « élèves non à risque » et nous avons obtenu les résultats suivants : pour le GR1, il y a 16 élèves sur 25 qui sont repérés à risque alors que, pour le GR2, on a 11 sur 21.

Le niveau de risque varie entre « À surveiller, Risque Faible, Risque Modéré, Risque Sévère et Risque Sévère "aggravé" ». Étant donné que le répertoire « Agir dès les premiers signes » ne porte que sur la prévention des difficultés de comportement, nous avons éliminé ceux qui ont des difficultés d'apprentissages. L'outil ne propose pas de stratégies d'intervention précisément conçues pour prévenir ou remédier aux difficultés d'apprentissage. Nonobstant, il dénombre des interventions universelles qui favorisent un contexte de classe propice aux apprentissages.

Afin d'assurer la confidentialité, nous n'avons pas mis d'initiales, mais plutôt un numéro qui représente chaque élève (un code). Exemple F.A (= 001), L.B (=002), etc. S'il y a

des initiales identiques, nous avons ajouté une lettre (exemple : il y a 2 F.A = 001 et 001b). Le code nous permettra de faire un suivi longitudinal d'année en année si nous le souhaitons.

Tableau n° 62: Nombre d'élèves à risque et non à risque

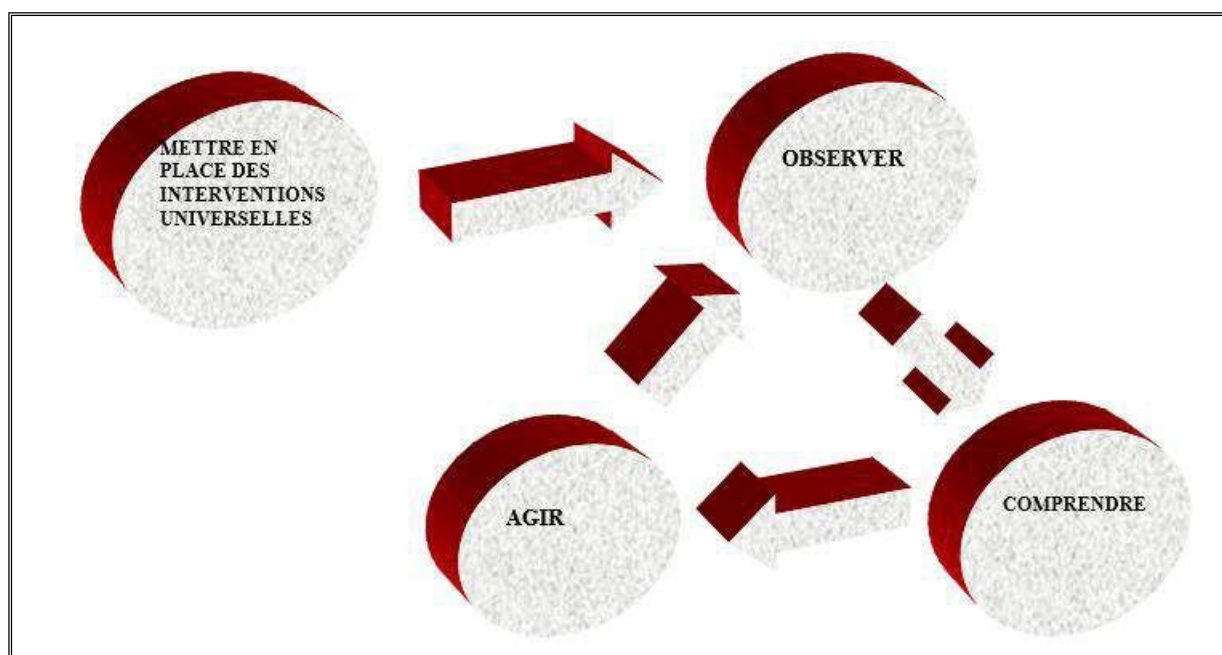
Nombre d'élèves à risque	Nombre d'élèves non à risque	Total
GR1=16 (64 %)	GR1= 9 (36 %)	25
GR2= 11 (52 %)	GR2=10 (48 %)	21

C.2. Intervention

La démarche d'intervention préventive, telle qu'elle est présentée dans « *Le répertoire Agir dès les premiers signes* », découle du « *modèle comportemental de réponse à l'intervention (RAI)* ». Cette perspective débute par le repérage précoce des élèves à risque de présenter des problèmes comportementaux. Puis, elle « *préconise la cueillette et l'analyse de données d'observation ainsi que la mise en place d'interventions universelles, ciblées ou individualisées, selon les besoins des élèves* ».

Quatre étapes peuvent être mises en évidence (Figure n° 57).

Fig. 55: La démarche de prévention des difficultés de comportement



C.2.1. Etape 1 : Outil 1 : « Grille réflexive des interventions universelles »

Nous avons choisi des interventions sur la base de nos connaissances et des ressources existantes. Cette étape nous a conduit à faire une remise en question de nos pratiques pédagogiques en classes et à les concevoir différemment en ce qui concerne la relation entre ces pratiques et la création des facteurs de risques (pratiques pédagogiques et motivation des

élèves/pratiques et échanges entre les élèves/pratiques et réglage des conflits/pratiques et création d'un climat propice à l'apprentissage/chercher les lacunes au sein de nos pratiques /lien entre nos pratiques et l'approfondissement de certains risques au lieu de les apaiser/les liens entre notre relation avec les élèves et nos attitudes à leurs égards/effets de nos attitudes sur les élèves). Nos interventions se sont déroulées en deux étapes.

En premier lieu, nous avons visé la création d'« *un climat motivationnel de maîtrise en classe* » (contre les effets controversés d'un climat de compétition). Ce climat maintient l'autonomie de l'élève et assure l'écoute active, le dialogue et l'encouragement des apprenants à entretenir des liens solides mutuels. Après, nous nous sommes penchée sur les façons d'enseigner en installant de nouvelles technologies (usage du vidéo-projecteur pour les documentaires en matière d'éveil civique/théâtralisation des textes de lectures et des contes / mise en avant le travail en groupe à distance sur internet à cause de la situation sanitaire en Tunisie). D'autres mesures ont été prises telles que la valorisation de l'effort et des progrès individuels, l'intégration explicite des habiletés sociales et émotionnelles, sans oublier la planification des règles et des routines afin d'assurer l'organisation de la classe.

En second lieu, vu la situation sanitaire (Pandémie COVID-19), nous avons interrompu à maintes reprises les cours pour des durées variées. Nous avons eu l'opportunité d'expérimenter d'une façon plus rigoureuse parce que l'effectif des classes était réduit de moitié. D'habitude, nous travaillons dans des classes en sureffectif (40 élèves ou plus dans une seule classe). Durant l'année scolaire 2020-2021, avec des effectifs réduits, nous sommes arrivée à mieux organiser la classe, à élaborer de stratégies éducatives variées pour que les élèves s'autogèrent et contrôlent mieux leurs comportements.

C.2.2. Etape 2 Outil 2 : « Grille d'observation des comportements »

Cet instrument se compose de deux parties : la grille et la fiche personnelle. Par le biais de la grille, nous ne sommes pas parvenue uniquement à repérer les problèmes comportementaux observés en classe hebdomadairement, mais aussi à avoir à la fois « *un portrait classe et un portrait individuel* ». Nous avons ciblé les comportements problématiques sur lesquels intervenir en priorité. Quant à la fiche personnelle, elle nous a servi pour documenter précisément le comportement d'un élève en particulier. Après l'installation des interventions universelles, nous avons recueilli des données concernant les problèmes comportementaux, regroupés en cinq catégories : Inattention, Agitation, Agressivité, Anxiété, Retrait (Fréquence, durée, impact sur le fonctionnement des élèves... (Figure n° 56 et tableau n° 62).

Cette phase nous a permis de décrire les comportements de façon opérationnelle et a rendu notre démarche plus approuvée car nous sommes arrivés à dégager les comportements problématiques, à identifier les besoins des élèves. Pour illustrer les particularités de chaque comportement, nous présentons la figure suivante qui donne une description adéquate à chaque catégorie ainsi que des exemples d'attitudes visibles associés.

Tableau n° 63 : Répartition des élèves selon les comportements à risque

Types de difficultés Détectés	Difficultés de comportements extériorisés			Difficultés de comportements intériorisés		Peu motivés
	Comportements détectés	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	
Élèves concernés GR1	001-012-013-018-020-025	012-013-025	001-003-004-008-009-011-012-015-016-020-025	001-002-004-009-00-10-011-012-016-017-025-020	001-002-004-011-012-015-016-	002-009-016
Élèves concernés GR2	045-043-042-038-033-032-029-027	045-043-042-038-032	045-043-042-038-034-033-032-029-027	045-043-042-038-034-032-029-027.	045-043-042-038-034-033-032-029-027	027-032-033

Le tableau n° 63 met en évidence la répartition des élèves de type « *peu motivés* », ayant des « *troubles de comportements intériorisés* » et des élèves ayant des « *troubles de comportements extériorisés* » qui souffrent des comportements problématiques détectés « *Agitation, anxiété, agressivité, inattention et retrait* »

À titre d'illustration, nous présentons un exemple de « *Grille d'observation des comportements* » effectuée lors de la semaine du 15 au 22 décembre 2020, qui sert à dresser un portrait général de la classe en matière de comportements problématiques ou de reconnaître les élèves qui nécessitent une attention spécifique ou des interventions ciblées.

Outil 2 : Grille d'observation des comportements : Semaine du 15 au 22 décembre 2020

Nom de l'élève	Agitation				Agressivité				Inattention				Anxiété				Retrait				Comportements prioritaires
1) A.S													19	20	21		24	25	26		1. Retrait 2. Anxiété
2) M. G													19	20	21		24	25	26	27	1. Retrait 2. Anxiété
3) M.H	2												18				24	25			1. Retrait
4) M. K	2	3	4																		1. Agitation
5) O.CH																					Rien à signaler
6) R. A																	23	25			1. Retrait
7) R.W																	24	25			1. Retrait
8) R. Z	2	3	4	5																	1. Agitation
9) S. A	2	4	5	6																	1. Agitation
10) S.Z																					Rien à signaler
11) Y.ATH													18	19	21	22	23	25			1. Anxiété 2. Retrait
12) CH.A																	23	25	26	27	1. Retrait
13) CH.R									1 4	16			20	22							1. Inattention 2. Anxiété
14) F. A													20	21	22		23	24	25	26	1. Retrait 2. Anxiété
15) F. B																					Rien à signaler

16) GH.G																					Rien à signaler	
17) IG																						Rien à signaler
18) LB								1 6	17													1. Inattention
19) MA													19	22	23							1. Anxiété
20) MF																	18	22				1. Anxiété
21) Y.AW																						Rien à signaler
22) Y.H													19	20								1. Anxiété
23) Y.GA	1	2	3	4	9	12		1 3	15	16	17	20	21	22		24	27					1. Agitation 2. Inattention 3. Anxiété
24) Y.BM																						Rien à signaler
25) Y.GD																						Rien à signaler
Classe : GR1	Comportements prioritaires				Comportements prioritaires				Comportements prioritaires				Comportements prioritaires				Comportements prioritaires					

Dans les tableaux qui suivent (Tableaux n° 64, 65, 66, 67 et 68), nous avons identifié les élèves qui présentent chaque comportement problématique (Agitation, Inattention, Agressivité, Anxiété et Retrait).

Tableau n° 64 : Répartition des élèves agités

Agitation		
Description	Comportements observables	Élèves concernés
. Difficulté à maintenir une position assise pour longues durées . Travail désorganisé . Impulsivité	Bouger pendant la leçon	001-012-029-027-025
	Interrompre son travail pour porter attention à d'autres choses	013-018-020-025
	Bavardage en classe	025-045-043-042
	Apporter des choses interdites en classe (briquets/portables)	038-033-032

Tableau n° 65 : Répartition des élèves agressifs

Agressivité		
Description	Comportements observables	Élèves concernés
. Se mettre vite en colère . Crier et hurler même lors de discussions . Abimer le matériel . Faire face à l'autorité des enseignants	Se mettre en colère rapidement	012-013
	Ne pas respecter les consignes imposées	045-043
	Refuser d'écouter la maîtresse	042-038
	Crier en classe	032
	Se quereller avec ses amis	025
	Réagir en violence quand on se sent inférieur aux autres (moins performant perdant dans une discussion)	013-012
	Tenir des propos blessants envers ses amis.	025

Tableau n° 66 : Répartition des élèves inattentifs

Inattention		
Description	Comportements observables	Élèves concernés
. Se distraire par le stimulus de son environnement . Désorganisation pendant l'exécution des devoirs	Interrompre son travail pour se concentrer à autres choses	001-003-032-029-027-025
	Ne se concentre pas quand l'enseignante explique la leçon	004-008-009-011-025
	Se trainer longtemps avant de se pencher sur ses tâches	045-043-042-025
	Ne jamais terminer les tâches demandées.	038-034-033-020-025
	Poser souvent des questions auxquelles on a déjà répondu	032-029-027-012-015-016

Tableau n° 67: Répartition des élèves anxieux

Anxiété		
Description	Comportements observables	Élèves concernés
. Poser plusieurs questions à la maîtresse . Difficulté à planifier les tâches demandées d'une manière méthodique . Manque de stabilité à cause des changements de consignes/d'horaire	Tendance à poser des questions pour être rassuré	010-011045-043
	Demander vite de l'aide et de façon répétitive	012-016-017-025
	S'échapper des routines et des Consignes	029-027-042-038-034-032-025
	Incapacité d'entamer ses devoirs	001-002-004-009-020

Tableau n° 68 : Répartition des élèves selon les comportements du retrait

Retrait		
Description	Comportements observables	Élèves concernés
. Peu d'interactions et parfois isolement des pairs. . Timidité qui l'empêche de demander l'aide dont il a besoin	Ne pas prendre la parole devant les autres	001-002-016-020
	S'échapper des regards de l'enseignante quand celle-ci lui adresse la parole	004-011-012-015-025
	Éviter les interactions avec ses pairs	027-032-033-001-002
	Jouer seul	025
	Ne pas demander l'aide	002-016-020

Voici un exemple d'une fiche personnelle d'un élève qui est servi pour dresser un portrait individuel

Fiche personnelle de l'élève (Nom de l'élève...025)

	Fréquence 1 : < 1 fois / mois 2 : 1 fois /mois 3 : 1fois /semaine 4 : 1 fois /jour 5 : >1fois par jour	Impact 1 : pas d'impact 2 : léger 3 : modéré 4 : sévère 5 : très sévère	Notes ou précisions	
Agitation				
L'élève				
1. bouge pendant que l'enseignante parle	4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Sévère
2. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs.	5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Très sévère
3. ne termine par les tâches demandées	5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Très sévère
4. parle en classe sans lever la main		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
5. discute avec ses camarades de classe à des moments inappropriés	5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Très sévère
6. agit promptement ou sans réfléchir		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Agressivité				
7. se met en colère rapidement		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
8. crie, frappe ou lance des objets en signe de frustration		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
9. ne respecte pas les consignes ou les conséquences qui lui sont imposées	3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Modéré
10. refuse de faire ce que l'enseignante lui demande		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
11. tient des propos blessants à l'endroit des autres élèves		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
12. se querelle avec les autres élèves	3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Modéré
Inattention				
13. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs	5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Très sévère
14. ne regarde pas l'enseignante lorsqu'elle donne des consignes		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
15. prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche	5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Très sévère
16. ne termine pas les tâches demandées	5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Très sévère
17. pose à l'enseignante des questions auxquelles on a déjà répondu	4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Sévère
18. pose des questions à l'enseignante		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Anxiété				
19. demande rapidement de l'aide à l'enseignante		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
20. prend du temps à s'installer avant de se mettre au travail	5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Très sévère
21. ne termine pas les tâches demandées.	.5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Très sévère
22. hésite à sortir des routines établies	4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Sévère
Retrait				
23. évite de prendre la parole en classe		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
24. regarde ailleurs lorsque l'enseignante s'adresse à lui	3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Modéré
25. évite de parler aux autres		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
26. évite de demander de l'aide à l'enseignante		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
26. joue seul	4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Sévère

D'après les notes obtenues via cette fiche personnelle « 025 », nous pouvons classer les comportements à risque qui nécessitent une intervention prioritaire et ciblée : tout d'abord, l'agitation (4 problèmes à risque détectés dont trois qualifiés de très sévère et un sévère) ; ensuite, l'inattention (4 problèmes à risque détectés dont trois de très sévère et un sévère) ; puis, l'anxiété (3 problèmes à risque détectés dont deux de très sévère et le dernier est sévère) ; enfin, le retrait puisque nous avons remarqué une conduite problématique sévère.

C.2.3. Etape 3 : Outil 3 : « Fiche d'analyse des comportements »

Cet outil consiste à réaliser une analyse afin de « *soutenir l'analyse des comportements problématiques jugés prioritaires pour l'intervention* ». L'observation des élèves vient compléter les résultats du logiciel.

Notre recueil de données nous a permis d'identifier les comportements problématiques qui méritent une intervention. La prochaine étape consiste à reconnaître les besoins réels que traduisent ces comportements afin de choisir les interventions les plus adéquates pour y répondre.

Pour atteindre cet objectif, il est conseillé de se questionner sur les antécédents des comportements et leurs conséquences.

Nous prenons comme exemple l'élève 025 pour illustrer notre démarche. Celui-ci est caractérisé par « *des difficultés de comportements extériorisés* », un comportement agité : « *Il circule dans la classe et touche aux affaires de ses copains en les regardant avec un rire moqueur.* » Ce comportement s'est produit lorsque l'enseignante a demandé à ses élèves d'applaudir X qui a répondu correctement à tous les exercices. Par conséquent, l'enseignante lui adresse un avertissement. À partir de cette information, nous avons émis une hypothèse pour expliquer son comportement et préciser son besoin. Par exemple, l'explication pourrait être celle-ci : « *L'élève circule dans la classe et touche aux affaires de ses copains en les regardant avec un grand sourire, car il souhaite attirer l'attention des autres.* »

Cet élève a besoin de « *s'intégrer et sentir l'appréciation* », apprendre à gérer le temps. Selon le besoin identifié, des interventions universelles ou ciblées sont sélectionnées et effectuées afin d'améliorer la situation problématique (tableaux ci-dessous) :

Tableau n° 69: Fiche d'analyse de comportements

Avant	Pendant	Après
ANTÉCÉDENTS L'enseignante a demandé à ses élèves d'applaudir X qui a répondu correctement à tous les exercices	COMPORTEMENTS 025 circule dans la classe et touche aux affaires de ses copains en les regardant avec un rire moqueur.	CONSÉQUENCES 025 a reçu un avertissement oral de la part de sa maîtresse



Explication	Besoin
. Pourquoi l'élève agit-il ainsi ? . Pour attirer l'attention sur soi . Pour se positionner au sein de son groupe . Pour être accepté par ses pairs	Cet enfant cherche la reconnaissance, la valorisation et le positionnement. Il a besoin d'être reconnu par sa maîtresse et ses amis. Ainsi qu'il a besoin d'apprendre à gérer le temps

C.2.4. Etape 4 : (Outil 4 : Grille de suivi des interventions)

Les interventions universelles déjà mises en œuvre ne sont pas assez suffisantes pour ajuster les troubles comportementaux chez les élèves. Alors, nous avons eu recours à l'installation d'autres interventions ciblées. Ces interventions sont en lien avec quatre types de besoins :

1. « l'établissement de relations positives » ;
2. « le développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence » ;
3. « la gestion des comportements » ;
4. « l'organisation de la classe ».

Dans les tableaux ci-dessous, nous mettons en évidence les choix réalisés pour contribuer aux ajustements de nos pratiques.

Tableau n° 70: Interventions liées aux besoins de relations positives

Besoins liés à l'établissement de relations positives	
Comportements problématiques	Interventions ciblées
Agitation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instaurer un code non verbal avec l'élève pour le prévenir que son comportement dérange les autres élèves ➤ Placer l'élève dans des équipes de travail composées d'enfants amicaux et aidants
Agressivité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lors des interventions, faire référence aux comportements inappropriés de l'élève plutôt qu'à sa personnalité ou à ses caractéristiques personnelles ➤ Le questionner pour l'aider à identifier ses émotions et à les verbaliser

Inattention	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discuter avec lui pour vérifier sa compréhension d'une consigne ou d'une situation ➤ Vérifier fréquemment la progression du travail afin de s'assurer de sa compréhension.
Anxiété	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le questionner pour l'aider à identifier ses émotions et à les verbaliser. ➤ Utiliser un ton de voix doux pour lui parler
Retrait	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le questionner pour l'aider à identifier ses émotions et les verbaliser. ➤ Discuter en privé avec lui de ses difficultés scolaires ou sociales et essayer de comprendre le problème ou les raisons pour lesquelles certaines tâches ou situations sont difficiles pour lui.

Tableau n° 71 : Interventions liées au développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence

Développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence	
Comportements problématiques	Interventions ciblées
Agitation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impliquer l'élève dans le choix de stratégies qu'il peut utiliser pour diminuer son agitation ou dépenser son énergie (ex. : après avoir terminé une tâche, faire des étirements dans un coin calme de la classe) ➤ Lui proposer des activités dans lesquelles il réussit bien
Agressivité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adapter les tâches à ses capacités afin de lui faire vivre des réussites ➤ Lui dire clairement que ses opinions sont importantes
Inattention	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lui reformuler les consignes ➤ Vérifier la compréhension qu'il a de la tâche à effectuer en lui demandant de l'expliquer dans ses propres mots
Anxiété	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lui proposer des activités dans lesquelles il réussit bien. ➤ Adapter les tâches à ses capacités afin de lui faire vivre des réussites
Retrait	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lui proposer des activités dans lesquelles il réussit bien ➤ Lui dire clairement que ses opinions sont importantes

Tableau n° 72 : Interventions liées à la gestion des comportements

La gestion des comportements	
Comportements problématiques	Interventions ciblées
Agitation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vérifier le niveau d'agitation de l'élève avant de commencer une nouvelle activité pour s'assurer qu'il est disposé aux apprentissages
Agressivité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définir avec lui les comportements inappropriés et lui expliquer pourquoi ils ne sont pas tolérés ➤ Identifier avec lui ses signes précurseurs de colère ou d'anxiété (augmentation de la respiration, tremblement, poings serrés, sourcils froncés) afin de mettre en place des moyens pour l'aider à moduler ses émotions ou à les apaiser
Inattention	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'amener à diminuer le nombre de questions qu'il pose lors d'une activité (ex. : fournir des jetons en fonction du

	nombre de questions autorisées)
Anxiété	➤ Définir avec lui des moyens qu'il peut utiliser pour diminuer les tensions
Retrait	➤ Lui fournir une procédure de prise de parole et pratiquer cette procédure seul à seul avec lui

Tableau n° 73 : Interventions liées à l'organisation de la classe

L'organisation de la classe	
Comportements problématiques	Interventions ciblées
Agitation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définir avec l'élève les moments de la journée où il peut se déplacer dans la classe ➤ Lui offrir la possibilité de travailler en position debout ou assis sur un tabouret (à l'arrière de la classe) ou d'utiliser un ballon d'exercice comme chaise à son pupitre
Agressivité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lui fournir des objets ou du matériel qui peuvent l'aider à moduler ses émotions ou à s'apaiser (élastique, livre, papier, crayon, jeu, etc.)
Inattention	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fragmenter les consignes données ➤ Diviser la tâche en plusieurs étapes ➤ Fournir une liste d'étapes à suivre pour la réalisation d'une tâche ➤ Placer l'élève près du bureau de l'enseignante
Anxiété	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lui donner suffisamment de temps pour répondre aux questions
Retrait	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le placer près du bureau de l'enseignante

Après avoir mis en place les interventions ciblées, nous avons entamé un suivi du progrès des élèves pour vérifier l'efficacité de ces interventions (retour à l'étape d'observation). Des ajustements sont de nouveau apportés.

Finalement, une deuxième évaluation a été réalisée (juillet 2021) et a conduit aux résultats suivants :

- une amélioration au niveau comportemental pour certains (par exemple GR1 : 020-019 ; GR2 : 034-038) ;
- persistance de certains problèmes comportementaux pour d'autres (GR1 : 001-012) ;
- l'accentuation de certains problèmes comportementaux pour d'autres, ce qui a mené même au redoublement (GR1 : 004-012-001) ;
- une amélioration des attitudes des enseignantes à l'égard des élèves.

À titre d'illustration, nous prenons l'exemple de 020 qui présente des difficultés comportementales intériorisées lors de la première évaluation et qui a réalisé un progrès significatif lors de la deuxième évaluation.

Tableau n° 74 : Description du profil de l'élève 020 lors de la première et la deuxième évaluation

Profil de 020 lors de la première évaluation				
Q1	Q2	Q3		Risque
Cheminement	Type	Score	Qualificatif	
2 difficultés légères	5 Difficultés comportementales intériorisés	-17	Description très négative	2 À surveiller



Profil de 020 lors de la deuxième évaluation				
Q1	Q2	Q3		Risque
Cheminement	Type	Score	Qualificatif	
2 Difficultés légères	5 Difficultés comportementales. Intériorisées	23	Description très positive	2 À surveiller

Dans le tableau qui suit, nous présentons le changement enregistré chez l'élève 020 lors de la deuxième évaluation et après avoir instauré des interventions ciblées

Tableau n° 75 : Description de la situation initiale et actuelle de l'élève 020 après avoir installé des interventions ciblées

Situation Initiale de 020	Interventions choisies	Situation actuelle
Anxiété : - Malhonnête : neutre - Non attrayant : fortement - Malheureux : modérément - Instable : neutre	L'établissement de relations positives - Questionner l'élève pour l'aider à identifier ses émotions et les verbaliser - Utiliser un ton de voix doux pour parler à l'élève	Anxiété : - Malhonnête : neutre - Attrayant : modérément - Malheureux : neutre - Instable : neutre
	Développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence - Proposer à l'élève des activités dans lesquelles il réussit bien - Adapter les tâches aux capacités de l'élève afin de lui faire vivre des réussites	
	La gestion des comportements - Définir avec l'élève des moyens qu'il peut utiliser pour diminuer les tensions	
	L'organisation de la classe - Fournir à l'élève une procédure de prise de parole et pratiquer cette procédure seul à seul avec lui	
Retrait :	L'établissement de relations positives : - Discuter en privé avec l'élève de ses	Retrait :

<ul style="list-style-type: none"> - Désengagé : Fortement - Nonchalant : fortement - Obéissant : fortement 	<p>difficultés scolaires ou sociales et essayer de comprendre le problème ou les raisons pour lesquelles certaines tâches ou situations sont difficiles pour lui.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Engagé : Fortement - Travaillant : fortement - Obéissant : fortement
<ul style="list-style-type: none"> - Non sociable : fortement - Négligent : fortement 	<p>Développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer à l'élève des activités dans lesquelles il réussit bien - Dire clairement à l'élève que ses opinions sont importantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociable : légèrement - Négligent : légèrement
	<p>La gestion des comportements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fournir à l'élève une procédure de prise de parole et pratiquer cette procédure seul à seul avec lui 	
	<p>L'organisation de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placer l'élève près du bureau de l'enseignante 	

Pour illustrer, nous présentons une grille de suivi des interventions de l'élève 020 qui a des difficultés comportementales intériorisées lors de la première évaluation. Cet outil met en exergue leurs besoins identifiés, les stratégies mises en place pour y répondre et les changements observés chez cet élève. La grille exprime un progrès louable réalisé lors de la deuxième évaluation comme l'illustrent les tableaux qui suivent.

GRILLE DE SUIVI DES INTERVENTIONS (Élève 020)

DATE : du 5/1 au 14/2/2021	Interventions adoptées	CHANGEMENTS OBSERVÉS (inscrire vos observations sous la date)			
Besoins : liés au développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence	Interventions universelles (noter les numéros)		Date : 5/1/2021 Il était timide/silencieux. Pas d'interaction avec ses amis ou avec les enseignantes	Date : 12/1/2021 Début d'interaction avec l'enseignante de mathématiques	Date : 19/1/2021 Il commence à apprécier la maîtresse de mathématiques (sourires / salutations...)
	Fournir aux élèves des occasions de s'entraider	24			
	Fixer des objectifs réalistes pour les élèves	9			
	Encourager l'effort avant les résultats	12			
	Interventions ciblées (noter les numéros)		Date : 30/1/2021 Il commence à s'engager dans les activités scolaires	Date : 7/2/2021 Il déploie des efforts pour apprendre le tableau de multiplication	Date : 14/2/2021 Être appliqué et motivé
	Proposer à l'élève des activités dans lesquelles il réussit bien.	7			
	Adapter les tâches à ses capacités afin de lui faire vivre des réussites.	4			
	Vérifier la compréhension de la tâche à effectuer en lui demandant de l'expliquer dans ses propres mots.	5			
DATE : du 22/2/2021 au 28/3/2021		CHANGEMENTS OBSERVÉS (inscrire vos observations sous la date)			
Besoins liés à l'établissement de relations positives	Interventions universelles (noter les numéros)		Date : 22/2/2021 Interactions avec les pairs	Date : 28/2/2021 Il s'engage dans les tâches scolaires	Date : 7/3/2021 Il noue une relation d'amitié avec 011
	S'informer à propos du vécu personnel des élèves.	3			
	Être attentif aux émotions vécues par les élèves et s'assurer qu'ils sont disposés	11			

	aux apprentissages				
	Féliciter les élèves lorsqu'ils font des efforts ou quand ils réalisent des progrès	15			
	Interventions ciblées (noter les numéros)		Date : 14/3/2021 Il raconte à sa maitresse qu'il est content d'avoir appris la division	Date : 21/3/2021 Développer une estime de soi	Date : 28/3/2021 Il apprécie le travail en groupe
	Questionner l'élève pour l'aider à identifier ses émotions et à les verbaliser	5			
	Placer l'élève dans des équipes de travail composées d'enfants amicaux et aidants	10			
DATE : du 04/04 au 09/5/2021			CHANGEMENTS OBSERVÉS (inscrire vos observations sous la date)		
Besoins liés à l'organisation de la classe	Interventions universelles (noter les numéros)		Date : 04/04/2021 Respecter les règles.	Date : 11/4/2021 Développer sa performance scolaire	Date : 18/4/2021 Engagement louable dans ses activités scolaires
	Élaborer des règles claires et cohérentes	1			
	Placer les élèves de sorte à tenir compte de leurs besoins particuliers (proximité de l'enseignante, regroupements, etc.)	13			
	Alterner : activités calmes et plus actives, activités d'écoute et participatives, travail individuel et travail en groupe, etc	11			
	Interventions ciblées (noter les numéros)		Date : 25/4/2021 Poser des questions à ses enseignantes	Date : 02/5/2021 Être plus à l'aise en classe	Date : 09/5/2021 Développer son sentiment d'appartenance au groupe
Fragmenter les consignes données aux élèves	9				
Placer l'élève près du bureau de l'enseignante	14				
Fournir une liste d'étapes à suivre pour la réalisation	11				

	d'une tâche.				
DATE : du 16/5 au 20/6/2021			CHANGEMENTS OBSERVÉS (inscrire vos observations sous la date)		
Besoins liés à la gestion des comportements	Interventions universelles (noter les numéros)		Date : 16/5/2021 S'exprimer propos ses émotions auprès de sa maîtresse	Date : 23/5/2021 Plus de proximité avec l'enseignante (lui raconte que sa maman est malade)	Date : 30/5/2021 Il avoue qu'il est content dans cette nouvelle école et qu'il a passé une année scolaire formidable
	Questionner les élèves pour les aider à identifier leurs émotions et à les exprimer par des mots	12			
	Féliciter les élèves en leur soulignant le comportement approprié dont il est question	7			
	Encourager les élèves à reconnaître leurs comportements positifs et à se féliciter	16			
	Interventions ciblées (noter les numéros)		Date : 06/6/2021 Apprendre à gérer les signes d'anxiété	Date : 13/6/2021 Pratiquer la procédure de prise de parole fournie par l'enseignante	Date : 20/6/2021 Amélioration au niveau comportemental (dépasser son isolement et la timidité/ développer ses interactions avec ses pairs) et au niveau de performance scolaire
	Fournir à l'élève une procédure de prise de parole et pratiquer cette procédure seul à seul avec lui	11			
	Identifier avec l'élève ses signes précurseurs de colère ou d'anxiété (augmentation de la respiration, tremblement, poings serrés, sourcils froncés) afin de mettre en place des moyens pour l'aider à moduler ses émotions ou à s'apaiser	4			
	Convenir avec l'élève d'un signe pour l'informer que sa colère est observée.	5			

D. Exemple illustré d'un projet de suivi d'un élève à risque

D.1. Élève

Le projet de services innovateur est offert à un élève de 5^e année primaire (CM1 en France). Ce dernier n'a jamais redoublé et possède un plan d'intervention rédigé en fonction de ses difficultés d'apprentissage et sur le plan du comportement ainsi qu'un déficit d'attention. Il a un code d'élève à risque.

D.2. Historique

Les parents demandaient au début de l'année à ce que leur enfant soit placé en classe non agitée vu ses difficultés d'apprentissage. L'enseignant note que les parents souhaitent que la tâche des devoirs soit allégée. L'élève montrait un retard d'apprentissage en langue et un retard moindre en mathématique. À la suite de la proposition d'une enseignante, les intervenants scolaires ont mis sur pied ce nouveau projet.

D.3. Ressources humaines

L'enseignante de 5^e année est l'intervenante qui est le plus souvent en relation avec l'élève. Cette classe est aussi son groupe d'appartenance, puisqu'il suit ses cours avec elle. Il ne bénéficie pas des services socio-éducatifs de l'école et il n'a jamais rencontré un psychologue (faute de moyens) en vue de maintenir sa motivation. Il a été évalué uniquement par notre groupe de recherche et ses enseignantes.

D.4. Modalités

L'élève ciblé chemine en 5^e année et va suivre ses cours dans le même groupe-classe à raison de 5 heures par jour et ce, depuis le début de la deuxième étape. Les enseignantes ont dû faire des modifications à leur horaire. Les intervenants ont organisé la classe afin que l'élève bénéficiaire puisse facilement se repérer dans l'espace et dans le temps. Par exemple, il est toujours avec le même groupe le matin et/ou l'après-midi en arrivant. En classe, la différenciation est utilisée de façon plus régulière. Il rencontre l'une des enseignantes pendant 30 minutes pour un travail individualisé sur le décodage des mots, la lecture et également avec l'autre enseignante en mathématiques. Les professeurs adaptent le matériel et les activités, donnent à cet élève de l'aide et des consignes individuelles et mettent en

place un système de plan de travail et d'ateliers lui permettant de fonctionner de manière autonome. Elles réduisent souvent la tâche ou ciblent des sous-parties réalisables par ce jeune. Elles tiennent à ce que l'élève ciblé soit en mesure d'effectuer la tâche avant de la lui soumettre.

D.5. Communication

La communication entre les différents intervenants s'effectue à l'école avant ou après les cours. Les parents sont rencontrés à la fin de chaque étape scolaire, et les résultats du suivi leur sont officiellement communiqués afin de connaître les échelles de compétences qui sont détaillées.

D.6. Ressources matérielles

Aucune ressource matérielle supplémentaire n'est mise à la disposition de cet élève. Il a un pupitre dans sa classe, et le matériel scolaire habituel de l'école (vidéo-projecteur, tableau, ordinateur portable, internet).

D.7. Suivi ultérieur

Le plan d'intervention ainsi que le dossier d'aide à l'élève permettront un suivi des interventions déjà effectuées. Le prochain enseignant sera rencontré au début de l'année par la direction afin de lui spécifier les interventions déjà effectuées. Ce cas d'élève sera présenté à la nouvelle enseignante au tout début de l'année suivante en présence des deux enseignantes de l'année écoulée.

D.8. Apprentissages et réussite

L'élève ciblé était démotivé et avait une faible estime de soi-même au début et au cours de l'année. Les objectifs ciblés concernent le développement des compétences de la 5^e année primaire et les apprentissages en lecture et en mathématiques. Les services offerts visent à favoriser l'estime de soi et la confiance. L'enseignant note que les parents sont satisfaits que la tâche des devoirs soit allégée pour leur enfant.

Les effets escomptés par l'aide individualisée et la différenciation de la tâche visent le bien-être de l'élève car, selon l'enseignante, le retard est maintenant trop grand pour pouvoir être rattrapé lors de la 5^e année. Elle mentionne, à nombreuses reprises, que les difficultés

de cet élève auraient dû être repérées plus tôt et qu'il aurait dû bénéficier de services spécifiques dès son jeune âge.

L'élève a développé un lien d'attachement avec chacune des deux enseignantes et est bien intégré sur le plan social dans sa classe. L'enseignante relève une plus grande motivation dès qu'il y a moins de pression sur lui. Les parents disent à l'enseignant qu'ils sont satisfaits du déroulement des devoirs maintenant. Leur enfant a fait des progrès en lecture, mais éprouve encore des difficultés en écriture et en mathématiques. Il a tout de même vécu des réussites et est davantage motivé.

L'enseignante assure la formule, qui est employée pour la première fois à l'école. Elle se sent à l'aise d'aider, de différencier et d'évaluer, même si cela demande un peu plus de travail de sa part.

E. Discussion

Le dépistage effectué à travers le logiciel est une étape primordiale et nécessaire pour entamer l'intervention. D'un côté, le dépistage nous a fait gagner du temps car l'évaluation d'un groupe d'élèves (entre 20 et 25 élèves) dure en moyenne 90 minutes. De l'autre, il a mis en valeur les élèves en difficulté et non à risque ou à surveiller, la typologie des apprenants et le niveau de risque, ce qui a permis de disposer de résultats assez pertinents auprès des élèves en peu de temps.

En outre, le troisième questionnaire du logiciel offre une opportunité assez importante pour nous pousser à la réflexion concernant la description des comportements des élèves. Certes, la description esquissée dans le questionnaire trois demeure non exhaustive et nécessite davantage de justesse par le biais d'autres moyens.

Ainsi, la deuxième étape, consiste à observer les comportements des élèves en classe afin de cibler, de façon opérationnelle, les conduites problématiques sur lesquelles il faudrait intervenir en priorité.



Les intervenants scolaires impliqués auprès des élèves bénéficiaires mentionnent qu'il serait important qu'ils aient davantage de temps pour organiser et coordonner les services, de même que pour se concerter lorsque plusieurs intervenants sont impliqués. Ils affirment que les écoles manquent de ressources à offrir aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, qu'elles n'ont pas assez de fonds pour engager des intervenants spécialisés

et que le temps de rééducation accordé est minime. Nous notons aussi qu'il y a plusieurs élèves en difficulté qui ne reçoivent pas de services directs. Le manque de ressources financières et de temps sont régulièrement soulevés par les enseignants. Nous pensons qu'une étude longitudinale portant sur des projets de services offerts tôt et pour plus d'une année permettrait de générer des données précieuses en vue d'évaluer empiriquement l'efficacité de projets de services innovateurs au niveau de la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage.

Nous croyons que cette bonne habitude devrait être prise dès la formation initiale en enseignement afin que les enseignants novices fassent des choix éclairés et soient eux-mêmes critiques envers leurs pratiques et le développement de leurs compétences professionnelles

CHAPITRE XI : ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

L'analyse des différentes études que nous avons effectuées nous a permis d'étudier le phénomène du décrochage scolaire en Tunisie. Dans le domaine éducatif, les difficultés correspondant à des dépressions, des angoisses, des phobies envers l'école, des diagnostics d'hyperactivité apparaissent, générant des ruptures dans les parcours de la moitié des jeunes scolarisés. Dans la sphère familiale, nous relevons des situations de vie précaire, des familles recomposées et monoparentales où les jeunes mettent en évidence une faille au niveau des figures du contrôle et de l'autorité parentale. Au niveau scolaire, la majorité a redoublé à la suite des difficultés d'apprentissage et/ou des comportements perturbateurs décrétés inacceptables par le système scolaire. Par ailleurs, ces événements se présentent rarement individuellement dans le processus de décrochage, mais participent plutôt à une convergence de facteurs de risque. Sur les plans culturel et géographique, nos analyses suggèrent que les profils d'élèves qui décrochent diffèrent selon la région d'appartenance. Ainsi, la typologie retenue est sensiblement différente, d'une région à une autre. À la lumière de ces résultats, il nous semble important de revenir sur la définition du décrochage.

Comme nous l'avons mis en évidence dans le cadre théorique, il s'agit d'une définition très difficile à donner et qui change selon l'angle d'étude adoptée. Nous avons pourtant souligné trois points la délimitant : il s'agit d'un processus longitudinal se terminant par un abandon précoce et/ou sans qualification qui peut s'installer dès les premières années de la scolarité. À la suite de notre travail d'analyse, nous estimons que ces trois points correspondent aux trois axes définitionnels du décrochage. Effectivement, nous avons pu appréhender ce processus d'installation longitudinale déjà dans les collèges, où justement, en raison des faiblesses personnelles, familiales, socioéconomiques et géographiques, les enfants commençaient à rencontrer leurs premières difficultés. Ces difficultés, instaurées de manière très sournoise pour certains et de manière plus manifeste pour d'autres, trouvent leur expression maximale durant le cursus scolaire via des absences et/ou des comportements perturbateurs amenant les adolescents à un abandon précoce. En adhérant à cette conception longitudinale, la mise en exergue des points de ruptures et de transitions au niveau des contextes socio-familial et scolaire est justifiée. À plusieurs reprises, nous avons insisté sur le caractère fragilisant de ces moments délicats pour le développement de l'enfant-élève, sur la perte de repères que cela peut engendrer et sur l'importance de donner

aux apprenants un temps d'adaptation à ces ruptures. Lorsque cette possibilité de reconstruction vient à manquer, le parcours de vie de l'enfant se répercute sur les apprentissages et la trajectoire scolaire. Nos études ont dévoilé comment ces changements drastiques jouent un rôle sur les parcours et dans la déscolarisation. Ces aspects nous permettent de répondre, en partie, aux principales questions abordées dans cette recherche : quelles sont les perceptions des jeunes tunisiens à l'égard du décrochage (Étude 1) ? Quels types de facteurs pourraient contribuer au décrochage dans la région de Sfax ? (Étude 2). Existe-t-il des facteurs et des types spécifiques de décrochage, liés à l'espace géographique (Étude 3) ? Quelles mesures peuvent être mises en place pour contrer le décrochage et favoriser la persévérance scolaire (Étude 4) ?

Qui sont les décrocheurs ? Dans notre cadre théorique, nous avons présenté des études^{950, 951 et 952} visant à mettre en évidence des typologies de décrocheurs. Sans vouloir entrer ici dans ces catégories (voir les discussions Études 3-4), nous nous sommes trouvée face à des élèves ayant tous manifesté comme problématique principale des difficultés d'apprentissage et des comportements inadéquats et très perturbateurs à l'école. Peut-être que le système scolaire actuel n'a pas une réponse adaptée à tous ces jeunes commençant leur parcours chargé de fragilités quant à leur histoire personnelle, familiale, socioéconomique et géographique.

Au travers de notre travail, nous voulions également mettre en exergue les différents facteurs de risques et de protections soulignés par le bref survol théorique. Nous souhaitons identifier ou apprécier le poids particulier des certaines dimensions (géographique, culturelles). Nous avons plus ou moins retrouvé tous les dimensions mises en avant dans notre cadre théorique et avons pu montrer comment ces dimensions sont intriquées et dépendantes entre elles. Par ailleurs, nous avons été étonnée de l'importance des aspects culturels et géographique. Presque tous nos jeunes ont mis spontanément l'accent sur le côté relationnel au niveau familial ou scolaire. Ils ont précisé ne pas se sentir écoutés, ne pas avoir une place à la maison et ne pas la trouver à l'école. Les relations au foyer parental étaient très froides, distantes et souvent absentes. À l'école, celles avec les enseignants étaient basées sur un non-respect réciproque, des renvois. Comment un élève peut-il alors se sentir à sa place ? Comment peut-il adhérer à un système scolaire qui n'est pas adapté ? À un univers qu'il perçoit comme hostile ? Ces questions trouvent leurs réponses, en partie,

⁹⁵⁰ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁹⁵¹ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁹⁵² JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

dans l'étude 5. Ce travail, nous permettra dans notre pratique future d'être sensibilisés aux récits de vie des élèves en souffrance et en échec scolaire.

➤ **Quelles sont les perceptions des jeunes tunisiens à l'égard du décrochage ?**

Le processus d'élaboration et de validation de la QDS a fourni plusieurs preuves de validité comme le propose Downing⁹⁵³. Premièrement, la validité du contenu a été attestée non seulement par la présence d'un spécialiste dans le domaine, mais aussi par une recension des écrits et la consultation de questionnaires existants. La vérification de la clarté des éléments par un groupe d'experts en éducation en est une autre preuve. La validité apparente, pour sa part, a été établie par vérification des éléments par un échantillon de la population cible. L'ajout du choix "autre" et la décision d'opter pour un questionnaire auto-administré constituent une preuve de la validité du processus de réponse. La phase pré-test nous a aussi permis d'examiner les premières preuves de validité liées à la structure interne.

D'autres preuves ont été obtenues pendant la phase de validation. En ce qui concerne la structure interne, un niveau acceptable de cohérence interne a montré que les éléments de la NORQUAL 2 étaient liés les uns aux autres. L'indice de discrimination pour chaque élément et l'analyse des éléments du modèle Rasch n'ont pas permis de cerner les éléments problématiques. Cependant, nous avons conservé tous les éléments puisqu'ils constituent des connaissances importantes qu'un étudiant doit connaître. Comme ce questionnaire sert à orienter vers les éléments à traiter, il s'agit d'une question importante par rapport au répondant puisqu'elle est associée au contrôle du décrochage, mais du point de vue de la séance de mesure, cette question pronostique est moins importante.

Deux types d'analyse ont été utilisés pour obtenir d'autres preuves de validité. Les preuves de validité de construction sont illustrées par des analyses de facteur de confirmation qui ont suggéré un meilleur ajustement des données QDS2 à un modèle avec sept facteurs. Cette analyse va dans le sens suggéré par le coefficient de cohérence interne, les raisons du décrochage pouvant être catégorisées, cela était suggéré par les modèles théoriques. De plus, les coefficients de corrélation acceptables entre la QDS2 et la QDS1 constituent une preuve de la validité concomitante de la QDS. Le fait d'obtenir des corrélations modérées entre les deux mesures a montré la nature distinctive du nouveau questionnaire. La corrélation étant modérée, cela montre que la QDS2 n'est pas une simple répétition de la QDS1, mais se veut un bonus par rapport à cet outil de mesure déjà existant,

⁹⁵³ DOWNING Steven (2003), « Validity: On the meaning ful interpretation of assessment data », *op. cit.*

en particulier parce qu'elle repose sur des concepts et qu'elle a accumulé plus de preuves de validité que tout autre questionnaire.

La comparaison de la moyenne des scores à chacun des temps de mesure a mis à l'honneur la reproductibilité et la réponse aux changements de QDS2. La persistance dans le temps des connaissances acquises à la suite de l'enseignement (T2-T3) constitue la preuve de la validité des conséquences de l'utilisation du questionnaire. En fait, les participants à l'étude avaient un niveau de connaissance plus élevé et durable des causes de leur décrochage.

Afin d'obtenir d'autres preuves, des mesures supplémentaires auraient dû être recueillies. Une mesure effectuée un an plus tard aurait permis de vérifier la conservation de l'information par les répondants. Des preuves supplémentaires de validité auraient également pu être obtenues (corrélations inter-items, étude de "généralisation", preuves de validité convergente/divergente, etc.), mais leur nombre est déjà important et n'aurait fait probablement que confirmer les conclusions déjà établies.

Les recherches futures pourraient se concentrer sur la différenciation des connaissances des élèves tunisiens à partir des données sociodémographiques recueillies. De plus, la validation de la QDS2 pour d'autres populations ayant des caractéristiques différentes, comme les élèves du primaire et du secondaire, pourrait être envisagée. Enfin, une validation interculturelle devrait être planifiée pour renforcer la nature généralisable de la QDS2.

➤ **Quels types de facteurs pourraient contribuer à la situation de décrochage scolaire en Tunisie ?**

Des études antérieures ont cherché à examiner l'impact d'une multitude de variables sur le décrochage, y compris l'effet des facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux des élèves, l'amélioration de la scolarité, le comportement des apprenants ou l'origine sociale, par exemple. Alors que l'étude des disparités selon le sexe ou l'inégalités sociale a fait l'objet de nombreuses discussions, aucune, à nos connaissances, n'a vraiment saisi les disparités liées aux causes culturelles et géographiques. Le but de cette étude est de comprendre les mécanismes et les processus du décrochage dans la région de Sfax en fonction des caractéristiques et des types d'élèves. Premièrement, l'analyse des données statistiques révèle que le fonctionnement général du système scolaire est problématique (12,50 %).

Ce résultat corrobore les conclusions de recherches antérieures qui ont identifié les problèmes institutionnels comme étant associés au décrochage (Blaya⁹⁵⁴; Fortin et al.⁹⁵⁵; Potvin et al.⁹⁵⁶). Dans un deuxième temps, nous avons souligné l'impact du facteur social sur la probabilité de décrochage. Les résultats de ces analyses montrent que les principales causes du décrochage dans les zones rurales et urbaines sont des causes sociales (18,50 %). Des résultats similaires ont déjà été rapportés dans la littérature scientifique.

En effet, nos résultats, comme ceux des modèles théoriques de Fortin et al.⁹⁵⁷ et de Janosz et al.⁹⁵⁸, soulignent que les abandons pour les élèves de collèges relèvent d'une combinaison de causes sociales. Ces résultats suggèrent d'intervenir en fonction des caractéristiques des élèves, indépendamment de l'espace social. Nous observons toujours quelques différences entre les sexes dans les deux contextes (rural et urbain). L'influence de l'environnement du quartier sur les pratiques scolaires sans discrimination par rapport à l'environnement scolaire joue également un rôle important. Dans le cas contraire, les résultats révèlent que la première cause du décrochage en zones rurales et urbaines est liée aux causes familiales (21,50 %).

Ces données sont en concordance avec des études antérieures qui stipulent que les acteurs de la famille ont régulièrement associés au décrochage (Janosz⁹⁵⁹; Potvin et al.⁹⁶⁰ et Blaya⁹⁶¹). Les difficultés liées aux compétences parentales et les pratiques inappropriées adoptées expliquent souvent les lacunes au niveau familial⁹⁶². Lorsque les difficultés scolaires s'ajoutent à une situation familiale fragile, le risque d'abandon augmente⁹⁶³. En outre, l'enquête révèle que les causes les plus importantes qui sont couramment invoquées par les enfants sont les problèmes économiques (16,00 %). Le décrochage est le résultat d'une foule de causes de ce type dans l'espace social (rural et urbain) qui ont un effet révélateur sur la rétention de ces jeunes au collège. Des études scientifiques⁹⁶⁴ et ⁹⁶⁵ ont fait valoir que la pauvreté et le chômage dans l'espace rural contribuent à une migration

⁹⁵⁴ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁹⁵⁵ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁹⁵⁶ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et LESSARD Anne (2006), *op. cit.*

⁹⁵⁷ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), *op. cit.*

⁹⁵⁸ JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (1997), *op. cit.*

⁹⁵⁹ JANOSZ Michel (2000), *op. cit.*

⁹⁶⁰ POTVIN Pierre, DESLANDES Rollande, BEAULIEU Paula, MARCOTTE Diane, FORTIN Laurier, ROYER Égide et LECLERC Danielle (1999), *op. cit.*

⁹⁶¹ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁹⁶² DUBUC Constance (2003), *op. cit.*

⁹⁶³ BAUTIER Élisabeth (2006), *op. cit.*

⁹⁶⁴ DE WITTE Kristof, CABUS Sofie, THYSSEN Geert, GROOT Wim et MAASSEN VAN DEN BRINK Henriëtte (2013), *op. cit.*

⁹⁶⁵ RUMBERGER Russell (2011), *op. cit.*

croissante. Mais aussi à l'embauche d'enfants dans des emplois saisonniers ou familiaux. En outre, nos données révèlent que le choix d'une formation professionnelle spécifique avec école obligatoire est souvent en décalage avec les pénuries sur le marché du travail. Les problèmes personnels sont des éléments qui occupent une grande partie des répondants en relation avec cette catégorie. En effet, cette échelle représente plus de 10 % des réponses associées aux causes du décrochage dans l'espace (rural et urbain). Les problèmes personnels de motivation, abordés par les participants, sont variés. Cependant, la consommation de drogues est ici la principale raison du décrochage. Les problèmes de santé et le harcèlement de la part de certains élèves sont également susceptibles d'affecter la motivation académique. Il est important d'établir un lien avec les écrits scientifiques qui nous indiquent que les gestes ou les paroles de dépréciation de la part des enseignants sont un impact important. Ces attaques sont souvent perçues par le jeune comme attaques directes contre sa personne et non comme une action visant à corriger un comportement irrégulier. Les attitudes de ces enseignants influent directement sur l'estime de soi. La classe et le climat scolaire sont aussi considérés comme des facteurs liés au décrochage^{966, 967 et 968}. Les résultats de l'enquête menée auprès de 299 élèves dans deux zones différentes (rurales et urbaines) de la région de Sfax soulignent que les causes culturelles du décrochage sont très importantes (13,75 %). Le rôle de la culture familiale dans la transmission des valeurs et dans la promotion de l'école doit donc être pris en compte. Ces données attestent d'une variation significative de l'influence des causes culturelles selon les élèves dans les espaces sociaux. Comme il a été précisé dans la littérature, le concept de *Cul-Advances in Applied Sociology dropout* est associé au phénomène de décrochage⁹⁶⁹. Ce concept prend une valeur négative. Il est donc possible de contribuer à la stigmatisation des élèves qui se sont retrouvés décrocheurs culturels. Cette recherche souligne l'importance de développer le capital culturel dans les écoles. Bulman⁹⁷⁰ maintient ces outils culturels en fonction des motivations émotionnelles et intrinsèques qui entrent en jeu pendant le processus scolaire.

Les grandes disparités géographiques révélées par ces taux sont aujourd'hui plus réduites. L'abandon scolaire précoce en milieu rural donne une première idée. Selon le rapport ministériel de 2019, on estime que 110 000 jeunes quittent le système éducatif sans qualification. Cependant, l'inégalité des chances d'accéder à un niveau d'éducation élevé

⁹⁶⁶ DUBUC Constance (2003), *op. cit.*

⁹⁶⁷ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et LESSARD Anne (2005), *op. cit.*

⁹⁶⁸ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁹⁶⁹ ENGLISH Rebecca (2009), *op. cit.*

⁹⁷⁰ BULMAN Robert (2004), *op. cit.*

reflète assez fidèlement les inégalités sociales de la société tunisienne. Ces inégalités entre les élèves des écoles rurales et urbaines deviennent plus marquées à mesure que nous progressons dans le programme scolaire. Par conséquent, nos résultats semblent proches des écrits scientifiques^{971, 972 et 973}, qui stipulent que l'accès à l'école est essentiellement lié au capital économique et socioculturel des familles d'origine. Ces disparités attirent des groupes régionaux où les perspectives de qualification des jeunes sont inégales. La physionomie actuelle de ces disparités se réfère à la géographie des diplômes de baccalauréat obtenus et à la différence observée entre les élèves en milieu rural et urbain. En guise d'illustration, la chance d'aller à l'université pour un jeune de la zone côtière de la Tunisie est meilleure que pour un élève de la zone rurale. Cette inégalité entre régions persiste toujours.

Sans négliger le rôle de l'éloignement de l'école, les coûts supplémentaires et les difficultés personnelles qu'elle représente pour un certain nombre de jeunes ruraux, il serait illusoire de prétendre que l'éloignement géographique des jeunes des établissements serait la cause essentielle des désavantages de formation de nombreux jeunes ruraux.

➤ **Existe-t-il des facteurs et des types spécifiques au décrochage scolaire, liés à l'espace géographique ?**

Les résultats des analyses factorielles au niveau régional présentent un signe positif quand on mesure la corrélation entre le taux de décrochage des gouvernorats côtiers. En allant vers l'ouest, le signe devient négatif. La distribution spatiale de cet indice montre l'absence d'une corrélation horizontale entre les régions côtières et les régions profondes. La propagation de la richesse des grandes agglomérations vers le reste du territoire se fait graduellement et ne couvre qu'une mince bande limitrophe des zones de concentration économique. Ce résultat prouve que le développement socioéconomique a touché seulement les gouvernorats côtiers au détriment des gouvernorats profonds^{974 et 975}.

D'une manière générale, l'utilisation de variables composites indique qu'il n'y a pas de relation directe entre la qualité des institutions scolaires et les disparités géographiques. Cette étude visait aussi à examiner l'importance de ces variables selon les caractéristiques et

⁹⁷¹ MEN DEP (1993), *op. cit.*

⁹⁷² HÉRIN Remi (1990), *op. cit.*

⁹⁷³ HÉRIN Remi (1993), *op. cit.*

⁹⁷⁴ ALAYA Nizar, BEN JELILI Riadh et MABKHOUT Abdessatar (2018), *op. cit.*

⁹⁷⁵ BELHEDI Amor (2019), *op. cit.*

les types d'élèves à risque de décrochage. Dans un premier temps, nous avons observé la répartition des types d'élèves décrocheurs en fonction de l'espace géographique.

Cette analyse montre, tout d'abord, que les décrocheurs rencontrent majoritairement des problèmes de comportement (toutes régions confondues), puisqu'ils représentent 57,8 % à 71,1 % des cas de décrochage avérés. Ces résultats sont congruents avec les conclusions de recherches précédentes identifiant les problèmes de délinquance et d'agressivité comme associés au décrochage^{976, 977 et 978}. Nos analyses suggèrent également que les profils d'élèves qui décrochent diffèrent selon la région d'appartenance. Les fortes disparités interrégionales que révélait cette typologie des décrocheurs persistent encore. À en juger par la géographie de décrochage en cours d'enseignement secondaire, les chances d'aller jusqu'au baccalauréat, puis de l'obtenir et de poursuivre des études supérieures, restent donc très inégales d'une région à l'autre. Ces inégalités se manifestent maintenant à l'issue du premier cycle des collèges, au moment des passages dans les seconds cycles : les constatations convergent pour avancer que les jeunes ruraux n'ont pas autant de chances de poursuivre et de réussir des études secondaires longues que les jeunes urbains.

➤ **Quelles mesures peuvent être mises en place pour contrer le décrochage et favoriser la persévérance scolaire en Tunisie ?**

Les principaux résultats découlent des analyses qui viennent d'être présentées sont discutés en lien avec les objectifs de recherche. Nous serons en mesure de conclure en répondant à notre question initiale : *quelle est l'efficacité du dispositif de soutien en gestion de classe auprès des élèves de l'école primaire Messadine de Sfax ?*

Les analyses ont permis de savoir si les changements détectés sont attribuables au dispositif ou observés dans le temps. La discussion se décline ainsi : dans un premier temps, nous commençons par voir ce qui distingue les groupes-classes expérimentés. Dans un deuxième temps, les effets du programme sont décrits et commentés au regard de chacune des dimensions à l'étude. Enfin, les effets dans le temps sont présentés pour conclure en répondant à notre question de recherche sur l'efficacité du dispositif citée auparavant. Rappelons brièvement les principaux résultats.

⁹⁷⁶ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁹⁷⁷ FORTIN Laurier, ROYER Égide, POTVIN Pierre, MARCOTTE Diane et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

⁹⁷⁸ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

Les analyses vues dans le précédent chapitre confirment, pour les groupes classes expérimentés, des changements positifs, entre le début et la fin de l'expérience, pour des variables appartenant aux trois dimensions à l'étude. La découverte de trois effets d'interaction *groupe et temps* (selon le logiciel de dispositifs de soutien) confirme que les élèves et les enseignants impliqués dans le dispositif de soutien ont retiré des bénéfices significatifs de cette expérience.

Tout d'abord, le dispositif aurait permis aux élèves et aux enseignants de se sentir plus en confiance pour gérer les situations d'apprentissage, alors qu'au début de l'expérience, ils l'étaient beaucoup moins. Ensuite, on observe une amélioration de leur capacité à faire respecter les règles de leur classe. De plus, la motivation des professeurs et des élèves a considérablement augmenté entre le début et la fin de l'expérience. Alors qu'au début de l'intervention, ils présentaient un niveau de motivation inférieur, à la fin on découvre une progression importante. Par ailleurs, ce qui distingue les bons des moins bons élèves, est la prévention des difficultés. Cela se réalise, selon le modèle du dispositif, en privilégiant les pratiques éducatives ⁹⁷⁹.

Comme le dispositif a influencé significativement la capacité des élèves et des enseignants à implanter les règles de classe, le climat devait être plus propice aux apprentissages. Il est possible que la résultante en soit la diminution des problèmes liés à la gestion de comportements. On suppose que les enseignants ont instauré un climat chaleureux et sécurisant où se déroulent des interactions agréables et productives entre les élèves.

Tous ces aspects d'une gestion de classe proactive permettent de maximiser le temps à apprendre. De plus, en augmentant l'engagement et la persévérance des élèves dans les activités d'apprentissage, en sachant répondre à leurs besoins, cela contribue à leur développement et à la diminution des comportements perturbateurs.

Le logiciel de dispositifs de soutien ne fait pas la promotion de la punition. Il propose, entre autres, d'encourager les élèves, de les aider, de renforcer les bons comportements, de recourir aux conséquences logiques selon une certaine gradation et selon le principe de parcimonie selon lequel *il « est inutile de prendre une masse pour tuer une fourmi »*. On pourrait conclure que les enseignants sont intervenus plus souvent auprès de ceux qui dérangeaient et sont parvenus à faire diminuer les comportements dérangeants au fil du temps en installant et en maintenant le fonctionnement de la classe. Si le dispositif avait réussi à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et l'impact sur le

⁹⁷⁹ ARCHAMBAULT Jean et CHOUINARD Roch (2003), *op. cit.*

comportement des élèves, les deux autres variables auraient-elles connu une hausse également ?

Une étude canadienne rapporte que les situations relatives à la discipline, au « *contrôle durant l'action* » selon le modèle de Nault⁹⁸⁰, notamment les interactions avec les élèves, sont parmi les principales difficultés des enseignants du Primaire dont 88 % avaient plus de cinq ans d'expérience⁹⁸¹. Ce qui revient à dire que le facteur temps, à lui seul, ne peut garantir l'acquisition de la compétence à gérer une classe. Un commentaire d'une enseignante au dispositif va dans ce sens : « *Plusieurs de mes élèves avaient de gros problèmes de comportement l'année dernière. Cette année, j'ai réussi vraiment à les aider, parce que je savais davantage où je m'en allais au niveau de ma gestion de classe.* »

Toutefois, sans l'intervention du dispositif de soutien, le sentiment d'efficacité des enseignants et des élèves pourrait diminuer. Voici quelques commentaires de professeurs quant aux apprentissages réalisés grâce au dispositif : « *Cette année, j'avais un groupe difficile. Le fait de pouvoir se rencontrer et discuter du groupe m'a permis de partager et de prendre du recul pour mieux retourner en classe* », « *Être capable de prendre du recul face à une situation problème et avoir une grille d'analyse* », « *J'ai un élève assez difficile en général, mais grâce à ce dispositif de soutien et de formation, je suis en mesure de le contrôler* ».

Enfin, ce travail fait ressortir d'autres hypothèses qui pourraient permettre d'aborder la notion de décrochage scolaire. Tout d'abord, nous remarquons que le passage de l'école primaire au cycle d'orientation semble être un moment clé dans de nombreux parcours scolaires. Il mériterait une attention particulière. Cette recherche fait également apparaître l'influence des disparités régionales, mais ne permet pas de donner de réponse à ce sujet. La question reste ouverte. Ce travail montre combien il est important de reconnaître l'existence et l'influence de facteurs multiples et complexes dans l'analyse des difficultés scolaires. L'intervention multidimensionnelle dont parlaient Potvin, Fortin et Lessard semble être, par conséquent, la voie à suivre.

⁹⁸⁰ NAULT Thérèse (2002), *La gestion de la classe*, Bruxelles : De Boeck.

⁹⁸¹ PIANTA Robert et WALSH Daniel (1996), *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*, New York, Routledge.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif général de cette recherche était d'offrir un éclairage complémentaire au phénomène de décrochage en milieu urbain et rural, à partir du point de vue des élèves, des parents et d'autres acteurs en mettant en œuvre un croisement entre le qualitatif et le quantitatif en rapport avec les différentes dimensions du phénomène étudié. Pour en faire le bilan, nous revenons sur la trame de cette recherche, ensuite nous mettons en relief les différentes contributions sur les plans théorique et méthodologique.

Nous souhaitons, analyser le concept de décrochage sous différents angles. L'objectif spécifique était de pouvoir mettre en évidence, à travers le parcours de jeunes tunisiens, des éléments communs susceptibles d'influencer ce phénomène de décrochage sous un angle régional et comment y remédier. La revue de la littérature effectuée, les recueils des données du terrain et l'analyse de nos données ont dévoilé comment certains changements, certaines ruptures peuvent entraver la scolarité de l'enfant-élève, ainsi que les facteurs principaux contribuant à la déscolarisation. Parmi ces éléments, nous mettons en avant plusieurs dimensions en insistant particulièrement sur les fragilités personnelles, les relations familiales, le climat de classe, les comportements perturbateurs, et les disparités régionales et culturelles. Ces aspects sont ceux qui ressortent le plus fréquemment et que l'on peut retrouver presque dans tous les outils méthodologiques utilisés.

Nous estimons qu'une des caractéristiques principales de notre travail a été de tenter d'investiguer les facteurs de risque du décrochage en les mettant en lien avec la trajectoire de vie de nos jeunes. L'école est l'un des principaux lieux de développement de l'enfant avec le foyer familial. Pour cette raison, il nous a semblé intéressant de voir les relations qu'ils avaient entre eux et d'identifier les facteurs susceptibles d'intervenir dans le processus du décrochage. À plusieurs reprises, nous avons mis en exergue comment le milieu familial influence la construction de l'enfant et sa réussite scolaire. Un échec peut aussi intervenir suite à des attentes et des pratiques d'enseignement difficilement perceptibles ou de mauvaises relations avec l'enseignant.

Celles-ci vont aussi influencer le parcours scolaire de l'apprenant. L'analyse mixte des données nous a permis d'apprécier les différentes étapes du processus de déscolarisation, depuis l'installation à l'école primaire, avec les premières difficultés d'apprentissages,

jusqu'au collège. Nous concluons en ciblant les limites de l'étude et en proposant quelques pistes qui pourraient les pallier.

Nous avons cherché à circonscrire le phénomène du décrochage en proposant une problématique qui caractérise sa situation dans les pays en développement, particulièrement en Tunisie, les conséquences qui en découlent sur le plan sociogéographique ainsi que les programmes mis en œuvre pour contrer ce fléau. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur les résultats tirés de rapports internationaux (UNESCO, UNICEF, BM, etc.) et de recherches académiques. L'angle retenu est celui des modèles théoriques de décrochage, la typologie des décrocheurs, la vulnérabilité et les modèles d'intervention et de suivi.

Cette thèse a été répartie en quatre études.

Tout d'abord, la première s'intéressait à la construction et à la validation en arabe du questionnaire de décrochage. L'objectif était de présenter une méthode rigoureuse de validation des outils de mesure des connaissances à l'aide d'un questionnaire sur le décrochage (QDS). Les différentes preuves de validité appuient l'interprétation proposée des résultats : 1) les validations effectuées sur l'instrument QDS, y compris la cohérence interne globale (niveaux d'intelligibilité et capacité à identifier un modèle de décrochage) se sont avérées efficaces et mettent en évidence les excellentes propriétés paramétriques pour lesquelles le questionnaire a été conçu ; 2) en mettant en œuvre QDS dans une population de collégiens, il a été possible d'identifier le "modèle" de décrochage au cours des premières années de collège. Enfin, l'utilisation du QDS dans le domaine de l'éducation a pour but d'informer les acteurs de l'effet du décrochage sur l'élève afin d'augmenter l'efficacité de leurs interventions. Ce faisant, l'acquisition de nouvelles analyses sociologiques pourrait améliorer les capacités d'autogestion des décrocheurs au cours de leur scolarité. Le QDS peut être généralisé, dans une certaine mesure, puisqu'il a été validé auprès d'une population hétérogène concernant l'âge, l'espace social, la région, et qu'il s'appuie sur les conceptions théoriques les plus récentes.

Notre deuxième étude consiste à comprendre les processus et les mécanismes sociologiques du décrochage dans la région de Sfax. Nos résultats montrent que celui-ci ne semble pas être un sujet abordé spontanément entre amis selon les participants qui s'expriment sur le phénomène. Ceux-ci croient également que les jeunes qui décrochent sont intelligents, mais que l'école ne reconnaît pas leur intelligence. Selon eux, le phénomène est bien présent et personne n'est vraiment à l'abri de démotivation et de décrochage. Les jeunes voient également un lien avec les valeurs familiales. Dans certains cas, il s'agit d'un frère ou

d'une sœur tandis que, dans d'autres, il s'agit d'amis ou de connaissances. Il est néanmoins surprenant qu'aucun des participants n'ait évoqué la complexité du phénomène, le résultat d'une combinaison de plusieurs facteurs sur une période plus ou moins longue^{982, 983 et 984}.

Cet échec se caractérise également par une opposition ouverte. Ensuite, l'angoisse de la note est un signe annonciateur d'un risque de décrochage. Cette anxiété est généralement le résultat d'une forte pression familiale. La peur de l'échec est également causée par une incapacité à faire face. La négligence des consignes de l'enseignant est aussi un symptôme de décrochage. De plus, celui-ci se manifeste par un manque de motivation et des résultats insatisfaisants. Enfin, l'élève a du mal à organiser et à gérer son travail à la maison.

Dans l'ensemble, les décrocheurs précoces quittent l'école pour des raisons compatibles avec celles mises en avant dans les travaux de Potvin *et al.*⁹⁸⁵ et de Janosz⁹⁸⁶, il s'agit d'une aliénation scolaire. Lorsqu'on lui signifie pour la première fois la raison de son abandon, le décrocheur proteste qu'il a perdu tout intérêt pour les études et l'école. Les élèves disent qu'ils n'ont aucune motivation pour apprendre et ajoutent qu'ils sont désillusionnés par le système. Curieusement, ces raisons rejoignent le discours de Janosz⁹⁸⁷ lorsqu'il tente de relativiser l'anxiété qui caractérise aujourd'hui les jeunes à l'école. Ce désespoir pour le monde des adultes se retrouve chez les élèves à risque de décrochage⁹⁸⁸. Cette situation peut être liée à ce que Potvin⁹⁸⁹ appelle le processus d'apprentissage du décrochage précoce. De plus, dans le langage comportemental, il peut y avoir des "appariements" entre des lieux ou des acteurs d'apprentissage et des expériences positives ou négatives qui y sont vécues. Plusieurs déclarations de décrocheurs ont identifié les enseignants comme responsables du décrochage,

Notre étude sur « *la cartographie des facteurs et des types de décrochage scolaire en Tunisie : étude comparative régionale* » a pour objectif d'examiner le mode de ciblage territorial adopté par le ministère de l'Éducation, et qui a suscité des reproches et des interrogations des acteurs, des décideurs et des chercheurs sur la liste des gouvernorats touchés par le décrochage. Dans cette optique, nous avons élaboré la cartographie des

⁹⁸² JANOSZ Michel, LEBLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁹⁸³ BLAYA Catherine (2010a), *op. cit.*

⁹⁸⁴ FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), *op. cit.*

⁹⁸⁵ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2004), *op. cit.*

⁹⁸⁶ JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁹⁸⁷ *Ibid.*

⁹⁸⁸ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2004), *op. cit.*

⁹⁸⁹ POTVIN Pierre (2015), *op. cit.*

décrocheurs, suite à des analyses statistiques approfondies, qui vont servir au ciblage des gouvernorats et des régions, et une approche du décrochage en se basant sur des indicateurs multidimensionnels.

Mais en réalité, il existe plusieurs manières de quitter l'école. Cette diversité des parcours, donc des logiques qui leur sont sous-jacentes, a déjà été observée au Canada, notamment à partir des travaux de Janosz *et al.*⁹⁹⁰, Potvin *et al.*⁹⁹¹. En adoptant la même démarche, on a pu déterminer plusieurs catégories de parcours à partir de l'interrogation de jeunes tunisiens repérés par le logiciel V2.

Quatre situations peuvent être ainsi distinguées : des parcours surtout marqués par l'opposition à la norme scolaire (les "peu motivés"), des parcours caractérisés par une mise à distance des valeurs de l'école (les "comportements intériorisés"), des parcours déterminés très tôt par la grande difficulté scolaire (les "comportements extériorisés"), et enfin des parcours de retrait progressif rendus peu visibles par un fort conformisme au monde scolaire (les "dépressifs"). Reconnaître la diversité de ces chemins permet d'apercevoir le déterminisme social qui y conduit de manière plus relativiste. Le décrochage scolaire ne serait pas dû uniquement à des difficultés scolaires précoces liées à un environnement social défavorable, mais pourrait également être dû à d'autres circonstances, telles que les expériences scolaires (comme l'impact du harcèlement) ou le parcours professionnel de l'élève peut être lié à des facteurs individuels (par exemple, rupture familiale). Ces différents parcours font cependant toujours apparaître un rapport difficile à l'école, sous des formes diverses : refus de la règle ou des finalités du monde éducatif, absence de sens donné aux apprentissages, ou sentiment d'abandon. L'enjeu du décrochage se situe bien à ce niveau, celui de l'organisation de l'école et de l'égalité des chances entre les différentes régions.

➤ **Limites et critiques**

En effectuant ce travail, nous avons été confrontée à plusieurs limites. Nous commencerons en mettant en avant quelques limites méthodologiques. Nous avons décidé d'effectuer une analyse qualitative et comparative de nos entretiens. Nous avons cherché, tout au long de la démarche analytique, à mettre en évidence des facteurs et des points communs afin de pouvoir dégager des typicités. Selon nous, une autre manière intéressante d'aborder notre

⁹⁹⁰ JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), *op. cit.*

⁹⁹¹ POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2004), *op. cit.*

recherche aurait été d'utiliser des études de cas ou bien des récits de vie. Cette approche aurait permis une analyse en profondeur de chaque histoire de vie dans toutes ses composantes. Par ailleurs, il aurait été intéressant de croiser nos résultats avec le point de vue des professionnels (directeurs, inspecteurs et enseignants) et de la famille. Ainsi, les prises de décision de l'école, les aspects relationnels avec les enseignants ou les alternatives proposées par l'école auraient été un supplément d'informations explicatives. En allant interviewer la famille, nous aurions pu disposer du point de vue des parents sur le comportement du jeune et quelques éléments supplémentaires sur les relations familiales.

Cela nous aurait permis de mener une analyse plus approfondie et d'apprécier les dimensions étudiées dans leur globalité. Parfois, lorsque nous avons interrogé les jeunes sur les problématiques scolaires ou familiales, nous avons ressenti un manque d'informations. À l'issue de cette recherche, l'approfondissement de certaines dimensions permettrait de recueillir des informations sur certains aspects de la famille ou du contexte scolaire pouvant influencer le décrochage. Un choix méthodologique serait de mener une étude longitudinale sur ceux susceptibles de décrocher.

Dès le début d'événements ou d'expériences difficiles, le chercheur pourrait récolter, au travers d'entretiens, des renseignements auprès de la famille, de l'école et de l'élève. Ce type de travail devrait être mené sur plusieurs années afin de repérer l'enchevêtrement des événements et ainsi permettre aux intervenants, enseignants et familles, de réagir suffisamment tôt.

Une autre critique que nous pouvons avancer, c'est que nous n'avons pas été assez méthodique dans l'utilisation de notre canevas d'entretien. Rapidement, nous l'avons utilisé en trame de fond en nous laissant guider par les propos des jeunes interviewés. Cela nous a permis d'appréhender les aspects relationnels, les ressentis et les émotions éprouvés par les apprenants, mais nous estimons que cela nous a limitée dans la prise d'informations tout autant primordiales, notamment sur les caractéristiques socio-économiques de la famille, sur les éléments du contrôle et de l'autorité parentale, sur certains aspects relationnels entre les membres de la famille, les disparités territoriales. Cela afin d'identifier d'autres ruptures significatives conduisant parfois l'enfant à adopter certains comportements. Nous aurions également dû insister davantage sur le climat de classe et les pratiques d'enseignement en vigueur dans les différents contextes de classe et d'établissements.

Lors de la passation des entretiens, nous avons constaté que, pour certains jeunes, certaines questions de notre canevas initial se sont avérées plus difficiles, voire gênantes, particulièrement celles touchant à la sphère familiale et personnelle. D'ailleurs, quelques

jeunes n'ont pas souhaité y répondre. La question portant sur les relations familiales semblait être difficile à aborder. Par exemple, à la période de l'adolescence, certains jeunes se "révoltent" contre l'autorité parentale et les relations deviennent plus conflictuelles. C'est pourquoi, entre le moment où le jeune a commencé à désinvestir l'école et celui du décrochage, les relations familiales, le contrôle et l'autorité parentale ont peut-être changé selon les événements rencontrés et les périodes de la vie.

➤ **Perspectives et pistes d'intervention**

Les sentiments avancés par les jeunes de ne pas se sentir écoutés et de ne pas arriver à trouver leur place dans le système scolaire, nous amènent à nous interroger sur les limites de la mission pédagogique et éducative des enseignants et de l'école ordinaire. La mission de l'enseignant décrit les objectifs de formation et les activités d'enseignement avec la transmission des savoirs et des connaissances. Or, les professeurs confrontés à des élèves perturbateurs doivent continuer à satisfaire cet objectif. Les objectifs de formation sont conséquents, c'est pourquoi les enseignants ne prennent parfois pas le temps de discuter. Comment faire quand un seul élève suffit pour mettre le désordre en classe ? Les possibilités auxquelles recourir sont assez limitées : il y a les sanctions et les renvois. Ainsi, le climat de classe est regagné et l'enseignant peut transmettre le savoir. Mais qu'en est-il de l'élève renvoyé ? La mise à l'écart apparaît, dans la majorité des cas, comme une incompréhension de l'élève. Le risque d'installation d'un cercle vicieux, fait de reproches et d'accusations réciproques, est très fort. Les élèves, comme certains jeunes nous l'ont dit, accusent leurs enseignants d'un manque de respect ou d'écoute, et de ne pas essayer de comprendre les raisons de leurs comportements en tentant une discussion. Les enseignants reprochent aux élèves de faire exprès et de ne pas s'investir. Certains se sentent quelques fois démunis et incompetents et ne souhaitent pas se lancer dans un travail éducatif, car ce travail est hors de leur mission ordinaire.

Les entretiens effectués, et surtout les questions « *baguettes magiques* », ont mis en évidence la nécessité de mettre un éducateur de proximité. Dans certains établissements, il pourrait y avoir un éducateur social qui interviendrait auprès des jeunes à risque. Au lieu d'être renvoyé, le jeune irait dans un lieu rattaché à l'école où l'éducateur le prendrait en charge pendant les horaires scolaires. Les enseignants et les éducateurs travailleraient en collaboration. Au-delà de l'école, pourquoi pas des éducateurs de quartier ? Certains apprenants auraient aimé avoir des éducateurs qui partageraient leurs propres expériences,

qui les soutiendraient et les aideraient à résoudre leurs problèmes. Pour les plus jeunes, ils seraient là à type préventif.

Potvin et ses collaborateurs⁹⁹² passent en revue plusieurs pistes pédagogiques. Nous avons retenu les principales. Tout d'abord, ces auteurs insistent sur l'importance de recréer les liens avec les enseignants. Cela est la porte d'entrée pour créer un climat tel que les jeunes se sentent en sécurité et que puisse s'installer un *a priori favorable*, un sentiment de confiance qui, au fil du temps, se transformera peut-être en une confiance raisonnée. Grâce à cela, l'enseignant et l'élève deviennent partenaires dans la co-construction des apprentissages. Potvin *et al.*, soulignent aussi la nécessité pour les apprenants de se sentir appartenir à la classe et de pouvoir avoir une place au sein du groupe. Des pratiques d'enseignement collectives seront donc à privilégier.

Il est également primordial que les élèves en voie de décrochage puissent se réapproprier leur parcours. Ceux-ci ont besoin de le comprendre en cherchant à lui donner du sens afin de pouvoir raccrocher à l'école et développer de l'intérêt et de la confiance en eux. Dans ces dimensions personnelles et scolaires se jouent aussi toutes les propositions alternatives aux punitions ou aux renvois et autour de la question de l'évaluation. Celle-ci est, en soi, source de peur et de frustration pour les élèves en difficulté d'apprentissages. Il faudrait alors faire un travail de démystification de l'évaluation en rendant par exemple explicite les barèmes et le nombre de points par question. Plusieurs jeunes ont mis le focus sur l'organisation temporelle du cycle, journée et semaine trop chargées pour certains. Sans vouloir tomber dans une sorte d'« école à la carte », nous pourrions repenser les horaires. Ces perspectives de prise en charge des décrocheurs ne se veulent pas exhaustives. Pourtant, le fait de les retrouver dans les discours des décrocheurs sollicités nous a interpellée. Bien qu'un décrocheur, en révolte avec le cadre scolaire, puisse apparaître perdu et éclaté, il arrive à identifier ce qui lui a manqué et à exprimer son sentiment d'inadéquation à l'école, malgré son jeune âge.

Pour terminer, nous pensons que le décrochage est avant tout une des réponses possibles à un sentiment d'égarement et de colère face à un parcours de vie atypique, manquant parfois d'attention et de compréhension de la part de toutes les personnes qui gravitent autour du jeune.

Nous rappelons ici, de manière synthétique, les diverses perspectives signalées tout au long de l'analyse.

⁹⁹² POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), *op. cit.*

En lien avec l'école, il serait intéressant, dans un prochain travail :

- d'interroger à nouveau les mêmes jeunes dans quelques années dans le but d'évaluer ce qui a changé avec le recul. Cela permettrait peut-être d'évaluer l'influence de la prise de recul. Comment le jeune voit-il les choses avec plus de maturité ? Cela répondrait à notre première remarque, à savoir quel crédit peut-on donner aujourd'hui à l'opinion des jeunes sur tel ou tel dispositif ? ;

- d'interroger également les enseignants et les familles. Ceci permettrait un regard plus complet sur les situations ;

- d'identifier l'influence du réseau social (les amis, le quartier, région) dans la réussite ou l'échec des dispositifs de soutien. Ce thème revient à plusieurs reprises dans les réponses des jeunes interrogés ;

- d'identifier les outils disponibles pour que l'élève aborde des raisons détaillées afin de justifier ses jugements. Bref, pousser l'élève à acquérir des compétences de jugement en milieu éducatif

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

APPROCHES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET EN PSYCHOLOGIE

ACOSTA María del Socorro (2009), « Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena », *Psicología del Caribe*, vol. 24, pp. 26-58.

ADERUCCIO Michela (2010), « An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique », *Compare*, vol. 40, n° 6, pp. 727-739.

AFSA Cédric (2013), « Qui décroche ? », *Éducation et Formations*, vol. 84, pp. 9-20.

ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris et KABBANI Nader (2001), « The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school », *Teachers College Record*, vol. 103, n° 5, pp. 760-822.

ANANGA Éric Daniel (2011), « Typology of dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana », *International Journal of Educational Development*, vol. 31, n° 4, pp. 374-381.

ANANGA Éric Daniel et DUNNE Máiréad (2013), « Dropping out: Identity conflict in and out of school in Ghana », *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 2, pp. 196-205.

ARCHAMBAULT Jean et CHOUINARD Roch (2003), *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaétan Morin.

AUCOIN Angela et VIENNE Raymond (2015), « Inclusion scolaire et dénormalisation », in ROUSSEAU Nadia (sous la dir. de), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 63-86.

BALFANZ Robert et LEGTERS Nettie (2004), *Locating the dropout crisis. Which High Schools Produce the Nation's Drop-outs? Where Are They Located? Who Attends Them?* Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Publications Department, CRESPAR/Johns Hopkins University.

BATTIN PEARSON Sara, NEWCOMB Michael, ABBOT Robert, HILL Karl, CATALANO Richard et HAWKINS David (2000), « Predictors of early high school dropout: a test of five theories », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 3, pp. 568- 582.

BECK Aaron (1978), *Depression inventory*, Philadelphia, Center for Cognitive Therapy,

BEKHUIS Tanja (1995), « Unsafe public schools and the risk of dropping out: A longitudinal study of adolescents », *Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.*

BENASE-REBEYROL Sandrine et SERVOIS Julien (2012), « Décrocheurs, décrochés », *Cahiers pédagogiques*, n° 496, pp. 9-56.

BENNACER Halim (2000), « How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 15, pp. 173-189.

BERGAMASCH Alessandro (2014), « Le processus d'accrochage-décrochage scolaire au prisme de la dispense en EPS », in *Répondre au décrochage scolaire*, Bruxelles, De Boeck, pp. 65-78.

BERGERON Geneviève et SAINT-VINCENT Lise-Anne (2012), « L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, pp. 272-295.

BERNSTEIN Basil (1975), « Class and Pedagogies: Visible and Invisible », *Educational Studies*, vol. 1, n° 1, pp. 23-41.

BLAYA Catherine (2009), « L'absentéisme des collégiens : prévalence et caractéristiques », *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n° 4, pp. 39-58.

BLAYA Catherine et FORTIN Laurier (2011), « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 1, pp. 55-85.

BOISSONNEAULT Julie, MICHAUD Jacques, COTE Daniel, TREMBLAY Cindy-Lynne et ALLAIRE Gratien (2007), « L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes », *Éducation et francophonie*, vol. 15, n° 1, pp. 3-22.

BONNERY Stéphane (2003) « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, pp. 39-58.

BOULANGER Dany, LAROSE François, LARRIVÉE Serge, MINIER Pauline, COUTURIER Yves, BOULET Albert, SAVOIE ZAJC Lorraine et CHEVRIER Jacques (1996), *Les Stratégies d'apprentissage à l'université*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.

BRIDGELAND John, DIULIO John et MORISON Karen Burke (2006), *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*, Bill et Melinda Gates Foundation.

BRONFENBRENNER Urie (1986), « Ecology of the family as a context for human development: Research and perspective », *Development Psychology*, vol. 22, pp.723-742.

BRONFENBRENNER Urie et MORRIS Pamela (2006), «The Bioecological Model of Human Development», in DAMON William et LERNER Richard (sous la dir. de), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *Theoretical Models of Human Development*, Hoboken, Wiley, pp. 793-828.

BRUNO Françoise, MEARD Jacques et WALTER Emmanuelle (2013), « Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 42, n° 4, pp. 439-459.

BRUNO Françoise, SAUJAT Frédéric et FELIX Christine (2015), « Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage et leurs conséquences sur le travail enseignant », *Revue française de pédagogie*, n° 193, p. 89-104.

BUSHNIK Tracey, BARR-TELFORD Lynn et BUISSIÉRE Patrick (2002), *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Statistique Canada.

CAIRNS Robert et NECKERMAN Holly (1989), « Early School Dropout: Configurations and Determinants », *Child Development*, vol. 60, n° 6, pp. 1437-1452.

CARINS Robert, CARINS Beverley, NECKERMAN Holly, FERGUSON Lynda et GARIEPY Jean-Louis (1989), « Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence », *Developmental Psychology*, vol. 25, n° 2, pp. 320-330.

CARO Patrice (2013), « De l'intérêt d'une observation locale du décrochage : l'exemple du pays Le Havre - Pointe de Caux Estuaire », in BOUDESSEUL Gérard (sous la dir. de), *Du décrochage à la réussite scolaire, Expériences françaises et internationales*, Paris. L'Harmattan, pp. 75-90.

CATALANO Richard, HAWKINS Jean David, O'DONNELL Julie, ABBOTT Robert et DAY Edward (1995), « Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long-term intervention in elementary schools », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 65, n° 1, pp. 87-100.

CEREQ (2005), *Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*. Londres, Macmillan.

CHAREST Diane (1980), *Prévention de l'abandon prématuré. Milieux économiquement faibles. Soutien aux adolescents*, Québec, ministère de l'Éducation. Direction générale des réseaux.

CHARLOT Bernard (2003), « La problématique du rapport au savoir », in MAURY Sylvette et Caillot Michel (sous la dir. de), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Faber, pp. 33-50.

CHENU Florent et BLONDIN Christiane (2013), *Décrochage et abandon scolaire précoce : mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Fédération Wallonie-Bruxelles (Université de Liège).

CHRISTENSON Sandra et THURLOW Martha (2004), « School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13, n° 1, pp. 36-39.

COLCLOUGH Christopher, ROSE Pauline et TEMBON Mercy (2000), « Genderinequalities in primary schooling: the roles of poverty and adverse cultural practice », *International Journal of Educational Development*, vol. 20, n° 1, pp. 5-27.

DAVIS He (2003), « Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development », *Educational Psychologist*, vol. 38, n° 4, p. 207-234.

DE KETELE Jean-Marie (1990), « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur », *Vie pédagogique*, n° 66, pp. 4-8.

DE WITTE Kristof, CABUS Sofie, THYSSEN Geert, GROOT Wim et MAASSEN VAN DEN BRINK Henriëtte (2013), « A critical review of the literature on school dropout », *Educational Research Review*, vol. 10, pp. 13-28.

DESLANDES Rollande (2004), « Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie », in ROUSSEAU Nadia et BÉLANGER Stéphanie (sous la dir. de), *La*

pédagogie de l'inclusion scolaire, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, pp. 326-346.

DESLANDES Rollande (2010a), « Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille », in PRONOVOST Gilles et LEGAULT Caroline (sous la dir. de), *Familles et réussite éducative : actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille*, Montréal, Les presses de l'Université du Québec, pp. 197-215.

DESLANDES Rollande et BERTRAND Richard (2005), « Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. », *Journal of Educational Research*, vol. 98, n° 3, pp. 164-175.

DUBUC Constance (2003), *Décrochage et abandon scolaires chez les jeunes de la Mauricie : faits saillants*, Rapport déposé à la Table régionale de l'éducation de la Mauricie.

DUPÉRÉ Véronique, LEVENTHAL Tama, CROSNOE Robert et DION Éric (2010), « Understanding the Positive Role of Neighborhood Socioeconomic Advantage in Achievement: The Contribution of the Home, Child Care, and School Environments », *Developmental Psychology*, vol. 46, n° 5, pp. 1227-1244.

DUSSAULT Marc, VALOIS Pierre et FRENETTE Éric (2007), « Validation de l'Échelle de leadership transformatif du directeur d'école », *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 13, n° 2, pp. 37-52.

EKSTROM Ruth, GOERTZ Margaret, POLLACK Judith et ROCK Donald (1986), « Who Drops Out of High School and Why? Findings from a National Study », *Teachers College Record*, vol. 87, n° 3, pp. 356-373.

ENGLISH Rebecca (2009), « Selling Education Through 'Culture': Responses to the Market by New, Non-Government Schools », *The Australian Educational Researcher*, vol. 36, n° 1, pp. 89-104.

ERPICUM Dominique et MURRAY Yves (1975), « Le Problème du drop-out scolaire dans le monde moderne », *Orientation professionnelle*, vol. 11, n° 1, pp. 9-24.

FALLU Jean Sébastien et JANOSZ Michel (2003), « La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire », *Revue de Psychoéducation*, vol. 32, pp. 7-30.

FARRINGTON David (1995), « The Development of Offending and Antisocial Behaviour from Child Hood: Key Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 36, n° 6, pp. 929-964.

FINN Jeremy (1989), « Retrait de l'école », *Revue de la recherche en éducation*, vol. 59, pp. 117-142.

FORTIN Laurier (2012), *Trait union : programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : guide explicative destiné aux accompagnateurs et aux directions*, Université de Sherbrooke, Commission scolaire de la Region-de-Sherbrooke.

FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et POTVIN Pierre (2005a), « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement au secondaire qui ont décroché ou non de l'école », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 2, pp.79-88.

FORTIN Laurier et PICARD Yvon (1999), « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, pp. 359-374.

FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, ROYER Égide et JOLY Jacques (2006), « Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, n°4, pp. 363-383.

FORTIN Laurier, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2000), « Les caractéristiques psychologiques, sociales et environnementales des élèves à risque de décrochage scolaire », in FORTIN Laurier, POTVIN Pierre, ROYER Égide, MARCOTTE Diane et THIBAUT Martin (sous la dir. de) (2000), *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de*

l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque. Québec, CRIRES et GRISE, pp. 23-43.

FORTIN Laurier, ROYER Égide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et YERGEAU Éric (2004), « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des Sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, pp. 219-231.

FRANKLIN Cynthia et STREETER Calvin (1995), « Assessment of middle-class youth at-risk to dropout: school, psychologist and family correlates », *Children and Youth Services Review*, vol.17, n° 3, pp. 433-448.

GALLEY Françoise et DROZ Rémy (1999), *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*, Fribourg, Éd, universitaires.

GARNIER Helen, STEIN Judith et JACOBS Jennifer (1997), « Le processus de décrochage scolaire : une perspective de 19 ans », *American Educational Research Journal*, vol. 3, n° 2, pp. 395-419.

GERVAIS Colette (sous la dir. de), *Les stages de formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, pp. 219-247.

GLEASON Philip et DYNARSKI Mark (2002), « Do We Know Whom to Serve ? Issues in Using Risk Factors to Identify Dropouts », *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, vol. 7, n° 1, pp. 25-41.

GOLDSCHMIDT Pete et WANG Jia (1999), « When can schools affect dropout behavior ? A longitudinal multilevel analysis », *American Educational Research Journal*, vol. 36, n° 4, pp. 715-738.

GUIGUE Michèle (2013), « L'émergence d'expériences locales, enjeux pour les institutions et pour les acteurs », in BOUDESSEUL Gérard (sous la dir. De), *Du décrochage à la réussite scolaire, Expériences française et internationales*, Paris, L'Harmattan, pp. 39-52.

GUIGUE Michèle et TILLARD Bernadette (2010), « Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 27, pp. 57-80.

HOOVER-DEMPSEY Kathleen et SANDIER Haward (1997), « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, pp. 3-42.

INGELS Steven, CURTIN Thomas, KAUFMAN Phillip, ALT Martha Naomi et CHEN Xianglei (2002), *Fourth follow up survey of the National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS:88)*, conducted in 2000, including post-secondary attainment, labor market experiences, and family formation, *Education Statistics Quarterly*, vol. 4, n° 2, pp. 7-13.

JANOSZ Michel (1994), « Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, n° 6, pp. 733- 762.

JANOSZ Michel (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI enjeux*, n° 122, pp. 105-127.

JANOSZ Michel (2010), « Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2.

JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, LACROIX Martine et LEVESQUE Jonathan (2007), *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels*. Université de Montréal, GRES.

JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, MORIZOT Julien et PAGANI Linda (2008), « School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout », *Journal of Social Issues*, vol. 64, n° 1, pp. 21-40.

JANOSZ Michel et LEBLANC Marc (1996), « Pour une vision intégrative des facteurs liés à l'abandon scolaire », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, n° 1, pp. 61-88.

JANOSZ Michel et LEBLANC Marc (1997), « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et prévalence », *PRISME*, vol. 7, n° 2, pp. 290-307.

JANOSZ Michel et LECLERC Danielle (1993), « L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : Intervenir sur l'individu ou sur son milieu ? », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 22, n° 1, pp. 33-55.

JANOSZ Michel, LEBLANC Marc et BOULERICE Bernard (1998), « Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédicteurs de l'abandon scolaire », *Criminologie*, vol. 31, n° 1, pp. 87-107.

JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard et TREMBLAY Richard (2000), « Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach with Two Longitudinal Samples », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, pp. 171- 190.

JIMERSON Shane, EGELAND Byron, SROUFE Alan et CARLSON Betty (2000), « A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development », *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, pp. 525-549.

JORDAN Will, LARA Julia et MCPARTLAND James (1994), *Exploring the complexity of early dropout causal structures*, Baltimore, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, The John Hopkins University.

KIFF Cara, CORTES Rebecca, LENGUA Lilana, KOSTERMAN Rick, HAWKINS David et MASON Alex (2012), « Effect of Timing of Adversity on Adolescent and Young Adult Adjustment », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 22, n° 2, pp. 284-300.

KIMITEI Winbroder (2010), « Determinants of transition rate to secondary education among primary school girls in Kenya: a case of Keiyo district », *Education*, Corpus ID : 168533744.

KOVAC-CEROVIC Tinde, PAVLOVIC-BABIC Dragica, JOKIC Tijana et JOVQNOVIC Olja (2016), « First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: selected

findings », in *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*, Belgrade, Nikoleta Gutvajn, Milja Vujačić, pp. 15-30.

KRONICK Robert et HARGIS Charles (1990), *Dropouts: who drops out and why and the recommended action*. Springfield, Charles Thomas.

LAFOND Diane (2010), « Les typologies des décrocheurs scolaires. Facteurs de risque et dépistage », *Prisme*, vol. 7, n° 2, pp. 290-309.

LARIVÉE Serge (2008), « Collaborer avec les parents : portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. », in ENRIQUE Correa Molina et

LECOCQ Aurélie, FORTIN Laurier et LESSARD Anne (2014), « Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 1, pp. 11-37.

LECOCQ Aurélie, AMMI Mehdi et BELLARBRE Élodie (2014), « Le score de propension : un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 37, n° 2, pp. 69-100.

LEGENDRE Marie-Françoise (1994), « Problématique de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences au secondaire : un état de la question », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, pp. 627-814.

LEHR Camille, HANSEN Anastasia, SINCLAIR Mary et CHRISTENSON Sandra (2003), « Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions », *School Psychology Review*, vol. 32, n° 3, pp. 342-364.

LLOYD Dee Norman (1978), « Prediction of School Failure from Third-Grade Data », *Sage Journal in educational and psychological Measurement*, vol. 38, n° 4, pp. 1193-2000.

DURU-BELLAT Marie, MONS Nathalie et BYDANOVA Elizaveta (2008), « Cohésion scolaire et politiques éducatives », *Revue française de pédagogie*, n° 95, pp. 37-54.

NAULT Thérèse (2002), *La gestion de la classe*, Bruxelles, De Boeck.

PARMENTIER Philippe et ROMAINVILLE Marc (1998), « Les manières d'apprendre à l'université », in FRENAY Mariane, NOËL Bernadette, PARMENTIER Philippe et ROMAINVILLE Marc (sous la dir. de), *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, De Boeck, pp. 63-80.

PONCELET Débora et BORN Michel (2008), « La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir ... Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. 45, n° 2, pp. 225-254.

POTVIN Maryse, AUDET Geneviève et BIODEAU Angèle (2013), « L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 3, pp. 515-545.

POTVIN Pierre (2001), « Des outils de soutien à l'intervention en milieu scolaire auprès de jeunes en difficulté », Communication au colloque des psychoéducateurs en milieu scolaire. UQTR, Intervention en milieu scolaire auprès d'élèves à risque.

POTVIN Pierre (2011), « Procédure de dépistage des élèves à risque au primaire ». Présentation au 36^e congrès de l'AQETA, Montréal, Dépistage primaire.

POTVIN Pierre (2015), « Le décrochage scolaire, son dépistage et l'intervention », *Les Cahiers dynamiques*, vol. 1, n° 63, pp. 50-57.

POTVIN Pierre, DESLANDES Rollande, BEAULIEU Pierre, MARCOTTE Diane, FORTIN Laurier, ROYER Égide et LECLERC David (1999), « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, pp. 441-453.

POTVIN Pierre et LAPOINTE Jean-René (2014), *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes*, Québec, CTREQ.

POTVIN Pierre et ROUSSEAU Romain (1991), « Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 4.

POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et LESSARD Anne (2005), « Le décrochage scolaire », in MASSÉ Line, DESBIENS Nadia et LANARIS Catherine (sous la dir. de), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (pp. 67-78), Montréal, Gaétan Morin.

POTVIN Pierre, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et DESLANDES Rollande (2007), *Guide de prévention du décrochage scolaire*, Québec, CTREQ.

POTVIN Pierre, FORTIN Laurier et ROUSSEAU Michel (2009), « Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 38, n° 2, pp. 263-278.

POTVIN Pierre, LECLERC Danielle et MASSE Line (2009), *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 12 ans plus tard ?* Communication présentée au 34^e Congrès de l'AQETA, Montréal, QC.

POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, CTREQ.

PREVATT Frances et KELLY Donal (2003), « Dropping out of school : a review of intervention programs », *Journal of School Psychology*, n° 41, p. 377-395.

QUIROGA Cintia, JANOSZ Michel et MARCOTTE Diane (2006), « Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé », *Revue de psychoéducation*, vol. 35, n° 2, pp. 277-300.

QUIROUETTE Pierre (1988), *Décisions*. Orléans, Recherche en éducation.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.

REICH Carol et YOUNG Vivienne (1975), « Patterns of Dropping Out », *Interchange*, vol. 4, n° 6, pp. 6-15.

ROBERTSON André et COLLERETTE Pierre (2005), « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, pp. 687-707.

ROMAINVILLE Marc (2000), *L'Échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

ROMAINVILLE Marc (2001), « L'échec dans l'université de masse », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, pp. 194-195.

ROSENTHAL Beth Spenciner (1998), « Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature », *Children and Youth Services Review*, vol. 20, pp. 413-433.

ROUSSEAU Nadia, MARION Caroline, FOURNIER Hélène, TÉTREAU Karen et PAQUIN Stacey (2006), « Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 19, n° 1, pp. 127-150.

RUMBERGER Russell (1987), « High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. », *Review of Educational Research*, vol. 57, pp. 101-121.

RUMBERGER Russell (1995), « Dropping out middle school: a multilevel analysis of students and school », *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, pp. 583-625.

RUMBERGER Russell (2001), *Who drops out of school and why. Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*, Washington, National Academy Press.

RUMBERGER Russell (2004), « Why students drop out of school? », in ORFIED Gary (sous la dir. de), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Cambridge, Harvard Education Press, pp. 131-155.

RUMBERGER Russell (2011), *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*, Cambridge, Harvard University Press.

RUMBERGER Russell et LARSON Katherine (1998), « Student mobility and the increase risk of high school dropout », *American Journal of Education*, vol. 107, n° 1, pp. 1-35.

STEINBERG Laurence, LAMBORN Susie, DORNBUSCH Sanford et DARLING Nancy (1992), « Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development*, vol. 63, n° 5, pp. 1266-1281.

SYMONDS Jennifer et GALTON Maurice (2014), « Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition », *Review of Education*, vol. 2, n° 1, pp. 1-27.

THIBERT Rémi (2013), « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Dossier d'actualité Veille et analyse IFE*, n° 84.

THIN Daniel (2002), « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 139, pp. 21-30.

TINTO Vincent (1975), « Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research », *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, pp. 89-125.

TINTO Vincent (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press.

VIOLETTE Michèle (1991), *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

VITARO Frank, DESMARAIS-GERVAIS Lise, TREMBLAY Richard et GAGGNON Claude (1992), « Adaptation sociale en début de scolarisation et milieux de garde à la période préscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 18, n° 1, 1992, p. 1-15.

WAGNER Claire, MYERS Charles, SALZ Helen et MAHOWALD Anthony (1993), « Expression of a gene acting upstream of the Drosophila raf kinase » *Mol, Biol, Cell* 4(O Suppl.): 379 a. 5.

WANG Margaret, HAERTEL Geneva et WALBERG Herbert (1990), « What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature », *The Journal of Educational Research*, vol. 84, n° 1, pp. 30-43.

WHITAKER Manya et HOOVER-DEMPSEY Kathleen (2013), « School Influences on Parents' Role Beliefs », *Elementary School Journal*, vol. 114, n° 1, pp. 73-99.

APPROCHES SOCIOLOGIQUES ET ÉCONOMIQUES

AINSWORTH Martha, BEEGLE Kathleen et NYAMETE Andrew (1995), « Impact of Female Schooling on Fertility and Contraceptive Use: A Study of Fourteen Sub-Saharan Countries », *The World Bank Economic Review*, vol. 10, n° 1, pp. 85-122.

ALAYA Nizar, BEN JELILI Riadh et MABKHOUT Abdessatar (2018), « Déséquilibres régionaux et inégalités sociales en Tunisie. Axes et actions prioritaires », *Projet Régional Vers un Développement Socialement Juste dans la Région MENA*, Friedrich Ebert Stiftung, Tunis.

ANDERSON Sara, LEVENTHAL Tama et DUPÉRÉ Véronique (2014), « Exposure to Neighborhood Affluence and Poverty in Childhood and Adolescence and Academic Achievement and Behavior », *Applied Developmental Science*, vol. 18, n° 3, pp. 123-138.

ANDREI Israel (2012), « Putting Geography Education into Place : What Geography Educators Can Learn from Place-Based Education, and Vice Versa », *Journal of Geography*, vol. 111, n° 2, pp. 76-81.

ARRIGHI Jean Jacques (2012), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active d'une génération, Enquête 2010*, Marseille, CEREQ.

BACHMAN Jerald, JEROME Johnston et O'Malley Patrick (1978), *Adolescence to Adulthood. Change and Stability in the Lives of Young Men*, Institute for Social Research, University of Michigan.

BALAS Guillaume (2012), *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*, Paris, Fondation Jean Jaurès.

BARRÈRE Anne (2003), *Travailler à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BARRO Stephen et KOLSTAD Andrew (1987), « Who drops out of high school? Findings from high school and beyond. Contractor report », *SMB Economic Research*.

BAUTIER Élisabeth (2003), « Décrochage et déscolarisation », *La Nouvelle Revue de l' AIS, Adaptation et intégration scolaire*, vol. 24, n° 4, pp. 33-45.

BAUTIER Élisabeth (2006), *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique social.

BECKER Howard (1963), *Outsiders*, Paris, Métailié.

BECKER Howard (1963), *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*, Oxford, Free Press of Glencoe.

BELHEDI Amor (2019), « Les disparités spatiales en Tunisie, état des lieux et enjeux », *Revue Méditerranée*, vol. 91, n° 1, pp. 63-72.

BERNARD Pierre-Yve (2011), « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n° 4, pp. 75-97.

BERNARD Pierre-Yve (2013b), *Le Décrochage scolaire*, Paris, PUF.

BERNARD Pierre-Yves (2017), « Question sociale, question scolaire ? », in BERNARD Pierre-Yves, *Le Décrochage scolaire*, Paris, PUF, pp. 59-92.

BLAYA Catherine (2010), *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.

BLAYA Catherine (2012), « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, pp. 69-80.

BLAYA Catherine, GILLES Jean-Luc, PLUNUS Ghislain et CHRISTINAT Tièche (2011), « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, pp. 227-249.

BLAYA Catherine et HAYDEN Carol (2003), *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Paris. LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire.

BOIDIN Bruno et LARDÉ Pierre (2008), *Comparaisons internationales des niveaux de santé : cadre théorique et éléments d'application aux pays africains*, Trentièmes Journées des économistes de la santé français, Colloque, Calendo.

BOSETTI Lynn (2004), « Determinants of school choice : understanding how parents choose elementary schools in Alberta », *Journal of Education Policy*, vol. 19, n° 4, pp. 387- 405.

BOUCHARD Jean Marie (1998), « Le partenariat dans une école de type communautaire », in GOSSELIN Gabriel, PALLASCIO Richard et JULIEN Louise (sous la dir. de), *Le*

Partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble !, Montréal, Éditions Nouvelles, pp. 19-35.

BOUDESSEUL Gérard (sous la dir. de), (2013), *Du décrochage à la réussite scolaire : Expériences françaises et internationales*, Paris : L'Harmattan.

BOUDESSEUL Gérard, METAYER Cécile, MONSO Olivier, CARO Patrice, GRELET Yvette, MINASSIAN Laure et VIVENT Céline (2017), « Les inégalités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire », *Géographie de l'école*, vol. 12, pp. 106-123.

BOUGHZALA Mongi, EL LAHGA Abdel Rahmen et BOUASSIDA Ines (2020), « Les inégalités en Tunisie », Paris, Agence française de développement », *Papiers de recherche*, pp. 1-79.

BOUGHZOU Khaled (2016), « L'abandon scolaire en Tunisie : état des lieux, caractéristiques et perspectives », *L'Education en débats : analyse comparée*, vol. 7, pp. 47- 58.

BOURDIEU Pierre (1979), *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean Claude (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre et CHAMPAGNE Patrick (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91-92, pp. 71-75.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BULMAN Robert (2004), « School choice stories: The role of culture », *Sociological Inquiry*, vol. 74, n° 4, pp. 492-519.

CARRA Cécile (2002), *Délinquance juvénile et quartiers sensibles, histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.

CAUVIER Johanne et DESMARAIS Daniel (2013), « L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. », *Lien social et Politiques*, vol. 70, pp. 45-62.

CHÉRIF Aïcha et ELLOUMI Ali (2021), « Construction and Validation of an Arabic Questionnaire on the School Dropout Factors (QSD) », *Advances in Social Sciences Research Journal*, vol. 8, n° 1.

CHERKAOUI Mohamed (1978), « Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du rapport Coleman », *Revue Française de Sociologie*, vol. 17, n° 2, pp. 197-213.

CHOUINARD Isabelle (2013), « Entre valeurs humanistes et modèles d'intervention : réflexions théoriques sur le sentiment de non-reconnaissance des travailleurs sociaux », *De la souffrance psychique et morale au travail : enjeux pour les professionnels du secteur de la santé et des services sociaux*, vol. 19, n° 2, pp. 10-220.

CHRISTENSON Sandra et SHERIDAN Susan (2001), *Schools and families. Creating essential connections for learning*, New York, The Guilford Press.

COLEMAN James (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, Government Printing Office.

COLEMAN James (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.

DARDIER Agathe, LAIB Nadine et ROBERT-BOBEE Isabelle (2013), « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », *France, portrait social*, Paris, INSEE, pp. 11-22.

DAUBER Susan et EPSTEIN Joyce (1993), « Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools », in CHAVKIN Nancy (sous la dir. de), *Families and schools in a pluralistic society*, Albany, Sunny Press, pp. 53-71.

DEICHMAN Uwe (1999), *Geographic Aspects of Inequality and Poverty*, Washington, World Bank.

DENIGER Marc-André, LEMIRE Vanessa et GERMAIN Line (2016), *La part de l'école dans l'inclusion scolaire et dans la construction des inégalités scolaires*, Rapport soumis à la Commission scolaire de Montréal, Montréal, CSDM, p. 114.

DI MEO Guy (1998), *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan.

DRAELANT Hugues et BALLATORE Magali (2014), « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, vol. 186, pp. 115-142.

DUBET François (1995), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

DUBET François, COUSIN Olivier et GUILLEMET Jean-Philippe (1989), « Mobilisation des établissements scolaires. Le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 2, pp. 235-256.

DURU-BELLAT Marie (2009), « Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques », in TOUTLEMONDE Bernard (sous la dir. de), *Le système éducatif en France*, Paris, La Découverte, pp. 265-275.

ELLEN Ingrid et TURNER Margery (1997), « Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence », *Housing Policy Debate*, vol. 8, n° 4, pp. 833-866.

ELLIOT Delbert et VOSS Harwin (1974), *Delinquency and dropout*, Lexington, Heath.

ENSMINGER Margaret et SLUSACIK Anita (1992), « Paths to high school graduation or dropout : A longitudinal study of a first-grade cohort », *Sociology of Education*, vol. 65, n° 2, pp. 95-113.

EPSTEIN Joyce (2001), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, Westview Press.

EPSTEIN Joyce (2005), « A case study of the partnership schools comprehensive school reform (CSR) model », *Elementary School Journal*, vol. 106, n° 2, pp. 151-170.

EPSTEIN Joyce, CONNORS Lori et SALINAS Karen Clark (1993), *High School and Family Partnerships: Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

ESTERLÉ-HÉDIBEL Maryse (2004c), « Quelle construction identitaire pour les jeunes déscolarisés ? », in GLASMAN Dominique et OEUVRARD Françoise (sous la dir. de), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 247-264.

ESTERLÉ-HÉDIBEL Maryse (2006), « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire : les apports des recherches récentes », *Déviance et société*, vol. 30, n° 1, pp. 41-65.

FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2006), *Décrochage scolaire et politiques éducatives*, Fernelmont, EME.

FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2019), *Décrochage et persévérance scolaire*, Louvain-la-Neuve, EME.

GALAND Benoît et HOSPEL Virginie (2015), « Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative », *l'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 3, pp. 339-369.

GIDDENS Anthony (1987), *La Constitution de la société*, Paris, PUF.

GLASMAN Dominique (2000), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, vol. 122, pp.10-25.

GOFFMAN Erving (1963), *Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

GRESHAM Frank et ELLIOT Stephen (1990), *Social Skills Rating System Manual*, American Guidance Service.

GYONOS Erika (2011), « Early School Leaving: Reasons and Consequences », *Theoretical and Applied Economics*, vol. 18, n° 11, pp. 43-52.

HENDERSON Anne, MAPP Karen, VIVIAN Johnson et DON Davies (2007), *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, The New Press.

HÉRIN Rémi (1990), « Disparities in schooling in France. One indicator: the baccalaureate graduation rate. », *Social Geography*, n° 9, p. 151.

HÉRIN Robert (1990), « Les disparités de scolarisation en France. Un indicateur : le taux d'obtention du baccalauréat », *Géographie Sociale*, n° 9, pp. 151-172.

HÉRIN Rémi (1993), « School education: the geographic dimensions of inequality of opportunity », *in: Space, populations, societies*, n° 2, pp. 343-354.

HÉRIN Robert (1993), « La formation scolaire : les dimensions géographiques de l'inégalité des chances », *Espace, populations, sociétés*, n°2. pp. 343-354.

HODGE John (1992), « Addiction to violence: a new model of psychopathy », *Criminal Behaviour and Mental Health*, vol. 2, n° 2, pp. 212-223.

HOOVER-DEMPSEY Kathleen, WHITAKER Many et ICE Christal (2010), « Motivation and commitment to family-school partnerships. », *in* CHRISTENSON Sandra et RESCHLY Amy (sous la dir. de), *Handbook of school-family partnerships*, New York, Routledge, pp. 30-60.

KALUBI-LUKUSA Jean-Claude et CUSSON Valérie (2011), « Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle », *Service social*, vol. 57, n° 1, pp. 1-22.

KOBIANE Jean-François (2004), « Habitat et Biens d'équipement comme Indicateurs de Niveau de Vie des Ménages : Bilan Méthodologique et Application à l'Analyse de la Relation Pauvreté-Scolarisation. », *African Population Studies/Étude de la Population Africaine*, vol. 19, pp. 265-283.

LAHIRE Bernard (1993), *Cultures écrites et inégalités scolaire, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

LAHIRE Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil, Gallimard.

LAHIRE Bernard (1997), *Les Manières d'étudier*, Paris : Documentation française.

LANDRY Carol (1994), « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord », in LANDRY Carol et SERRE Fernard (sous la dir. de), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Québec, Les Presses de l'Université du Québec, pp. 7-27.

LARIVÉE Serge (sous la dir. de), *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille école-association*, Bruxelles, De Boeck.

LEBLANC Marc (sous la dir de) (1994), « La réadaptation des jeunes délinquants », in SZABO Denis et LEBLANC Marc, *Traité de criminologie empirique*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 301-322.

LEBLANC Marc, VALLIERES Evelyne et MCDUFF Pierre (1992), « Developmental School Social Control Theory », *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 3, n° 3-4, pp. 197-247.

LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue Codes, rites et langage*, Paris, Odile Jacob.

LESSARD Anne, BUTLER-KISBER Lynn, FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre et ROYER Égide (2008), « Shades of disengagement: high school dropouts speak out », *Social psychology of education*, vol. 11, n° 1, pp. 25-42.

LIN Nan (1995), « Les ressources sociales : une théorie du capital social », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 4, pp. 685-704.

LOOKER Diane et THIESSEN Victor (2008), *Le système de la seconde chance : résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ressources humaines et Développement social Canada, Politique stratégique et Recherche.

MCNEAL Ralph (1999), « Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out », *Social Forces*, vol. 78, n° 1, pp. 117–144.

MEDINILLA Alfonso et EL FASSI Saha (2016), *Réduire les inégalités régionales en Tunisie*, European Center for Development Policy Management.

MERLE Pierre (2004), « La démocratisation de l'école », *Le Télémaque*, vol. 25, n° 1, pp. 135-148.

MILLET Mathias et THIN Daniel (2003), « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », *Ville-Ecole Intégration Enjeux*, n° 132, pp. 46-58.

MILLET Mathias et THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

NEKATIBEB Teshome (2002), *Low participation of female students in primary education: a case study of dropouts from the Amhara and Oromia Regional States in Ethiopia*, Addis Ababa, UNESCO.

OBASOHAN Austin Nosakhare et KORTERING Larry (1999), « Dropping Out of School: Comparing the Perceptions of Teachers and Dropouts », *Journal of At-Risk Issues*, vol. 5, n° 2, pp. 19-26.

OCDE (2006b), *Stimuler l'emploi et les revenus. Les leçons à tirer de la réévaluation de la stratégie de l'OCDE pour l'emploi*.

OEUVRARD Françoise et GLASMAN Dominique (2011), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.

PAQUOT Thierry, « Qu'est-ce qu'un " territoire " ? », *Vie sociale*, vol. 2, n° 2, pp. 23-32.

PARKES Jenny (2015), *Gender violence in poverty contexts: The educational challenge*, Routledge, Londres,

PERRENOUD Philippe (1990), « Culture scolaire, culture élitare. », *Coordination*, vol. 37, pp. 21-33.

PERRON Michel (2013), « Les inégalités territoriales de la persévérance scolaire au Québec : du diagnostic à la mobilisation des acteurs », in CHENARD Pierre, DORAY Pierre, PIANTA Robert et WALSH Daniel (1996), *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*, New York, Routledge.

POULLAOUEC Tristan (2010), *Le Diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières et l'école*, Paris, la Dispute.

RAYOU Patrick (2000), « Une génération en attente », *VEI. Ville-Ecole-Intégration, Enjeux*, vol. 122, pp. 48- 62.

ROMEO Leonardo (2014), *The Territorial Approach to Local Development (TALD)*, Bruxelles, IBF International.

RUMBERGER Russell, GHATAK Rita, POULOS Gary, RITTER Philip et DORNBUSCH Sanford (1990), « Family Influences on Dropout Behavior in One California High School », *Sociology of Education*, vol. 63, n° 4, pp. 283-299.

SASTRY Narayan et PEBLEY Anne (2010), « Family and Neighborhood Sources of Socioeconomic Inequality in Children's Achievement », *Demography*, vol. 47, n° 3, pp. 777-800.

STIGLITZ Joseph (2012), *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*, Houndmills, New York, Palgrave, pp. 61-97.

TEACHMAN Jay et PAASCH Kathleen et CARVER Karen (1996), « Social Capital and Dropping Out of School Early », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 58, n° 3, pp. 773-783.

TERRISSE Bernard, LARIVÉE Serge et BLAIN François (2008), « Familles, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé », in PITHON Gérard, ASDIH Carole et

TONDREAU Jacques et ROBERT Marcel (2011), *L'École québécoise. Débat, enjeux et pratiques sociales*, Anjou, CEC.

UNIVERSITÉ LIBRE DE Belgique (2003), « La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ? », *Les Cahiers de la Solidarité*, n° 14, pp. 9-10.

VEILLETTE Suzanne (2016), « L'approche territoriale au service de l'action locale et régionale en matière de persévérance et de réussite scolaires au Québec », in NÉMERY Jean-Claude et THURIOT Fabrice (sous la dir. de), *Les instruments de l'action publique et les dispositifs territoriaux*, Paris, L'Harmattan, pp. 145-160.

VEILLETTE Suzanne, PERRON Michel, HEBERT Gilles, MUNGER Chantale et THIVIERGE Josée (1993), *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial, Étude longitudinale au Saguenay–Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Groupe ÉCO.

VIDAL Marjorie (2017), *Le capital social comme outil d'intervention : accès et mobilisation dans une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

WALGRAVE Lode (1992), *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale : essai de construction d'une théorie intégrative*, Paris, Médecine et Hygiène.

WHELAGE Gary, RUTTER Robert, SMITH Gregory, LESKO Nancy et FERNANDEZ Ricardo (1989), « Dropping Out: Can Schools Be Expected To Prevent It?, From Reducing the Risk: Schools as Communities of Support », *Office of justice programs*, vol. 73, n° 513, pp. 50-57.

WOODS Peter (1992), *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

DICTIONNAIRES ET LEXIQUES

Dictionnaire actuel de l'éducation (1993), Paris, Eska.

Dictionnaire des inégalités scolaires (2007), sous la dir. de BARREAU Jean-Michel, Paris, ESF, 2007.

Dictionnaire historique de la langue française (2006), sous la dir. De Alain Rey, Tome 1, Paris, Le Robert.

DRHC (2000), *Initiative interne DRHC 2000 : Un passé à partager, un avenir à façonner en anglais dictionnaire français-anglais*.

Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines (2004), MUCCHIELLI Alex, Paris, Armand Colin.

MÉTHODOLOGIES

BEAUD Jean-Pierre (2009), *L'échantillonnage*, in *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, (sous la dir. De) GAUTIER Benoit, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 211-242.

BENTLER Peter et DIJKSTRA Tjalling (1985), « Efficient Estimation via Linearization in Structural Models », in KRISHNAIAH Philip (sous la dir. de), *Multivariate Analysis VI*, Amsterdam, Elsevier, pp. 9-42.

BERTRAND Richard et BLAIS Jean Guy (2004), *Modèles de mesure, L'apport de la théorie des réponses aux items*, .

BOND Trevor et FOX Christine (2007), *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences*, New York, Routledge.

BOZDOGAN Hamparsum (1987), « Model Selection and Akaike Information Criterion: The General Theory and its Analytical Extensions. », *Psychometrika*, vol. 3, pp. 345-370.

CHUMACKER Randall et LOMAX Richard (1996), *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

DEVELLIS Robert (2003), *Scale Development: Theory and Applications*, Thousand Oaks, Sage.

DIAZ Christian Peralta (2008), « Modelo conceptual para la deserción estudianti luniversitaria chilena », *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, n° 2, pp. 65-86.

DOWNING Steven (2003), « Validity: On Meaningful Interpretation of Assessment Data », *Medical Education*, vol. 37, n° 9, pp. 830-837.

FORTIN Marie Fabienne (2010), *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière.

GAUTHIER Jacques-Antoine, WIDMER Éric, BUCHER Philip et NOTRDAME Cédric (2010), « Multichannel sequence analysis applied to social science data », *Sociological Methodology*, vol. 40, n° 1 , pp. 1-38.

HATTIE John (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge.

HUSSON François, LE Sebastien et PAGÉS Jérôme (2017), *Exploratory Multivariate Analysis by Example Using R*, Boca Raton, Chapman.

LACROIX Martine (2001), *Fidélité et validité d'un questionnaire de processus décisionnel appliqué à l'abandon scolaire*. Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université de Montréal.

LAVEAULT Danis et GREGOIRE Jacques (1997), *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck.

LINACRE John (1999), « Understanding Rasch measurement: estimation methods for Rasch Measures », *Journal of Outcome Measurement*, vol. 3, pp. 381-405.

LINACRE John (2002), « What do Infit and Outfit, Mean-Squared and Standardized Mean? Rasch Measurement Transaction », vol. 16, n° 878.

LINACRE John et WRIGHT Bernard (1999), *Winsteps Rasch-Model Computer Program (version 2.88) [logicielinformatique]*, Chicago, IL: MESA Press.

MARSCH Herbert, ELLIS Louise, PARADA Roberto, GARRY Richards et HEUBECK Bernd (2005), « A Short Version of the Self-Description Questionnaire ii : Operationalising Criteria for Sort Form Evaluation with New Applications of Confirmatory Factor Analysis. », *Psychol Assess*, vol. 17, n° 1, pp. 81-102.

MOOS Rudolf et MOOS Bernice (1981), *Family environment scale manual*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

MOOS Rudolf et TRICKETT Edison (1987), *Classroom EnvironmentScale Manual (2^e éd.)*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

NEUMAN Lawrence (2000), *Social research Methods Qualitative and Quantitative Approches*, Needham Heights, Allyn et Bacon.

PATTON Michael (2014), *Qualitative Research And Evaluation Methods : Integrating Theory and Practice*, Londres, Sage.

RISTOFF DilvoIlvo (2001), « O examenacional de curso e a avaliaçãoinstitucional. Avaliação : Revista da Rede de Avaliação da » *Educação Superior*, vol. 6, n° 3, pp. 21-29.

SAUTORY Olivier et VON Sébastien (1992), « Une étude comparative des méthodes de discrimination et de régression logistique. », *Journée de méthodologie statistique INSEE*.

SAVOIE-ZAJC Lorraine (2000), « La recherche qualitative/interprétative », in KARSENTI Thierry et SAVOIE-ZAJC Lorraine (sous la dir. de), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éd du CRP, pp. 171-198.

WILKINSON Sue (2004), « Focus group research», in SILVERMAN David (sous la dir. de), Londres, Sage, pp. 177-199., p. 191.

PROGRAMMES, CONGRÈS ET COMPTES RENDUS

Banque mondiale (2003), *Copinage, performance économique et inégalité des chances*, Rapport d'étude.

Banque mondiale et ONEQ (2012), *Formation entrepreneuriale et travail indépendant parmi les diplômés universitaires en Tunisie*, Rapport d'étude.

BEAUPÈRE Nathalie, CHALUMEAU Lucie, GURY Nicolas et HUGREE Cédric (2007), *L'abandon des études supérieures*, Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante, Paris, Documentation française.

BIRD (Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement) (2014), *Tunisie : Surmonter les obstacles à l'Inclusion des jeunes*, Washington, Groupe de la Banque mondiale.

BOUOYOUR Jamal (2009), *La formation professionnelle en Tunisie : forces et faiblesses*, Rapport d'étude effectuée au profit de la Commission européenne dans le cadre du programme de recherche du Forum Euro-méditerranéen des Instituts économiques (FEMISE, FEM 31-023), intitulé : *Évaluation de la qualité du système de la formation professionnelle et son impact sur le développement : comparaison Maroc- Tunisie*.

Commission européenne (2009), *Mise à niveau de la formation professionnelle en Tunisie*, Évaluation finale.

Commission européenne (2011), *Proposition de recommandations du conseil concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire*, Bruxelles.

Décret 2009-2139 du 8 juillet 2009.

Direction générale des études, de la planification et des systèmes d'information et UNICEF (2011), *Les déterminants de l'échec scolaire en Tunisie. Analyse des résultats de l'étude d'une cohorte réelle d'élèves dans les régions de Kairouan, Sfax, Bizerte, Mahdia et Beja* (étude n° 2 réalisée en 2010) ; *Les déterminants de l'échec scolaire en Tunisie. Analyse des résultats de l'étude d'une cohorte réelle d'élèves dans la région de Nabeul* (étude n° 1 réalisée en 2009).

Direction générale des Études, de la Planification et des Systèmes d'information (2020- 2021), *Statistiques scolaires*, Tunis, ministère de l'Éducation, Secrétariat général.

Direction générale des examens (MEN) (2022), *Classement des directions régionales selon les taux de réussite, Baccalauréat 2022*.

ETTALMOUDI Najib (2012), « La formation professionnelle en Tunisie : situation, défis et perspectives », Congrès national pour la Réforme du Dispositif de la Formation professionnelle 23, 24 et 25 novembre, Tunis.

GILLES Jean-Luc, PLUNUUS Delphine et POLSON Ghislain (2008), *Une recherche- action commanditée par l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, en concertation avec la direction générale de l'enseignement obligatoire*, Rapport de recherche en ligne.

HUNT Frances (2008), « Dropping Out from School: A Cross-Country Review of the Literature », *Pathways to Access Monograph 16*, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.

Institut national des statistiques (2011), *Enquête nationale sur l'emploi*.

Institut tunisien de la Compétitivité et des Études quantitatives (ITCEQ, 2012), *Le Chômage des jeunes : déterminants et caractéristiques*, Rapport annuel sur l'économie du savoir, Tunis.

KAUFMAN Phillip et BRADBURY Denise (1992), « Characteristics of At-Risk Students in NELS: 88 », *Statistical Analysis Report*, Contractor Report, NCES 92-042 National Center for Education Statistics.

LOFSTROM Magnus (2007), *Why are hispanic and African-American dropout rates so high?* Technical Report 3265, IZA Discussion Paper.

MEN DEP (1993), *Geography of the School*, Paris.

MEN DEP (2019), *L'État de l'école*, Paris.

Ministère de l'Éducation nationale de la République tunisienne (2017), *Statistiques de l'éducation*.

Ministère de l'Éducation nationale de la République tunisienne (2019), *Statistiques de l'éducation*. <http://www.edunet.tn>.

PALME Mikael (1998), *The meaning of School ; Repetition and Drop Out in the Mozambican Primary School*, Sociology of Education and Culture, Research Reports (Uppsala University).

POTVIN Pierre PINARD Renée (2010), « L'alliance possible entre deux approches en prévention du décrochage scolaire au Québec : l'approche scolaire et l'approche périscolaire », Communication présentée au 16^e Congrès de l'AMSE. Monterrey. Mexique. 31 mai-4 juin 2010.

UNESCO (2003), *Genre et Éducation pour tous, Le pari de l'égalité*, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Paris.

UNESCO (2014), « Progress in getting all children to schoolstalls, but some countries show the wayforward », *GMR Policy Paper*, n° 14, *UIS Fact Sheet*, n° 28.

UNESCO/UNICEF (2005), *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education?*, Montréal, Diversité des expressions culturelles.

UNICEF (2012), *Global Initiative on Out of School Children*, Montréal, UIS.

UNICEF (2013), *State of the World's Children*, New York.

WATHERHOUSE Price (Firme) (1990), *Recherche qualitative sur les décrocheurs, Rapport définitif sommaire*, Ottawa, ministère d'État à la jeunesse.

OUVRAGES GÉNÉRAUX

Livre blanc : Projet de réforme du système éducatif en Tunisie (2016), ministère de l'éducation.

WEBOGRAPHIE

LOULAB Hassan (2019), tps [://www.leconomistemaghrebin.com/2019/11/14/abandon-scolaire-reforme-profonde-système-éducatif/#](http://www.leconomistemaghrebin.com/2019/11/14/abandon-scolaire-reforme-profonde-système-éducatif/#)

ANNEXES

ANNEXE I : Questionnaire diffusé à l'ensemble élèves

Questionnaire

Ce questionnaire vise à recueillir des informations à des fins purement académiques, car cette étude vise à vérifier les déterminants du décrochage scolaire pour les élèves de certains collèges en Tunisie.

Ces informations seront traitées de manière confidentielle.

NB : N'inscrivez aucun nom ou identité sur ce questionnaire/- Veuillez répondre aux questions en remplissant les blancs ou en marquant un (X) devant l'énoncé approprié.

Section A : Informations sociodémographiques

a) Niveau intellectuel du père (Cocher la bonne réponse)

Primaire	Secondaire	Universitaire	Autre

b) Fonction du père (Cocher la bonne réponse)

Agriculteur	Fonctionnaire	Fonction libre	Chômeur	Autre

c) Revenu annuel des parents ? (Cocher la bonne réponse)

Moins 5 000 dinars	Entre 5 000 et 10 000	Entre 10 000 et 20 000 dinars	Plus que 20 000 dinars

d) Quel est votre rang dans votre famille ? (Cocher la bonne réponse)

Aîné	Cadet	Benjamin	Autre

e) Quelle est la distance entre votre maison et votre collège ? (Cocher la bonne réponse)

De 0 à 5 km	De 6 à 10 Km	Plus que 11 km

f) Comment allez-vous à l'école ? (Cocher la bonne réponse)

À pieds	À vélo	En autobus	En voiture	Autres

h) Indiquez le nombre de vos frères et de vos sœurs

Frères	Sœurs

i) Catégorie d'âges des frères (Cocher la bonne réponse)

De 0 à 5 ans	De 6 à 16 ans	Plus que 17 ans

Section B : Impact des équipements scolaires sur le décrochage scolaire

(Cocher la bonne réponse)

1) Comment évaluez-vous la qualité des ressources et des moyens éducatifs dans votre école ?

Excellente	Bonne	Moyenne	Médiocre

2) Comment évaluez-vous la disponibilité de ces ressources pédagogiques ?

Suffisante	Insuffisante	Inappropriée

3) Veuillez évaluer la pertinence et la disponibilité des installations suivantes:

	Installations	Insuffisante	Appropriée mais insuffisante	Appropriée et suffisante
A	Salles	1	2	3
B	Stades	1	2	3
C	Bibliothèque	1	2	3
D	Muraille	1	2	3
E	Eau potable	1	2	3
F	Electricité	1	2	3
G	Internet	1	2	3

4) L'école dispose-t-elle des moyens de distraction appropriés ? (Cocher la bonne réponse)

Oui	Non

5) Si non, comment cela peut affecter votre participation à l'éducation ?

.....

.....

.....

6) La disponibilité des moyens éducatifs est-elle un facteur clé pour attirer les élèves à l'école ? (Cocher la bonne réponse)

Entièrement d'accord	Totalement en désaccord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis pas sûr

7) Selon vous, que faudrait-il faire pour améliorer les installations de votre école ?

.....

.....

.....

.....

Section C : Financement et soutien scolaire :

8) Déterminez la valeur du montant payé selon le tableau:

	Types de frais facturés par l'école	Coût annuel (par élève)		
		7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
1	Le coût annuel des frais d'inscription			
2	Le coût annuel des frais d'activités sportives, le cas échéant			
3	Le coût annuel des frais d'assurance accidents scolaires			
4	Le coût annuel d'inscription aux concours nationaux			

Section D : Impact des attitudes des enseignants sur le décrochage scolaire

9) les professeurs valorisent-ils l'éducation et reconnaissent les principes (éthiques) de la profession? (Cocher la bonne réponse)

Oui	Non	Je ne suis pas sûr

10) Avez-vous constaté une distinction dans les attitudes des enseignants envers les élèves ? (Cocher la bonne réponse)

Oui	Non

Comment ? (Cocher la bonne réponse)

N'impliquer que quelques-uns dans la classe	N'exprimer sa gratitude que pour certains élèves	Attribuer les notes de manière non objective

11) Le tableau ci-dessous met en exergue certains comportements des enseignants qui peuvent contribuer au décrochage scolaire. Cochez le cas échéant

		Totalement en désaccord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis pas sûr	Entièrement d'accord	Je suis d'accord
A	Les professeurs s'occupent plus des élites et leurs consacrent plus d'intérêt au détriment des autres					
B	Les professeurs estiment que les performances scolaires des garçons sont meilleures que celles des filles					
C	Les professeurs estiment que les performances scolaires des filles sont meilleures que celles des garçons					
D	Les professeurs déploient plus d'efforts lors des cours particuliers qu'en classe					
E	Certains professeurs s'occupent plus des élèves qui suivent des cours particuliers au détriment des autres					
F	Certains professeurs s'occupent plus des élèves qui suivent des cours particuliers au détriment des autres					

12) À votre avis, les comportements des enseignants affectent-ils l'amachement des élèves à l'école ? Expliquez-s'il vous plaît

.....

.....

.....

Section E : Effet de la distance entre collège-domicile sur le décrochage scolaire

13) Quelle est la distance entre votre collège et votre maison ? (Cochez la bonne réponse)

De 0 à 5 km	De 5 à 10 km	Plus que 10 km

14) L'Etat assure-t-il le transport des élèves ? (Cocher la bonne réponse)

Non	Oui

15) Les longues distances du domicile au collège n'encouragent pas les élèves à poursuivre leurs études et conduisent ainsi au décrochage scolaire ? (Cocher la bonne réponse)

Non	Oui

Section F : L'impact du climat scolaire sur le décrochage scolaire :

16) L'environnement scolaire contribue de manière significative au taux élevé de décrochage scolaire. (Cocher la bonne réponse)

Entièrement d'accord	Totalement en désaccord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas sûr

17) Avez-vous déjà entendu parler de cas d' harcèlement sexuel dans votre école ou de la part de vos amis ? (Cocher la bonne réponse)

Non	Oui

18) Selon vous, pensez-vous que les filles sont en premier lieu exposées à la discrimination, au harcèlement et aux agressions sexuelles par les élèves ? (Cocher la bonne réponse)

Entièrement d'accord	Totalement en désaccord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas sûr

19) Selon vous, pensez-vous que les filles sont principalement victimes de discrimination, d'harcèlement et d'agressions sexuelles de la part des enseignants ? (Cocher la bonne réponse)

Entièrement d'accord	Totalement en désaccord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas sûr

20) Certains enseignants contribuent-ils au manque croissant de confiance en soi des élèves en classe, ce qui les pousse à se sentir aliénés à l'école ? (Cocher la bonne réponse)

Entièrement d'accord	Totalement en désaccord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas sûr

Section G : Raisons du décrochage scolaire :

21) Identifier les facteurs de décrochage; (Cocher la bonne réponse)

1- Facteurs économiques

1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- Faible niveau économique et professionnel des parents - Incapacité de payer les frais d'inscription - Incapacité de fournir la fourniture scolaire - Incapacité de payer les frais de transport - Incapacité de fournir les habits - Incapacité de payer des cours particuliers
2	<input type="checkbox"/>	- Disparité régionale (Absence du développement dans les régions internes)
3	<input type="checkbox"/>	- Marché local d'emplois peu attractifs
4	<input type="checkbox"/>	- Commerce parallèle
5	<input type="checkbox"/>	- Migration clandestine
6	<input type="checkbox"/>	- Travail illégal des enfants
7	<input type="checkbox"/>	- Travail saisonnier des parents (selon la saison agricole)

2- Facteurs familiaux

8	<input type="checkbox"/>	- Faible niveau intellectuel des parents
9	<input type="checkbox"/>	- Désintégration familiale (divorce/décès/violence conjugale)
10	<input type="checkbox"/>	- Relations tendues avec les parents (conflits de génération/crise d'adolescence)
11	<input type="checkbox"/>	- Confrontation individuelle face à l'institution scolaire (manque de la supervision parentale)
12	<input type="checkbox"/>	- Famille pauvre

3- Facteurs personnels

13	<input type="checkbox"/>	-Facteurs psychologiques (faible estime de soi, démobilisation et amotivation)
14	<input type="checkbox"/>	- Faible rendement scolaire
15	<input type="checkbox"/>	- Trouble du comportement
16	<input type="checkbox"/>	-Difficultés scolaires précoces (difficultés d'apprentissage)
17	<input type="checkbox"/>	- Désintégration
18	<input type="checkbox"/>	- Redoublement répété

4- Facteurs scolaires

19	<input type="checkbox"/>	- Climat négatif en classe
20	<input type="checkbox"/>	- Interactions négatives avec l'enseignant
21	<input type="checkbox"/>	- Interactions négatives avec les collègues
22	<input type="checkbox"/>	- Infrastructure détériorée
23	<input type="checkbox"/>	- École traditionnelle
24	<input type="checkbox"/>	- Dévalorisation des filières de formation professionnelle
25	<input type="checkbox"/>	- Sureffectif des classes
26	<input type="checkbox"/>	-Pratiques pédagogiques peu valorisantes et peu différenciées
27	<input type="checkbox"/>	-Massification des programmes
28	<input type="checkbox"/>	- Système d'évaluation inapproprié et sanctions exagérées

5- Facteurs culturels

29	<input type="checkbox"/>	-Vision négative de l'institution scolaire
----	--------------------------	--

30	<input type="checkbox"/>	- Les filles dans les zones rurales décrochent plus que les garçons
31	<input type="checkbox"/>	- La culture de l'environnement l'emporte sur la culture de l'institution scolaire
32	<input type="checkbox"/>	- Refus de la mixité au sein de l'école

6- Facteurs sociaux

33	<input type="checkbox"/>	- Pauvreté et précarité
34	<input type="checkbox"/>	- Inégalité et injustice sociales
35	<input type="checkbox"/>	- Mauvaise fréquentation des pairs
36	<input type="checkbox"/>	- Milieu social défavorisé
37	<input type="checkbox"/>	- Réseaux sociaux et leurs effets
38	<input type="checkbox"/>	- Problèmes socioéconomiques

7- Facteurs géographiques

39	<input type="checkbox"/>	- Différences sociales, résidentielles et régionales
40	<input type="checkbox"/>	- Distance/Domicile-école
41	<input type="checkbox"/>	- Conditions climatiques difficiles (pluies, rivières, montagnes animaux sauvages)

Section H : Selon votre expérience :

28) Veuillez mentionner un problème majeur contribuant au décrochage scolaire (cocher la bonne réponse)

Circonstances et problèmes familiaux	Relations avec les pairs et les professeurs	Difficultés d'apprentissages et mauvais résultats
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 1 : Stratégies appropriées pour contrer le décrochage scolaire :

29) Le gouvernement devrait introduire des politiques pour sensibiliser les parents à l'importance de l'éducation (Cocher la bonne réponse)

Oui	Non

1/ كيف تقيم جودة مصادر التعلم والمرافق في مدرستك؟

		* حسنة	* ممتازة

2/ كيف تبدو لك هذه الموارد التعليمية المتاحة؟

	* قليلة	* كافية
JiF		

3/ يرجى تقييم مدى ملاءمة وتوفر المرافق التالية:

J,.....:t.	yl;S,Jl.-:§,JW:l..	نـ ... لـ		و
	2	1		
3	2	1	't'.....	...
3		1		C:
3	2	1	»Jl»	ا
3	2	1	... 1 - 1... 1	=
			(,al,la) (,al,la,la,la)	ز
J	2	i	و,ا	ر
3,	2	1	al,la,la,la	>...

4/ هل لدى المدرسة وسائل الزاوة الأساسية؟

5/ إذا كانت الإجابة "لا" ، كيف يؤثر ذلك على مشاركتك في التعليم.....

أشعر بعدم الراحة	أتغيب باستمرار	أفكر من المدرسة

7/ حسب رأيك ما الذي يجب القيام به لتحسين المرافق في مدرستك؟

توفير كل النقص من قبل الدولة	مساهمة الاولياء ماديا في دعم الاعدادية
------------------------------	--

الـ: 1 1 : J.l.l.wMJ , , , ,

1/2 E_u.JI JJ l , , , ,

Wl.j: , , , b I			t_...i.11 t:t...; 1?_..._1 t_jyl	
IWI	..._illlWI	!WI		
			J;..._ill (r_l.)r_y' J	1
			- ' - >>) If_y, .) ا	2
			" ; -w_...i.11 .!J>y.-11.)ca u_...allJt ...	3
			\,;ilo_)Iul_);u...11., I r_i...	4

!WI \ OI!_...o:i : J I

yllt.../1u; :4,JI , , , 1_...J' J' , , , wil_ _ t... (<)4i/9

لا اعرف	لا	نعم

10/ هل لاحظت تمييزا في معاملة الاساتذة للتلاميذ؟

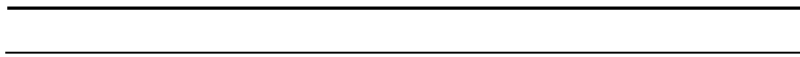
لا	نعم

علل اجابتك.

تشارك البعض فقط داخل الفصل	توجيه عبارات الشكر للبعض فقط	اسناد الاعداد بطريقة غير موضوعية

11/ يوضح الجدول أدناه بعض تصرفات الاساتذة التي قد تساهم في تسرب التلميذ من المدرسة. ضع علامة عند الاقتضاء

	u-ofal L.W	u-o_!c.l	J.l_fa.	<3il_I t.W	ل_ا_ت:
wt..... c_k /+"WAI ;; , , fi.l					l
...:11 A y					y
...:11 A i:					i:



..._wl ,i,il . J ,il

...Ji''WI _ , =f.l

J..IJ''-tl

ui>il_jil <_f -I J.:i1-JI /r,J/,"l P.,,tf ,fa° fall-,. 14-...t.,, 1 »> °,;>il f'''' 'Ji,il!.,.,J-, JAfa,J;- i..Al] ,s- .. t...414'1 J , fa' ; ,.lil l'''''''' "+-> iu-, 1.i.,ui.....h ,Jlilil ''	CJ D [=i D CJ D		1
(fal\ 1,,P,,, 1 ••¥) <i ''''...lwi,	D		1
;-...ii	D		3
1-	D		4
'l.....l oJM,lt.	D		5
• I C!,Jl,lo'iï	D		6
(:V,..}l'-'''''')....._11 l ,J.dl , u,,4JJ.all -	D		7

22/العوامل العنانية

IUI--Ilpi.!'	D	8
(.....II/ I .l.o.l o A.J{ rS,U>Il),;iwl L.	D	9
(U!.,,oll J / 'j!'t;t;...) t,,,'fu 1:,Il i:iti I /:J%',	D	to
t,i,i 6'';,,,,,J! l W) '' ,bH.fol J,1 I - (e.>L,Jl)	D	u
:S ,... JI 11oLum:.	D	li

23/العوامل الشخصية(الذاتية)

(.:il!!!.) .l.MIT .:,l.Hi/JiW.:.1]1) J,.,1,:	CJ	IJ
i,.,'''' -J.:.-	D	14
(4.:,l) 4)oi:ol-	L_J	ts
,[.,,s.....,1_i-1	C:::J	16
tl..J, IJ-- l...i.11	[=:J	17
..i.fo.,ll...,-.)L	CJ	18

...J, ill
 ...Ji''WI _ , =f. ll
J...J''''-tl

ui>ll_jill <_f -I J.:i1-JI /r,J/,"l P.,, tf ,fa° fall-, 14 -...t.,, 1 »> °,;>ll f'''' 'ji, ll!...:J-, JAfa,J;- i..Al] ,s- .. t...414'1 J, fa'; ,:llil l'''''''' "+-> iu-, 1.i.,ui.....h ,Jllilil ''	CJ D [=i D CJ D		1
(fal\ 1,,P,,, 1 ••¥) <i ''''...:lwi,	D		1
...i i	D		3
1-	D		4
'l...ll oJM,lt.	D		5
• I C!,Jl,lo'iï	D		6
(:V,..}l'-'''''')....._ll 1 ,J.dl , u,,4JJ.all -	D		7

22/العوامل العائلية

IUI-..llpi.!'	D	8
(.....II/ I .lo.l'ol'A.J{ rS,U>ll),;iwl L.	D	9
(U!.,;oll J / 'j!'t;t;...) t,,,'fu 1:,ll i:iti I /:J%.	D	to
t,i,i 6'';,,,,,J! l W) ''',bH.fol J,1 I - (e.>L,Jll	D	u
:S ,... JI 11oLum:.	D	li

23/العوامل الشخصية(الذاتية)

(:sil!!!.) .lllT :.l.li/JiW.:.1]1) J,1,:	CJ	IJ
i,,,''''' J.....:-	D	14
(4.;,l) 4)oi:ol-	L_J	ts
,[...s.....,1_i-1	C::::J	16
tl..J, IJ-- l...i.11	[=:J	17
..i.fo.,ll...,-.)L	CJ	18

24/العوامل المدرسية

...ijJ t.l.l!!	D	19
i .:i tz	LJ	10
'ijj'c"+ /3	D	21
'N.¥,,,l'414	L...J	22
(.:! 1\$/'Ji. iS	D	2J
■	D	24
cJ,,o,ill.i) i,,,:t.ll t,ti,J/7	LJ	15
IJ,j,il)J,t.:,bll /8	I I	u
il...Ji'J'	D	27
¼,,i,il ,,) :!,ui,Jlj	D	28

25/عوامل ثقافية

- تمثل سببي للمؤسسة التربوية /لم تعد المدرسة مصعدا اجتماعيا	D	29
- الفتيات ينقطعن أكثر من الأولاد في الأرياف	D	30
-تأثير ثقافة المحيط على ثقافة المدرسة	D	3.1
- رفض الاختلاط في بعض الأرياف		

26/عوامل اجتماعية

J ,.illl .	c:::J	3J
U")Ji JliW1""".	D	:14
i:)f'lj/lu •	D	3-5
(,.w:11.:ls.ti t,,a'lJ.Jl .u.:ll) J.t1"8.	D	J6
..P \11 !.,.li J.L.-J11,..11.	D	37
-	D	3ll

17/ J.S'+>.ill.:

-اختلاف بين الجهات والمناطق (صحراء/ جبال...)	D	19
-بعد المسافة بين الإعدادية والمنزل	D	411
-الظروف المناخية الصعبة (حيوانات سائبة /أودية/ ثلوج/ امطار غزيرة...)	D	41

1 i..r,....

.....,ii,;_,:;][..),h - , JU;fa.) 128

الظروف والمشاكل العائلية	العلاقات مع الأقران والإساقطة	صعوبات درسية وضعف النتائج

القسم ج: الاستراتيجيات الممكّنة التي تساعد على تخفيض معدلات تسرب التلاميذ:

29/ يجب على الحكومة تقديم برامج لتوعية والذينا بأهمية التعليم

لا	نعم

ANNEXE II : Grille de *focus group*

Thèmes	Questions
1) Les facteurs scolaires	Comment pouvez-vous qualifier la qualité des conditions dans l'institution scolaire tunisienne ? Comment l'environnement scolaire peut-il participer au décrochage précoce de l'élève ?
2) Les facteurs sociaux	Quel est le rôle joué par la précarité sociale dans la construction du décrochage ?
3) Les facteurs économiques	Comment les conditions économiques peuvent-elles impacter la réussite scolaire ?
4) Les facteurs familiaux	Pouvez-vous décrire en quoi le rôle de la famille s'avère important ?
5) Les facteurs personnels	Quel impact les difficultés d'apprentissage précoces et les troubles psychologiques ont-elles sur le parcours scolaire de l'élève ?
6) Les facteurs culturels	Quelle image avez-vous de l'école ?
7) Les facteurs géographiques	Existe-t-il un lien entre les disparités régionales et le décrochage ?
Solutions pour lutter contre le décrochage scolaire	Pensez-vous que les solutions pour contrarier ce fléau pourraient être le résultat des efforts d'une seule partie (école/famille...) ou interinstitutionnels ? Citez des solutions qui concernent la vie familiale Citez des solutions qui concernent l'environnement scolaire Citez des solutions qui concernent la société civile Citez des solutions qui concernent la volonté politique

ANNEXE III : Grille réflexive des interventions universelles

OUTIL 1 : GRILLE RÉFLEXIVE DES INTERVENTIONS UNIVERSELLES

L'établissement de relations positives	1 = Jamais 2 = Parfois 3 = Fréquemment			
Prendre le temps de connaître les élèves (intérêts, forces, défis)	1	2	3	Notes personnelles
1. Prévoir des activités qui permettent de mieux se connaître (rencontres individuelles, échanges en groupes, etc.).				
2. Questionner les élèves à propos de leurs intérêts ou de leurs activités préférées.				
3. S'informer à propos du vécu personnel des élèves.				
4. Inviter les élèves à partager ce qu'ils ont fait durant la fin de semaine.				
Écouter activement les élèves et discuter avec eux	1	2	3	Notes personnelles
5. Maintenir un contact visuel avec les élèves lors de discussions avec eux.				
6. Écouter les propos des élèves et leurs points de vue.				
7. Discuter de différents sujets avec les élèves.				
8. Poser des questions aux élèves pour mieux comprendre leurs propos.				
9. Reformuler les propos des élèves pour s'assurer d'une bonne compréhension.				
10. Partager des expériences personnelles avec les élèves.				
Reconnaître les besoins individuels des élèves	1	2	3	Notes personnelles
11. Être attentif aux émotions vécues par les élèves et s'assurer qu'ils sont disposés aux apprentissages.				
12. Offrir de l'aide aux élèves qui en ont besoin pour apprendre à créer une				

L'établissement de relations positives (suite)				1 = Jamais 2 = Parfois 3 = Fréquemment			
Régler les situations conflictuelles				1	2	3	Notes personnelles
18. Interroger les élèves à propos des faits reliés à une situation conflictuelle donnée.							
19. Éviter de réprimander les élèves devant leurs pairs.							
20. Préserver la confidentialité des propos émis par les élèves.							
21. Admettre ses torts lorsqu'il est approprié de le faire.							
Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance sociale				1	2	3	Notes personnelles
22. Accueillir les élèves lors de leur arrivée et les saluer au moment de leur départ.							
23. Prévoir des activités axées sur la coopération et le travail en équipe.							
24. Fournir aux élèves des occasions de s'entraider.							
25. Parler ouvertement des différences individuelles avec les élèves afin de les amener à être respectueux les uns envers les autres.							
L'utilisation de stratégies axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence				1 = Jamais 2 = Parfois 3 = Fréquemment			
Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions				1	2	3	Notes personnelles
1. Prévoir des activités d'apprentissage qui sont basées sur les intérêts des élèves.							
2. Laisser les élèves choisir certaines activités.							

L'utilisation de stratégies axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence (suite)				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
Valoriser l'effort et le progrès individuel				1	2	3	Notes personnelles
12.	Encourager l'effort avant les résultats.						
13.	Discuter avec les élèves des progrès qu'ils ont réalisés ou du travail qu'ils ont accompli.						
14.	Éviter de comparer les élèves entre eux tant sur le plan comportemental que sur le plan scolaire.						
15.	Partager avec les élèves leurs résultats scolaires de façon individuelle.						
Varié les façons d'enseigner				1	2	3	Notes personnelles
16.	Recourir à différentes modalités de regroupement des élèves (sur la base des habiletés, sur la base des intérêts, etc.).						
17.	Utiliser un matériel pédagogique diversifié (livres, supports visuels, outils technologiques, etc.).						
18.	Présenter les tâches différemment (utiliser la démonstration ou les exemples, demander à un élève d'expliquer une notion, etc.).						
Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages				1	2	3	Notes personnelles
19.	Inviter les élèves à se fixer des buts en lien avec leurs apprentissages et leur comportement.						
20.	Questionner les élèves pour leur faire prendre conscience de la stratégie qu'ils ont utilisée pour effectuer une tâche en particulier et de son efficacité.						
21.	Discuter avec les élèves à propos de ce qu'ils ont appris au cours d'une activité donnée.						
22.	Expliquer aux élèves ce qu'ils peuvent faire seuls avant de demander de l'aide face à une tâche difficile ou à une situation problématique.						

La gestion des comportements (suite)				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
Renforcer positivement les comportements appropriés				1	2	3	Notes personnelles
7.	Féliciter les élèves en leur soulignant le comportement approprié dont il est question.						
8.	Accorder des activités-privileges ou une récompense.						
9.	Faire un signe d'approbation (sourire, regard, etc.).						
10.	Utiliser le renforcement de groupe (ex. : jeu en équipe).						
11.	Communiquer avec les parents des élèves pour les informer à propos des comportements appropriés de leur enfant.						
Apprendre aux élèves à autoréguler leur comportement				1	2	3	Notes personnelles
12.	Questionner les élèves pour les aider à identifier leurs émotions et à les exprimer par des mots.						
13.	Proposer aux élèves de se fixer des objectifs en lien avec l'acquisition de comportements positifs.						
14.	Demander aux élèves d'observer leur propre comportement et de l'évaluer.						
15.	Mettre à la disposition des élèves des moyens d'apaisement afin qu'ils puissent apprendre à moduler leurs émotions (techniques de relaxation, coquilles antibruits, balle antistress, etc.).						
16.	Encourager les élèves à reconnaître leurs comportements positifs et à se féliciter.						
17.	Expliquer aux élèves les conséquences associées à un comportement inapproprié.						
Enseigner de façon explicite les habiletés sociales et émotionnelles				1	2	3	Notes personnelles
18.	Préparer des leçons qui visent à développer chez les élèves des habiletés sociales (écoute des autres, résolution de conflit, gestion du stress, etc.)						

L'organisation de la classe				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
Planifier les règles et les routines				1	2	3	Notes personnelles
1.	Élaborer des règles claires et cohérentes.						
2.	limiter le nombre de règles (3 à 6).						
3.	Formuler les règles positivement de sorte à mettre l'accent sur le comportement approprié.						
4.	Illustrer les comportements appropriés par des exemples concrets.						
5.	Communiquer les règles aux élèves et les enseigner de façon explicite.						
6.	Prévoir des routines et des procédures de déroulement des activités (moment pour le travail d'équipe, pour la remise des travaux, les déplacements dans la classe, la transition entre deux activités, etc.).						
7.	Afficher les règles en classe.						
Gérer le temps et les transitions				1	2	3	Notes personnelles
8.	Afficher l'horaire de la journée et l'expliquer aux élèves.						
9.	Offrir différentes possibilités d'activités aux élèves afin d'éviter qu'ils attendent ou qu'ils perdent du temps lorsqu'ils ont terminé une tâche.						
10.	Enseigner aux élèves comment utiliser un plan de travail afin qu'ils puissent apprendre à gérer eux-mêmes leur temps.						
11.	Alterner : activités calmes et plus actives, activités d'écoute et participatives, travail individuel et travail en groupe, etc.						
Aménager la classe et rendre le matériel accessible				1	2	3	Notes personnelles
12.	Disposer les bureaux et le matériel de sorte à faciliter la circulation dans						

Source : POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, CTREQ.

ANNEXE IV : Grille d'observation des comportements

LÉGENDE

Agitation

L'élève...

1. bouge pendant que l'enseignante parle.
2. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs.
3. ne termine pas les tâches demandées.
4. parle en classe sans lever la main.
5. discute avec ses camarades de classe à des moments inappropriés.
6. agit promptement ou sans réfléchir.

Agressivité

L'élève...

7. se met en colère rapidement.
8. crie, frappe ou lance des objets en signe de frustration.
9. ne respecte pas les consignes ou les conséquences qui lui sont imposées.
10. refuse de faire ce que l'enseignante lui demande.
11. tient des propos blessants à l'endroit des autres élèves.
12. se querelle avec les autres élèves.

Inattention

L'élève...

13. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs.
14. ne regarde pas l'enseignante lorsqu'elle donne des consignes.
15. prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche.
16. ne termine pas les tâches demandées.
17. pose à l'enseignante des questions auxquelles on a déjà répondu.

Anxiété

L'élève...

18. pose des questions à l'enseignante pour se faire rassurer.
19. demande rapidement de l'aide à l'enseignante.

Source : POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, CTREQ.

FICHE PERSONNELLE DE L'ÉLÈVE

Nom de l'élève : _____

	Fréquence 1 : < 1 fois/mois 2 : ≥ 1 fois/mois 3 : ≥ 1 fois/semaine 4 : 1 fois par jour 5 : > 1 fois par jour	Impact 1 : pas d'impact 2 : léger 3 : modéré 4 : sévère 5 : très sévère	Notes ou précisions
AGITATION L'élève...			
1. bouge pendant que l'enseignante parle.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distrayants.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. ne termine pas les tâches demandées.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. parle en classe sans lever la main.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. discute avec ses camarades de classe à des moments inappropriés.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. agit promptement ou sans réfléchir.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
AGRESSIVITÉ L'élève...			
7. se met en colère rapidement.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. crie, frappe ou lance des objets en signe de frustration.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. ne respecte pas les consignes ou les conséquences qui lui sont imposées.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. refuse de faire ce que l'enseignante lui demande.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. tient des propos blessants à l'endroit des autres élèves.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. tient des propos blessants à l'endroit des autres élèves.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. se querelle avec les autres élèves.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
INATTENTION L'élève...			
13. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distrayants.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. ne regarde pas l'enseignante lorsqu'elle donne des consignes.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. ne termine pas les tâches demandées.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. pose à l'enseignante des questions auxquelles on a déjà répondu.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

		Fréquence 1 : < 1 fois/mois 2 : ≥ 1 fois/mois 3 : ≥ 1 fois/semaine 4 : 1 fois par jour 5 : > 1 fois par jour	Impact 1 : pas d'impact 2 : léger 3 : modéré 4 : sévère 5 : très sévère	Notes ou précisions
ANXIÉTÉ L'élève...				
18. pose des questions à l'enseignante pour se faire rassurer.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
19. demande rapidement de l'aide à l'enseignante.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
20. prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
21. ne termine pas les tâches demandées.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
22. hésite à sortir des routines établies.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
RETRAIT L'élève...				
23. évite de prendre la parole en classe.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
24. regarde ailleurs lorsque l'enseignante s'adresse à lui.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
25. évite de parler aux autres élèves.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
26. évite de demander de l'aide à l'enseignante.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
27. joue seul.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
AUTRES				
28.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Source : POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, CTREQ.

ANNEXE V : Fiche d'analyse des comportements

Nom de l'élève : _____

OUTIL 3 : FICHE D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS

AVANT	PENDANT	APRÈS
<p>ANTÉCÉDENTS Les activités, les consignes, l'environnement de la salle de classe, le bruit, les routines, les interactions sociales, les interventions, l'état émotionnel ou la condition physique de l'élève, etc.</p> <p>Exemple : L'enseignante s'adresse à tous les élèves pour expliquer une tâche à réaliser.</p>	<p>COMPORTEMENTS Ce que l'élève fait ou ne fait pas, ses actions, ses gestes, ses paroles, son inaction, etc.</p> <p>Exemple : L'élève bouge pendant que l'enseignante parle.</p>	<p>CONSÉQUENCES L'attention de l'enseignant, la réprimande, l'avertissement, le retrait, le privilège, la récompense, l'activité agréable, l'évitement d'une tâche, etc.</p> <p>Exemple : L'enseignante demande à l'élève de se retirer quelques minutes dans un endroit calme de la classe.</p>
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">Éléments du contexte ou circonstances qui sont associés à l'apparition du comportement :</div> <div style="font-size: 2em; color: #00a68a; margin: 0 20px;">➔</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 10px;">BESOIN</div> </div>		
<p>EXPLICATION</p> <p>Pourquoi l'élève agit-il ainsi? Exemples : pour attirer l'attention sur soi, pour être accepté par ses pairs, pour s'exprimer, pour obtenir un renforcement positif, pour éviter une activité désagréable, une situation ou une conséquence, pour répondre à un besoin physique (ex. : bouger, avoir de l'espace), etc.</p>	<p>Qu'est-ce qui doit être développé chez l'élève? Exemples : établir une relation positive avec l'enseignante ou avec des élèves de la classe, développer son autonomie ou son sentiment de compétence (être valorisé), mieux comprendre les attentes comportementales de l'enseignant, arriver à autoréguler son comportement, améliorer sa capacité à se calmer, développer des habiletés sociales (ex. : résoudre des conflits), apprendre les règles, apprendre à s'organiser, améliorer sa concentration.</p>	
<p>Pistes d'intervention :</p>		

Source : POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, CTREQ.

ANNEXE VI : Grille de suivi des interventions

Nom de l' : _____

OUTIL 4 : GRILLE DE SUIVI DES INTERVENTIONS






DATE :	CHANGEMENTS OBSERVÉS
BESOIN(S) :	Interventions universelles (Noter les numéros.) <input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	Interventions ciblées (Noter les numéros.) <input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
BESOIN(S) :	Interventions universelles (Noter les numéros.) <input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	Interventions ciblées (Noter les numéros.) <input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>






Agir dès les premiers signes | 41






DATE :		CHANGEMENTS OBSERVÉS (In:)		
BESOIN(S) :	Interventions universelles (Noter les numéros.)	Date :	Date	
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
	Interventions ciblées (Noter les numéros.)	Date :	Date	
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>			
DATE :		CHANGEMENTS OBSERVÉS (In:)		
BESOIN(S) :	Interventions universelles (Noter les numéros.)	Date :	Date	
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
	Interventions ciblées (Noter les numéros.)	Date :	Date	
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>			






Source : POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, CTREQ.

EXEMPLES D'INTERVENTIONS CIBLÉES RELIÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Besoins liés à l'établissement de relations positives					
	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Instaurer un code non verbal avec l'élève pour le prévenir que son comportement dérange les autres élèves.	X	X			
2. Identifier avec l'élève les situations qui peuvent le rendre anxieux.	X	X	X	X	X
3. Rassurer l'élève lorsqu'il fait face à une situation anxiogène.	X	X	X	X	X
4. Discuter avec l'élève pour vérifier sa compréhension d'une consigne ou d'une situation.	X	X	X	X	
5. Questionner l'élève pour l'aider à identifier ses émotions et à les verbaliser.		X		X	X
6. Convenir d'un code avec l'élève qu'il peut utiliser pour demander de l'aide lorsqu'il rencontre des problèmes dans la réalisation d'une tâche.			X	X	X
7. Discuter en privé avec l'élève de ses difficultés scolaires ou sociales et essayer de comprendre le problème ou les raisons pour lesquelles certaines tâches ou situations sont difficiles pour lui.	X	X			X
8. Lors d'interventions, faire référence aux comportements inappropriés de l'élève plutôt qu'à sa personnalité ou à ses caractéristiques personnelles.	X	X	X	X	X

Besoins liés au développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence					
	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Impliquer l'élève dans le choix de stratégies qu'il peut utiliser pour diminuer son agitation ou dépenser son énergie (ex. : après avoir terminé une tâche, faire des étirements dans un coin calme de la classe).	x				
2. Dire clairement à l'élève que ses opinions sont importantes.		x			x
3. Amener l'élève à parler de la façon dont il se perçoit.	x	x	x	x	x
4. Adapter les tâches aux capacités de l'élève afin de lui faire vivre des réussites.	x	x	x	x	x
5. Vérifier la compréhension qu'a l'élève de la tâche à effectuer en lui demandant de l'expliquer dans ses propres mots.			x	x	x
6. Reformuler les consignes.	x		x	x	
7. Proposer à l'élève des activités dans lesquelles il réussit bien.	x	x	x	x	x
8. Féliciter l'élève lorsqu'il utilise des moyens pour se calmer ou qu'il adopte un comportement d'approche envers les autres élèves.	x	x			x

Besoins liés à la gestion des comportements					
	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Définir avec l'élève les comportements inappropriés et lui expliquer pourquoi ils ne sont pas tolérés.	x	x	x		
2. Prévoir des conséquences claires reliées aux comportements inappropriés afin d'éviter l'argumentation.	x	x	x		
3. Vérifier le niveau d'agitation de l'élève avant de commencer une nouvelle activité pour s'assurer qu'il est disposé aux apprentissages.	x	x			
4. Identifier avec l'élève ses signes précurseurs de colère ou d'anxiété (augmentation de la respiration, tremblement, poings serrés, sourcils froncés) afin de mettre en place des moyens pour l'aider à moduler ses émotions ou à s'apaiser.		x		x	
5. Convenir avec l'élève d'un signe pour l'informer que sa colère est observée.		x			
6. Définir avec l'élève des moyens qu'il peut utiliser pour diminuer les tensions.		x		x	
7. Fournir à l'élève une procédure qui précise les étapes à suivre pour se calmer et revenir à la tâche.	x	x			

Besoins liés à l'organisation de la classe					
	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Permettre à l'élève d'utiliser des objets de stimulation sensorielle lorsqu'il travaille seul à son bureau (balle antistress, pâte à modeler, etc.).	X			X	
2. Fournir à l'élève des objets ou du matériel qui peuvent l'aider à moduler ses émotions ou à s'apaiser (élastique, livre, papier, crayon, jeu, etc.).	X	X		X	
3. Fournir à l'élève une séquence visuelle du déroulement des activités de la journée.	X		X	X	
4. Définir avec l'élève les moments de la journée où il peut se déplacer dans la classe.	X				
5. Préparer avec l'élève les changements à l'horaire et les moments de transition (lui dire quelques mots sur les activités à venir, faire un décompte, etc.).	X		X	X	
6. Fournir à l'élève un repère visuel du temps (minuterie, sablier, etc.).	X		X	X	
7. Donner suffisamment de temps à l'élève pour répondre aux questions.			X	X	
8. Offrir des petites pauses à l'élève entre certaines activités afin qu'il puisse bouger et se changer les idées.	X				
9. Fragmenter les consignes données aux élèves.	X		X	X	

Source : POTVIN Pierre, NICOLE Marie-Claude, PICHER Marie-Josée et ROY Amélie (2017), *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, CTREQ.

**ANNEXE VII : Attestation de participation : projet d'implantation et de développement du logiciel
*Premiers signes 2***

Attestation de participation
Projet d'implantation et de développement du logiciel Premiers signes 2
06-01-2023

Responsable du projet: Pierre Potvin Ph. D. ps. éd.
Coresponsable : Normand Bouffard Ingénieur informaticien

Professeur Ali Elloumi
Laboratoire LARIDIAME
Université de Sfax-Tunisie

Par la présente je confirme que le professeur Ali Elloumi et son équipe de recherche participent au projet d'implantation et de développement du logiciel de dépistage des élèves à risque de décrochage au préscolaire et au primaire *Premiers signes 2*.

Cette attestation lui donne l'autorisation d'utiliser le logiciel en Tunisie pour un projet pilote de prévention ciblant les élèves du préscolaire et du primaire d'écoles tunisiennes qu'il dirige.

Le professeur détient le statut de superviseur ce qui lui permet de donner accès au logiciel de dépistage aux enseignants et aux professionnels de l'éducation en Tunisie.

Pierre Potvin Ph.D. ps. éd.
Professeur-chercheur titulaire retraité du département de psychoéducation, UQTR
Chercheur associé au Centre de Transfert de la Réussite Éducative du Québec (CTREQ)

Pierre.Potvin@uqtr.ca
www.pierrepotvin.com
www.pierrepotvin.com/wp

Auteur :

<http://pierrepotvin.com/wp/livres/>

Chaîne de vidéo You tube

https://www.youtube.com/channel/UCT87A03maMpQf4C1b9KEVCA/videos?view_as=subscriber

GLOSSAIRE

Les différents termes et abréviations mentionnés dans notre texte sont rassemblés ici. Leurs significations énoncées ci-dessous devraient permettre au lecteur de s'y référer rapidement.

AID : Agence américaine pour le Développement International.

APC : Approche Par Compétences.

ATFP : Agence Tunisienne de Formation Professionnelle.

BIRD : Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement.

BTP : Brevet de Technicien Professionnel.

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle.

CC : Certificat de Compétences

CM : Cours Magistraux

DFEBT : Diplôme de Fin d'Études de Base Techniques.

DGPSI : Direction Générale des études, de la Planification et des Systèmes d'Information.

INS : Institut National des Statistiques.

ISRD: International Self-Reported Study.

ITCEQ : Institut Tunisien de la Compétitivité et des Études Quantitatives.

ITES : Institut Tunisien des Études Stratégiques

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale.

PISA: Programme for International Student Assessment.

TD : Travaux Dirigés

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study.

TP : Travaux Pratiques

TABLE DES FIGURES

Fig. 1 : Carte de la Tunisie	22
Fig. 2 : Structure du Système éducatif tunisien (DGPSI et UNICEF, 2012).....	23
Fig. 3 : Répartition des taux de l'abandon scolaire en 2017-2018 /2018-2019 /2019- 2020 selon le sexe e le niveau scolaire	48
Fig 4: Pourcentage des abandons en 2017-2018/2018-2019/2019-2020.....	50
Fig. 5 : Le processus de décrochage (Tinto, 1993)	80
Fig. 6 : Modèle conceptuel de Welhage <i>et al.</i> (1989)	84
Fig. 7 : Cadre conceptuel de la frustration-estime de soi de Finn (1989).....	85
Fig. 8 : Cadre conceptuel de participation-identification de Finn 1989	85
Fig. 9 : Modèle fondamental de Tinto (1975).....	86
Fig. 10 : Modèle conceptuel de Tinto (1993).....	87
Fig. 11 : Cadre conceptuel et empirique de Garnier <i>et al.</i> (1997).....	88
Fig. 12 : Cadre conceptuel et empirique de Battin-Pearson <i>et al.</i> (2000).....	89
Fig. 13 : Le modèle de Rumberger et Larson (1998).....	90
Fig. 14 : Modèle multidimensionnel explicative du décrochage scolaire (tiré de Lessard, Potvin et Fortin, 2012, en référence à Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2012)	91
Fig. 15 : Schéma des facteurs de risque associés au risque de décrochage scolaire d'après Galand <i>et al.</i> (2510).94	94
Fig. 16 : Modèle multidimensionnel explicatif	127
Fig. 17 : Schéma du processus de décrochage « <i>amical</i> »	143
Fig. 18 : Schéma du processus de décrochage « <i>solitaire</i> »	143
Fig. 19 : Schéma du décrochage « <i>familial</i> ».....	144
Fig. 20 : La démarche de prévention des difficultés de comportement.....	169
Fig. 21 : Description des comportements problématiques.....	171
Fig. 22 : Synthèse du modèle de collaboration école-famille de Christenson et Sheridan (2001).....	179
Fig. 23 : Synthèse du modèle de collaboration école-famille de Epstein (2005 et 2010).....	180
Fig. 24 : Synthèse du modèle de collaboration école-famille de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010).....	181
Fig. 25 : Canevas d'entrevue de groupe.....	196
Fig. 26 : Démarche de l'évaluation à travers le logiciel « <i>Premiers signes</i> »	204
Fig. 27 : Une infographie des résultats du baccalauréat 2017 réalisée par Targa Consult classe les gouvernorats sur la base du taux de réussite au Bac 2017	220
Fig 28 : Variables conceptuelles identifiées dans la revue de la littérature et utilisées dans la présente étude comme déterminants possibles du décrochage scolaire (Gilles <i>et al.</i> , 2012 ; Blaya, 2010 ; Fortin <i>et al.</i> , 2006 ; Potvin <i>et al.</i> , 2006).....	221
Fig. 29 : Conception de l'instrument (génération d'items, détermination d'un format de sure, vérification de la clarté des éléments et pré-test).....	223
Fig. 30 : Résultats standardisés de l'analyse factorielle confirmatoire du modèle (M4).....	238
Fig. 31: Scores moyens du QDS2 à chaque moment de mesure	240
Fig. 32: Vue synthétique des données de composition familiale selon l'espace social (rural/urbain).....	251
Fig. 33 : Vue synthétique des données de fratrie selon l'espace social.....	251
Fig. 34 : Vue synthétique des données des catégories socioprofessionnelles selon l'espace social (rural et urbain)	252
Fig. 35 : Vue synthétique des données selon le niveau d'instruction des parents selon l'espace social (rural et urbain)	253
Fig. 36 : Vue synthétique des données de type de résidence selon l'espace social (rural et urbain).....	253
Fig. 37 : Découpage géographique des 24 gouvernorats tunisiens.....	299
Fig. 38 : Découpage géographiques de sept régions tunisiennes.....	299
Fig. 39 : Taux de décrochage scolaire selon les régions	311
Fig. 40: Autre décomposition de l'inertie totale	312
Fig. 41 : Décomposition de l'inertie totale	312
Fig. 42 : Répartition des régions sur les deux axes factoriels Dim1 et Dim2 (ACP)	313
Fig. 43: Représentation graphique des variables dans le plan factoriel (Dim.1, Dim.2)	314
Fig. 44 : Arbre de classification ascendante hiérarchique des régions.....	316
Fig. 45: Cartographie de la variation absolue de décrochage scolaire multidimensionnel par région	322
Fig. 46 : Score moyen des types de décrocheurs selon les régions	324

Fig. 47: Score moyen de chaque type de décrocheurs selon les régions	324
Fig. 48 et 49 : Répartition de l'inertie totale (Axe 1 : 76,23 %)	326
Fig. 50: Répartition des régions sur les deux axes factoriels Dim1 et Dim2 (ACP)	326
Fig. 51 et 52: Représentation graphique des types de décrocheurs dans le plan factoriel (Dim.1, Dim.2).....	327
Fig. 53: Cartographie de la variation absolue des types de décrocheurs par région	329
Fig. 54: Corrélations entre les différents types de décrocheurs.....	330
Fig. 55 : Qualité des institutions scolaires en Tunisie, distribution et inégalités	334
Fig. 56 : Description des comportements problématiques.....	343
Fig. 57: La démarche de prévention des difficultés de comportement	345

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : Classement des Directions régionales selon le taux de réussite au baccalauréat (2022)	16
Tableau n° 2 : Les abandons entre 2017-2018 et 2019-2020 selon le sexe	49
Tableau n° 3 : Synthèse des facteurs sociaux du décrochage scolaire.....	102
Tableau n° 4 : Synthèse des facteurs familiaux du décrochage scolaire	106
Tableau n° 5 : Synthèse des facteurs scolaires du décrochage scolaire	109
Tableau n° 6 : Synthèse des facteurs personnels du décrochage scolaire	116
Tableau n° 7 : Synthèse des facteurs économiques du décrochage scolaire	117
Tableau n° 8 : Synthèse des facteurs culturels du décrochage scolaire	121
Tableau n° 9 : Synthèse des facteurs géographiques du décrochage scolaire.....	123
Tableau n° 10 : La typologie d'Elliot <i>et al.</i> (1974)	129
Tableau n° 11 : La typologie de Reich et Young (1974 et 1975)	130
Tableau n° 12 : La typologie d'Ercicum et Murray (1975)	131
Tableau n° 13 : La typologie de Charest (1980)	132
Tableau n° 14 : La typologie de Kronick et Hargis (1990)	133
Tableau n° 15 : La typologie de Watherhouse Price (1990).....	134
Tableau n° 16 : La typologie de Violette (1991).....	135
Tableau n° 17 : La typologie de Le Blanc <i>et al.</i> (1993)	136
Tableau n° 18 : La typologie de Janosz <i>et al.</i> (2000).....	140
Tableau n° 19 : La typologie de Bautier <i>et al.</i> (2002).....	141
Tableau n° 20 : La typologie de Millet et Thin (2003)	142
Tableau n° 21 : La typologie de l'Université libre de Belgique (2002)	144
Tableau n° 22 : La typologie de Fortin <i>et al.</i> (2006/2013).....	147
Tableau n° 23 : La typologie de Dardier, Laïb et Robert-Bobée (2013)	149
Tableau n° 24 : Tableau récapitulatif des différentes approches typologiques.....	150
Tableau n° 25 : Typologie de Fortin <i>et al.</i> (2006-2013)	153
Tableau n° 26 : Attitudes et interventions à adopter envers les élèves à risque de décrochage selon les types (Adapté du <i>Guide Trait d'Union</i> , Fortin, 2012).....	172
Tableau n° 27 : Répartition générale détaillée de l'échantillon (4 études).....	190
Tableau n° 28 : Tableau explicatif de la répartition des items du questionnaire (QDS).....	191
Tableau n° 29 : Exemples de questions (QDS).....	193
Tableau n° 30 : La grille de <i>focus group</i>	197
Tableau n° 31 : Contenu de l'évaluation (Logiciel <i>Premiers signes</i>).....	202
Tableau n° 32 : Caractéristiques des participants ($n = 675$) dans la validation de la QDS selon l'espace social (rural/urbain).....	227
Tableau n° 33 : Test F Fisher (ANOVA) pour l'analyse du type de décrochage scolaire	233
Tableau n° 34 : Résultats de l'analyse des éléments à T0 des éléments QDS	234
Tableau n° 35 : Cohérence interne (KR-20)	236
Tableau n° 36 : Répartition des items par facteurs pour l'instrument conçu.....	237
Tableau n° 37 : Indices d'ajustement des modèles testés à T0.....	237
Tableau n° 38 : Coefficients de corrélation QDS2 vs QDS1	239
Tableau n° 39 : Scores moyens du QDS2 à chaque moment de mesure	240
Tableau n° 40 : Caractéristiques des participants ($n = 299$) selon l'espace social (rural/urbain)	247
Tableau n° 41 : Grille de <i>focus group</i>	248
Tableau n° 42 : Validité du construit	249
Tableau n° 43 : Vue synthétique des caractéristiques socio-démographiques des participants selon l'espace sociale (rural/urbain).....	250
Tableau n° 44 : Répartition générale des données des facteurs de décrochage selon les zones géographiques.....	255
Tableau n° 45 : Répartition des données sur les causes les plus influentes du décrochage par zones urbaines et rurales.....	258
Tableau n° 46 : Les différentes raisons du décrochage scolaire évoquées par le groupe de paroles élèves	265
Tableau n° 47 : Répartition géographique des régions tunisiennes	299
Tableau n° 48 : Nature et définition des variables de décrochage scolaire	308
Tableau n° 49 : Nature et définition des types de décrocheurs.....	308
Tableau n° 50 : Scores moyens des sept facteurs selon les régions tunisiennes	309
Tableau n° 51 : Classement des régions selon le taux de décrochage scolaire.....	310

Tableau n° 52 : Classes des régions selon la CAH	316
Tableau n° 53 : Coefficients des fonctions discriminantes.....	318
Tableau n° 54 : Matrice de structure.....	318
Tableau n° 55 : Tests d'égalité des moyennes des groupes	319
Tableau n° 56 : Moyennes et écarts types des variables au sein des cinq classes.....	319
Tableau n° 57 : Résultats du classement de l'AFD	320
Tableau n° 58 : Distribution des moyennes des facteurs de décrochage par région selon la CAH.....	321
Tableau n° 59 : Scores moyens des 4 types de décrocheurs selon les régions tunisiennes.....	322
Tableau n° 60 : Distribution des types de décrocheurs selon la région d'appartenance	323
Tableau n° 61 : Répartition des élèves selon les types détectés	344
Tableau n° 62 : Nombre d'élèves à risque et non à risque	345
Tableau n° 63 : Répartition des élèves selon les comportements à risque	347
Tableau n° 64 : Répartition des élèves agités.....	350
Tableau n° 65 : Répartition des élèves agressifs.....	350
Tableau n° 66 : Répartition des élèves inattentifs	351
Tableau n° 67 : Répartition des élèves anxieux	351
Tableau n° 68 : Répartition des élèves selon les comportements du retrait.....	351
Tableau n° 69 : Fiche d'analyse de comportements.....	354
Tableau n° 70 : Interventions liées aux besoins de relations positives.....	354
Tableau n° 71 : Interventions liées au développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence.....	355
Tableau n° 72 : Interventions liées à la gestion des comportements	355
Tableau n° 73 : Interventions liées à l'organisation de la classe	356
Tableau n° 74 : Description du profil de l'élève 020 lors de la première et la deuxième évaluation.....	357
Tableau n° 75 : Description de la situation initiale et actuelle de l'élève 020 après avoir installé des interventions ciblées	357

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
PRÉAMBULE.....	5
INTRODUCTION	7
PREMIÈRE PARTIE : ÉLÉMENTS DE CADRAGE ET DE PROBLÉMATISATION.....	20
CHAPITRE I : LA STRUCTURE NATIONALE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN TUNISIE :	
STRUCTURE, LIMITES ET DÉFIS.....	21
A. Le système scolaire tunisien.....	21
B. Le système scolaire technique.....	26
C. Les impacts du système sur l'éducation en Tunisie	29
D. Contextes et processus des réformes	30
D.1. Changements produits par les réformes.....	33
D.2. Les défis auxquels fait face le système éducatif.....	34
D.3. Performance des systèmes éducatifs : les programmes PISA et TIMMS.....	35
D.4. L'Enseignement Supérieur en quelques chiffres (2012)	36
D.5. La Formation professionnelle : Des sections qui restent peu attractives et ne répondent pas aux besoins des entreprises.....	37
E. Contribution du système éducatif tunisien à l'échec et au décrochage scolaires.....	38
E.1. L'enseignant de l'enseignement professionnel	39
E.2. Les pré-acquis	40
E.3. La conception de l'apprentissage	41
E.4. Les manières d'étudier	42
E.5. Les caractéristiques de l'enseignement.....	43
E.5.1. Une pratique pédagogique sans moyens.....	43
E.5.2. Des moyens matériels insuffisants.....	44
CHAPITRE II : LA VULNÉRABILITÉ SOCIALE COMME RÉSULTANTE DE	
SITUATIONS PROBLÉMATIQUES : STIGMATISATION, EXCLUSION SCOLAIRE ET	
DISPARITÉS SOCIOGÉOGRAPHIQUES.....	53
A. Le décrochage scolaire comme processus déviant : la théorie de l'étiquetage de Howard Becker	53
B. A quoi sert l'étiquetage ?	58
C. De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé.....	59
D. Disparités sociogéographiques et décrochage	60
E. Le décrochage scolaire, un problème social en Tunisie	64
CHAPITRE III : MODÈLES EXPLICATIFS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE COMME	
PROCESSUS.....	69
A. Qu'est-ce que le phénomène du décrochage scolaire ?.....	70
A.1. Émergence sociale du phénomène	70
A.2. Une définition complexe.....	73
B. Un profil "ambigu".....	76
C. Acte ou processus ?.....	79
D. Les étapes du processus du décrochage scolaire	81
E. Les modèles explicatifs du décrochage.....	82
E.1. Modèle de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez (1989)	83
E.2. Modèle de Finn (1989)	84

E.3. Modèle de Tinto (1975).....	86
E.4. Modèle de Garnier, Stein et Jacobs (1997)	88
E.5. Modèle de Battin-Pearson et al. (2000)	89
E.6. Le modèle de Rumberger et Larson (1998)	90
E.7. Le modèle de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2013)	91
E.8. Le modèle de Galand et al (2011)	93
F. Un processus multifactoriel	97
F.1. Un processus évolutif dans le temps.....	98
F.1.1. Les facteurs sociaux	99
F.1.2. Facteurs familiaux	103
F.1.3. Facteurs scolaires	106
F.1.4. Facteurs personnels	109
F.1.5. Les facteurs économiques.....	116
F.1.6. Les facteurs culturels.....	118
CHAPITRE IV : TYPOLOGIE DES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHER.....	126
A. Genèse de la typologie des élèves à risque	126
B. Les typologies	127
B.1. La typologie d'Elliot et Voss (1974)	128
B.2. La typologie de Reich et Young (1974 et 1975).....	129
B.3. La typologie d'Erpicum et Murray (1975).....	130
B.4. La typologie de Charest (1980).....	131
B.5. La typologie de Kronick et Hargis (1990).....	132
B.6. La typologie de Watherhouse Price (1990)	133
B.7. La typologie de Violette (1991)	135
B.8. La typologie de Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron (1993)	136
B.9. La typologie de Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (2000).....	136
B.10. La typologie de Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort (2002).....	140
B.11. La typologie de Millet et Thin (2003)	141
B.12. La typologie de l'Université libre de Belgique (2003)	142
B.13. La typologie de Fortin et al. (2006 /2013)	144
B.14. La typologie de Dardier, Laïb et Robert-Bobée (2013)	148
C. Avantages et limites des différentes typologies	149
D. Justification du choix de la typologie adoptée	153
CHAPITRE V : PROGRAMMES DE DÉPISTAGE, D'INTERVENTION ET DE SUIVI DES	
DÉCROCHEURS	157
A. Programme d'intervention de Janosz.....	158
A.1. Stratégies d'intervention différentielle	160
A.1.1. Intervenir auprès des « Discrets »	161
A.1.2. Intervenir auprès des « Inadaptés »	162
A.1.3. Intervenir auprès des « Désengagés ».....	163
A.1.4. Intervenir auprès des « Sous-Performants »	164
B. Programme d'intervention de Potvin	165
B.1. Le dépistage	166
B.2. L'intervention	167
B.2.1. Étape 1.....	169
B.2.2. Étape 2.....	170
B.2.3. Étape 3 : comprendre les besoins que traduisent les comportements observés (Outil 3 : Fiche	
d'analyse des comportements).....	172
B.2.4. Étape 4 : Agir par la mise en place de nouvelles interventions universelles ou d'interventions ciblées	
pour répondre aux besoins identifiés	172
C. Partenariat, coopération et collaboration école-famille : quel modèle ?	175
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE, ÉTUDES DE CAS ET ANALYSE DES	
RÉSULTATS	187

CHAPITRE V I : MÉTHODOLOGIE	188
A. Échantillon d'étude	189
A.1. Le choix de l'échantillon	189
B. Outils de collecte de données	190
B.1. L'approche quantitative : Le questionnaire de dépistage de décrochage scolaire (QDS)	190
B.1.1. Validité et fidélité.....	193
B.1.2. Fiabilité	194
B.2. L'approche qualitative.....	194
B.2 .1. Entrevue Groupe de paroles (Focus group)	194
B.2.1.1. Construction de l'outil	196
B.2.1.2. Les avantages	197
B.2.1.3. Les limites	198
B.2.1.4. L'organisation	198
B.2.1.5. L'animation.....	199
B.2.1.6. Le recueil de documents écrits existants	200
B.2.2. La recherche à la base du logiciel « Premiers Signes ».....	200
B.3. L'ANALYSE DES DONNÉES	204
B.3.1. L'analyse de contenu	204
B.3.2. Le processus d'analyse.....	205
B.3.3. L'analyse statistique.....	206
B.3.3.1 : Étude 1 : validation d'un questionnaire.....	206
B.3.3.2. Étude 2 : Comprendre les processus et les mécanismes sociologiques de l'abandon scolaire dans la région de Sfax (étude préliminaire)	207
B.3.3.3. Étude 3Cartographie des facteurs et des types de décrochage scolaire en Tunisie	208
B.3.3.4. Étude 4 : Dispositifs de suivi, de mesure et d'accompagnement des élèves décrocheurs dans la région de Sfax	209
B. 4. L'éthique de la recherche : précautions éthiques	209
CHAPITRE VII : CONSTRUCTION ET VALIDATION D'UN QUESTIONNAIRE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN LANGUE ARABE (QDS)	212
A. Modèles théoriques du décrochage scolaire.....	213
B. Méthodes et matériels	222
B.1. Participants et procédure.....	226
B.2. Mesures	228
B.3. Validation des instruments	228
B.4. Analyses statistiques	230
C. Résultats et discussion.....	232
C.1. Mise en œuvre de l'Instrument.....	232
C.2. Contexte.....	232
C.3. Indice de discrimination	233
C.4. La cohérence interne	236
C.5. Modèle de Rasch.....	236
C.6. Analyse de la structure factorielle.....	237
C.7. Validité concurrente.....	238
C.8. Reproductibilité et réponse aux changements.....	239
D. Discussion.....	240
CHAPITRES VIII : COMPRENDRE LES PROCESSUS ET LES MÉCANISMES SOCIOLOGIQUES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE DANS LA RÉGION DE SFAX : ÉTUDE PRÉLIMINAIRE.....	243
A. Méthodes	246
A.1. Instrument de mesure	246
A.1.1. Méthode quantitative (QDS).....	246
A.1.2. Approche Qualitative (Focus group)	247

B. Résultats	249
B.1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de l'étude	249
B.2. Facteurs de décrochage scolaire selon les perceptions des collégiens.....	255
B.2.1. Causes courantes du décrochage dans le contexte tunisien	256
B.2.2. Causes scolaires communes en milieu rural et urbain (Voir Tableau 43 et 44).....	256
B.2.3. Causes sociales communes dans les zones rurales et urbaines	260
B.2.4. Causes familiales courantes dans les zones rurales et urbaines	261
B.2.5. Causes économiques courantes dans les zones rurales et urbaines	261
B.2.6. Causes personnelles courantes dans les zones rurales et urbaines	262
B.2.7. Causes culturelles courantes dans les zones rurales et urbaines	263
B.2.8. Causes géographiques courantes dans les zones rurales et urbaines	263
B.3. Les différentes raisons du décrochage scolaire évoquées par le groupe de paroles élèves.....	264
B.3.1. Raisons du décrochage d'ordre personnel, familial et social	265
B.3.2. Raisons liées à l'organisation scolaire	271
B.3.3. Raisons liées à des facteurs d'ordre scolaire.....	273
B.3.4. Raisons liées au fonctionnement de la classe	275
B.3.5. Raisons géographiques et culturelles	277
B.4. Comment les élèves perçoivent la persévérance scolaire et quelles solutions ?	281
C. Discussion finale	289
CHAPITRE IX : CARTOGRAPHIE DES FACTEURS ET DE LA TYPOLOGIE DES ÉLÈVES	
À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN TUNISIE : ÉTUDE COMPARATIVE	
RÉGIONALE.....	292
A. Facteurs et types de décrochage.....	293
B. Méthodes	298
B.1. Les participants	298
B.2. Découpage géographique des régions tunisiennes à comparer.....	299
B.3. Mesures	300
B.3.1. Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage	300
B.3.2. Logiciel de dépistage du risque de décrochage scolaire (LDDS).....	301
B.3.3. Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire.....	302
B.4. Procédures	302
B.5. Considérations éthiques.....	303
B.6. Approches de la cartographie de décrochage	303
B.7. Mesures directes à partir des enquêtes.....	304
B.7.1. Outils géographiques : méthode d'élaboration de la cartographie.....	304
B.7.2. Liens entre les indicateurs de décrochage scolaire et cartographie.....	304
B.7.3. Analyse factorielle (indicateurs multiples)	305
B.7.4. Développement d'un modèle statistique conjugué	307
B.7.5. Sources de données et définition des variables.....	307
C. Résultats	309
C.1. Cartographie des facteurs de décrochage scolaire selon les régions	309
C.1.1. Analyse en Composantes Principales (ACP)	311
C.1.2. Description des dimensions (1-2).....	312
C.1.3. Classification Ascendante Hiérarchique des gouvernorats (CAH)	315
C.1.4. Dendrogramme.....	315
C.1.5. Classes de régions obtenues	316
C.1.6. Analyse factorielle discriminante (AFD)	317
C.1.6.1. Sélection des indicateurs les plus discriminants	317
C.1.6.2. Interprétation des classes.....	319
C.1.6.3. Validation des résultats de la classification	320
C.1.6.4. Cartographie de facteurs de décrochage multidimensionnel dans les régions	321
C.2. Cartographie de la typologie des décrocheurs scolaire selon les régions.....	322
C.2.1. Analyse en Composantes Principales (ACP)	325
C.2.1.1. Observation de régions extrêmes.....	325
C.2.1.2. Distribution de l'inertie.....	325

C.2.1.3. Description de la dimension	326
C.2.2. Classification Ascendante Hiérarchique des régions selon les types de décrocheurs (CAH)	328
C.2.2.1. Dendrogramme	328
D. Discussion.....	330
CHAPITRE X : DISPOSITIFS DE SUIVI, DE MESURE ET D'ACCOMPAGNEMENT DES	
ÉLÈVES DÉCROCHEURS DANS LA RÉGION DE SFAX	338
A. La construction du décrochage.....	338
B. Méthodologie de la recherche.....	340
B.1. Participants	340
B.2. Méthodes.....	340
B.3. Le dépistage	341
B.4. L'Intervention.....	342
C. Résultats	344
C.1. Dépistage	344
C.2. Intervention	345
C.2.1. Etape 1 : Outil 1 : « Grille réflexive des interventions universelles »	345
C.2.2. Etape 2 Outil 2 : « Grille d'observation des comportements »	346
C.2.3. Etape 3 : Outil 3 : « Fiche d'analyse des comportements ».....	353
C.2.4. Etape 4 : (Outil 4 : Grille de suivi des interventions)	354
D. Exemple illustré d'un projet de suivi d'un élève à risque	362
D.1. Élève	362
D.2. Historique	362
D.3. Ressources humaines	362
D.4. Modalités.....	362
D.5. Communication.....	363
D.6. Ressources matérielles	363
D.7. Suivi ultérieur.....	363
D.8. Apprentissages et réussite.....	363
E. Discussion	364
CHAPITRE XI : ÉLÉMENTS DE DISCUSSION.....	366
CONCLUSION GÉNÉRALE	376
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE.....	384
ANNEXES	417
GLOSSAIRE.....	453
TABLE DES FIGURES	455
TABLE DES TABLEAUX.....	457
TABLE DES MATIÈRES.....	459

Résumé

Les explications les plus courantes du décrochage se concentrent sur les caractéristiques personnelles de chaque élève. La liste des facteurs de risque potentiels est longue et assez cohérente dans une myriade d'études. Une revue de la littérature internationale fait apparaître trois grandes catégories : (a) le milieu social (statut socio-économique, structure familiale, résidence) ; (b) la formation académique (résultats scolaires, antécédents de redoublement) ; (c) les comportements liés aux études (degré de motivation ou d'engagement, absentéisme). D'autres variables relatives à l'établissement, à la classe ou aux enseignants sont également à prendre en considération. L'objectif principal de cette contribution est d'explorer les facteurs de décrochage et leur impact sur la réussite scolaire en Tunisie. Les difficultés financières, la réticence de certains parents, la distance et le manque d'infrastructures de base, la mauvaise qualité de l'éducation, des établissements surchargés ne peuvent être ainsi passés sous silence, un accent particulier étant mis sur les inégalités territoriales, lesquelles traduisent de nombreux dysfonctionnements. La mise en place d'un logiciel de dépistage et de suivi s'avère ici cruciale pour les décideurs afin de lutter contre ce type de problème, l'efficacité d'un tel dispositif nécessitant une prise de conscience collective, un ajustement des programmes ou bien encore une refonte de la formation et des pratiques pédagogiques.

Mots clés

Décrochage scolaire, Elèves, Facteurs de risque, Inégalités territoriales, Logiciel de dépistage et de suivi, Sociologie de l'éducation, Tunisie.

Abstract

The most common explanations for dropping out focus on the personal characteristics of each student. The list of potential risk factors is long and fairly consistent across a myriad of studies. A review of the international literature reveals three main categories: (a) social background (socio-economic status, family structure, residence); (b) academic training (academic performance, repetition history); (c) educational behaviours (degree of motivation or commitment, absenteeism). Other variables relating to the school, class or teachers are also to be considered. The main objective of this contribution is to explore the factors of dropout and their impact on academic success in Tunisia. Financial difficulties, the reluctance of some parents, distance and lack of basic infrastructure, poor quality of education, overcrowded institutions can not be ignored, a particular emphasis is placed on territorial inequalities, which reflect many dysfunctions. The implementation of screening

and monitoring software is crucial for decision-makers to combat this type of problem, the effectiveness of such a device requiring collective awareness, an adjustment of curricula or a redesign of training and teaching practices.

Keywords

School dropout, pupils, Risk factors, Territorial inequalities, Screening and monitoring software, Sociology of education, Tunisia.