

Le décrochage scolaire

Les conceptions des enseignant·e·s primaires sur le décrochage scolaire, ses impacts et ses mesures préventives



Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Elisa Spinelli

Sous la direction de : Françoise Pasche Gossin

Delémont, le 19 avril 2021

Remerciements

Je tiens à commencer par remercier les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail de Bachelor.

En premier lieu, je tiens à remercier les enseignant·e·s qui ont accepté de participer à la réalisation de ce travail. Elles et ils ont partagé leurs conceptions sur la problématique du décrochage scolaire et m'ont conseillé divers moyens permettant de le prévenir ; elles et ils m'ont ainsi donné des pistes concrètes à instaurer dans une classe pour donner une chance de réussir à chaque enfant.

Mes remerciements vont également à ma directrice de mémoire professionnel, Madame Françoise Pasche Gossin, pour ses nombreux conseils et son suivi attentif et bienveillant.

Je remercie également Monsieur Jean-Claude Desboeufs pour l'intérêt qu'il portera à ce travail lors de son évaluation en tant qu'expert.

Pour conclure ces quelques lignes, je n'oublie pas de remercier mes proches pour leur précieux soutien, leur patience et leur contribution qui m'ont été indispensables.

Résumé

En Suisse, depuis dix ans, le nombre de jeunes quittant prématurément les études semble baisser et atteint 5 % en 2019 (OFS, 2020). Même si ce pourcentage semble relativement bas, il pose un réel problème aux instances politiques et scolaires (De Chambrier, Angelucci, Liechti & Proserpi, 2017). En effet, la question du décrochage scolaire inquiète et questionne le système éducatif actuel à l'échelle européenne. C'est pourquoi la Commission européenne en matière d'éducation se mobilise pour la lutte contre l'abandon des études et l'augmentation du nombre de jeunes diplômés. L'objet d'étude de ce mémoire professionnel consiste à comprendre les conceptions qu'ont les enseignant·e·s primaires du Jura sur cette problématique, mais aussi de rechercher des actions réalisables à instaurer dans une classe afin de contrecarrer les diverses influences pouvant amener des enfants jusqu'au décrochage scolaire. En préambule, un aperçu de la littérature sera proposé afin de connaître les facteurs aggravants et les moyens mis en place pour lutter contre ce phénomène. Ensuite, des entretiens seront réalisés avec quatre enseignant·e·s jurassiens. Finalement, toutes les données recueillies seront compilées, comparées et analysées. Cette recherche vise à démontrer que l'école primaire a un rôle préventif à jouer dans cette problématique.

Cinq mots clés :

- Décrochage scolaire
- Facteurs de risque
- Prévention
- Mesures d'aide
- Conséquences

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	3
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.2.1 <i>Le décrochage scolaire : un problème d'ordre social</i>	4
1.2.2 <i>Définition du concept de décrochage scolaire</i>	5
1.2.3 <i>Les facteurs du décrochage scolaire</i>	6
1.2.4 <i>La lutte contre le décrochage scolaire</i>	11
1.2.5 <i>Un phénomène aux conséquences lourdes</i>	15
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHÈSES) DE RECHERCHE	18
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	18
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	18
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	19
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	19
2.1.1 <i>Type de recherche choisi</i>	19
2.1.2 <i>Démarche compréhensive</i>	19
2.1.3 <i>Approche déductive</i>	19
2.1.4 <i>Enjeu ontogénique</i>	19
2.1.5 <i>Objectif à visée heuristique</i>	20
2.2 NATURE DU CORPUS	20
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	20
2.2.2 <i>Procédure et protocole de données</i>	20
2.2.3 <i>Échantillonnage</i>	21
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	22
2.3.1 <i>Transcription intégrale des données</i>	22
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	22
2.3.3 <i>Analyse des données</i>	23
CHAPITRE 3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	24
3.1 LA DÉFINITION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE PERÇUE PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT	24
3.2 LES DIFFÉRENTS FACTEURS.....	26
3.3 LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS CE PHÉNOMÈNE.....	31
3.4 LES MESURES DE PRÉVENTION	32
3.5 LES CONSÉQUENCES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	38
CONCLUSION	42
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	45

Liste des figures

<i>Figure 1 : La pyramide des besoins par le psychologue Abraham Maslow</i>	13
<i>Figure 2 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye (2014)</i>	32

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Les trois angles qui font que le décrochage scolaire est un souci d'ordre public</i>	4
<i>Tableau 2 : Les définitions des termes : échec scolaire, déscolarisation, rupture scolaire et décrochage scolaire</i>	6
<i>Tableau 3 : Les déterminants internes et externes au système scolaire</i>	7
<i>Tableau 4 : Les facteurs relatifs à l'organisation et aux structures</i>	7
<i>Tableau 5 : Les facteurs relatifs au cadre social et familial</i>	9
<i>Tableau 6 : Les facteurs individuels</i>	10
<i>Tableau 7 : Le rôle de chaque partie : élèves, enseignant-e-s, directions et parents</i>	12
<i>Tableau 8 : Les pistes pédagogiques</i>	12
<i>Tableau 9 : Les composantes d'un bon climat de classe selon Caron (1994)</i>	14
<i>Tableau 10 : Les structures de réintégration des jeunes dans une formation professionnelle</i>	14
<i>Tableau 11 : Les conséquences du décrochage scolaire selon Rumberger (2011)</i>	15
<i>Tableau 12 : Les conséquences du décrochage scolaire sur l'individu selon Préca (2016)</i>	16
<i>Tableau 13 : Les objectifs de recherche</i>	18
<i>Tableau 14 : L'échantillonnage (personnes interviewées)</i>	21
<i>Tableau 15 : Les règles de transcription choisies</i>	22
<i>Tableau 16 : Les définitions du décrochage scolaire données par le corps enseignant questionné</i>	24
<i>Tableau 17 : Les compléments des définitions du décrochage scolaire données par le corps enseignant questionné</i>	25
<i>Tableau 18 : Les facteurs donnés par le corps enseignant questionné</i>	26
<i>Tableau 19 : Le rôle de l'école selon le corps enseignant questionné</i>	31
<i>Tableau 20 : Les mesures de prévention données par le corps enseignant questionné</i>	33
<i>Tableau 21 : Les trois axes principaux d'une bonne gestion de classe (Caron, 1994)</i>	35
<i>Tableau 22 : Les conséquences sur les élèves selon le corps enseignant questionné</i>	38
<i>Tableau 23 : Les conséquences sur les enseignant-e-s selon le corps enseignant questionné</i>	39
<i>Tableau 24 : Les conséquences sur la société selon le corps enseignant questionné</i>	39
<i>Tableau 25 : Les conséquences sur les parents selon le corps enseignant questionné</i>	40

Liste des annexes

<i>Annexe 1 : le guide d'entretien</i>	I
<i>Annexe 2 : le contrat de recherche</i>	IV

Introduction

« Le décrochage scolaire, cet enfer », tel est le titre d'un article tiré du journal *Le Temps* écrit par la journaliste Catherine Frammery (2018). Comme relaté dans cet article, le décrochage scolaire tétanise bon nombre de personnes, que ce soient les élèves, les familles ou encore les enseignant·e·s. Il est considéré comme une réelle barrière à l'accès à la connaissance et à la formation, privant les jeunes de l'enrichissement culturel et intellectuel offert par le cadre scolaire, tout en péjorant les possibilités d'insertion professionnelle, étroitement liées à la construction d'un avenir sain et stable (Remund, 2018). Catherine Frammery (2018) résume ce phénomène dans son article :

Or les statistiques sont formelles : l'absence de formation multiplie les risques de mourir prématurément, de dépendre des assurances sociales, ou de ne trouver que des emplois précaires, mal payés et peu évolutifs. Il ne suffit pas d'avoir 15 ans pour avoir la vie devant soi.

La dernière phrase percute puisqu'elle permet de mettre en lumière l'importance de ce problème au sein des établissements éducatifs. Effectivement, le décrochage scolaire fait de nos jours grandement parler de lui dans le milieu de l'éducation (Bernard, 2014) et dans les sciences de l'éducation (SED). Depuis plusieurs décennies, des élèves quittent leur formation tertiaire sans l'obtention d'un diplôme, sans qualification (Bernard, 2015). Mais ce n'est que depuis les années 2000 que le décrochage scolaire est devenu un problème d'ordre public (Bernard, 2015). Des spécialistes de l'éducation se penchent sur cette problématique afin d'y faire face. Des recherches se focalisant sur le décrochage scolaire sont menées, permettant d'investiguer cette thématique qui a été accentuée depuis le XIXe siècle avec le développement de l'école publique — l'école pour tous —, la mise en place d'une scolarité obligatoire (Navarro, 2012) et avec la difficulté croissante d'insertion professionnelle des jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme (Rastoldo, 2019). Les sociologues se sont également attelés à la tâche en voyant les problématiques sociales s'accroître, notamment le chômage et la délinquance juvénile (Hedibel, 2006). Les corps de recherche cités ressentent le besoin de trouver des solutions pour contrer ce phénomène en proposant des interventions curatives comme préventives. La promotion de la réussite scolaire et l'égalité des chances en éducation sont des thèmes très abordés par les chercheuses et chercheurs en éducation (Gigerl, 2001). Cela est dû au fait que l'un des objectifs principaux de l'école n'est autre que la réussite scolaire, permettant aux jeunes de se forger un avenir professionnel convenable : « Elle prépare les élèves en vue de la formation professionnelle ou d'études au niveau secondaire supérieur » (LEO, art. 17. al. 2).

« C'est quoi, au fond, réussir à l'école ? » est la question à laquelle Meirieu a essayé de répondre lors de sa conférence donnée à Saint-Ismier (France) en 2010. Il y explique que la réussite passe par la compréhension de l'objectif, par le développement du plaisir à cette compréhension, puis par la réussite à focaliser son esprit. Il met également l'accent sur le fait qu'en vue de réussir à l'école, les jeunes doivent apprendre le *métier d'élève*, terme inventé par Perrenoud (1994). Le chercheur explique ce qu'est pour lui le *métier d'élève* :

Idéalement, le métier d'élève l'invite à travailler pour apprendre. En réalité, on demande aussi aux enfants et adolescents de travailler pour être occupés, pour rendre des textes, des exercices, des problèmes vérifiables, pour être évalués, pour contribuer au bon fonctionnement didactique, pour rassurer leurs maîtres et leurs parents. On les invite à suivre des routines et des règles qui visent parfois à optimiser les apprentissages et le

développement intellectuel, mais parfois, plus prosaïquement, à assurer le silence, l'ordre et la discipline, à faciliter la coexistence pacifique dans un espace clos, à garantir le respect des programmes, le bon usage des moyens, l'autorité du maître (quatrième de couverture).

Le but étant de pousser les jeunes à se conformer à un ensemble de normes institutionnelles permettant ainsi leur implication dans les tâches scolaires. Pour certains jeunes, toutes ces dimensions se voient démunies de sens, ce qui peut dans certains cas les conduire à ne plus participer activement aux cours, puis ne plus faire acte de présence de plus en plus fréquemment (absentéisme), puis à se désinvestir de manière générale : c'est la porte d'entrée vers le décrochage scolaire, et donc la sortie de formation sans diplôme ni qualification (Meirieu, 2010). Oeuvarard et Glasman (2004) se sont penchés sur les raisons du décrochage scolaire : il fait généralement suite à des ruptures et des échecs répétés, tant dans le milieu scolaire que social. Tanon (2001) ajoute que ces soucis peuvent s'installer à cause d'un dysfonctionnement scolaire, ou d'une école ne répondant pas aux besoins des élèves. Ils peuvent également être causés ou influencés par des relations personnelles — et donc extérieures à l'école — que l'élève entretient (Claes, 2003). Les problèmes liés au décrochage scolaire démontrent ainsi la réalité d'un malaise qui peut prendre place au sein des établissements scolaires. Également, le système éducatif actuel exige de plus en plus de compétences de la part des élèves, ce qui peut poser problème chez les enfants n'ayant pas la situation ou les capacités requises pour y répondre (Bernard, 2011).

À l'échelle suisse, la proportion des jeunes qui quittent prématurément les études semble évoluer à la baisse, elle atteint 5 % en 2019 alors qu'elle se situait à 8 % en 2010 (OFS, 2020). En 2004, la Commission Formation professionnelle de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a constaté que la transition entre l'école obligatoire et le degré secondaire II était de plus en plus perçue comme problématique (CDIP, 2011). Cet élément les a poussés à proposer des recommandations aux cantons afin d'améliorer les conditions de cette transition (CDIP, 2011).

Dans le cadre de mon travail de recherche, je me pencherai sur la thématique du décrochage scolaire en considérant ce phénomène en tant que processus et non en tant qu'acte. Comme expliqué par Caro (2013), le décrochage scolaire s'installe progressivement chez les élèves en additionnant différents facteurs à la fois familiaux, sociaux et scolaires. Puisque ce problème est traité comme un processus, je pense que les enseignant·e·s primaires ont un rôle à jouer dans la prévention du décrochage scolaire. À l'issue de ce travail, j'aimerais idéalement pouvoir proposer des moyens afin de contrecarrer l'influence de ce processus, notamment grâce aux études menées à ce sujet et aux témoignages des enseignant·e·s relatant leurs expériences vis-à-vis du décrochage scolaire. Les questions sur lesquelles je vais me pencher sont les suivantes : Quelle est la définition du décrochage scolaire ? Quels sont les facteurs amenant au décrochage scolaire ? Quels sont les moyens mis en place par les enseignant·e·s pour éviter d'en arriver à ce genre de situations ? Est-ce que l'école a un rôle de jouer dans le processus de décrochage scolaire ? Quelles sont les conséquences engendrées par ce phénomène sur les différents acteurs (élèves, enseignant·e·s, parents et société) ?

Je vais dans un premier temps m'intéresser à la littérature scientifique afin de me forger un bagage théorique solide. Suite à cela, je réaliserai des entretiens avec plusieurs enseignant·e·s d'école primaire du canton du Jura afin de comprendre leurs conceptions du décrochage scolaire et les différents outils de prévention mis en place au sein de leur classe pour éviter que des jeunes ne soient décrocheuses et décrocheurs. En dernier lieu, je comparerai la littérature scientifique et les résultats de mes entretiens afin de répondre à ma question de recherche.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

La société exige de plus en plus de compétences de la part des élèves, ce qui peut mener certains jeunes à se sentir dépassés par ces exigences (Chenu & Blondin, 2013). Ce ressenti, couplé à divers facteurs d'ordre individuel, social, familial ou encore institutionnel, peut conduire à se décourager et à ne plus s'investir pour atteindre les attentes. Cet élément peut les amener à abandonner précocement leur scolarité, d'autant plus que les diverses causes sont généralement mélangées les unes aux autres (Blaya, 2010b).

Payet (2017) relève que la société se mobilise pour que la population atteigne un niveau d'éducation plus élevé. Ce fait mène à une réelle norme de recrutement qui devient gage de réussite (Chenu & Blondin, 2013). Petrucci et Rastoldo (2014) sont formels : l'exigence minimale pour espérer une insertion professionnelle est de posséder un diplôme. Les auteurs expliquent que les jeunes non qualifiés sont fragilisés et risquent de se retrouver exclus, marginalisés du monde du travail, voire de la société elle-même.

Le décrochage scolaire ne survient pas brutalement d'un jour à l'autre, il s'installe progressivement chez l'élève (Caro, 2013). Selon Thibert (2013), la lutte contre ce phénomène oscille entre la prévention et la réparation. Blaya (2010a) ajoute que chaque partie (élève, enseignant·e·s, parents, direction) a un rôle à jouer dans la prévention du décrochage scolaire. Cet élément me pousse à m'intéresser au rôle que joue l'école dans ce processus et aux conceptions des enseignant·e·s primaires sur cette problématique ainsi que sur les mesures d'aide intégrées dans les classes pour lutter contre ce phénomène.

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Lors de ma scolarité obligatoire, j'étais dans la classe d'un jeune ayant dû interrompre momentanément l'école secondaire en raison d'une phobie scolaire.

Cette expérience m'a poussée à m'interroger sur ce phénomène de décrochage scolaire et sur le rôle de l'école obligatoire : aurait-on pu éviter cette situation ? Pourquoi n'a-t-on pas su gérer cette difficulté ? Beaucoup de questions se bousculaient dans ma tête et m'ont encouragée à approfondir le sujet, d'autant plus que cette problématique me permettra, en tant qu'enseignante, d'avoir conscience des divers facteurs et de m'approprier certains dispositifs qui devraient idéalement me permettre d'atténuer ces différentes influences.

1.1.2 Présentation du problème

De Chambrier, Angelucci, Liechti et Proserpi (2017) disent que « Le décrochage scolaire préoccupe indéniablement les instances politiques et scolaires tant le poids du diplôme est conséquent dans le monde du travail exigeant et compétitif d'aujourd'hui » (p. 251). La question du décrochage scolaire inquiète et questionne le système éducatif actuel à l'échelle européenne. La Commission européenne en matière d'éducation s'est fixé l'objectif d'abaisser le taux de décrochage en Europe à moins de 10 % pour fin 2020 (Commission européenne, 2012). Comme mentionné au préalable, en Suisse, la proportion d'étudiant·e·s quittant prématurément l'école était de 5 % en 2019 (OFS, 2020). Ce pourcentage, vraisemblablement à la baisse depuis plusieurs années (OFS, 2020), reste tout de même élevé, puisque cinq jeunes sur cent se retrouvent potentiellement en marge de la société. Blaya (2010a) mentionne à de nombreuses reprises que l'école joue un rôle important dans la prévention de ce phénomène. Il

revient donc aux enseignant·e·s et au système éducatif de mettre en place des mécanismes permettant de diminuer les facteurs aggravants et de réduire ce pourcentage afin de donner à plus de jeunes la possibilité d'aspirer à un avenir sûr.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Le décrochage scolaire touche chaque année des dizaines de milliers de jeunes en Suisse, impactant d'autres acteur·e·s tels que les parents, le système éducatif et la société elle-même. Se pencher sur ce sujet interroge la capacité collective à faire réussir chaque élève pour lui permettre de trouver sa place au sein de la société. Chaque partie a le devoir, la responsabilité de se mobiliser afin de donner à chacune et à chacun la chance de prétendre à un avenir professionnel, comme le stipule par exemple la loi sur l'école obligatoire du canton du Jura (LEO, 1990).

Comprendre les facteurs agissant sur ce phénomène, leurs conséquences, le rôle de l'école ainsi que les solutions proposées me permettront de m'approprier différentes mesures d'aide pour les jeunes susceptibles de décrocher.

1.2 État de la question

1.2.1 Le décrochage scolaire : un problème d'ordre social

C'est à partir des années 2000 que les autorités sociales et politiques de plusieurs pays ont décidé d'agir pour contrer le problème du décrochage scolaire (Bernard, 2015). Les travaux d'Oeuvarard et de Glasman (2004, 2011) démontrent qu'un changement s'est opéré lorsque le phénomène du décrochage scolaire est devenu un souci d'ordre public pouvant être vu sous trois angles :

Tableau 1 : Les trois angles qui font que le décrochage scolaire est un souci d'ordre public

La difficulté d'insertion des jeunes non diplômés dans le monde professionnel et dans la société
L'influence croissante des établissements scolaires dans le phénomène de décrochage scolaire
Les problématiques sociales grandissantes

La difficulté d'insertion des jeunes non diplômés dans le monde professionnel et dans la société

Pour les jeunes sortant de l'école post-obligatoire sans qualification, l'insertion dans le monde professionnel et dans la société peut s'avérer particulièrement problématique. Comme l'expliquent Gehin et Palheta (2012), l'obtention d'un titre scolaire au cours du processus d'insertion professionnelle valide le niveau de qualification. Un diplôme est devenu impératif pour espérer l'obtention d'un emploi fixe. Les autorités ont donc commencé à s'intéresser à ces jeunes sans diplôme et ont donné l'appellation de *décrochage scolaire* à ce phénomène social (Blaya, 2003 cité par Blaya, 2010b).

L'influence croissante des établissements scolaires dans le phénomène de décrochage scolaire

Depuis plusieurs décennies, l'école joue un rôle dans le phénomène du décrochage scolaire. À partir des années soixante, l'évolution de la pédagogie, qui a donné le droit à chaque enfant

d'être scolarisé, a exigé des réformes institutionnelles très importantes (Bernard, 2014) et c'est à partir des années septante qu'apparaît la question de l'égalité des chances au sein de classes hétérogènes créées avec l'école pour tous (Bernard, 2014). Les élèves de toute origine sont regroupés au sein d'une même classe. Bernard (2014) explique que le concept d'échec scolaire est apparu à ce moment-là, mais qu'il n'avait pas une importance telle qu'aujourd'hui.

D'après Bourdieu et Champagne (1992), l'école pour tous a engendré l'apparition de traitements inégaux et d'autres injustices telles que la stigmatisation et la catégorisation. Le décalage entre les bons élèves et les élèves en difficulté s'est accentué avec ce nouveau système. Les élèves ayant des difficultés se sont vus mis à l'écart de l'école, par l'école même. Ce phénomène a été nommé *l'exclusion depuis l'intérieur* par Bourdieu et Champagne (1992). Les deux sociologues émettent l'idée que l'école trace le destin des élèves très rapidement, pouvant conduire les jeunes en difficulté vers le décrochage scolaire.

Les problématiques sociales grandissantes

De nombreuses chercheuses et de nombreux chercheurs (Walgrave, 1992 ; Roché, 2001 ; Lagrange, 2001 cités par Esterle-Hedibel, 2006) ont trouvé un lien important entre les jeunes quittant prématurément les bancs scolaires et la délinquance juvénile. Esterle-Hedibel (2006) a relevé qu'avec une hausse du décrochage scolaire, la délinquance juvénile s'accroît. Denantes (2008) appelle ce problème le *couplage décrochage/délinquance*.

Blaya (2004, cité par Blaya, 2010b) s'est penchée sur la question du *couplage décrochage/délinquance* et a constaté que la délinquance juvénile touche 30 % des jeunes en décrochage scolaire. L'auteure explique toutefois qu'il est impossible de savoir si le décrochage scolaire est la source de la délinquance juvénile, ou vice-versa. Esterle-Hedibel (2006) explique que l'on ne peut parler de délinquance juvénile sans prendre en compte l'influence d'un groupe de pairs. D'après des recherches réalisées par Lipsey et Derzon (1998), les amis ayant des comportements délinquants ont une réelle influence sur leur entourage et risquent de l'amener à reproduire les mêmes actes. Il en résulte que les jeunes ne commencent pas forcément à manquer les cours par manque d'envie, mais que leur acte cache potentiellement un problème plus profond. D'ailleurs, Glasman (2000) aboutit à la conclusion que décrocher est souvent la volonté de restaurer l'image de soi en s'accrochant à un groupe de pairs, qui peut être parfois déviant.

1.2.2 Définition du concept de décrochage scolaire

À ce stade, il me semble indispensable de définir précisément ce qu'est le décrochage scolaire. Selon Petrucci et Rastoldo (2014), il ressort de la littérature un réel flou à ce sujet. En effet, la définition du concept est complexe, puisqu'il s'agit de choisir une définition précise et englobante à la fois. Les auteurs observent qu'une seconde difficulté apparaît par la nécessité de nuancer les termes suivants : échec scolaire, déscolarisation, rupture scolaire et décrochage scolaire. Les recherches entourant ce phénomène sont très vastes, ce qui complique manifestement le choix d'une définition englobant tous les domaines.

Un réel flou au sein de la littérature

Le terme de décrochage scolaire soulève une ambiguïté dans sa définition, puisque des auteur·e·s — comme Esterle-Hedibe (2007) — parlent de décrochage scolaire pour désigner un abandon de la scolarité, alors que d'autres — tels que Bourdieu et Champagne (1992) — le définissent comme un désintérêt de l'école qui n'aboutit pas expressément à la sortie de l'institution.

La Commission européenne en tant qu'arbitre

En 2011, dans le cadre de la stratégie européenne *éducation et formation 2020*, la Commission européenne décide de donner une définition précise de la notion de décrochage scolaire, qui est la suivante : « Le taux d'abandon scolaire précoce (ASP) est mesuré par la proportion des jeunes entre 18 et 24 ans qui ont quitté l'école en n'ayant achevé que l'enseignement secondaire inférieur (ou moins) et qui ne poursuivent ni études ni formation » (Commission européenne, 2011).

Pour mon travail, la définition utilisée sera celle de la Commission européenne. Toutefois, je garderai à l'esprit les différentes interprétations qui peuvent résulter de ce terme. Ainsi, je ferai preuve de prudence lorsqu'il sera rencontré dans mes recherches et je clarifierai la définition avec les personnes intervenant dans mon travail, notamment dans le cadre de mes entretiens.

Les termes nuancés

Les différents termes cités ci-dessus peuvent prêter à confusion, c'est pour cette raison qu'il me semble nécessaire de les préciser en m'appuyant sur la littérature.

Tableau 2 : Les définitions des termes : échec scolaire, déscolarisation, rupture scolaire et décrochage scolaire

Terme	Définition
L'échec scolaire	L'échec scolaire est défini comme une non-acquisition des nouveaux savoirs prévus par le programme scolaire dans le temps imparti par l'école. L'élève est donc contraint de redoubler (école obligatoire) ou se faire exclure d'une formation (post-obligatoire) (citoyen de demain, 2012)
La déscolarisation	La déscolarisation se manifeste par une fréquentation non régulière des cours (Guigue, 2010)
La rupture scolaire	La rupture scolaire est définie comme une interruption temporaire ou définitive d'un cursus scolaire (Association pour la santé de l'enfant dans son parcours de vie, 2016)
Le décrochage scolaire	Le décrochage est caractérisé par un abandon total ou un échec scolaire (Guigue, 2010)

Les différentes définitions étant données, je peux maintenant m'intéresser aux facteurs pouvant amener un·e élève à entrer en décrochage scolaire et sur les moyens mis en place afin d'éviter ce genre de situations.

1.2.3 Les facteurs du décrochage scolaire

Plusieurs auteur·e·s se sont penchés sur la catégorisation des facteurs pouvant amener les jeunes en situation de décrochage scolaire. Je vais m'intéresser aux travaux de Gilles, Plunus, Renson, Polson et Dethier (2009), Lafontaine et Crahay (2004), Glasman (2011), Bryk et Thum (1989), Garczynska (2015) pour étudier ces facteurs.

Pour commencer, Gilles *et al.* (2009) ont décidé de classer les facteurs du phénomène de décrochage scolaire en deux catégories :

Tableau 3 : Les déterminants internes et externes au système scolaire

Les déterminants internes au système scolaire	Les déterminants externes au système scolaire
Facteurs relatifs à l'organisation et aux structures	Facteurs relatifs au cadre social et familial
Facteurs propres aux relations enseignant·e·s/élèves	Facteurs individuels

Leclercq et Lambillotte (1997) cités par Thibert (2013) confirment l'existence de facteurs internes et externes au système scolaire : le décrochage scolaire est « [...] un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire » (p. 3).

Facteurs relatifs à l'organisation et aux structures

Le Guide canadien de prévention du décrochage scolaire (2004) mentionne les éléments suivants :

[...] Un climat de classe négatif peut contribuer à augmenter les déficits d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles du comportement des élèves. Les élèves à risque perçoivent également plus de lacunes sur le plan de l'organisation d'ensemble de leur classe : peu d'entraide entre les élèves, peu d'engagement du personnel enseignant envers les élèves, des problèmes d'organisation de classe (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004, p. 2).

Tableau 4 : Les facteurs relatifs à l'organisation et aux structures

Facteurs	Explications
Les filières d'études disparates	Les filières d'études dites disparates, au sein desquelles règne l'inégalité des chances, sont génératrices de décrochage scolaire (Lafontaine & Crahay, 2004)
L'inégalité	Les jeunes qui sont traités de manière inégale et qui se sentent exclus du groupe classe sont souvent amenés à ne plus s'investir dans les apprentissages voire même à ne plus se rendre à l'école (Lafontaine & Crahay, 2004)
Les exigences et attentes de certaines structures scolaires	Les exigences et attentes de certaines structures scolaires peuvent amener des élèves à se sentir dépassés par tout ce qui est demandé, ce qui parfois les pousse à ne plus vouloir s'investir dans les apprentissages (Lafontaine & Crahay, 2004)

La transition entre le primaire et le secondaire	La transition entre le primaire et le secondaire est un moment particulièrement sensible qui peut être très mal vécu par certains élèves. Cet élément peut amener les élèves à se détacher de l'école et de ne plus se donner la peine de travailler, voire même de ne plus se rendre à l'école (Glasman, 2011)
Le climat scolaire en général et le manque de clarté des règles	Si le climat scolaire n'est pas sain et que les règles ne sont pas clairement explicitées, ces facteurs peuvent amener des confusions et un mal-être chez les élèves (Blaya, 2010a)
La non-différenciation	Si l'école ne fonctionne pas par différenciation, les élèves n'étant pas dans la norme peuvent se sentir surpassés et se désinvestir totalement des apprentissages scolaires. Il est donc nécessaire de prendre en compte le niveau réel des élèves et non pas leur niveau supposé (Saillet, 2018)
La malveillance	La nécessité d'instaurer une école bienveillante basée sur « un mode d'accueil respectant les particularités de chacun et sur un mode d'apprentissage et d'éducation positif » (Saillet, 2018, p.2)
L'école non inclusive	Une école qui ne pratique pas l'inclusion ne permet pas à chacune et chacun de trouver sa place au sein de l'établissement scolaire (Gardou, 2012 ; Tremblay, 2012)

Facteurs propres aux relations enseignant·e·s/élèves

Bryk accompagné de Thum (1989) soulignent le fait que les enseignant·e·s ont des attentes bien précises en ce qui concerne la réussite et l'échec scolaire. Ces auteurs expliquent que le corps enseignant attend que les élèves répondent à leurs attentes, ce qui est susceptible de générer une pression nuisible aux performances scolaires des élèves. Ils expliquent que les élèves peuvent se buter, menant leurs résultats à chuter brusquement, en raison de la pression qu'elles et ils ressentent. Catheline (2016), pédopsychiatre, fait mention des répercussions du stress chez les jeunes en milieu scolaire. Elle mentionne que le stress amène les élèves à avoir moins de ressources pour apprendre sereinement (fatigue, découragement, refus de se rendre à l'école, etc.).

La confiance enseignant-élève est un facteur essentiel de réussite selon Garczynska. Elle relève que les élèves nécessitent une relation encourageante et constructive avec leur enseignant·e, ce qui va les amener à ressentir une haute appréciation de l'école, une meilleure perception d'eux-mêmes et une plus grande assiduité au travail. Une relation saine basée sur la confiance est donc nécessaire pour qu'un·e élève puisse s'investir dans les apprentissages (Garczynska, 2015).

Facteurs relatifs au cadre social et familial

Pour les facteurs familiaux et sociaux, les chercheuses et chercheurs en science de l'éducation mettent en évidence plusieurs éléments s'apparentant au milieu familial comme étant des facteurs à risque :

Tableau 5 : Les facteurs relatifs au cadre social et familial

Un faible revenu des parents (Rumberger, 1995)
Une séparation des parents lors de l'adolescence (Rumberger, 1995)
La monoparentalité (Rumberger, 1995)
Des parents peu, voire pas éduqués (Kakpo, 2012 ; Glasman & Besson, 2005)
Des parents ne s'investissant pas dans d'éducation et dans la formation de leurs enfants et des relations familiales conflictuelles (Epstein, 1990)
Un manque de soutien affectif (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2000 ; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999)

L'éducation et la culture des jeunes sont deux éléments importants, provenant également du contexte familial. Les différentes familles n'ont pas les mêmes degrés d'éducation et cet élément peut avoir de grandes répercussions sur le travail des jeunes (Kakpo, 2012). Rumberger (1995) ajoute qu'une réelle inégalité existe entre les familles de statut élevé et les milieux défavorisés. Les jeunes provenant de familles aisées peuvent bénéficier d'aide scolaire et avoir des endroits calmes leur permettant de trouver de bonnes conditions pour les révisions (Rumberger, 1995). Au contraire, pour les jeunes de milieux défavorisés, le risque d'échec est bien plus élevé (Rumberger, 1995).

Lors d'un moment compliqué tel qu'un divorce, une séparation ou le décès d'un membre proche, les élèves vont indéniablement ressentir des émotions qui peuvent interférer avec leur travail scolaire et impacter leurs performances. Pekrun, Muis, Frenzel et Goetz (2017) expliquent que les émotions animent les apprentissages. Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004), qui ont étudié cette question, mettent en lumière dans leurs recherches que le fait d'être d'humeur positive favorise l'apprentissage, ce qui signifie que dans le cas contraire — comme dans les moments difficiles expliqués ci-dessus — le travail scolaire des élèves se verra freiné, voire arrêté.

De plus, Glasman et Besson (2005) affirment qu'un parent seul peut se sentir très rapidement dépassé lorsqu'il doit assumer le partenariat avec l'enseignant·e et l'éducation de son enfant, ce qui peut le pousser à se désinvestir et à ne plus stimuler suffisamment son enfant.

Il arrive également que les parents demandent aux enfants de se responsabiliser afin d'aider la famille. Cette démarche, connue sous le nom de *parentification*, peut engendrer de lourdes conséquences. Jurkovic, Kuperminc, Sarac et Weisshaar (2005) expliquent qu'elle peut causer une détresse émotionnelle et des difficultés scolaires pouvant avoir pour corollaire le décrochage scolaire.

Le soutien et la communication entre un parent et son enfant sont des facteurs qui influencent la réussite scolaire (Fortin *et al.*, 2000). Le soutien affectif de la famille, intégrant des discussions en lien avec l'école, serait le premier annonciateur de la réussite scolaire d'un·e enfant (Fortin *et al.*, 2000). Mais ce soutien peut également s'avérer dangereux, les parents exerçant une trop grande pression sur leurs enfants peuvent les fragiliser comme le mentionne Catheline (2016).

Glasman (2000) stipule que les pairs, qu'ils soient membres de la famille ou membres externes, jouent un rôle dans le développement des enfants, et ce de manière positive comme négative. Certains proches peuvent amener les jeunes à faire des actes sous influence (Glasman, 2000). Janosz et Le Blanc (1998) avancent le fait que les élèves ne s'intégrant pas bien au niveau social ou des jeunes trop influençables sont exposés à de plus grands risques de difficultés scolaires.

Pour conclure, Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz (2006) et Blaya (2006) mentionnent que les maltraitances physiques et psychologiques représentent un gros danger pouvant engendrer de lourdes conséquences.

Facteurs individuels

Bien que catégorisés comme propres aux décrocheuses et décrocheurs — ou internes —, les facteurs individuels peuvent être étroitement liés avec d'autres, par exemple sociaux ou familiaux. La littérature recense de nombreuses influences dans cette catégorie, telles que :

Tableau 6 : Les facteurs individuels

Facteurs	Chercheuse/Chercheur
Les troubles du comportement ou des habilités sociales	Jimerson, Anderson et Whipple, 2002
Le genre masculin	Lessard, Fortin, Joly, Royer, Potvin et Marcotte, 2006
La consommation de stupéfiants	Janosz, Le Blanc, Tremblay et Boulerice, 1997
La dépression voire le burnout	Marcotte, 2009
Les troubles d'apprentissages	Battin-Pearson, Newcomb, Aboot, Hill, Catalano et Hawkins, 2000
Les actes de délinquance	Lagrange, 2001
La perte de sens des apprentissages	Sueur, 2012
La persévérance face à une difficulté	Thibert, 2016
Une mauvaise estime	Laporte et Sévigny, 1998
Les difficultés linguistiques	Feyfant, 2012
Le statut migratoire	Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), 2017
La Covid 19	Radio Télévision Suisse (RTS), 2020

En cette période compliquée de pandémie Covid 19, des chercheuses et chercheurs tels que Cattacin ou Penna se questionnent quant à l'influence du confinement sur les élèves : celui-ci a-t-il augmenté le risque de décrochage scolaire ? La Radio Télévision Suisse, dans un article paru le 30 octobre 2020, s'intéresse aux travaux d'une équipe de l'Université de Zurich qui a mené une étude sur les différentes courbes d'apprentissage en allemand ainsi qu'en

mathématiques de vingt-mille élèves de l'école obligatoire en Suisse alémanique. La recherche a débuté immédiatement avant le semi-confinement puis s'est poursuivie jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le résultat démontre que les progrès des élèves de l'école primaire ont diminué de moitié. Ce constat est très inquiétant et il confirme que le semi-confinement a accentué les inégalités à l'école. La situation exceptionnelle qui a résulté de la pandémie mondiale paraît donc également être un facteur pouvant amener à des décrochages scolaires.

Une dimension multifactorielle

Les travaux de recherche consultés pour ce travail aboutissent tous à la conclusion que le décrochage scolaire est un phénomène multifactoriel, puisqu'il prend son origine dans un dysfonctionnement au sein de la *triade jeune-école-société* (Gilles, Plunus & Polson, 2008). C'est lorsqu'un lien est détérioré entre ces différents partenaires que les problèmes sont le plus enclins à survenir.

Blaya (2010b) précise que le fait d'identifier les différents facteurs à risque permet de mettre en évidence les paramètres de protection que les différentes parties — parents et enseignants en particulier — peuvent mettre en place afin d'aider les jeunes à effectuer leur formation de la meilleure des manières.

1.2.4 La lutte contre le décrochage scolaire

La lutte contre le décrochage scolaire est une réelle préoccupation au niveau européen. Chenu et Blondin (2013) expliquent qu'il est important de réfléchir de manière critique aux mécanismes du système pouvant engendrer l'échec et l'exclusion et de prendre des mesures en conséquence. Nous devons nous mobiliser face à cette problématique afin de permettre à chaque jeune de trouver sa place au sein de notre société. Gerde (2015) se veut encourageant à ce sujet, en stipulant que « le décrochage scolaire n'est pas une fatalité ; le raccrochage n'est pas une utopie » (p. 10).

Thibert (2013) s'est penché sur la question de la lutte contre le décrochage scolaire. Il démontre que tout programme de lutte oscille entre la prévention et la réparation, même si dans certains travaux de recherche européens (Potvin, 2012 ; Caron, 1994), une troisième étape intermédiaire existe : l'intervention. Dans la plupart des pays, les actions de prévention sont favorisées puisqu'elles sont moins coûteuses et obtiennent des résultats plus satisfaisants (Thibert, 2013).

La prévention

Comme l'explique Caro (2013), l'installation du décrochage scolaire est lente, graduelle et cumulative, il s'agit d'un processus, et non d'un acte isolé. Lorsqu'il y a une rupture scolaire, il est déjà trop tard pour réagir puisqu'elle ne fait que soulever des problèmes déjà ancrés. Il est donc nécessaire d'agir avant que le décrochage ne survienne. Blaya (2010a) a réalisé une étude sur les programmes de prévention existants et a abouti à la conclusion que chaque partie a son rôle à jouer pour amoindrir les risques de décrochage scolaire. Voici ce qu'elle préconise :

Tableau 7 : Le rôle de chaque partie : élèves, enseignant·e·s, directions et parents

Partie	Rôle à jouer
Élèves	Nécessité de développer des compétences sociales et scolaires tout en montrant de l'engagement à l'école
Enseignant·e·s	Nécessité d'aider les élèves à intégrer des comportements adaptatifs ; elles et ils doivent amener les savoirs grâce à des pédagogies qui suscitent la motivation et doivent assurer une bonne gestion de classe
Directions	Elles doivent intégrer des programmes de prévention, gérer au mieux l'organisation de l'établissement et du personnel
Parents	Nécessité de valoriser la réussite scolaire

Il est donc nécessaire que chaque partie participe et soit prête à changer ses habitudes sociales et relationnelles. Thibert (2013), au sujet des dispositifs de prévention, mentionne qu'« ils sont en général axés sur l'accompagnement, les parcours individualisés, la communication avec les adultes, l'estime de soi, le sens donné aux apprentissages ou encore la création de cellules de veille et de prévention » (p. 13).

Pistes pédagogiques

Plusieurs pistes pédagogiques en lien avec la prévention sont données par différents auteur·e·s, tels que Hugon (2010), Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart (2006), Goémé, Hugon et Taburet (2012). Elles et ils démontrent que l'enseignant·e peut, d'une manière ou d'une autre, prévenir la problématique du décrochage scolaire et essayer de diminuer l'influence des différents facteurs.

Tableau 8 : Les pistes pédagogiques

Chercheuse·Chercheur	Pistes pédagogiques
Goémé <i>et al.</i> (2012)	Ils exposent le fait qu'il est important que le personnel enseignant soit bienveillant, qu'il donne du sens aux apprentissages et qu'il fasse des liens entre les différentes disciplines, ce qui permet en quelques sortes de donner plus de sens aux sujets étudiés avec un partage interdisciplinaire des savoirs et des compétences
Blaya (2010a)	La chercheuse parle de la nécessité de valoriser les élèves et leur travail afin de leur donner confiance
Hugon (2010)	Il donne des pistes telles que de la souplesse dans la gestion du temps et de l'espace ; un enseignement porteur de sens. Il travaille sur le respect de la place de chacun·e au sein de l'établissement scolaire et au sein de la société. Il loue les mérites des pédagogies dites alternatives : la pédagogie de Freinet, interactive, de projet ou encore coopérative

Feyfant (2012)	<p>La chercheuse parle de la pédagogie différenciée comme moyen de prévention au décrochage scolaire</p> <p>« Cette “pédagogie” est présentée comme réponse à une hétérogénéité qui perturbe les pratiques d’enseignement, pour pallier les inégalités entre élèves en difficulté (ou “surdoués”) et les autres et, originellement, pour répondre à une volonté de centration sur l’élève plutôt que sur les savoirs » (Feyfant, 2016, p. 2)</p>
----------------	--

Canivet *et al.* (2006) ajoutent qu’il est indispensable que les besoins des élèves soient satisfaits, sinon le risque de décrochage scolaire augmente. Ces différents besoins sont énoncés dans la théorie de Maslow. Pour qu’un·e enfant se développe correctement, elle et il a différents besoins fondamentaux : physiologique, de sécurité, d’appartenance, d’estime et auto-actualisation. L’enseignant·e doit donc veiller à ce que les besoins des élèves soient comblés. Les individus ont toutes et tous des besoins qui leur sont propres, d’où la nécessité de s’adapter à chaque élève.

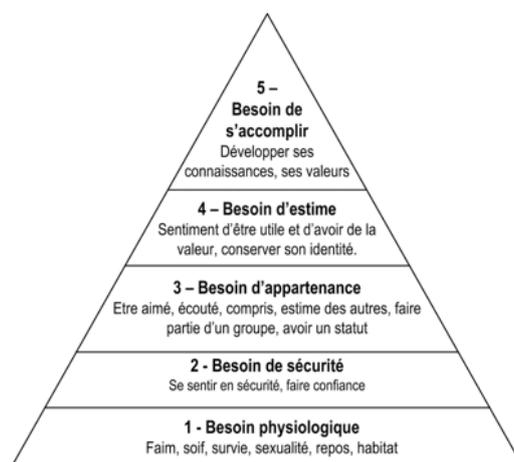


Figure 1 : La pyramide des besoins par le psychologue Abraham Maslow

Il existe des programmes d’accompagnement. En Suisse, par exemple, un guide a été créé à cet effet : « *Clés pour l’adolescence* » (Thibert, 2013). Il répond essentiellement aux adolescent·e·s qui ressentent le besoin de travailler sur des thèmes tels que la confiance en soi, le climat de classe, la communication et l’écoute active.

L’intervention

Potvin (2012) expose l’idée de l’intervention, qui serait la phase clé pour freiner le processus de décrochage scolaire. Ce qu’il entend par intervention, ce sont toutes les actions concrètes mises en place par l’enseignant·e pour implanter un climat propice à l’apprentissage. Comme l’explique Caron (1994), la composante la plus importante dans un climat de classe est la gestion de celui-ci. Caron (1994) propose plusieurs actions pratiques qu’un·e enseignant·e devrait introduire dans sa classe pour instaurer un climat de confiance et de respect.

Tableau 9 : Les composantes d'un bon climat de classe selon Caron (1994)

Les composantes d'un bon climat de classe
Attitude personnelle de l'enseignant·e : décisions, gestuelle, ton de la voix
Bonne relation entre les parents et les enseignant·e·s
La capacité de l'enseignant·e à favoriser la motivation, à instaurer une discipline égalitaire et saine et à gérer les conflits

Toujours d'après Caron (1994), dans un climat de classe tendu, l'enfant ne s'investira pas dans les apprentissages et risque de se trouver en danger de décrochage scolaire. L'enseignant·e doit donc veiller à instaurer un climat de classe serein, propice à l'apprentissage.

Le Ministère de l'éducation nationale (2013) ajoute que l'empathie apaise les relations au sein de l'école, permettant ainsi l'amélioration du climat de classe.

La réparation

La réparation est l'étape qui suit le décrochage scolaire. Elle a pour objectif de permettre aux jeunes qui ont abandonné les bancs scolaires de se raccrocher dans une structure, un établissement ou une institution (Chenu & Blondin, 2013).

En Suisse, la lutte contre le décrochage scolaire est une des priorités des départements de l'instruction publique (Play Radio télévision Suisse, 2017), qui ont proposé plusieurs mesures comme l'interdiction d'abandonner sa formation sans avoir de projet et la possibilité de changer d'orientation sans passer par le redoublement.

De plus, le syndicat Unia combat le chômage des jeunes avec une grande détermination. Il propose des stages professionnels d'une durée de maximum 6 mois durant lesquels ces jeunes peuvent acquérir une expérience professionnelle tout en touchant des indemnités. Ces stages offrent souvent des ouvertures vers le monde du travail.

Il faut préciser que les grands cantons urbains tels que Vaud, Zurich ou Genève sont les territoires proportionnellement les plus touchés par cette problématique.

D'autres structures permettent de réintégrer les jeunes dans une formation professionnelle :

Tableau 10 : Les structures de réintégration des jeunes dans une formation professionnelle

Canton de Vaud	La structure MATAS (Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité) a été élaborée par l'association de la Maison des jeunes et de la Direction générale de l'enseignement obligatoire. Elle vise à aider les jeunes déscolarisés avec pour objectif final de les réhabiliter durablement dans le système d'études classique
Genève	Le dispositif « Espace Lullin » accueille les jeunes et leur offre un accompagnement personnalisé, jusqu'à ce qu'elles et ils retrouvent leur voie

Canton du Jura	L'association « À part entière » a pour but d'accompagner les jeunes pendant une année afin de les réintégrer dans le cursus de formation et/ou professionnel. Leur devise « Sentir qui je suis pour mieux choisir où aller » et leurs ateliers axés sur l'autonomie, la confiance en soi, l'écoresponsabilité, la collaboration, l'esprit critique et la créativité permettent aux jeunes adultes de mieux se connaître et ainsi savoir ce qu'elles et ils aiment pour trouver le bon chemin
-----------------------	---

Il existe donc différentes structures dans lesquelles les jeunes peuvent être soutenus et redirigés vers une formation professionnelle, ce qui montre l'investissement des instances politiques pour lutter contre le décrochage scolaire.

En règle générale, ces structures de réparation ont un principe de pédagogie dite « compensatoire » ou « réparatrice » (Thibert, 2013, p.19) : elles aident les jeunes à se réadapter aux normes sociales demandées pour qu'elles et ils puissent à nouveau rejoindre une formation.

D'autres structures, dites « individualisantes » (Thibert, 2013, p. 19), agissent également. Ce sont de petits établissements dans lesquels les programmes et les rythmes sont différenciés et où les enseignant·e·s sont très disponibles pour les élèves. Des thérapeutes et des intervenant·e·s externes apportent également leur contribution au sein de ces établissements. Le but est la restauration de l'individu et la restauration pédagogique (Tièche, Baeriswyl, Delévaux, Savoy, Cassagne, Gilles & Potvin, 2012).

1.2.5 Un phénomène aux conséquences lourdes

Le décrochage scolaire n'est pas à prendre à la légère lorsque l'on voit les conséquences qu'il peut engendrer auprès des jeunes concernés. Selon Rumberger (2011), il existe deux types de conséquences : les conséquences sur l'individu et les conséquences sur la société.

Tableau 11 : Les conséquences du décrochage scolaire selon Rumberger (2011)

Individu	Société
Chômage	Perte de revenu national
Pauvreté	Perte de revenu fiscal
Bas salaire	Plus de dépenses de sécurité sociale
Moins d'avantages extralégaux	Plus de criminalité et de vandalisme
Souvent travail à temps partiel	Moins de participation politique et civile
Affections physiques	Moins de mobilité intergénérationnelle
Affections mentales	
Espérance de vie moins longue	
Moindre degré de bonheur	Mauvaise santé

Conséquences sur l'individu

Le décrochage scolaire est lourd de conséquences sur l'individu. Il peut affecter son physique, son mental, sa santé, son milieu de vie, sa vie professionnelle ainsi que l'accomplissement de lui-même. La santé mentale des personnes décrocheuses n'est pas épargnée. Un feuillet de sensibilisation a été réalisé par Préca (partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches) en 2016 et de nombreux éléments pouvant survenir après un décrochage scolaire ont été répertoriés.

Tableau 12 : Les conséquences du décrochage scolaire sur l'individu selon Préca (2016)

Le risque d'isolement social	Une baisse de confiance en soi ou d'estime de soi
Une dépression	Une méconnaissance de soi et des autres
Le risque de développer différents problèmes de comportements (délinquance)	Un déficit d'attention
Des lacunes dans le savoir-être	Un sentiment d'amertume et d'exclusion

Les individus concernés semblent aussi avoir une santé moins bonne que les autres. Il est démontré qu'elles et ils sont plus atteints par le diabète, le mauvais cholestérol, l'asthme (Hindriks & De Witte, 2017) ou encore le surpoids (Préca, 2016). Hindriks et De Witte (2017) expliquent que les personnes ayant quitté prématurément l'école ont une espérance de vie moins longue (d'environ neuf ans comparé à celles et ceux qui n'ont pas décroché).

La motivation, les savoirs ainsi que les savoir-faire des élèves qui vivent un décrochage scolaire sont également impactés (Préca, 2016). Selon Préca, de lourdes lacunes persistent lorsqu'un·e élève a décroché.

Conséquences sur la société

Le décrochage scolaire entraîne des coûts importants pour la société tels qu'une augmentation des dépenses dans le domaine de la santé et de la sécurité sociale, moins de mobilité intergénérationnelle, moins de participation et d'intérêt pour le monde politique et civil, une criminalité ascendante, une perte de revenu fiscal pour les pouvoirs publics et pour finir une perte de revenu national (Rumberger, 2011).

De plus, une personne ayant quitté prématurément l'école a moins de perspectives professionnelles qu'une autre ayant terminé un parcours scolaire ordinaire (Hindriks & De Witte, 2017). Ce fait est expliqué par un manque de connaissances en raison d'un parcours moins approfondi ou par l'incapacité de démontrer ses compétences (Hindriks & De Witte, 2017). Les auteurs ajoutent que le chômage est donc plus important chez les individus n'ayant pas de qualification. De plus, elles et ils travaillent souvent à temps partiel, avec un salaire plus bas que la moyenne.

Conséquences sur les parents

En ce qui concerne les parents, peu de recherches ont été menées à ce sujet. Une étude a cependant été effectuée auprès de parents en 2016 dans le canton de Genève par le service de la recherche en éducation. Certains parents relèvent le fait qu’elles et ils regrettent terriblement de ne pas avoir vu venir cette problématique chez leur enfant. D’autres soulignent qu’elles et ils se sentent coupables de ne pas avoir pu suivre correctement leur enfant en raison de problèmes familiaux ou autre.

Conséquences sur les enseignant·e·s

Comme pour les conséquences sur les parents, cette dimension n’a pas encore été explorée par les chercheuses et les chercheurs en éducation. Peu d’éléments ont pu être relevés. Bruno, Saujat et Félix (2015) ont expliqué que les enseignant·e·s sont aussi touchés par cette thématique. Les auteur·e·s relèvent qu’il y a une réelle remise en question de leur identité professionnelle. De plus, comme expliqué dans l’enquête réalisée par Laurie Willommet (2018), l’échec d’un·e élève est également perçu comme un échec pour l’enseignant·e.

1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Après avoir fait de nombreuses recherches relatives au décrochage scolaire dans la littérature scientifique, j'ai pris conscience que les enseignant·e·s ont un rôle notable à jouer dans cette problématique. Vivent (2014) mentionne dans le titre de son article qu'il est nécessaire d'« agir ensemble contre le décrochage scolaire ». Cette phrase qui a résonné en moi et qui a éveillé une envie grandissante d'agir pour les jeunes m'a amenée à ma question de recherche :

Qu'est-ce qu'un·e enseignant·e primaire peut mettre en place au sein de sa classe afin de prévenir le décrochage scolaire ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Le but principal de cette recherche est de rassembler des outils qui me seront utiles, en tant que future enseignante, afin d'identifier et contrecarrer les facteurs qui peuvent engendrer le décrochage scolaire. Je vais réaliser des entretiens avec des enseignant·e·s d'école primaire pour saisir leurs perceptions sur ce phénomène. Ces entretiens seront comparés aux différentes recherches effectuées au préalable dans la littérature des sciences de l'éducation. Pour mener à bien ce travail, je me suis fixé cinq objectifs de recherche afin de mieux comprendre ce phénomène et de recueillir des pistes concrètes pouvant être instaurées dans une classe :

Tableau 13 : Les objectifs de recherche

1	Comprendre la conception des enseignant·e·s primaire de ce qu'est le décrochage scolaire
2	Obtenir l'avis des enseignant·e·s primaires sur les éventuels facteurs pouvant amener un jeune à être en situation de décrochage scolaire
3	Explorer l'influence du système éducatif sur le phénomène du décrochage scolaire
4	Explorer les conséquences que ce phénomène peut engendrer
5	Identifier des méthodes de prévention et les moyens pour contrecarrer l'influence des différents facteurs pouvant amener un jeune à être en décrochage scolaire

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche choisi

Deux types de travaux de recherche coexistent : ceux s'appuyant sur la recherche quantitative et ceux faisant usage de la recherche qualitative. Ce travail est une recherche qualitative puisque le but de ce type de recherche est de comprendre ou d'expliquer un phénomène. Kakai (2008, p.1) explique que cette démarche n'exclut pas les statistiques — ou de manière plus générale : les chiffres —, mais elle ne leur accorde tout simplement pas la première place. Elle « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Mucchielli & Paillé, 2012, p. 9). Comme expliqué dans la problématique, j'ai décidé de mener des entretiens avec des enseignant·e·s d'école primaire afin d'essayer de comprendre leurs conceptions et d'explorer les mesures de lutte possibles contre le phénomène du décrochage scolaire.

2.1.2 Démarche compréhensive

Il existe plusieurs démarches pour aborder un travail de recherche. Les principales sont les démarches descriptive, compréhensive, explicative et d'innovation (Pasche Gossin, 2019-2020). Pour mon travail, la démarche compréhensive est privilégiée. Cela s'explique par le fait que mon but est de comprendre, par le biais d'entretiens, les différentes conceptions des enseignant·e·s primaires sur le phénomène du décrochage scolaire, ainsi que les mesures mises en place au sein des établissements scolaires pour lutter contre cette problématique. Dumez (2013) donne une définition concise de la démarche compréhensive : « [...] la nature même de la recherche qualitative est d'être compréhensive, c'est-à-dire de donner à voir (description, narration) et d'analyser les acteurs pensant, éprouvant, agissant et interagissant » (p.29).

2.1.3 Approche déductive

Également, différentes approches permettent d'aborder un travail de recherche : l'approche inductive, l'approche déductive et l'approche hypothético-déductive. Mon travail n'étant pas basé sur des hypothèses, mais sur des objectifs, la dernière approche m'a paru d'emblée peu pertinente. L'approche inductive n'a pas été retenue tout simplement par le fait que Pasche Gossin (2019-2020) explique que cette approche s'intéresse en premier lieu à ce qui se passe sur le terrain, pour ensuite se pencher sur les lectures scientifiques. L'approche déductive sera donc utilisée, car je cherche d'abord à m'imprégner des aspects théoriques qui feront office de base pour mes enquêtes sur le terrain.

2.1.4 Enjeu ontogénique

Van der Maren (2004) explique que l'enjeu ontogénique réside dans le perfectionnement de la chercheuse ou du chercheur, notamment dans « [...] le développement de ses connaissances et de ses habilités » (p.91). En tant que future enseignante, il me semble très intéressant d'aborder ce travail avec cette optique, puisque je serai amenée à me remettre régulièrement en question sur mes pratiques, à m'adapter à diverses situations et à me perfectionner. L'ambition de ce travail est de développer différentes clés qui me seront utiles dans l'avenir pour lutter contre le phénomène de décrochage scolaire.

2.1.5 Objectif à visée heuristique

L'objectif de mon travail est à visée heuristique. Pasche Gossin (2019-2020) explique que cette visée permet de découvrir et de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes. Cette manière de procéder entre tout à fait dans l'optique de mon travail, puisque mon objectif est d'acquérir des connaissances me permettant ensuite de mettre en place dans ma future classe, des pistes de prévention pour contrer le phénomène du décrochage scolaire.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Pour ce travail de recherche, la forme choisie est l'entretien semi-directif compréhensif, ce qui permet à la personne questionnée de parler relativement librement dans un climat de confiance avec son interlocutrice et son interlocuteur. Kaufmann (1996) précise que la chercheuse ou le chercheur doit s'engager et qu'elle ou qu'il « [...] doit lui-même exprimer idées et émotions (sans trop développer bien sûr, ce n'est pas lui la vedette) ; s'il ne dit rien, l'autre n'aura pas de repères et ne pourra avancer » (p.53). Puisque le but de mon travail est de comprendre les conceptions du décrochage scolaire, les facteurs agissants sur ce phénomène, ses conséquences, le rôle de l'école ainsi que les pistes mises en place pour lutter contre cette problématique, il me semblait nécessaire de laisser une marge de liberté à la personne questionnée permettant ainsi de la mettre en confiance et de lui laisser la possibilité de développer son propos et de faire part de ses expériences propres. De plus, cette forme d'entretien me permet de poser de nouvelles questions dans le cas où l'interlocutrice et l'interlocuteur soulève un aspect nouveau qui pourrait s'avérer intéressant pour mon travail. Toutefois, les chercheuses et chercheurs rédigent au préalable un guide d'entretien permettant de structurer l'entretien et d'obtenir des informations plus ciblées, plus pertinentes. Ce guide d'entretien est construit autour de différents thèmes définis au préalable. Dans mon cas, le guide (*cf. Annexe 1*) est basé sur les cinq thématiques : l'expérience de la personne questionnée en lien avec cette problématique ainsi que la définition du décrochage scolaire, les différents facteurs, les mesures d'aide et de prévention, le rôle de l'école dans le phénomène et pour finir les conséquences qu'il engendre sur les différents acteurs (élèves, enseignant·e·s, parents et société).

Fortin et Gagnon (2016) précisent que lors d'entretiens semi-directifs, les chercheuses et les chercheurs détiennent la fonction de guidage. Elles définissent cette forme d'entretien comme étant « [...] une méthode qualitative qui sert à recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (p.321). Cette forme de récolte de données me semble pertinente puisqu'elle permet d'obtenir les résultats souhaités tout en laissant une certaine liberté à la personne interviewée. Un certain cadre doit cependant être respecté et il est nécessaire que les chercheuses et les chercheurs aient une écoute attentive afin d'approfondir les informations qui leur semblent nécessaires au bon déroulement de la recherche.

2.2.2 Procédure et protocole de données

En ce qui concerne l'organisation relative à la récolte des données, j'ai décidé de réaliser mes entretiens dans le courant du mois d'octobre 2020. Les enseignant·e·s seront contactés par courrier électronique afin que je leur explique les grandes lignes de mon projet de recherche et leur demande si elles et ils sont d'accord d'y participer. Si la réponse est positive, un contact téléphonique sera réalisé afin de fixer un rendez-vous.

Au début de l'entretien, un contrat de recherche (*cf. Annexe 2*) sera présenté aux personnes interviewées afin d'attester que mes entretiens sont appuyés sur le code d'éthique des Hautes Écoles Pédagogiques comme préconisé par Pasche Gossin (2019-2020). Il comporte les droits et les devoirs de l'enseignant·e et de l'interviewé·e. Les deux parties prenantes doivent signer le contrat en question avant de débiter l'entrevue.

Chaque interlocutrice et interlocuteur aura le choix quant au lieu dans lequel se déroulera l'entretien, afin qu'elle et il se sente à l'aise. Néanmoins, certaines commodités me semblent nécessaires au bon déroulement des entretiens telles qu'un endroit calme permettant ainsi un enregistrement audio.

2.2.3 Échantillonnage

Le choix de l'échantillonnage est une étape primordiale dans la phase méthodologique. Pour débiter, le corps enseignant sélectionné est constitué d'une fraction de personnes enseignant au cycle 2 et plus spécifiquement en 7-8 Harmos. J'ai pris cette décision puisque lors des cours de sciences de l'éducation (SED) de l'année scolaire 2019-2020, nous avons étudié la question de l'évaluation. Nous avons pu nous apercevoir, grâce aux leçons dispensées par Madame Pasche Gossin, que l'évaluation prend une plus grande importance lors de deux dernières années (7-8H) puisqu'elle contribue en partie à l'orientation au degré secondaire. Comme expliqué par Landrier et Nakhili (2010) : « Chaque palier d'orientation produit des inégalités qui se cumulent » (p.1). Cet élément me semblait intéressant à prendre en considération puisque les inégalités sont un facteur important dans le phénomène de décrochage scolaire.

Un deuxième critère a pris place dans mon choix d'échantillonnage : l'expérience des enseignant·e·s. Je voulais questionner des enseignant·e·s ayant plus de sept ans d'ancienneté au sein d'établissements scolaires, car à partir de la septième année d'enseignement, les enseignant·e·s commencent à se remettre en question et à diversifier leur enseignement (Huberman, 1989). Cette décision est liée au fait que ces personnes auront de l'expérience et auront déjà mis en place des moyens pour instaurer un bon climat de classe ainsi que des procédés pour éviter les inégalités.

Le dernier critère est plutôt lié à ma propre pratique professionnelle. Je me destine à enseigner dans le canton du Jura et c'est pour cette raison que toutes les personnes interviewées seront des enseignant·e·s de ce canton.

Le tableau qui suit présente les différentes personnes interviewées¹ dans le cadre de la recherche :

Tableau 14 : L'échantillonnage (personnes interviewées)

Enseignant·e	Kevin	Julie	Rebecca	Pauline
Années d'enseignement	7 ans	16 ans	13 ans	35 ans
Degrés	7H	8H	8H	7H

¹ Tous les prénoms utilisés dans l'ensemble des analyses sont fictifs.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription intégrale des données

Mes entretiens seront enregistrés avec le microphone de mon téléphone portable et toutes les données seront transcrites par la suite. Comme l'expliquent Barbillon et Le Roy (2012), cette partie est très importante : « la qualité de l'analyse sera d'ailleurs fortement dépendante de la qualité de la retranscription » (p.47). Chaque phrase qui a été dite dans l'enregistrement sera transcrite mot pour mot. Afin de réaliser cette étape de la meilleure manière qu'il soit, j'ai fixé au préalable diverses règles de transcription. Le tableau qui suit permet de définir précisément la transcription codifiée choisie :

Tableau 15 : Les règles de transcription choisies

ITEMS	CODES
<i>Caractères italiques</i>	<i>Ce qui est dit par les chercheuses-chercheurs</i>
Caractères droits	Ce qui est dit par l'interviewé·e
Entre parenthèses	Ce qui se passe : éléments paraverbaux (émotions, intonations) et non verbaux (gestes, actions) Les précisions nécessaires
Phrase négative	« ne » est ajouté
Parasites : répétitions, interjections	Tout est écrit
Ponctuation	Ajoutée
/ Une barre oblique est égale à une durée d'une seconde	Les temps de pause ou d'hésitation
Points de suspension...	Lorsqu'une personne rebondit sur une chose qui est dite en coupant la parole La personne ne termine pas sa phrase
[X]	Nom, lieu, etc. (permet l'anonymat)

2.3.2 Traitement des données

Boutin (2000) explicite l'importance d'une bonne organisation des données : « une bonne organisation des données contribue manifestement à l'efficacité du travail de recherche, en plus de donner au chercheur l'assurance de ne rien oublier en cours de route » (p.131).

Pour ce faire, je me suis référée à la méthode de Barbillon et Le Roy (2012). Comme préconisé par ces deux auteur·e·s, la première étape est la transcription. Elle est suivie par la *lecture flottante*. Le but de celle-ci est de s'imprégner du corpus et de faire émerger les premières pistes

de l'analyse. Il faut donc lire à plusieurs reprises les transcriptions, puis classer les données par thématique. Je me suis appuyée sur les objets principaux déjà mentionnés dans mon guide d'entretien (*cf. Annexe 1*). Une fois les données triées, l'analyse pourra débuter.

2.3.3 Analyse des données

La méthode d'analyse choisie pour ce travail est l'analyse de contenu. Comme définie par son fondateur Berelson (1952), « l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (p. 189). Le but est donc d'analyser les données récoltées de la manière la plus objective et la plus fiable possible. J'ai décidé d'utiliser cette méthode puisque mon but était de comprendre les conceptions des enseignant·e·s de cette problématique et en aucun cas de juger leurs pratiques. Cette manière d'analyser me permet justement de relever les informations recueillies lors des entretiens, et ce de manière objective.

L'analyse de contenu se divise en trois phases : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (Bardin, 1977). La préanalyse a pour but d'organiser au préalable l'analyse tout en constituant un plan facilitant ainsi la suite du travail. La seconde, l'exploitation du matériel, est la phase centrale. Elle consiste à procéder à des opérations de codage du matériel permettant de faire des catégories sans dénaturer le contenu initial. La dernière étape, le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation consiste à « [...] prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31).

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Comme mentionné dans ma méthodologie, je vais analyser et présenter mes récoltes de données par thématique ; méthode préconisée par Barbillon et Le Roy (2012). Les cinq axes autour desquels mon travail est fondé sont les suivants : l'expérience de la personne interviewée en lien avec le décrochage scolaire ainsi que sa définition, les différents facteurs, les mesures d'aide et de prévention, le rôle de l'école dans le phénomène et, pour terminer, les conséquences qu'il engendre sur les différents acteurs (élèves, enseignant·e·s, parents et société).

3.1 La définition du décrochage scolaire perçue par le personnel enseignant

Dans un premier temps, il était nécessaire de connaître les différentes définitions qu'ont les enseignant·e·s de ce phénomène. Chaque intervenant·e a construit sa définition du phénomène à partir de sa propre expérience, d'où les divergences entre les unes et les autres. Trois grandes catégories pour définir le décrochage scolaire sont ressorties des définitions du corps enseignant interviewé : le désinvestissement et le désintérêt envers le travail scolaire ; la perte de confiance totale ; la perte de sens de leur statut d'élève et de leur responsabilité.

Tableau 16 : Les définitions du décrochage scolaire données par le corps enseignant questionné

Les définitions du décrochage scolaire	
Le désinvestissement et le désintérêt envers le travail scolaire	« En fait, un élève qui commence à être en décrochage, c'est un élève qui n'est plus forcément attentif en classe. Qui commence à se laisser aller au niveau des apprentissages, qui ne fait plus ses devoirs, qui n'apprend plus ses tests et même s'il fait de mauvaises notes ; il s'en fout en fait » (Julie, l. 17-21)
	« Élève ne portant plus d'importance aux apprentissages scolaires » (Julie, l. 29)
	« C'est un enfant, un élève, qui n'est plus concerné et investi dans sa scolarité » (Rebecca, l. 28-29)
La perte de confiance totale	« Le décrochage scolaire c'est un moment où on sent notre élève, l'élève, ne plus s'intéresser au travail scolaire. Ne plus rendre ses devoirs. Ou bien commencer à devenir apathique, complètement éteint dans la classe, ou bien l'inverse, qui essaie de se faire remarquer par une indiscipline » (Pauline, l. 18-21)
	« Le décrochage scolaire, c'est un élève qui est en perte de courage, qui se sent plus ou pas capable de faire et il décroche. Ça peut être capable dans le sens, il ne se sent pas capable de supporter le cadre scolaire, ne sent pas capable dans ses compétences. Ou alors c'est quelqu'un qui se sent hors sujet par rapport aux autres » (Kevin, l. 42-46)
La perte de sens de leur statut d'élève et de leur responsabilité.	« Le décrochage scolaire c'est un enfant qui a perdu confiance en lui » (Kevin, l. 284-285)
	« C'est des élèves qui ne mettent plus de sens à leur statut d'élève. Ça veut dire qu'ils remarquent qu'ils n'ont pas le choix » (Rebecca, l. 29-30)
	« Ce sont des élèves qui n'ont pas ce sens de responsabilité là, et en plus de ne pas l'avoir, ils n'ont personne, par exemple des parents ou des tuteurs, pour avoir ce rôle, s'ils ne sont pas encore responsables d'eux-mêmes de leur dire : tes devoirs doivent être faits, tes épreuves doivent être répétées, etc. » (Rebecca, l. 18-25)

Deux autres éléments ont été relevés par le corps enseignant questionné :

Tableau 17 : Les compléments des définitions du décrochage scolaire données par le corps enseignant questionné

Ce phénomène s’installe progressivement	« [...] décroche de manière progressive » (Pauline, l. 26)
Le décrochage est temporaire	« Pour moi, le décrochage scolaire, ce n’est pas un élève qui ne peut pas faire d’études » (Kevin, l. 282-283)

En premier lieu, l’idée du désinvestissement et du désintérêt envers le travail scolaire relevé par les trois enseignantes est en corrélation avec les propos de Bourdieu et Champagne (1992), qui avancent que les élèves en décrochage scolaire sont des jeunes qui ne s’investissent plus dans les tâches d’apprentissage et qui voient leurs notes chuter. Sueur (2012) ajoute à cela que la perte de sens dans les apprentissages peut également s’avérer être une entrée vers le décrochage scolaire. Parmi les quatre sondés, la chute des résultats scolaires n’a été exprimée que par Kevin de manière explicite, mais il semble à priori inéluctable que le désinvestissement et le désintérêt ne puissent conduire qu’à une baisse des résultats.

Kevin met l’accent sur le fait que la mauvaise estime de soi est l’entrée principale dans cette problématique. Laporte et Sévigny (1998) expliquent qu’effectivement, l’estime de soi est au centre des décrochages scolaires, des difficultés scolaires, de la délinquance, des dépendances et des idées suicidaires. L’estime de soi permet de se faire confiance et de croire en ses capacités à surmonter les épreuves qui peuvent survenir lors des apprentissages. Duclos (2010) explique qu’un·e élève conscient de ses compétences pourra mieux surmonter les différents écueils rencontrés et ainsi mettre en place des stratégies d’apprentissage.

Les propos de Pauline rejoignent la théorie de Caro (2013) qui stipule que le décrochage n’est pas une rupture, mais un processus qui s’installe progressivement. Il est donc primordial d’être attentive et attentif à cet élément et de porter une attention particulière sur les différentes manifestations possibles. L’auteur mentionne que les premiers signes peuvent être visibles dès l’école primaire, sous différentes formes, parfois combinées ou liées : changements comportementaux, mauvais résultats, manque d’intégration, désinvestissement, etc.

Rebecca a pour sa part mentionné l’importance du soutien apporté par les parents dans ce processus. Cet élément a été étudié par Fortin *et al.* (2000), qui expliquent que l’un des premiers annonceurs de réussite scolaire est le soutien affectif amené par famille. La famille est considérée comme le pilier principal chez les enfants ; il est donc du devoir des parents d’amener du soutien et de la valorisation permettant ainsi aux jeunes de se sentir soutenus dans ce qu’elles et ils entreprennent et de mettre plus facilement du sens dans les tâches scolaires.

3.2 Les différents facteurs

En ce qui concerne les facteurs, les enseignants questionnés voient diverses sources pouvant avoir une influence sur le quotidien scolaire des élèves. Le tableau ci-dessous rapporte les différents types de facteurs pouvant amener un·e élève à être en décrochage scolaire selon le corps enseignant interviewé.

Tableau 18 : Les facteurs donnés par le corps enseignant questionné

Les différents facteurs	
Les facteurs individuels	
Les capacités cognitives	« Parce qu'intellectuellement il n'a simplement pas les capacités [...] » (Pauline, l. 35)
Les difficultés pour certaines matières scolaires	« Élève ne portant plus d'importance aux apprentissages scolaires » (Julie, l. 29) « Suite à des difficultés ou des problèmes d'apprentissage » (Julie, l. 31)
La faible estime de soi	« [...] qui se sent plus ou pas capable de faire et il décroche » (Kevin, l. 42-43)
Les addictions	« Parce qu'il était déjà addict de tous les jeux » (Pauline, l. 92)
Les problèmes linguistiques	« Il y a des enfants avec des problèmes linguistiques, comme tous les étrangers ou les réfugiés [...] » (Pauline, l. 108-109)
Le manque de persévérance	« Il ne se sent plus concerné par sa scolarité et ne s'y investit pas » (Rebecca, l. 29)
Les problèmes de phobies scolaires	« Ça peut même partir sur une phobie scolaire » (Julie, l. 103)
Les facteurs familiaux	
Peu voire pas du tout, de suivi de la part des parents	« [...] parce qu'il n'est pas du tout aidé ni suivi [...] » (Pauline, l. 36)
Les enfants ayant trop de responsabilités pour leur âge	« C'est quelqu'un qui doit s'occuper de ses petits frères et petites sœurs le matin pour les habiller, pour qu'ils soient prêts pour aller l'école, qu'ils aient leurs affaires, qui allait les chercher à la crèche » (Kevin, l. 59-61)
Les problèmes familiaux prenant l'énergie des élèves	« Problèmes familiaux qui engendrent plein de questionnements et ils n'arrivent plus à penser à l'école, mais plus à ce qui se passe à la maison par exemple » (Julie, l. 40-41)
Pas de stimulation venant des parents	« [...] un contexte familial qui fait que l'enfant n'a aucune stimulation, aucun devoir de travailler comme il faut » (Rebecca, l. 107-109)

Des parents laissant trop de liberté à leur enfant	« <i>C'est un cadre familial qui laisse trop de libertés</i> » (Kevin, l. 317)
Une pression exercée sur l'enfant	« [...] <i>les parents [...] vont mettre une pression sur l'enseignant et sur leurs enfants</i> » (Pauline, l. 430-431)
Les facteurs sociaux	
Le harcèlement	« <i>Le harcèlement peut faire</i> » (Kevin, l. 82)
Les facteurs liés à l'enseignant·e	
Une mauvaise relation	« [...] <i>mauvais feeling avec un enseignant</i> » (Rebecca, l. 40)
Les enseignant·e·s tyranniques	« [...] <i>tyranniques</i> » (Rebecca, l. 63), amenant une peur chez l'élève
Une mauvaise gestion de classe	« <i>Une gestion de classe sous forme de classe flexible. Donc ça crée une indiscipline scolaire assez forte dans une classe</i> » (Rebecca, l. 49-51)
Une injustice	« <i>Par contre l'enseignant oui. S'il fait régner de l'injustice au sein d'une classe</i> » (Julie, l. 97-98)
Une malveillance	« <i>La bienveillance est la clé d'un bon enseignant</i> » (Julie, l. 98-99)

Les facteurs individuels

Les éléments cités en premier par tous les enseignant·e·s sont les capacités cognitives ainsi que les difficultés scolaires. Battin-Pearson *et al.* (2000) voient ces deux thématiques comme ayant une réelle influence sur le travail scolaire des jeunes. Effectivement, si un·e élève rencontre des difficultés à apprendre ou à mobiliser ses connaissances, elle et il sera de toute manière péjoré et susceptible d'être en décrochage scolaire. Comme expliqué, l'école fixe des normes et les élèves s'y adaptent, ce qui fait que certains élèves ayant besoin d'autres conditions se trouveront dans une position compliquée.

Cette idée permet de faire le lien avec un facteur relevé par Pauline, les difficultés linguistiques. Dans la littérature, il apparaît bien comme un facteur pouvant influencer les apprentissages scolaires des élèves (Feyfant, 2012). Si les élèves ne parlent pas la langue principale de leur scolarité de manière courante à la maison et qu'en plus de cela cette langue n'est pas maternelle, elles et ils seront lésés dans les apprentissages scolaires.

À cela s'ajoute le problème de la faible estime de soi et de la persévérance comme facteurs. Les élèves doivent être conscients de leurs compétences afin de pouvoir se faire confiance et surmonter les multiples difficultés pouvant survenir lors des apprentissages (Duclos, 2010).

Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (1997) ont avancé que les addictions, par exemple aux jeux vidéo ou aux stupéfiants, représentaient un grand risque. Pauline rejoint cette idée, lorsqu'elle évoque les addictions — aux jeux vidéo particulièrement. En effet, il est relativement facile de s'imaginer qu'un·e élève passant son temps sur les jeux vidéo ou à consommer des stupéfiants risque de se déconnecter totalement de la réalité. Les tâches scolaires passeront ainsi en deuxième plan, ce qui ne permettra pas aux élèves de s'investir suffisamment.

Les facteurs familiaux

Epstein (1990) mentionne dans ses études deux éléments pouvant être problématiques en lien avec la famille : des parents ne s'investissant pas dans l'éducation et la formation de leurs enfants et des relations familiales conflictuelles.

Le premier manquement a également été repéré par Kevin et Pauline. Il semble cohérent de penser que des parents qui ne s'investissent pas dans l'éducation de leurs enfants risquent de provoquer des dommages. Les parents se doivent de soutenir les jeunes dans les apprentissages, leur permettant ainsi de s'investir davantage dans le cadre scolaire (Blaya, 2010a).

Le deuxième facteur, à savoir les relations familiales conflictuelles, a été expliqué par Julie, qui pense que ces soucis peuvent amener les élèves à se poser trop de questions et les conduire à ne plus avoir de place dans leur tête pour les apprentissages scolaires. Il semble normal que si à la maison les choses ne se passent pas bien, l'élève en paiera le prix avec un esprit occupé ou une baisse de moral, ce qui impactera indéniablement le travail de la ou du jeune en question.

Glasman et Besson (2005) ont remarqué que la monoparentalité pouvait conduire le parent à se sentir dépassé, à se désinvestir et à ne plus stimuler son enfant. Ces auteur·e·s voient là-dedans un réel risque de décrochage scolaire. Cet élément permet de mettre en lumière que les parents (monoparentaux ou non) qui se sentent dépassés par les différentes attentes des établissements scolaires peuvent négliger de stimuler suffisamment leurs enfants. Rebecca, quant à elle, a relevé le manque de stimulation en tant qu'élément problématique. Fortin *et al.* (2000) sont formels : le soutien familial est essentiel pour qu'un·e enfant réussisse dans la vie.

De plus, Lamborn, Mounts, Steinberg et Dornbusch (1991) ont remarqué que les parents qui adoptent une attitude trop permissive pouvaient avoir un impact négatif sur leurs enfants. Kevin a été témoin d'une telle situation, et il a relevé qu'un cadre familial qui laissait trop de liberté pouvait s'avérer nocif pour les membres de la famille. Cet élément semble très cohérent, puisqu'un·e enfant qui est toujours libre, qui n'a pas d'heure de coucher, qui peut jouer à des jeux vidéo sans limites, risquera de ne pas travailler ses évaluations et de ne pas faire ses devoirs. En revanche, comme le mentionne Catheline (2016), les parents qui sont trop présents et qui exercent une trop grande pression sur leurs enfants peuvent fragiliser leur enfant ; élément apparaissant également dans les propos de Pauline. Il est évident qu'un·e enfant subissant trop de pression peut vite se sentir dépassé et baisser les bras. Il serait donc optimal que les parents trouvent un bon équilibre entre pression et liberté afin que les enfants se sentent soutenus de manière saine.

Pour terminer, Kevin a mentionné le fait que les élèves portant trop de responsabilités à la maison risquent davantage d'être en décrochage scolaire. Il cite le cas d'un élève décrocheur dans sa classe, qui devait habiller et préparer ses petits frères et sœurs tous les matins afin

qu'elles et ils soient prêts pour se rendre à l'école. Jurkovic *et al.* (2005) se sont penchés sur la *parentification*, qui est un processus amenant un enfant à prendre des responsabilités plus importantes que ne le voudrait son âge (Le Goff, 2000). Elles et ils sont arrivés à la conclusion que c'était effectivement une habitude pouvant avoir de lourdes conséquences, telles que des difficultés scolaires.

Les facteurs sociaux

Tous les enseignant·e·s interviewés ont également parlé du rôle des pairs dans ce phénomène. Toutefois, il et elles ont uniquement mentionné le harcèlement comme élément problématique et à risque pour les jeunes élèves. Cette idée est appuyée par Bélanger *et al.* (2006) puisqu'elles et ils parlent d'une maltraitance tant physique que psychologique pouvant faire décrocher des individus. Comme pour la famille auparavant, si l'enfant a des problèmes en dehors du scolaire, sa tête sera occupée par ces soucis et elle·il ne pourra simplement pas s'investir dans les apprentissages scolaires.

Les facteurs liés à l'enseignant·e

En ce qui concerne la relation entre enseignant·e·s et élèves, la littérature consultée recense de nombreux facteurs. Ces éléments sont pour la plupart repris par Pauline et Rebecca. Garczynska (2015) explique que pour que les élèves s'investissent dans les apprentissages, il est nécessaire d'avoir une bonne relation entre les deux parties prenantes. Un lien de confiance construit entre les deux parties ne peut ainsi être que positif du point de vue du comportement de l'élève, de sa persévérance, de ses résultats ; en finalité, cela crée des conditions favorables pour ses apprentissages. Fortin, Plante et Bradley (2011) expliquent que cette relation de confiance est bénéfique tant à l'école qu'en dehors, et peut aider à atténuer la dépression, la délinquance et d'autres problèmes. À cela s'ajoute ce que Rebecca a relevé en lien avec les enseignant·e·s tyranniques, les phobies scolaires et la peur de l'enseignant·e. Si l'enseignant·e abuse de son pouvoir et ne se décentre pas, les risques pour les élèves de ne plus s'investir dans les apprentissages croissent. Il est donc nécessaire de construire une relation encourageante, basée sur la confiance, permettant ainsi aux élèves d'avoir une meilleure appréciation de l'enseignant·e, mais également d'elles·eux-mêmes ainsi que de l'école de manière plus générale, pouvant ainsi mener à une plus grande assiduité pour le travail scolaire (Garczynska, 2015).

Kevin et Julie ajoutent qu'il est nécessaire de faire preuve de bienveillance envers les élèves. Blaya (2012) a mentionné dans une étude le fait que l'enseignant·e doit s'assurer d'une bonne gestion de classe en faisant preuve de bienveillance permettant ainsi de diminuer le risque de décrochage scolaire. Par ce concept, on entend le fait de pratiquer la « Disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui » (Le Dictionnaire Larousse), ce qui peut se traduire par la nécessité de laisser la place à l'écoute, au dialogue et au respect. Tous ces éléments touchent directement la relation que les enseignant·e·s construisent avec leurs élèves. Une relation de confiance englobe la totalité de ces points et permet ainsi d'avancer conjointement dans le même but : que tous les élèves réussissent.

Les facteurs relatifs à l'organisation et aux structures scolaires

Lafontaine et Crahay (2004) ont relevé le fait que l'inégalité mène les élèves à ne plus vouloir s'investir dans le travail scolaire, élément également illustré dans les propos de Julie. Lafontaine et Crahay ajoutent même qu'il arrive que les élèves ne veuillent plus se rendre en classe. Il

semble normal qu'un·e élève ressentant de l'injustice puisse se désinvestir des apprentissages voire même adopter des comportements d'indiscipline voire d'incivilité pouvant déboucher sur un décrochage scolaire, élément mentionné par Peralva (1997).

En lien avec les exigences et attentes de certains établissements relevées dans la littérature scientifique, Kevin, Pauline et Rebecca ont tous trois remis en question le système scolaire. Il et elles n'ont pas parlé de ces éléments dans cette partie de l'entretien, mais il et elles ont relevé ce facteur dans le rôle de l'école. Tous ressentent qu'avec la multitude d'attentes fixées, il est impossible de prendre en compte toutes les particularités des élèves, ce qui ne permet pas une réelle justice entre les jeunes. Lafontaine et Crahay (2004) démontrent dans leurs recherches que les exigences trop élevées amènent souvent les élèves à se sentir dépassés et à se désinvestir totalement, ce qui les pousse ainsi vers le décrochage scolaire.

La pandémie Covid 19

L'idée de Pauline stipulant que le semi-confinement a accentué les inégalités et amené des élèves en décrochage scolaire a été démontrée dans une étude réalisée par l'université de Zurich (RTS, 2020). L'enseignement à distance a réellement ralenti les progrès des élèves d'école primaire. L'expérience vécue par Pauline avec le taux croissant d'élèves en décrochage scolaire dû au semi-confinement confirme cette problématique. L'enseignante explique que les élèves qui ont décroché étaient des enfants ayant trop de libertés et pas assez de suivi au sein du contexte familial. Cela rejoint deux thématiques traitées : les addictions (Janosz *et al.*, 1997) et le soutien familial dans les apprentissages scolaires (Fortin *et al.*, 2000), qui sont tous deux de réels facteurs à risque.

Pour conclure cette partie d'analyse, de nombreux éléments se trouvant dans la littérature scientifique n'ont pas été relevés par le corps enseignant questionné, tels que : les troubles du comportement, les habilités sociales, le genre masculin, la dépression, les actes de délinquance et autres. Mais pour cette partie, il ne me semble pas nécessaire de développer davantage ces éléments sachant que mon but était de connaître les conceptions que les enseignant·e·s ont de ce phénomène.

3.3 Le rôle de l'école dans ce phénomène

Durant les entretiens, les enseignant·e·s interviewés ont eu l'occasion de spécifier leur expérience et leur point de vue quant au rôle que l'école peut et doit jouer dans ce phénomène.

Tableau 19 : Le rôle de l'école selon le corps enseignant questionné

Le rôle de l'école	
L'école doit être un endroit ressource	« Si ça ne va pas chez toi, tu peux venir chez nous » (Kevin, l. 159-160)
L'école a un rôle de médiateur à jouer	
L'école guérit les tares de la famille	« [...] l'école guérit les tares de la famille [...] » (Kevin, l. 152)
L'école doit être bienveillante	« [...] une école dans laquelle on se sent bien. Il n'y a pas d'agressivité [...] » (Kevin, l. 157-158)
L'école doit prendre en compte les particularités de tous les élèves et être égalitaire	« [...] j'ai toujours cette image en tête d'un éléphant et d'un singe à qui on demande de grimper à un arbre » (Kevin, l. 164-165) « Je pense qu'un enfant qui est dyslexique ou dysorthographique très fort et pis qui se sent complètement dépassé ou surmené [...] » (Rebecca, l. 57-58)

Divers éléments relevés par les enseignant·e·s interviewés ont déjà été développés dans la rubrique précédente (3.2 *Les différents facteurs*) tels que la nécessité d'être bienveillant·e, égalitaire et de construire un lien de confiance avec les élèves. Je ne m'étendrai donc pas sur ce sujet.

Rebecca a mentionné la nécessité d'individualiser son enseignement. Mais elle explique que parfois cette idée lui semble un peu utopique puisque divers éléments — par exemple les classes hétérogènes, le rythme imposé, le grand nombre d'élèves en classe et les horaires fixes — ne laissent pas à l'enseignant·e la possibilité d'individualiser son enseignement. Elle·il est obligé de suivre un programme afin d'atteindre les attentes du PER et donc les élèves doivent s'adapter et entrer « dans le moule » (Rebecca, l.73), ce qui ne permet simplement pas de mettre en place la pédagogie de projet tant préconisée par Rebecca. Cette interprétation peut être mise en parallèle avec les recherches de Lafontaine et Crahay (2004), qui mentionnent que les attentes et les exigences trop élevées peuvent amener les élèves à se sentir dépassés et à se désinvestir complètement puisqu'elles ne permettent pas de différencier son enseignement, en raison d'un manque de temps.

3.4 Les mesures de prévention

Comme l'explique Caro (2013), le phénomène de décrochage scolaire s'installe de manière lente et progressive. Il est donc nécessaire de repérer le point de départ afin de réagir au plus vite, avant que le problème ne s'enracine trop profondément. Cette idée rejoint ce que Julie a expliqué lors de l'entretien :

« [...] je pense que c'est vraiment ça, détecter le point de départ du décrochage, mais ça, c'est hyper dur » (l. 182-183).

Elle continue par dire que lorsque l'on commence à s'inquiéter et à en discuter, « [...] c'est souvent trop tard » (l. 189). Il est donc nécessaire de mettre en place des mesures de prévention permettant d'anticiper et d'atténuer les différentes influences internes comme externes.

Les enseignant·e·s interviewés ont mis en place, au sein de leur classe, diverses méthodes préventives, utilisées de manière quotidienne ou du moins fréquente, pour prévenir le décrochage scolaire. Julie a classé la prévention dans trois éléments distincts qui seront les trois axes d'approche pour cette partie : l'attitude de l'enseignant·e, le contexte de classe et les apprentissages. Cette manière de procéder est en lien direct avec le triangle pédagogique pensé par Houssaye (2014), qui met en lumière les trois éléments fondamentaux en relation dans l'acte d'enseigner :

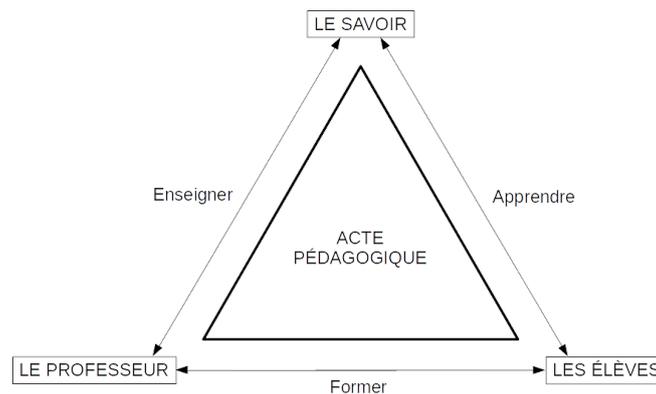


Figure 2 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye (2014)

Blaya (2010a) explique que ce ne sont pas uniquement les enseignant·e·s qui préviennent le décrochage scolaire, mais aussi les élèves, les directions et les parents. Mais pour ce travail, l'accent sera mis sur les enseignant·e·s, sachant que le but ici est de trouver des pistes à instaurer dans ma future classe pour prévenir le décrochage scolaire.

Tableau 20 : Les mesures de prévention données par le corps enseignant questionné

<p>L'attitude de l'enseignant·e La bienveillance</p>
<p>Utilisation de termes chaleureux « [...] viens, on regarde ensemble » (Kevin, l. 107)</p>
<p>Organiser des moments chaleureux « [...] comme les pauses câlins » (Kevin, l. 126)</p>
<p>Passer du temps avec les personnes ayant le plus besoin « Maintenant, le prof il est là pour te donner du temps, il est aussi là pour lui faire comprendre qu'il y a des difficultés et n'est pas seul dans sa souffrance et que chacun a ses douleurs » (Kevin, l. 201-203)</p>
<p>Leur faire sentir qu'elles et ils font partie d'un groupe classe et que chacun·e y a sa place « Lui faire sentir qu'il fait partie d'un groupe [...] » (Kevin, l. 107-108)</p>
<p>Faire preuve de patience « Laisser du temps pour raconter une blague ; laisser du temps pour parler de soi, du week-end, de ce qu'on a vécu ; parler des vacances » (Kevin, l. 219-220)</p>
<p>Éviter l'injustice « Bienveillance de l'enseignant, ça veut dire qu'il faut être juste et éviter l'injustice » (Kevin, l. 214-215)</p>
<p>Mettre les élèves en avant « Ça veut dire les mettre vraiment en avant » (Kevin, l. 224-225)</p>
<p>User de la pédagogie positive « C'est vrai que je suis une adepte de la psychologie positive, aussi pour moi personnellement. Mais pour l'école c'est super » (Pauline, l. 224-225)</p>
<p>Créer un partenariat avec les parents d'élèves « [...] et bien entendu, on travaille avec les parents » (Pauline, l. 242) « [...] il faut être proche des parents » (Pauline, l. 316)</p>
<p>Faire preuve d'empathie « Et pis, j'essayais d'avoir de l'empathie » (Julie, l.71)</p>

<p>Le contexte de classe Un bon climat de classe</p>
<p>Les quatre piliers d'une bonne gestion de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les règles d'or - Le système de récompense - Le système de sanction - Le lien de cœur <p><i>« C'est sur quatre piliers. Il y a des règles d'or, des règles de classe que j'ai décidées et que j'ai explicitées et qui sont non négociables. Il y a un système de récompense. Il y a un système de sanctions et puis je favorise énormément le lien du cœur donc beaucoup de bienveillance. Je ne hausse jamais la voix, je discute, je valorise beaucoup les élèves. Ils sont sanctionnés immédiatement s'il y a le moindre petit écart pis ce sont des sanctions très bienveillantes et pis bien expliquées » (Rebecca, l. 113-118)</i></p>
<p>Utiliser l'humour</p> <p><i>« [...] le rire passe chez tout le monde » (Kevin, l. 125)</i></p>
<p>Donner envie d'apprendre</p> <p><i>« Un enseignant doit pouvoir donner envie à ses élèves d'apprendre » (Julie, l. 149-150)</i></p>
<p>Aimer ses élèves</p> <p><i>« [...] et aimer tous les élèves » (Julie, l. 98)</i></p>
<p>Les apprentissages</p>
<p>Éviter l'enseignement frontal et fonctionne par différenciation</p> <p><i>« [...] ça c'est fondamental dans notre enseignement à l'heure actuelle » (Pauline, l. 177)</i></p> <p><i>« Quand on dit différenciation, on ne parle pas uniquement du travail scolaire, ça veut dire que c'est quelqu'un qui demande peut-être de l'attention. Cet élève-là, c'était quelqu'un qui demandait de l'attention parce que ses parents ne lui en donnaient absolument pas. Donc il fallait passer du temps avec lui, que ça soit moi, que ça soit un autre prof, de soutien, d'appui ou la co-enseignante, c'est égal, le co-enseignant c'est complètement égal » (Kevin, l. 97-102)</i></p>
<p>Les amener à trouver des solutions aux problèmes</p> <p><i>« C'est vraiment l'amener à trouver des solutions aux problèmes qu'il a et ces solutions qu'il trouvera l'aideront plus tard » (Julie, l. 153-154)</i></p>
<p>Utiliser des méthodes pour leur donner envie d'apprendre</p> <p><i>« C'est par exemple, apprendre son voc en jouant avec une balle, lancer la balle contre le mur et dès qu'il y a le rebond contre le mur, il faut dire le mot [...] » (Julie, l. 161-162)</i></p>
<p>Faire des bilans réguliers</p> <p><i>« [...] on essaie de voir où en sont les enfants [...] » (Pauline, l. 164)</i></p>

L'attitude de l'enseignant·e

La bienveillance, piste relevée par Pauline, Julie et Kevin, est un élément traité dans la littérature scientifique par Goémé *et al.* (2012), qui avancent que c'est une compétence essentielle que le personnel enseignant doit acquérir pour prévenir le décrochage scolaire. Découlant de cela, Kevin avait expliqué qu'il était nécessaire de faire preuve de patience et laisser du temps aux élèves pour qu'elles et ils s'expriment sur divers sujets. Hugon (2010) va dans ce sens, puisqu'elle explique qu'il est très important qu'un·e enseignant·e garde une certaine souplesse dans la gestion du temps dans son enseignement et qu'elle·il travaille autour de la place de chacun·e. Ce dernier point a également été repris par Kevin, puisqu'il lui semble nécessaire que « [...] *tout le monde trouve sa place* [...] » (l. 127) en évitant les inégalités, ce qui suit l'idée de Caron (1994), qui parle d'une bonne gestion de classe basée sur le respect et la confiance. Pauline a également mentionné qu'il est primordial de mettre les élèves en confiance afin qu'elles et ils se sentent à l'aise au sein de la classe et que l'enseignant·e puisse créer une bonne relation. Le fait de se mettre à disposition des élèves est un autre élément mis en avant, et cela pourrait être fait de la manière expliquée dans le guide suisse « *Clés pour l'adolescence* », qui se base sur une bonne communication et l'écoute active. Blaya (2010a) ajoute l'importance de la valorisation afin que les élèves se sentent soutenus, ce qui rejoint l'idée de Pauline lorsqu'elle évoque la pédagogie positive qui prône de mettre les éléments positifs en avant. Tous ces éléments semblent être liés les uns des autres, et ensemble ils permettent de créer une bonne relation entre l'enseignant·e et l'élève. Comme l'expliquent Fortin, Plante et Bradley (2011), cette relation est bénéfique dans tous les contextes, scolaire comme privé. Il est donc primordial que l'enseignant·e prenne en considération tous ces points pour pouvoir créer un lien de confiance avec ses élèves, permettant ainsi d'amoinrir le risque de décrochage scolaire.

Pauline a parlé de la nécessité de collaborer avec les parents et de construire un but commun. Thibert (2013) parle de la nécessité d'instaurer une bonne communication avec les adultes. Il semble tout à fait normal que les parents et les enseignant·e·s collaborent dans l'éducation d'un·e enfant. Ce partenariat permet de poser des bases communes solides donnant ainsi la possibilité à l'élève de sentir une certaine cohésion entre les deux milieux pour ainsi favoriser une stabilité éducative.

La question de l'empathie, reprise par Julie, a été mise en avant par le Ministère de l'éducation nationale (2013) qui mentionne que : « [...] l'empathie apaise l'ensemble des relations au sein de l'école » (2013, p.5). Si toutes les relations sont apaisées entre les différentes parties, l'enfant va se développer de manière harmonieuse.

Le contexte de classe

Rebecca a relevé l'élément qui lui semble le plus essentiel pour prévenir le décrochage scolaire : la gestion de classe. Caron (1994) distingue trois axes principaux permettant une bonne gestion de classe :

Tableau 21 : Les trois axes principaux d'une bonne gestion de classe (Caron, 1994)

L'attitude personnelle de l'enseignant·e
Une bonne relation entre les parents et les enseignant·e·s
La capacité de l'enseignant·e à favoriser la motivation, à instaurer une indiscipline égalitaire et saine et à gérer les conflits

Ces trois axes se recoupent avec ceux mis en avant par Rebecca. Elle en relevait quatre principaux : les règles d'or, les systèmes de récompense et de sanction et le lien de cœur. Les trois premiers permettent d'instaurer une discipline égalitaire essentielle au développement sain des élèves, comme préconisé par Caron (1994), et le dernier rejoint l'idée de l'attitude de l'enseignant·e. De cela découle l'idée d'un enseignement égalitaire, bienveillant et sensé. Si l'enseignant·e assemble ces trois points, elle et il saura gérer les conflits de manière juste et saine pour les élèves.

Julie mentionne que l'enseignant·e doit donner envie à ses élèves d'apprendre. Il faut donc que l'enseignant·e stimule ses élèves et qu'elle et il donne du sens aux apprentissages. Comme pour les parents, élément expliqué par Fortin *et al.* (2000), il est essentiel que les enseignant·e·s motivent et stimulent les élèves pour les aider à entrer dans les apprentissages. En ce sens, Julie a relevé plusieurs manières de procéder, par exemple amener des activités ludiques. Il est également primordial que les élèves puissent comprendre et faire des transferts entre ce qu'elles et ils apprennent et la vie de tous les jours. Une fois que la motivation est mobilisée, les élèves arriveront mieux à persévérer et le risque de décrocher diminuera.

La question de l'humour relevé par Kevin n'a pas été traitée dans la littérature relative à la lutte contre le décrochage scolaire. Mais il est aisé de s'imaginer qu'elle s'inscrit dans le cadre de l'ambiance agréable et stimulante qui devrait régner dans une classe.

Les apprentissages

La différenciation comme élément de prévention du décrochage scolaire est citée par l'ensemble des enseignant·e·s questionnés. La différenciation permet de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et de pallier ou réduire les inégalités entre les élèves (Feyfant, 2012). L'auteure affirme qu'il est nécessaire de rendre l'élève active et actif et qu'il faut donc éviter le plus possible l'enseignement frontal et favoriser « [...] un enseignement reposant sur une explicitation des objectifs, savoirs et compétences en jeu, de même que sur les procédures, stratégies et connaissances à mobiliser (phase de modelage) » (p. 22). Rebecca dépeignait exactement cette image de l'enseignement dans ses réponses. Kevin avait ajouté qu'il ne faut pas différencier uniquement les apprentissages et les formes de travail, mais aussi la manière d'être avec les élèves, en laissant le temps aux élèves. La question de la prise en compte des élèves est donc centrale dans ce travail. Elle est primordiale puisqu'elle permet aux élèves de se sentir acceptés telles·tels qu'elles·ils sont. Il en découle une adaptation de l'enseignement aux spécificités de chaque élève et une bienveillance envers chaque individu de la classe.

Julie ajoute la nécessité de donner envie aux élèves et de les aider à trouver des solutions à leurs problèmes. Thibert (2013) parle d'accompagnement et de parcours individualisés qui permettent d'aider les élèves dans leur scolarité et dans le développement de stratégies afin qu'elles·ils combent leurs difficultés de manière autonome.

Pauline a expliqué que d'expérience, il fallait se retrouver entre collègues compétents de manière régulière afin de faire des bilans permettant de situer les élèves et de voir leur évolution ou dévolution et de remédier en cas de nécessité. Dans le canton de Vaud, avec le projet MATAS, elles et ils mettent en place des bilans réguliers permettant ainsi de réajuster le programme à la situation si nécessaire.

Rebecca avait expliqué durant l'entretien que la pédagogie de projet était selon elle la meilleure manière d'enseigner, mais que les enseignant·e·s n'avaient pas forcément l'opportunité de l'appliquer en raison des attentes du PER. Hugon (2010), dans ses recherches, avait également mis en avant l'idée de pédagogie de projet comme pistes d'action pour éviter le décrochage scolaire. Il parlait également des pédagogies de Freinet, interactives ou coopératives. Ces pédagogies permettent de mettre l'élève au centre de l'apprentissage, laissant ainsi la possibilité de prendre en considération chaque élève de manière individuelle, de le faire avancer à son rythme et de mieux comprendre ses problèmes et attentes quant à son futur.

D'autres éléments mis en avant par la littérature scientifique n'ont pas été exprimés et démontrés par les enseignant·e·s interviewés, tels que l'aide que l'enseignant·e doit apporter aux élèves pour qu'elles et ils adoptent des comportements adaptatifs (Blaya, 2010a) ; un travail autour de l'estime de soi et la création de cellules de veille et de prévention (Thibert, 2013) ; le fait de combler les besoins des élèves (physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et auto-actualisation) (Canivet *et al.*, 2006), etc.

3.5 Les conséquences du décrochage scolaire

En ce qui concerne les conséquences du décrochage scolaire sur les différentes parties, les enseignant·e·s ont relevé de nombreux éléments.

Tableau 22 : Les conséquences sur les élèves selon le corps enseignant questionné

Les conséquences sur les élèves	
La perte d'estime de soi « Perte d'estime de soi » (Kevin, l. 232)	
Le sentiment de se sentir incapable	« [...] ils se sentent incapables » (Kevin, l. 232)
Une perte de confiance	« [...] perte de confiance en soi [...] » (Kevin, l. 233)
Se sentir non désiré·e ou incompris	« [...] on se sent incapable, non désiré » (Kevin, l. 239)
Le sentiment d'être seul·e au monde	« [...] seul au monde [...] » (Kevin, l. 240)
Un sentiment négatif constant	« [...] dans le négatif » (Kevin, l. 240).
Se sentir différent·e·s	« [...] ils commencent à se sentir différents » (Rebecca, l. 131)
Un dénigrement de soi	« [...] dénigrement total face à ce qu'il est » (Julie, l. 102-103)
Des troubles psychologiques : dépression voire des idées suicidaires	« Il y a même des enfants qui vont vous dire : Je n'ai plus envie de vivre » (Pauline, l. 238-239)
La baisse des résultats « [...] une baisse des résultats » (Rebecca, l. 123)	
La phobie scolaire et une baisse d'envie de se rendre à l'école « [...] une phobie scolaire » (Julie, l. 103)	

Tableau 23 : Les conséquences sur les enseignant·e·s selon le corps enseignant questionné

Les conséquences sur les enseignant·e·s
Remise en question
<p>Une remise en question de la « <i>façon d'être et [de la] façon d'agir [de l'enseignant·e]</i> » (Julie, l. 113)</p> <p>Kevin ajoute même que c'est une remise en cause de la relation avec chaque partie : élève, enseignant et parents :</p> <p>« [...] et on peut remettre en cause notre manière d'enseigner, on peut remettre en cause notre manière d'être, on peut remettre en cause notre contact avec chaque partie du triangle. Le contact avec les élèves, le contact avec les parents. Le triangle c'est parents, enseignants et élèves » (Kevin, l. 257-260)</p>
Échec personnel
<p>Julie voit cela comme un « [...] échec personnel [...] » (l. 118-119) et cette étape, la « [...] minerait [...] » (l. 117)</p>
Sentiment d'impuissance
<p>« <i>Donc les conséquences sur l'enseignant, elles sont telles que, on se sent impuissants, totalement impuissants</i> » (Kevin, l. 248-249)</p>
Volonté de compenser et de rétablir la situation
<p>« <i>On essaie de mettre plein de choses en place. Voilà, que ça soit l'appui, le soutien, les devoirs surveillés, les retours avec les parents</i> » (Rebecca, l. 154-156)</p>
Inquiétude
<p>« <i>C'est quelque chose qu'on n'aime pas parce qu'on se fait du souci quand même. Vous savez ces élèves, on passe six à huit heures avec eux par jour [...] Donc on s'y attache aussi</i> » (Pauline, l. 349-351)</p>

Tableau 24 : Les conséquences sur la société selon le corps enseignant questionné

Les conséquences sur la société
Augmentation du chômage
<p>« <i>Et les conséquences je dirais une augmentation de jeunes chômeurs</i> » (Rebecca, l. 238-239)</p>
Augmentation de jeunes sans diplôme
<p>« [...] une augmentation de jeunes sans diplôme » (Kevin, l. 295)</p>
<p>Pauline voit d'autres conséquences que le décrochage scolaire peut engendrer sur la société, comme les jeunes se retrouvant à l'aide sociale, la « <i>précarité</i> » (l. 386) et les éventuels jeunes trouvant refuge dans la consommation de drogue</p>

Tableau 25 : Les conséquences sur les parents selon le corps enseignant questionné

Les conséquences sur les parents
Perte de confiance
Kevin voit « [...] une perte de confiance dans la position de parents : qu'est-ce que j'ai fait de mal ? » (l. 271-272), et des parents qui ne se remettent en question et qui développent une certaine inquiétude qui débouche souvent à une grande ouverture aux différentes propositions de l'enseignant·e
Une haine envers l'école
Mais d'après ses expériences, Kevin voit des parents ne se remettent pas en question et qui en veulent à l'école « [...] parce qu'il faut trouver un coupable évidemment » (l. 277) « [...] une incompréhension de ce qui se passe en classe [...] » (Julie, l. 124-125) et bien souvent débouchant sur « [...] un non-dialogue et le non-dialogue ça n'aide pas du tout l'élève » (Julie, l. 128)
Le sentiment d'être dépassé·e
« C'est vrai, moi j'ai eu des parents à qui on ne pouvait pas parler de travail scolaire de leur enfant parce que je réalisais qu'il était déjà beaucoup plus loin qu'eux n'avaient jamais été » (Pauline, l. 250-252)
Comme le dit Rebecca en guise de conclusion, « [...] il y a des parents qui prennent, il y a des parents qui ne prennent pas et puis tout ça dépend des familles [...] » (l. 209-210)

Les conséquences sur les élèves

Comme expliqué par les enseignant·e·s questionnés, le décrochage scolaire peut avoir de lourdes conséquences sur le mental des élèves. Il semble tout à fait normal que lors d'une telle étape, les élèves se remettent en question et puissent être poussés à se dévaloriser. Ces deux changements peuvent amener diverses conséquences sur le mental des élèves. Indéniablement, les élèves vont se sentir incapables, différents des autres et cela peut déboucher sur une perte d'estime et de confiance en soi. Le sentiment de se sentir différent·e amène logiquement à se sentir seul·e et non désiré·e par les autres, ce qui génère un sentiment négatif et un dénigrement de soi. Toutes ces conséquences peuvent amener divers troubles psychologiques. Lors d'un échec personnel, chaque individu va indéniablement se remettre en question, ce qui peut déboucher soit sur une remise en question positive (aller de l'avant) soit sur une remise en question négative (pourquoi ai-je fait ça à la place de cela ?).

Le décrochage a également un impact sur l'investissement et les résultats scolaires, comme le mentionnent Rebecca et Julie. Préca (2016) met en avant que le décrochage scolaire engendre souvent de grosses lacunes dans les savoirs des élèves, une baisse de motivation et de l'implication (plus envie de se rendre à l'école ; phobie scolaire). Si elles ou ils décrochent sur une longue période, il sera compliqué de tout rattraper, sauf en ayant un soutien particulier et/ou une grande volonté.

La baisse de motivation et de l'implication semblent être des conséquences tout à fait normales, puisqu'elles font partie des manifestations possibles du décrochage scolaire, comme l'avaient mentionné les quatre enseignant·e·s questionnés dans leurs définitions. Et bien sûr, l'échec

scolaire est la conséquence la plus grave que ce processus peut engendrer, aboutissant ou à un redoublement ou à une sortie définitive du cursus scolaire.

Les conséquences sur les enseignant·e·s

Comme mentionné par les enseignant·e·s questionnés, une réelle remise en question est réalisée lorsqu'un·e élève décroche. Cet élément est repris par Bruno, Saujat et Félix (2015) qui parlent de remise en question de l'identité professionnelle des enseignant·e·s. Laurie Willommet (2018), dans son étude qui traite des personnes ayant été décrocheuses/décrocheurs, mentionne également la notion d'échec pour les enseignant·e·s : l'échec de ne pas avoir pu réagir et anticiper.

Il est assez facile d'imaginer que ces différentes conséquences sont tout à fait probables. Effectivement, cela peut représenter une sorte d'échec, celui de ne pas avoir pu donner tous les outils nécessaires à cette·cet élève pour la·le faire réussir, ce qui amène une remise en question de sa manière d'être et de faire. Ces conséquences peuvent pousser les enseignant·e·s à vouloir comprendre et vouloir tout faire pour rattraper et remettre l'élève sur les bons rails, parfois en devant solliciter le soutien d'autres personnes qualifiées, ce qui accentue le sentiment de défaite.

Sachant que cette dimension n'a pas, ou que peu, été étudiée en recherche de l'éducation, les enseignant·e·s questionnés relèvent de nombreux éléments n'apparaissant pas dans la littérature scientifique. Elles et ils ont mentionné beaucoup de points grâce aux différentes expériences vécues en lien avec la thématique du décrochage scolaire ce qui rend cette rubrique très riche.

Les conséquences sur la société

Quant aux conséquences sociales, les enseignant·e·s questionnés ont repris des éléments cités dans la littérature scientifique : le taux de chômage est plus élevé pour les jeunes ayant un parcours moins approfondi ou n'ayant pas abouti (Hindriks & De Witte, 2017). Lessard, Lecocq et Fortin (2014) ont noté que les coûts de services sociaux augmentent à cause d'un nombre élevé de jeunes sans qualifications qui se retrouvent à l'aide sociale et dans la précarité. Pauline relève encore une tendance à l'augmentation de jeunes sous l'influence de drogues, ce qui implique plus de dépenses dans le domaine de la santé.

Les conséquences sur les parents

Comme pour les conséquences sur les enseignant·e·s, ce domaine n'a pas été très exploré par les chercheuses/chercheurs à ce jour. Une recherche a été effectuée en 2016 par Cecchini relève des regrets de la part de parents qui n'ont pas vu venir ce phénomène problématique, et que certain·e·s se sentent responsables de ce qui arrive à leur enfant dû à un manque de temps consacré à leur suivi, à leur aide aux devoirs, etc.

En se mettant à la place des parents ou grâce à leur propre expérience, les enseignant·e·s ont relevé d'autres points très intéressants et cohérents. Une perte de confiance dans leur position de parent, le sentiment d'avoir manqué à leur devoir, le sentiment d'inquiétude et une remise en question sont des passages inévitables dans ce genre de situations.

Conclusion

Pour conclure mon mémoire professionnel, je vais procéder en trois parties. Premièrement, reprendre ma question de recherche ainsi que mes objectifs afin d'y répondre. Par la suite, j'autoévaluerai mon travail, les forces ainsi que les limites de celui-ci. Et pour finir, les apports que cette recherche m'a offerts, tant dans le domaine professionnel que privé.

Présentation synthétique des résultats

1	Comprendre la conception des enseignant·e·s primaire de ce qu'est le décrochage scolaire (cf. <i>Tableaux 16-17</i>)
----------	---

Le premier objectif que je m'étais fixé était de comprendre les conceptions des enseignant·e·s primaires du canton du Jura relatives au décrochage scolaire. J'ai pu remarquer que chaque enseignant·e questionné donnait une définition en lien direct avec ce qu'elle et il avait vécu, ce qui amenait des définitions avec des éléments divergents les uns des autres. Mais en analysant les données, j'ai pu classer les définitions du corps enseignant interviewé en trois catégories : le désinvestissement et le désintérêt envers le travail scolaire ; la perte de confiance totale ; la perte de sens de leur statut d'élève et de leur responsabilité.

2	Obtenir l'avis des enseignant·e·s primaires sur les éventuels facteurs pouvant amener un jeune à être en situation de décrochage scolaire (cf. <i>Tableau 18</i>)
----------	--

En ce qui concerne mon deuxième objectif, les enseignant·e·s questionnés ont relevé de nombreux éléments pouvant influencer les élèves et leur travail scolaire et ainsi les pousser jusqu'au décrochage scolaire. Les facteurs individuels, les facteurs familiaux, les facteurs sociaux, les facteurs liés à l'enseignant·e ainsi que la situation sanitaire particulière provoquée par la Covid 19. Selon les personnes interviewées, ces cinq catégories représentent les éléments pouvant amener un·e élève jusqu'au décrochage scolaire.

3	Explorer l'influence du système éducatif sur le phénomène du décrochage scolaire (cf. <i>Tableau 19</i>)
----------	---

Le corps enseignant que j'ai eu la chance de rencontrer était unanime sur le fait que l'école ainsi que l'enseignant·e avaient un réel rôle à jouer dans ce phénomène de décrochage scolaire.

4	Explorer les conséquences que ce phénomène peut engendrer (cf. <i>Tableaux 22-25</i>)
----------	--

Pour le quatrième objectif, les enseignant·e·s étaient en total accord sur le fait que le décrochage scolaire engendre de lourdes conséquences sur chaque partie : l'élève, l'enseignant·e, les parents et la société.

5

Identifier des méthodes de prévention et les moyens pour contrecarrer l'influence des différents facteurs pouvant amener un jeune à être en décrochage scolaire (cf. *Tableau 20*)

Et finalement, le dernier objectif qui me permettra de répondre à ma question de recherche :

Qu'est-ce qu'un·e enseignant·e primaire peut mettre en place au sein de sa classe afin de prévenir le décrochage scolaire ?

Le corps enseignant questionné a relevé de nombreux éléments possibles à mettre en place pour prévenir et contrecarrer les différentes influences pouvant survenir dans ce processus de décrochage scolaire. J'ai classé leurs apports en trois catégories : l'attitude de l'enseignant·e, le contexte de classe et les apprentissages (cf. *Tableau 20*). Ce sont sur ces trois catégories que les enseignant·e·s peuvent agir afin de pouvoir prévenir et aider chaque élève à trouver sa place dans la classe et apprendre dans les meilleures conditions qu'il soit. Selon moi, il est vrai que les propositions faites par les enseignant·e·s sont réellement des solutions pour aider les élèves, mais je pense que chaque enseignant·e a sa propre sensibilité. Cela me pousse à dire qu'à mon avis, ces pistes sont intéressantes, mais que chaque enseignant doit se les approprier et que si l'individu doit jouer un rôle pour respecter ces propositions, elles ne servent à rien. Je cite l'exemple que Kevin a donné, à savoir utiliser beaucoup l'humour ; je peux bien m'imaginer que pour certaines personnes, il est compliqué d'utiliser l'humour et de faire des blagues. C'est une situation typique où la personnalité de l'enseignant joue un rôle et il me semblait nécessaire de le mentionner. Pour ma part, ces propositions me semblent très cohérentes et je pense que si un enseignant·e arrive à combiner toutes ces idées et à les intégrer dans son enseignement, elle·il pourra éviter que l'injustice ne construise son nid au sein de la classe.

Auto-évaluation du mémoire professionnel

En ce qui concerne l'auto-évaluation de mon travail, je souhaite en premier lieu dire que je suis très satisfaite de ce dernier puisque j'ai pu répondre à tous mes objectifs de recherche que je m'étais fixés et que, finalement, j'ai eu la chance de récolter différentes mesures permettant à chaque élève d'entrer dans les apprentissages sereinement.

Je trouve que ce travail est très intéressant pour les futur·e·s enseignant·e·s. Il contient de réelles pistes d'action pour permettre une bonne gestion de classe, une attitude professionnelle ainsi qu'un bon enseignement. J'ai ressenti que le corps enseignant questionné a été très sincère et a donné des propositions en lien avec son vécu permettant ainsi d'avoir des solutions éprouvées et fondées. Je pense que ce travail est une réelle ressource pour les jeunes étudiant·e·s voulant débiter une carrière dans l'enseignement. Je le ressens comme cela, puisqu'il m'a permis de me sentir plus sereine quant à l'année prochaine.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées durant la rédaction de ce mémoire professionnel, une première limite était liée aux entretiens compréhensifs. Cette tâche s'est avérée complexe pour ma part, puisqu'il fallait être capable de rebondir et « [...] de trouver la bonne question [...] à chaque instant du déroulement de l'entretien » (Kaufmann, 1996, p.48). J' imagine que mener un tel entretien de manière fluide et correcte demande de la pratique ainsi que de l'entraînement, ce qui n'a pas été mon cas. Les entretiens que j'ai menés étaient les premiers de

ma vie ce qui implique que parfois, je ne trouvais pas les bonnes questions à poser ni les bons mots à utiliser.

La deuxième difficulté survenue lors de ce travail professionnel était en lien direct avec la littérature scientifique. De multiples recherches ont été réalisées sur ce processus de décrochage. Au premier abord, cela peut sembler bénéfique et pratique, mais ce fut un réel casse-tête à trier. Il m'a fallu beaucoup de temps et de réflexions pour savoir quelles étaient les sources les plus utiles et les plus cohérentes pour mon travail. Je pense qu'effectivement, ce fut une chance d'avoir autant de choix, mais personnellement, ce fut un moment très compliqué et cela m'a demandé énormément de temps et d'énergie.

Les apports de mon mémoire professionnel

Ce travail m'a apporté de nombreuses choses qui me seront utiles dans la suite de ma vie, tant dans ma propre perception de moi-même que dans mon enseignement.

En premier lieu, ce mémoire professionnel m'a permis de connaître précisément le phénomène du décrochage scolaire, d'en connaître les origines et d'avoir divers outils pour le prévenir. Comme Blaya (2010b) l'a mentionné, le fait de connaître les différents facteurs permet de mettre en place des mesures d'aide pour les jeunes afin qu'elles et ils puissent réaliser leur formation sans trop de problèmes.

Secondement, j'ai ressenti une réelle évolution dans mon enseignement. J'ai l'impression que depuis que je connais les diverses influences pouvant intervenir, je suis plus attentive au bon climat de classe, à mon attitude et à ma manière d'amener les savoirs. Toutes les mesures proposées par le corps enseignant questionné ont déjà un réel impact sur ma pratique professionnelle. Tout cela me permet de prendre confiance en moi et d'être de plus en plus à l'aise lorsque j'enseigne. Je ressens depuis quelques mois que j'enseigne de manière plus équitable de sorte à ce que tout le monde puisse trouver sa place ainsi que ses stratégies d'apprentissage. De plus, lors de mes entretiens d'embauche, j'ai pu exposer différentes connaissances en lien avec la réalisation de ce travail et démontrer que mes idées pédagogiques étaient construites et fondées.

Après ce travail, je me sens mieux préparée à enseigner et à affronter les défis que ce métier amène, cela sans oublier qu'il m'a donné l'envie d'approfondir la thématique de la gestion de classe qui prend une place centrale dans ce phénomène de décrochage scolaire.

Références bibliographiques

Les références ayant un astérisque () sont des références ne figurant plus sur le Web.*

- *Association pour la santé de l'enfant dans son parcours de vie (afpssu). (2016). Rupture scolaire : Comment l'anticiper ? Repéré à sur <http://www.afpssu.com/dossier/rupture-scolaire-comment-lanticiper/#:~:text=D%C3%A9finition,une%20longue%20dur%C3%A9e%2C%20sinon%20d%C3%A9finitivement>
- Barbillon, E. & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche. De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick Éditions.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Aboot, R.D., Hill, G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bélangier J., Gosselin C., Bowen F., Desbiens N., & Janosz M. (2006). La violence à l'école : l'intimidation et ses autres formes. In N. Desbiens, C. Lanaris & L. Massé (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Longueuil : Gaëtan Morin.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Michigan : Free Press.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'Éducation*, 1 (37), 29-45.
- Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bienveillance (s.d.). In Encyclopédie Larousse en ligne. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179>
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitance en milieu scolaire*. Malakoff : Armand Colin
- Blaya, C. (2010a). *Décrochages : L'école en difficulté*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Blaya, C. (2010b). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ?. *Informations sociales*, 5 (161), 46-54.
- Blaya, C. (2012). L'école, une utopie à reconstruire. *Regards croisés sur l'économie*, 2 (12), 69-80.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 91-92, 71-75.

- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bruno, F., Saujat, F., & Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, 4 (193), 89-104.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353–383. <https://doi.org/10.2307/1162978>
- Canivet, C., Cuhe, C., Jans, V., Lecocq, C., & Lombart, A.-F. (2006). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?* Namur : Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (Département Éducation et Technologie).
- Caro, P. (2013). De l'intérêt d'une observation locale du décrochage : l'exemple du pays Le Havre — Pointe de Caux Estuaire. In G., Boudesseul (Ed.), *Du décrochage à la réussite scolaire : Expériences françaises et internationales* (pp. 75-90). Paris : L'Harmattan.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative (vol.1)*. Montréal : La Chenelière.
- Catheline, N. (2016). *Souffrances à l'école : Les repérer, les soulager, les prévenir*. Paris : Albin Michel.
- Cecchini, A. (2016). *Interruptions prématurées de formation de niveau secondaire II : la parole aux parents*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Chenu, F., & Blondin, C. (2013). *Décrochage et abandon scolaire précoce : mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Belgique : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Citoyen de demain (2012, septembre). Échec scolaire. 19 septembre, Journée du refus de l'échec scolaire. Repéré à : <https://doczz.fr/doc/1721035/echec-scolaire---citoyen-de-demain>
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Commission européenne lance un plan d'action pour la réduction de l'abandon scolaire (2011). Repéré à : <https://europaforum.public.lu/fr/actualites/2011/01/comm-abandon-scolaire/index.html>
- Commission européenne (2012). Lutte contre l'abandon des études et augmentation du nombre de diplômés en Europe : des progrès ont été réalisés, mais il reste du chemin à parcourir. Repéré à : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/IP_12_577

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2011). *Projet transition : rapport final*. Unité de coordination Secondaire II formation générale et professionnelle. Berne : Unité de coordination Secondaire II formation générale et professionnelle.
- Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO). (2017). Décrochage scolaire : aller plus loin, agir plus tôt. Repéré à : <https://www.gynger.fr/décrochage-scolaire-aller-plus-loin-agir-plus-tot/>
- De Chambrier, A. F., Angelucci, V., Liechti, L., & Prospero, O. (2017). Sensibilité des enseignant-es aux facteurs scolaires de risque de décrochage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39 (2), 251-270.
- Denantes, J. (2008). Échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite. *Actualité de la formation permanente*, (210), 55-61.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165–192). New York : The Guilford Press.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire : les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30 (1), 41-65.
- Esterle-Hedibel, M. (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 80, 1-17.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113, 1-32.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles du comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 197-218.
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Sherbrooke : Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

Frammery, C. (2018). Le décrochage scolaire, cet enfer. Repéré à : <https://www.letemps.ch/opinions/decrochage-scolaire-cet-enfer>

*Garczynska, V. (2015). La confiance enseignant-élève, facteur essentiel de réussite. Repéré à <https://www.explorationpedagogique.com/single-post/2015/04/27/La-confiance-enseignant%C3%A9%C3%A8ve-facteur-essentiel-de-r%C3%A9ussite>

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Éditions Érès.

Gehin, J.-P., & Palheta, U. (2012). Les devenir socioprofessionnels des sortants sans diplôme. Un état des lieux dix ans après la sortie du système éducatif (1998-2008). *Formation emploi*, 118, 15-35.

Gerde, B. (2015). Autoriser des (r)accrochage scolaires réussis. *Les Cahiers Dynamiques*, 63 (1), 134-139.

Gigerl, M. (2001). *Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Gilles, J. L., Plunus, D., & Polson, G. (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. Liège : Université de Liège. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

Gilles, J. L., Plunus, G., Renson, J.-M., Polson, D., & Dethier, G. (2009, avril). *Les recherches de la DGIE dans le domaine du traitement du décrochage scolaire en Communauté française de Belgique*. Conférence présentée lors de la Journée rencontre-débat organisée par l'Institut Émile-Vandervelde, Théâtre de Namur, Belgique. Résumé repéré à : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/3457>

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *Vejeux*, 122, 10-25.

Glasman, D., & Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Université de Savoie.

Glasman, D. (2011). Le décrochage scolaire comme processus. In J. Zaffran & T. Berthet (Eds.). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Goémé, P., Hugon, M.-A., & Taburet, P. (2012). *Le décrochage scolaire : Des pistes pédagogiques pour agir*. Paris : CRDP de l'académie de Paris.

Guigue, M. (2010). Des raisons de décrocher de l'école ? In F. Tanon (Ed.), *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation* (pp. 59-81). Paris : L'Harmattan.

- Hedibel, M. E. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 1 (1), 41-65.
- Hindriks, J., & De Witte, K. (2017). *L'école de la réussite*. Bruxelles : Itinera institute.
- Houssaye, J. (2014). Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie. Paris : ESF.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5, 36-45.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz M., & Le Blanc M. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédicteurs de l'abandon scolaire ? *Criminologie*, 31 (1), 87-107.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jurkovic, G. J., Kuperminc, G. P., Sarac, T., & Weisshaar, D. (2005). Role of Filial Responsibility in the Post-War Adjustment of Bosnian Young Adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 5, 219-235.
- Kakai, H. (2008). Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire. Université de Franche-Comté.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Éducation et Société.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lafontaine, D., & Crahay, M. (2004). Échec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 55-66.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F., & Hancock D. (2004). *Les émotions à l'école*. Québec : PUQ.
- Lagrange, H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive : violences, délinquances et usages de drogues*. Paris : Syros.
- Lamborn, S. D., Mounts S., Steinberg L., & Dornbusch S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi — Revue Française de Sciences Sociales*, 109, 23-36.
- Laporte, D., & Sévigny, L. (1998). *Comment développer l'estime de soi de nos enfants ? Guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 6 à 12 ans*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Le Goff, J.-P. (2000). *L'enfant parent de ses parents*. Paris : L'Harmattan.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Potvin, P., & Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27 (1), 135-152.
- Lessard, A., Lecocq, A. & Fortin, L. (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*, 40 (1), 11-37.
- Lipsey, M.W., & Derzon, J.H. (1998). Predictors of Violent and Serious Delinquency in Adolescence and Early Adulthood. In R. Loeber & D. P. Farrington, *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk factors and successful interventions*. Newbury Park : Sage Publishing.
- Loi sur l'école obligatoire du 20 décembre 1990 (LEO). Récupéré de : <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36924#>, le 10.08.20.
- Marcotte, D. (2009). Les facteurs prédictifs de l'émergence du trouble dépressif pendant la transition primaire-secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 30 (1), 37-56.
- Meirieu, P. (2010). Compte rendu de la conférence de Philippe Meirieu donnée à St-Ismier, *C'est quoi, au fond, réussir à l'école ?* Repéré à : http://www.meirieu.com/ACTUALITE/Meirieu_saint_ismier.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Guide : Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. Paris : MEN.
- Module d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité (MATAS). Trajectoire. L'Association de la Maison des Jeunes et la Direction générale de l'enseignement obligatoire : Renens. Repéré à : <http://mdj.ch/download/files/triptypetrajectoire19.pdf>
- Navarro, M. (2012). Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques. *Regards croisés sur l'économie*, 2 (12), 203-207.
- Oeuvrard, F., & Glasman, D. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Oeuvrard, F., & Glasman, D. (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches (Préca). (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*. Boulevard Laurier : Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Louvain-la-neuve : De Bœck.
- Office fédéral de la statistique. (2020). Jeunes ayant quitté prématurément l'école. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. Repéré à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/decrochage-scolaire.html>
- Pasche Gossin, F. (2019-2020). Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2017). *Emotions at School*. New York : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Peralva, A. (1997). Des collégiens et de la violence. In B. Charlot & J. — C. Emin, *Violences à l'école, état des savoirs* (pp. 101-115). Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF.
- Petrucci, F., & Rastoldo, F. (2014). *Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève*. Genève : SRED.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (4), 441-453.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P. (2012). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les Cahiers Dynamiques*, 1 (63), 50-57.
- Radio Télévision Suisse (RTS). (2017). Ici la Suisse — La lutte contre le décrochage scolaire, une priorité à Genève. Repéré à : <https://www.rts.ch/play/radio/ici-la-suisse/audio/ici-la-suisse-la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-une-priorite-a-geneve?id=9069895>
- Radio Télévision Suisse (RTS). (2020). Le semi-confinement a accentué les inégalités à l'école, selon une étude. Repéré à : <https://www.rts.ch/info/suisse/11713728-le-semiconfinement-a-accentue-les-inegalites-a-lecole-selon-une-etude.html>
- Rastoldo, F. (2019). Jeunesse vulnérable à Genève : un regard à partir des jeunes en difficulté dans leur formation et du développement de dispositifs de soutien. *Jeunesse vulnérable : Quelle intégration ? Dans quelle société ?*, 2.

- Remund, A. (2018). La surmortalité des jeunes adultes en Suisse. Repéré à : <https://www.lives-nccr.ch/fr/newsletter/surmortalite-jeunes-adultes-en-suisse-n2934>
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583- 625.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge, Mass. and London : Harvard University Press.
- Saillot, E. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions vives*, 29.
- Socioaffectif. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) en ligne*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/socio-affectif#:~:text=socioaffectif%2C%20Dive%20socio%2Dd'affectif,relations%20avec%20l'environnement%20social>
- Sueur, B. (2012). Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école. *Études*, 419, 605-616.
- Tanon, F. (2001). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, 84.
- Thibert, R. (2016). À propos de la persévérance scolaire. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*. Repéré à : <https://eduveille.hypotheses.org/8079>
- Tièche, C. C., Baeriswyl, D., Delévaux, O., Savoy, B., Cassagne, J. M., Gilles, J. L., & Potvin, P. (2012). *De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles d'un canton suisse (Vaud)*. Berne : Peter Lang.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*, Bruxelles : De Boeck Éducation.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris : De Boeck.
- Vivent, C. (2014). Agir ensemble contre le décrochage scolaire : deux expérimentations sociales pour éclairer les enjeux. *Formation emploi*, 126, 61-77.
- Willommet, L. (2018). Dans la tête des décrocheurs scolaires. Repéré à : <https://www.letemps.ch/suisse/tete-decrocheurs-scolaires>

Annexes

ANNEXE 1 : Le guide d'entretien

ANNEXE 2 : Le contrat de recherche

Annexe 1 : Le guide d'entretien

Mémoire de Bachelor
Guide d'entretien
Le décrochage scolaire

Contexte

Prénom fictif	
Années d'enseignement	
Degrés	
Lieu de travail	

Remerciements

Avant de débiter l'entretien, je souhaite vous remercier pour le temps que vous me consacrez et votre contribution qui est essentielle à la réalisation de mon travail de Bachelor.

Contrat de confidentialité

Signer le contrat de recherche — Document annexe

Présentation de l'entretien

Dans le cadre de ma recherche, je souhaite investiguer le thème du décrochage scolaire. Il va de soi que je ne viens en aucun cas juger vos actions. Mes objectifs relatifs à cet entretien sont les suivants :

- Comprendre votre conception du décrochage scolaire.
- Obtenir votre avis sur les éventuels facteurs pouvant amener un jeune à être en situation de décrochage scolaire, mais également sur le rôle de l'école dans ce phénomène.
- En apprendre davantage sur les conséquences que ce phénomène peut engendrer.
- Avoir une meilleure vue d'ensemble des mesures d'aide réalisables en classe pour aider les jeunes à éviter le décrochage scolaire et des méthodes de prévention.

Tableau — guide d'entretien

Thèmes	Interrogations	Questions de relances et compléments
Vécu et définition	Avez-vous déjà eu une expérience avec un élève ayant été décrocheur ou ayant toutes les dispositions pour le devenir ?	Selon votre expérience relatée, comment définiriez-vous le décrochage scolaire ?
Facteurs	Vous avez parlé de diverses causes pouvant amener un élève à décrocher, en voyez-vous d'autres ? Selon vous, quels sont les facteurs pouvant amener un jeune à être en décrochage scolaire ?	
Mesures d'aide et prévention	Après votre expérience vécue, avez-vous des mesures en place pour contrecarrer l'influence des différents facteurs pouvant intervenir dans ce processus ?	Mettez-vous en place des mesures pour aider les élèves... ... à rester dans les apprentissages ?

	Pensez-vous que la prévention de cette problématique est nécessaire ? Si oui, selon vous comment peut procéder l'école pour faire de la prévention ?	<p>... à être motivé ?</p> <p>... à ce que les inégalités ne trouvent pas leur place au sein de la classe ?</p> <p>... afin d'instaurer un bon climat ?</p>
Le rôle de l'école	<p>Est-ce que l'école a un rôle de jouer dans le processus de décrochage scolaire ? Si oui, lequel ?</p> <p>Et les enseignant·e·s ?</p>	Avez-vous des exemples concrets démontrant que les établissements ont un rôle à jouer dans ce processus de décrochage scolaire ?
Conséquences	<p>Quels sont selon vous les effets ou les conséquences de ce phénomène sur ...</p> <p>... les élèves ?</p> <p>... les enseignant·e·s ?</p> <p>... les parents ?</p> <p>... la société ?</p>	
Conclusion	Souhaitez-vous ajouter quelque chose à propos de cette thématique ?	

Remerciements

Je souhaite encore vous remercier de votre collaboration et de votre participation à mon travail de Bachelor.

Annexe 2 : Le contrat de recherche

Mémoire de Bachelor

Contrat de recherche

Le décrochage scolaire

Travail de mémoire professionnel

Dans le cadre de ma dernière année d'étude au sein de la Haute École pédagogique de Delémont, j'ai comme tâche de réaliser un travail de mémoire professionnel. Mon étude traite du décrochage scolaire et a cinq objectifs :

- Décrire le phénomène de décrochage scolaire.
- Explorer l'influence du système éducatif sur le phénomène du décrochage scolaire.
- Explorer les conséquences que ce phénomène peut engendrer.
- Identifier des méthodes de prévention.
- Identifier des moyens pour contrecarrer l'influence des différents facteurs pouvant amener un jeune à être en décrochage scolaire.

Contrat de recherche

Madame, Monsieur,

Par ce contrat, je vous informe des différents éléments que je m'engage à respecter durant tout le long de mon mémoire. Ce contrat se base sur le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques du 31 mai 2002.

- L'entretien est enregistré (audio).
- Les données seront traitées de manière anonyme et confidentielle.
- Les données seront utilisées uniquement dans le cadre de ce travail de mémoire.
- À la fin du travail de mémoire, les enregistrements et les données seront effacés.

Par leur signature, les parties consentent à participer à l'entretien et prennent connaissance des conditions citées au-dessus liées aux récoltes de données par le biais d'entretiens semi-directifs.

Intervenant-e interviewé-e

Prénom, Nom : _____ Date : _____ Signature : _____

Étudiante

Prénom, Nom : _____ Date : _____ Signature : _____