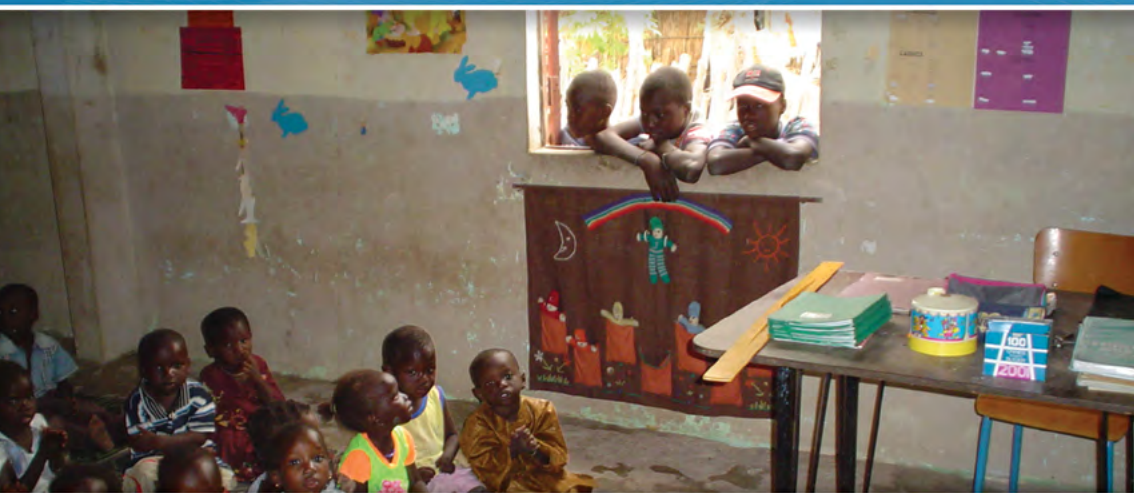


Vers la réussite pour tous :  
**résoudre la crise de l'apprentissage  
dans les pays francophones  
en luttant efficacement contre l'échec  
et le décrochage scolaires**



**ISBN**  
**92 - 9133 - 169 - 4**  
**DRO 2016**

## AVANT-PROPOS

*Dans le but d'accroître et d'améliorer l'offre éducative, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), depuis des décennies, contribue efficacement au dialogue politique en éducation en suscitant et produisant des réflexions et des échanges sur des thématiques qui sont d'actualité et en lien avec les problèmes majeurs que connaissent nos systèmes éducatifs. C'est ce qui justifie le choix et l'analyse approfondie de la thématique sur « l'échec et le décrochage scolaires » lors de la 57<sup>e</sup> session ministérielle, tenue au Gabon, à Libreville en avril 2016.*

*Le présent document de réflexion et d'orientation (DRO) est le résultat d'un processus de consultations et de réflexion. La démarche a consisté, sur la base d'une note conceptuelle, dans un premier temps, à réaliser une revue documentaire qui a permis de faire une synthèse des travaux de recherche sur le phénomène et dans un second temps, à solliciter la contribution des pays membres de la CONFEMEN sous forme d'expériences et de bonnes pratiques à partager pour juguler l'échec et le décrochage scolaires.*

*Les travaux des experts ont été partagés et enrichis lors des réunions techniques et statutaires de la CONFEMEN : la réunion du Bureau (Dakar, décembre 2015), le séminaire des correspondants nationaux (Maurice, février 2016) et la session ministérielle (Libreville, avril 2016).*

*Ce document, résultat d'un travail bien fouillé et très riche en informations, confirme, une fois de plus, la volonté et la capacité de la CONFEMEN à produire de la connaissance scientifique sur l'état et l'évolution des systèmes éducatifs dans l'espace francophone et à la diffuser.*

*Nous adressons nos sincères remerciements aux ministres et chefs de délégation à la réunion du Bureau et à la 57<sup>e</sup> session ministérielle pour leurs pertinentes contributions et pour l'adoption de ce document.*

*Nous adressons également nos remerciements aux correspondants nationaux de la CONFEMEN qui n'ont ménagé aucun effort pour la réalisation de cette activité, depuis le choix du thème jusqu'à l'adoption du document par les ministres de l'Éducation.*

*Nous adressons nos félicitations à toute l'équipe du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN pour le travail réalisé dans le cadre de l'élaboration de ce DRO et de façon particulière aux Conseillères en politiques éducatives, Mesdames Fatimata BA DIALLO et Carole GARCEAU et au Conseiller en communication, Monsieur Abobacar SY.*

*Au nom des États et gouvernements membres, nous adressons nos remerciements aux experts, Messieurs Jean Marie DE KETELE et Laurier FORTIN pour la réalisation de ce document.*

*Nous tenons également à rendre un hommage mérité à feu Amadou WADE DIAGNE, qui a aussi apporté sa contribution, en tant qu'expert en éducation, à l'élaboration du DRO de la 57<sup>e</sup> session ministérielle.*

# TABLE DES MATIÈRES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ACRONYMES</b>  | <b>3</b>  |
| <b>RESUME EXECUTIF</b>  | <b>5</b>  |
| <b>Chapitre 1 : Contexte et problématique</b>   | <b>14</b> |
| <b>Chapitre 2 : Éléments de clarification conceptuelle</b>  | <b>18</b> |
| <b>Chapitre 3 : Les facteurs explicatifs de l'échec<br/>et du décrochage scolaires</b>                    | <b>21</b> |
| 3.1 Les études scientifiques menées dans les pays du Nord   | 21        |
| 3.2 L'identification des facteurs de l'échec et du décrochage scolaires<br>dans les pays du Sud           | 26        |
| <b>Chapitre 4 : Gouvernance</b>   | <b>30</b> |
| <b>Chapitre 5 : Aspects pédagogiques</b>  | <b>36</b> |
| <b>Chapitre 6 : Évaluation</b>  | <b>40</b> |
| <b>Chapitre 7 : Environnement</b>   | <b>45</b> |
| <b>Chapitre 8 : La prévention du décrochage scolaire</b>  | <b>49</b> |
| 8.1 Programmes basés sur la recherche scientifique  | 49        |
| 8.2 Mesures tirées des expériences pratiques des pays   | 52        |
| <b>Conclusion : vers un plan d'action</b>   | <b>73</b> |
| <b>Références bibliographiques</b>  | <b>79</b> |
| <b>ANNEXE : Les facteurs spécifiques de l'abandon scolaire<br/>précoce dans les pays en développement</b> | <b>86</b> |

## ACRONYMES

**ASP** : Abandon Scolaire Prématuro

**CEAJ** : Centre d'Éducation Alternative des Jeunes

**CEP** : Certificat d'Études Primaires

**CIEP** : Centre International d'Études Pédagogiques

**CONFEMEN** : Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

**EPT** : Education Pour Tous

**IMSE** : Indice de milieu socio-économique

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économique

**OIF** : Organisation Internationale de la Francophonie

**FEES** : Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario

**OVDS** : Observatoire de la Vulnérabilité à la Dépendance Scolaire

**PAC** : Place Aux Compétences

**PAS** : Plateforme d'Accrochage Scolaire

**PASEC** : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

**PCE** : Programme de Compétences Essentielles

**PCEMT** : Programme de Compétences Essentielles au Marché du Travail

**PISA** : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

**PIRLS** : Programme International de Recherche en Lecture Scolaire

**SAQMEC** : Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation

**SIAA** : Stratégie d'Intervention Agir Autrement

**SIEI** : Système Interministériel d'Échanges d'Informations

**SSA/P** : Stratégie de Scolarisation Accélérée

**TSA** : Trouble du Spectre de l'Autisme



# RÉSUMÉ EXÉCUTIF

## 1. Contexte et problématique

La lutte contre le décrochage scolaire est devenue une priorité internationale tant dans les pays du nord que du sud. Les pays manifestent tous une volonté d'améliorer la réussite éducative de leur population, d'une part, pour améliorer la qualité de vie des citoyens, et, d'autre part, pour des raisons économiques notamment pour lutter contre la pauvreté. Il n'est pas facile de comparer les statistiques entre pays car la mesure varie en fonction des régions. Selon les statistiques actuelles, la moyenne des élèves qui quittent l'école sans diplôme dans les pays européens est d'environ 13,5%. Dans les pays du Sud, 26% d'enfants ont été scolarisés mais n'ont pas terminé leur cursus ; 16,6 années d'études en moyenne sont requises dans les pays développés contre 12,3 en Asie de l'Est, 11,2 dans les États Arabes et 9,3 en Afrique subsaharienne.

Le principal objectif de ce rapport d'étude présenté à la 57<sup>e</sup> session ministérielle de la CONFEMEN, est d'identifier les pratiques probantes, à partir de la littérature scientifique, qui vont permettre aux pays francophones de lutter efficacement contre l'échec et le décrochage scolaires.

## 2. Éléments de clarification conceptuelle

La définition du décrochage scolaire fait référence à l'élève qui n'est pas inscrit officiellement à un niveau d'études déterminé et qui est en âge de fréquenter l'école. L'identification des facteurs de risque représente l'une des meilleures stratégies pour bien prédire ou cibler les élèves qui ont une probabilité accrue d'échecs ou de décrochage scolaire. Les facteurs de risque réfèrent à un ensemble d'évènements qui augmentent la probabilité pour un élève de développer des problèmes personnels. Le but de la prédiction est de pouvoir offrir des programmes de prévention ciblés, en fonction des facteurs de risque présents chez le jeune, pour éviter l'apparition des difficultés personnelles et scolaires. Le décrochage scolaire est un processus multidimensionnel résultant d'une combinaison de facteurs de risque



personnels, familiaux, scolaires et sociaux qui interagissent les uns avec les autres à court et long terme

### **3. Facteurs explicatifs de l'échec et du décrochage scolaire**

Les principaux facteurs associés à l'élève sont d'ordre *cognitif, affectif, social, comportemental* et *scolaire*. Ils permettent d'identifier les élèves à risque de décrochage au cours de leur scolarisation. Parmi les facteurs plus spécifiques au pays du Sud, nous retrouvons les contraintes dues au mode de vie telles les déplacements et l'instabilité de certains groupes sociaux (pêcheurs, nomades, pays en guerre, etc.). L'influence des parents dans le processus menant au décrochage scolaire est aussi documentée. Ainsi, le peu de scolarité, le niveau socioéconomique faible ainsi que des pratiques éducatives inadéquates sont de puissants prédicteurs. De plus, dans les pays du Sud, nous retrouvons le travail des enfants, les mariages et les grossesses précoces de jeunes filles. Parmi les facteurs scolaires, l'environnement socioéducatif négatif augmente le risque de décrocher car les décrocheurs rapportent l'ennui, les conflits avec les enseignants et les attitudes négatives de ces derniers à leur égard. Dans les pays du Sud, les classes surpeuplées, des caractéristiques de l'enseignant telles le manque de formation, le peu d'engagement et l'absentéisme fréquent découragent aussi les élèves. L'un des principaux facteurs sociaux est la pauvreté qui engendre des problèmes sociaux. Au Sud, les pratiques sociales qui définissent les tâches à la maison, à l'école ou dans la communauté sont aussi des facteurs qui peuvent compromettre la réussite scolaire en plus de la conception traditionnelle du rôle des femmes et des filles.

### **4. Le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin et al., 2013)**

Ce modèle théorique oriente l'intervention préventive par une meilleure compréhension du décrochage scolaire. Ce modèle théorique a été testé dans le cadre d'une étude longitudinale sur la réussite scolaire effectuée sur une période de 12 ans (1996-2007).

Il montre que le processus qui mène au décrochage comprend cinq (5) grands facteurs : 1) Relation parents-adolescent détériorée, 2) Dépression et difficultés familiales, 3) Climat de classe négatif, 4) Interactions négatives à l'école et 5) Faible réussite scolaire.

Enfin, après avoir consulté la littérature scientifique internationale, nous avons trouvé très peu d'écrits probants à ce sujet pour les pays du Sud. Ceci reste à faire car l'efficacité de l'intervention est en lien direct d'abord avec la compréhension de la problématique et du modèle théorique explicatif qui oriente le protocole d'intervention.

## **5. Gouvernance**

Les travaux de recherche de De Ketele (2015) et Fulhan (2012) montrent la nécessité de mettre en place une gouvernance multi-niveaux, du niveau des établissements jusqu'au niveau des autorités éducatives locales puis du gouvernement central pour favoriser la persévérance scolaire. Une gouvernance multi-niveaux suggère un leadership partagé collectif qui met en mouvement tous les acteurs, du ministère aux établissements. Ainsi, on retrouve de nombreuses informations collectées et partagées aux différents niveaux du système scolaire ce qui permet de poser un diagnostic contextualisé. Ce diagnostic à chaque niveau par toutes les catégories d'acteurs permet de bien comprendre la problématique du décrochage et de mieux cibler les stratégies qui favorisent la réussite scolaire. On doit retrouver aussi à chaque niveau des objectifs contextualisés, réalistes et partagés par toutes les catégories d'acteurs.

Le développement d'un leadership collectif partagé est très important car le « capital social » (la capacité collective) est supérieur au capital humain (la capacité de chaque acteur) quand il s'agit d'améliorer une école centrée sur la réussite scolaire. Le chef d'établissement doit avoir une vision à long terme centrée sur l'amélioration de la réussite des élèves et le support aux enseignants. Il doit organiser le partage des expériences entre enseignants, et si possible les accompagner à certains moments clés de leur enseignement ce qui constitue l'un des

outils les plus puissants en termes d'apprentissage entre pairs et donc de développement des capacités professionnelles. Il s'agit d'une autre vision du pouvoir et de la gouvernance qu'il faut mettre en place contre l'échec et le décrochage scolaires.

La décentralisation et l'autonomisation peuvent produire des effets bénéfiques sur les élèves lorsqu'elles sont conçues comme des moyens (et non des fins en soi) plus aptes à progresser dans l'atteinte des objectifs prioritaires et partagés. La responsabilisation collective et la participation aux prises de décision peuvent être source de nouvelles initiatives pour former des équipes éducatives dans les domaines de la gestion collective, de la planification scolaire et du changement pédagogique.

## **6. Facteurs pédagogiques**

Le modèle théorique explicatif du décrochage scolaire montre que le jeune élève, son environnement de la classe ainsi que les interactions à l'école sont les facteurs les plus importants dans la prédiction de la réussite et du décrochage scolaire (Fortin et al., 2013). L'enseignant a un rôle déterminant sur l'apprentissage. Hattie, (2009) identifie les facteurs les plus fortement associés à la réussite scolaire. Un enseignant doit très bien maîtriser sa matière et l'enseigner avec passion. Il doit être très engagé dans ses activités et donner une rétroaction quotidienne aux élèves sur leurs acquisitions. Il met en contexte les élèves pour leur permettre d'expérimenter des stratégies de résolution de problème. Finalement, il a un niveau d'exigence élevé.

Les pédagogies traditionnelles ou nouvelles sont comparables au regard de la réussite scolaire. La pédagogie influence l'attitude de l'élève quant à ses objectifs d'apprentissage, à sa participation en classe, à sa perception du contenu et du soutien pédagogique de l'enseignant. C'est la relation enseignant-élève qui joue un rôle de première importance au plan de la réussite scolaire. Aussi, les attitudes négatives des enseignants envers l'élève augmentent considérablement le risque de décrochage des élèves.

## 7. Évaluation

La multiplication des épreuves externes peut avoir des effets positifs sur la gouvernance multi-niveaux en termes de signaux d'alerte et de cumul de facteurs de risque. Par contre, plusieurs études évaluatives montrent que les effets sont faibles et souvent nuls sur les pratiques des enseignants dans les classes parce qu'elles ne sont pas disponibles. Pour que les effets soient positifs sur les pratiques des enseignants il faut une mobilisation des acteurs locaux et régionaux et un leadership collectif partagé qui étudient les résultats scolaires pour orienter le projet scolaire (communauté d'apprentissage ; signes de reconnaissance). On observe des effets négatifs sur l'image sociale de l'enseignant ou un effet réducteur sur le curriculum si les acteurs locaux ne se sentent pas concernés.

Les études scientifiques montrent ici encore le caractère multidimensionnel et contextuel de la problématique du décrochage, tant dans l'explication, que l'évaluation et les dispositifs d'action. *Les meilleures évaluations suggèrent un engagement de tous les acteurs : élèves, parents, chefs d'établissement, enseignants, accompagnateurs externes.* Le jugement global des membres du personnel scolaire est le principal instrument utilisé dans la majorité des études du décrochage, car il s'agit d'identifier le cumul des facteurs de risque des élèves tels que la présence d'échecs scolaires, un taux élevé d'absences, les problèmes de comportements, etc. Une mesure accessible dans toutes les écoles.

## 8. Environnement scolaire

Les facteurs de l'environnement scolaire contribuent, dans une moindre mesure, à expliquer la réussite scolaire ou le décrochage mais ils sont non négligeables. En effet, la direction et l'équipe école doivent établir une organisation scolaire qui précise les valeurs, les rites et les normes qui régissent tant le personnel que les élèves favorisant ainsi la qualité de vie à l'école. La perception du climat scolaire par les élèves est en lien avec le fait d'aimer l'école et est négativement associée aux absences et aux problèmes de comportement. Les élèves

fréquentant des écoles propres, bien entretenues, attrayantes (pratique d'activités sportives et culturelles) et sécuritaires ont des résultats scolaires plus élevés que ceux fréquentant des écoles malpropres et moins bien entretenues. Enfin, les activités parascolaires favorisent l'attachement à l'école et permettent de développer une perception positive de l'école.

## **9. La prévention du décrochage scolaire**

La prévention doit découler, dans la mesure du possible, des connaissances empiriques et scientifiques provenant des programmes qui ont été évalués rigoureusement et qui ont démontré leur efficacité. Les résultats des études scientifiques et empiriques sont essentiels pour bien identifier les facteurs de risque, comprendre la problématique, développer et implanter des programmes de prévention pour lutter efficacement contre l'échec et le décrochage scolaires. Les écrits scientifiques sur les programmes probants sont éclairants car ils suggèrent une procédure et une organisation de stratégies efficaces. Ils montrent que les programmes doivent être multimodaux car les facteurs les plus fortement associés au décrochage sont personnels, familiaux, scolaires et sociaux. Les principaux intervenants de l'école doivent participer en comité de travail à l'élaboration, à l'implantation et à l'évaluation des effets du programme. Les fondements du programme découlent de modèle théorique explicatif du décrochage et de la persévérance scolaire. L'action est centrée sur le développement de compétences auprès de l'élève plutôt que sur la diminution de comportements inadéquats. Enfin, un volet évaluation permet d'adapter le programme aux situations imprévues et permet également de mesurer les effets sur la réussite scolaire.

## **Conclusion**

*Un système éducatif ne peut se transformer que s'il y a la capacité et la volonté locale de favoriser la réussite scolaire des élèves.* Le cas échéant, les acteurs locaux sont l'objet d'une solide formation initiale pour bien maîtriser leur matière et, en cours de carrière, de formations basées sur l'échange d'expériences. L'établissement joue un rôle crucial pour améliorer la qualité des apprentissages et la formation continue des enseignants. Une organisation scolaire basée sur des valeurs éducatives et sociales, sur l'amélioration des rendements scolaires et un niveau d'exigences élevé sont des facteurs qui favorisent la réussite et la persévérance scolaires. C'est dans ce contexte que l'on peut développer des stratégies de réussite scolaire.

Les élèves sont à risque de décrochage scolaire à partir de nombreux facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux. Les facteurs de risque sont probabilistes et ils n'affectent pas tous les jeunes de la même façon. C'est pourquoi, les élèves forment des groupes hétérogènes. Les problèmes se développent sur de longues périodes et c'est le cumul des facteurs de risque qui permet de prédire l'échec et le décrochage scolaires. La prévention sera appliquée dans un contexte multidimensionnel à partir des facteurs de risque et de programmes différenciés selon les besoins identifiés des élèves.

# **LE DOCUMENT D'ORIENTATION ET DE RÉFLEXION**

## CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

La lutte contre le décrochage scolaire est devenue une priorité internationale tant dans les pays du nord que du sud. Les pays manifestent tous une volonté d'améliorer la réussite éducative de leur population, d'une part, pour améliorer la qualité de vie des citoyens, et, d'autre part, pour des raisons économiques et concurrentielles. En effet, le taux de décrochage chez les jeunes est un problème majeur dans de nombreux pays. Il n'est pas facile de comparer les statistiques entre pays car la mesure varie en fonction des régions. Selon les statistiques actuelles, la moyenne des élèves qui quittent l'école sans diplôme dans les pays européens est d'environ 13,5%. La Roumanie a un taux moyen de décrochage de 18,1% en 2014 (données statistiques du ministère de l'éducation nationale) ; la France a un taux de décrochage de 12% alors que la Belgique présente un taux de 12,3% (Thibert, 2013). En 2014, le Canada obtient un taux de 6,9% alors que celui du Québec est de 9,4%. Ce problème n'est pas nouveau et les statistiques montrent que le taux de décrochage a diminué significativement au cours de la dernière décennie.

Dans les pays en développement, l'accès à l'éducation primaire et la réussite de ce niveau d'enseignement restent des priorités. Le rapport 2012 de l'UNESCO sur l'Education pour tous montre qu'en dépit de la réduction globale du nombre d'enfants non-scolarisés depuis 2000, 60,5 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire dans le monde, dont 53% de filles, n'étaient pas scolarisés en 2012. On estime que 47% de ces enfants n'iront jamais à l'école tandis que 26% ont été scolarisés mais n'ont pas terminé leur cursus et que 27% seront scolarisés. 58,2 millions de ces enfants viennent des pays en voie de développement, et l'Afrique sub-saharienne compte pour elle seule 30,6 millions d'enfants non scolarisés dans le primaire. Dans 32 pays, soit 23%, pour les trois quarts en Afrique subsaharienne, au moins 20% des enfants abandonneront probablement l'école dès le



début du primaire. Dans quelques pays comme le Bénin, l'Érythrée, l'Éthiopie, Madagascar et l'Ouganda, la rétention scolaire s'est dégradée au cours des dernières années, les taux de survie en dernière année baissant d'au moins 20 % depuis 1999 (Rapport de suivi EPT 2015).

Le profil des élèves en rupture de scolarité varie considérablement selon les pays. Au Bénin, par exemple, l'évolution des taux d'abandon scolaire au niveau de toutes les années d'études varie suivant les années de référence. Par exemple, en raison de la mesure de gratuité mise en application dès 2006 au Bénin le taux d'abandon était de 10,72% en 2009. En Éthiopie, au Malawi et en Ouganda, qui connaissent un taux d'abandon scolaire en 1<sup>ère</sup> année compris entre 24 et 28%, les enfants passent avec difficulté d'une année à l'autre dans les petites classes. Les taux élevés d'abandon scolaire en dernière année, que l'on observe dans des pays tels que le Burkina Faso et le Sénégal, sont en partie imputables à l'obtention de mauvais résultats aux examens scolaires. Au Togo, huit (8) filles pour dix (10) garçons achèvent le cycle primaire. C'est pourquoi l'équité selon le genre reste encore un défi en matière de scolarisation. Au primaire, on enregistre près de 24% de redoublements et 6% d'abandon. Les abandons sont plus élevés au CP1 puis au CE2 et CM2. Seul le tiers des jeunes de 15 ans achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire. Chez les filles, elles représentent à peine 30 %. Près du quart (24%) des élèves du premier cycle du secondaire, redouble leur classe. Un taux de redoublement élevé a pour conséquence des abandons précoces sans l'obtention du diplôme sanctionnant le cycle. Au Gabon, le taux de redoublement en 2015 était estimé à 36%. Les taux de redoublement élevés expliquent que, depuis près d'une dizaine d'années, près de 25% d'élèves d'une classe n'achèvent pas le cycle primaire, et seulement 11% d'élèves (cohorte de 11 à 12 ans) atteignent la 5<sup>e</sup> année primaire sans redoubler.

De telles situations ont donc des conséquences importantes sur l'espérance de scolarisation. Selon le rapport mondial de suivi de

l'EPT, l'espérance de scolarisation se présente comme suit dans le monde : 16,6 années d'études en moyenne dans les pays développés contre 13,8 en Amérique Latine, 12,3 en Asie de l'Est, 11,2 dans les Etats Arabes et 9,3 en Afrique subsaharienne, et ce, avec de grandes différences nationales. Les inégalités ont progressé en éducation, le fardeau le plus lourd étant supporté par les populations les plus pauvres et les plus défavorisées. Dans le monde, les enfants les plus pauvres ont quatre fois moins de chances de fréquenter l'école que les enfants les plus riches et la probabilité qu'ils n'achèvent pas l'éducation primaire est cinq fois supérieure. À la pauvreté s'ajoutent de nombreux obstacles à l'éducation pour les groupes marginalisés, les minorités ethniques et linguistiques, les filles vivant en milieu rural, les enfants qui travaillent, les communautés nomades, les enfants affectés par le VIH et le sida, les enfants des bidonvilles, les enfants handicapés et les enfants vivant dans des zones de conflit ou des situations d'urgence complexes.

Tous ces enfants vont probablement grossir les rangs des adultes analphabètes qui vont être « décrochés » dans un XXI<sup>e</sup> siècle où règnent de plus en plus les économies et les sociétés du savoir.

Selon le rapport international de l'évaluation groupée des acquis et des performances scolaires du PASEC2014, il faut s'inquiéter du niveau qualitatif des performances scolaires : plus de 70% des élèves de 2<sup>ème</sup> année sont en deçà et/ou se situent au niveau 2 de l'échelle internationale des compétences en langue<sup>1</sup>. Ces élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue après 2 ans de scolarité primaire. Le risque ici, est que ces élèves ont de grandes difficultés pour déchiffrer, reconnaître et identifier des lettres, des syllabes, des graphèmes et des phonèmes, à plus forte raison de lire et de comprendre une courte phrase écrite. En mathématiques, on constate le même phénomène. Cela indique que la grande majorité

---

*1 - Niveau 2 de l'échelle : tendance à développer des capacités de déchiffrage de l'écrit et à renforcer les capacités de compréhension orale ; être capable de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologiques.*

(2/3) des élèves des systèmes éducatifs des pays francophones de l'Afrique subsaharienne, n'acquièrent pas les compétences de base (savoir lire, écrire et effectuer les quatre opérations en calcul) après 2 ans de scolarité. Sur la base des informations récoltées dans leurs enquêtes complémentaires, le rapport PASEC2014 évoque quatre (4) facteurs essentiels des faibles performances : (i) les inégalités socioéconomiques et le parcours scolaire des élèves (redoublement, enseignement préscolaire) se traduisent par des différences de performance, en début et fin de scolarité primaire ; (ii) les performances scolaires des élèves varient également en fonction des caractéristiques et des ressources des écoles ; (iii) en général, en début de scolarité, les enseignants sont moins qualifiés et expérimentés qu'en fin de scolarité ; (iv) les enseignants ont une opinion défavorable des programmes scolaires et de leurs conditions de travail. Pour améliorer la situation, le rapport PASEC2014 énonce neuf (9) pistes de réflexion : (1) promouvoir l'enseignement préscolaire ; (2) réfléchir à l'articulation entre langue d'enseignement et langue maternelle en début de scolarité ; (3) renforcer l'accompagnement des élèves en début de scolarité, notamment en lecture ; (4) repenser les politiques d'évaluation et de promotion et mettre en place des mesures d'accompagnement des élèves en grande difficulté ; (5) améliorer la qualité, la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives ; (6) renforcer la formation des enseignants et revaloriser la fonction enseignante ; (7) stimuler l'intérêt des filles pour les mathématiques ; (8) mettre en place des mécanismes de sensibilisation et d'accompagnement des familles ; (9) prendre en compte la situation des élèves n'ayant pas acquis un niveau satisfaisant en fin de cycle primaire.

Notons que dans les différents rapports examinés, la terminologie et les concepts peuvent varier ; il est important de les définir pour mieux comprendre cette problématique. Dans le chapitre suivant nous clarifions les concepts de ce champ d'étude.

## CHAPITRE 2 : ÉLÉMENTS DE CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Si le concept de qualité est un concept multidimensionnel, les concepts qui lui sont reliés le sont tout autant. C'est le cas des concepts d'accès et d'accessibilité, de réussite et d'échec, de décrochage scolaire et d'une série de concepts associés comme ceux d'abandon, d'abandon scolaire prématuré (ASP), d'exclusion. Tous ces concepts sont étroitement liés, comme cela est démontré dans les lignes qui suivent.

### Accès et accessibilité

C'est d'abord le cas du concept d'*accès*. Si, le plus souvent, il désigne l'accès à l'enseignement de base (qui commence dans la plupart des pays, mais pas dans tous) à 6 ans, c'est-à-dire le début du primaire, il peut aussi désigner l'accès à d'autres niveaux d'enseignement : l'accès au pré-primaire considéré de plus en plus comme important, l'accès au 2<sup>e</sup> cycle (appelé souvent « collège ») qui fait partie de l'obligation légale dans la plupart des pays, l'accès au niveau supérieur de l'enseignement secondaire et l'accès à l'enseignement supérieur, ces deux derniers niveaux étant considérés par beaucoup comme nécessaires pour évoluer dans une société de plus en plus complexe. Mais il ne faut pas oublier non plus l'accès à une filière d'enseignement technique ou de formation professionnelle, car de nombreux États s'inquiètent du nombre d'élèves sortant du système scolaire sans qualification<sup>2</sup>.

Au concept d'accès est lié étroitement le concept d'*accessibilité* qui renvoie à deux aspects importants de l'accès : la présence d'un établissement doté d'enseignants en nombre suffisant et les facilitateurs d'accès (distance raisonnable, transports, bourses, disponibilité des tables-bancs et salles de classe ...). Une accessibilité faible engendre des taux d'accès faibles

---

2 - Notons qu'au Québec, les élèves dans les filières d'enseignement technique ou de formation professionnelle ne sont pas considérés comme des décrocheurs, car ils obtiennent un des diplômes du secondaire.

pour des sous-groupes de population et renvoie donc au concept d'équité (*équité d'accès*).

### **Réussite et échec**

Le concept de *réussite* (et donc d'échec) est également multidimensionnel. Une première dimension se réfère à un double plan : (i) le plan institutionnel ou certificatif ; (ii) le plan qualitatif, c'est-à-dire le niveau des acquisitions. Le rapport du PASEC montre bien que les réussites institutionnelles de plusieurs pays ne se réfèrent pas à des niveaux d'acquisitions comparables. Une seconde dimension fait référence au programme d'une année d'études : (i) la réussite au programme dans son entièreté ; (ii) la réussite à une discipline particulière, comme le fait le rapport PASEC en distinguant les acquisitions dans les domaines de la langue d'apprentissage et des mathématiques. Une troisième modalité pourrait être envisagée, mais difficile à évaluer, à savoir les acquisitions non disciplinaires. Une troisième dimension se réfère à un parcours, c'est-à-dire à un ensemble d'années d'études objet d'une certification nationale (en fin de primaire ou en fin de collège ou en fin de lycée, comme c'est le cas dans de nombreux pays de la Francophonie). On peut envisager ici trois modalités importantes qui n'ont pas la même signification : (i) l'inscription dans la dernière année du parcours ; (ii) la réussite (ou l'échec) à l'épreuve certificative qui clôture le parcours ; (iii) l'inscription dans le parcours suivant (indicateur d'accès). Ces distinctions sont importantes, car un élève peut, par exemple, être inscrit en dernière année du primaire sans réussir l'épreuve certificative finale et être amené à redoubler (parfois tripler son année) ou abandonner ; un autre élève peut réussir l'épreuve certificative et ne pas être inscrit dans le parcours suivant, notamment pour des raisons d'accessibilité. Ces cas sont encore très fréquents en Afrique subsaharienne. Une quatrième dimension, avec des modalités comparables à la précédente, renvoie à un ensemble coordonné de parcours (avec des filières différentes qualifiantes ou non qualifiantes), ce qui pose le problème de l'efficacité externe, en termes d'insertion professionnelle et d'insertion sociale.

## Décrochage scolaire et concepts associés

Les concepts d'*accrochage scolaire* ou de *décrochage scolaire* (et le concept de *persévérance*) sont également multidimensionnels. Ils peuvent être envisagés dans leur aspect institutionnel visible : l'élève est ou n'est pas inscrit officiellement à un niveau d'études déterminé. Ceci ne veut pas dire nécessairement qu'il est régulièrement présent dans l'établissement (exemples : de nombreux jeunes adolescents dans les pays du Nord ; dans les pays du Sud, absences répétées pour les récoltes ou/et les jours de marché). Ils peuvent être aussi envisagés en termes de motivation et d'engagement envers l'école et les tâches scolaires proposées. De nombreux travaux ont été menés sur les facteurs de décrochage dans les pays du Nord et du Sud (voir chapitre 3).

Si le terme de décrochage scolaire est un concept générique fréquemment employé dans la littérature scientifique, les documents statistiques recourent à des indicateurs qui distinguent différentes formes de décrochage scolaire. Celui d'abandon désigne le fait de quitter l'école, ce qui peut être le fruit d'une décision de la part de l'élève ou de sa famille ou, au contraire, le fruit d'une décision institutionnelle ; dans ce dernier cas, on parle d'exclusion. Le moment où l'abandon a lieu est important à prendre en considération : l'abandon en cours d'une année intermédiaire, l'abandon en fin de cycle sans avoir réussi l'examen, l'abandon en fin de cycle mais en ayant réussi l'examen (ce qui a une incidence négative sur le taux de promotion pour le cycle suivant). Deux formes particulières d'abandon sont particulièrement préoccupantes : l'abandon scolaire prématuré (ASP) car il produit un analphabétisme qui a des répercussions en chaîne (pauvreté, niveau de développement économique, santé, éducation des enfants...) et nécessite de mettre en place des politiques coûteuses d'éducation non formelle ; les sorties du système scolaire sans diplôme, car elles engendrent des difficultés d'insertion sociale et professionnelle et nécessitent la mise en place, selon les cas de figure, de dispositifs d'alphabétisation, ou de retour à l'école, ou de formation professionnelle adaptée. Toutes ces formes de décrochage ont des incidences importantes sur les finances publiques.

## CHAPITRE 3 : LES FACTEURS EXPLICATIFS DE L'ÉCHEC ET DU DÉCROCHAGE SCOLAIRES

De nombreux rapports nationaux ou internationaux se sont penchés sur les facteurs liés à l'échec et au décrochage scolaires. Il reste cependant nécessaire de les compléter par des études scientifiques rigoureuses conduites avec des méthodologies appropriées de nature multivariée (analyses de régressions multiples, path analysis). Les pays du Nord ont mené des études dans ce sens qui permettent de disposer de modèles explicatifs validés par la communauté scientifique internationale. Dans les pays du Sud, de telles études pourraient permettre d'identifier d'autres variables contextuelles spécifiques. Les schémas d'études et d'analyses des pays du Nord sont probablement adaptables à ceux du Sud. Nous diviserons donc ce chapitre en deux grandes sections : un modèle explicatif issu des études scientifiques conduites dans le Nord et permettant de mettre en place des politiques éducatives fondées sur l'évidence et la méthode scientifique ; les facteurs identifiés comme susceptibles de rentrer dans un modèle explicatif de l'échec et du décrochage scolaires dans les pays du Sud (ce modèle étant encore à construire et à valider par des études scientifiques).

### 3.1 Les études scientifiques menées dans les pays du Nord

#### Les études sur l'efficacité des apprentissages

Pour espérer améliorer l'apprentissage pour tous, il est donc utile de rappeler les facteurs d'efficacité des apprentissages mis en évidence par la littérature scientifique. A ce sujet, Hattie (2009) a synthétisé dans une méta-analyse les résultats de 50 000 études auprès de 250 millions d'élèves, en provenance de partout dans le monde, dans son livre *Visible learning*. Les facteurs ayant démontré scientifiquement les effets les plus forts sur les performances scolaires sont les suivants : **le feedback donné par l'enseignant ; la relation de confiance entre**

**l'enseignant et l'élève ; les programmes encourageant la lecture ; la formation continue des enseignants ; l'enseignement des stratégies en résolution de problèmes ; l'enseignement dirigé par l'enseignant.** Ces facteurs devraient inspirer certaines de nos recommandations.

### **Les facteurs associés aux élèves à risque de décrochage selon les travaux scientifiques**

Les chercheurs reconnaissent que les facteurs de risque représentent les meilleurs outils pour bien prédire ou cibler les élèves qui ont une probabilité accrue de décrochage scolaire. Les facteurs de risque réfèrent à un ensemble d'évènements comme le divorce des parents, ou à des conditions organiques comme la limite intellectuelle, ou environnementale comme la pauvreté qui augmentent la probabilité pour un individu de développer des problèmes personnelles. Le but de la prédiction est de pouvoir offrir des programmes de prévention ciblés, en fonction des facteurs de risque présents chez le jeune. Le cumul des facteurs de risque contribue à augmenter le risque de façon importante, ce qui devrait représenter une cible pour la priorisation de l'intervention auprès de l'élève. Si l'élève présente un seul facteur de risque, par exemple, « ne pas aimer l'école », la probabilité de développer des problèmes ultérieurs est faible. Si l'élève présente trois ou quatre facteurs, le risque augmente considérablement (Rutter, 1985). Une combinaison possible de cinq facteurs ou plus augmente considérablement le risque de décrocher. Éléves à risque et élèves en difficultés ne sont pas les mêmes élèves. Si l'on veut faire de la prévention, nous ciblons les élèves à risque alors que si on fait de l'intervention plus curative, nous nous adressons aux élèves en difficultés d'adaptation sociale et scolaire.

Les chercheurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel résultant d'une combinaison de facteurs de risque interagissant les uns avec les autres (Fortin et al.



2013, Rumberger, 2009; Jimerson et al., 2000; Garnier et al., 1997). La décision de décrocher de l'école est souvent le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents (Fortin et al., 2013, Rumberger et Sun 2009). Les décrocheurs se désengagent et s'aliènent progressivement de l'école. Pour un bon nombre d'entre eux ce processus débiterait dès le début du primaire (Rumberger et Sun, 2009). Les facteurs de risque peuvent être regroupés au niveau personnel, familial et scolaire.

\* *Les facteurs personnels.* Les chercheurs ont identifié certaines caractéristiques cognitives, affectives, sociales et comportementales qui permettent d'identifier les élèves à risque de décrochage au cours de leur scolarisation. Au niveau cognitif, il y a les difficultés d'apprentissage et le redoublement. Au niveau affectif, on relève le manque de motivation, d'intérêt et d'engagement dans leurs activités scolaires (Henry et al, 2012). Au niveau social, on observe du retrait social, un niveau élevé d'anxiété ou de symptômes (Poirier et al, 2013). Sur le plan comportemental, les problèmes de comportement semblent constituer un facteur très puissant. Enfin, de nombreux élèves à risque ne valorisent pas la réussite scolaire et les valeurs représentées par l'école (Fortin et al., 2004 et 2013).

\* *Les facteurs familiaux.* L'influence des parents dans le processus menant au décrochage scolaire est aussi documentée. Le peu d'attentes des parents envers la réussite scolaire de leur enfant, et les événements stressants dans la famille (décès, divorce) sont associés au décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000). Fortin et al. (2004) estiment que les pratiques éducatives des parents (manque de soutien affectif, peu d'engagement, faible encadrement) sont aussi associées au risque de décrochage scolaire. Enfin, les élèves à risque proviennent souvent de parents qui ont peu de scolarité avec un niveau socioéconomique faible (Rumberger et Sun, 2009).

\* *Les facteurs scolaires.* Plusieurs études soutiennent que le contexte scolaire contribue également à expliquer en partie le décrochage scolaire. Potvin, Fortin et Lessard (2006) indiquent aussi que le climat de classe et l'environnement socioéducatif négatifs augmentent le risque de décrocher. De plus, les adolescents qui identifient les raisons scolaires comme étant déterminantes dans leur processus de décrochage décrivent un cheminement scolaire caractérisé par l'ennui, les conflits avec les enseignants et les attitudes négatives de ces derniers à leur égard (Lessard et al. 2006). Le peu d'affiliation en classe, les relations négatives établies à l'école avec les pairs et les enseignants contribuent à prédire le décrochage scolaire (Fortin et al. 2006).

\* *Les sous-groupes d'élèves à risque.* Les facteurs identifiés précédemment ne caractérisent pas le parcours de tous les élèves à risque, car ces derniers forment un groupe hétérogène. La typologie de Fortin et al. (2006) a été développée auprès des élèves à risque au secondaire alors qu'ils étaient à l'école. Elle inclut quatre types : 1) le type conduites antisociales cachées (vols, mensonges, vandalisme, intimidation, harcèlement, etc.), 2) le type peu intéressé/peu motivé (pas d'intérêt, s'ennuie etc.) 3) le type problèmes de comportement (opposition, agressivité, conflits etc.) et 4) le type dépressif (isolé, timide, anxieux, etc.). Potvin et Rousseau (1993) ont identifié une typologie au primaire qui correspond à celle du secondaire. La grande majorité de ces élèves ont aussi des difficultés d'apprentissage.

### **Le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin et al., 2013)**

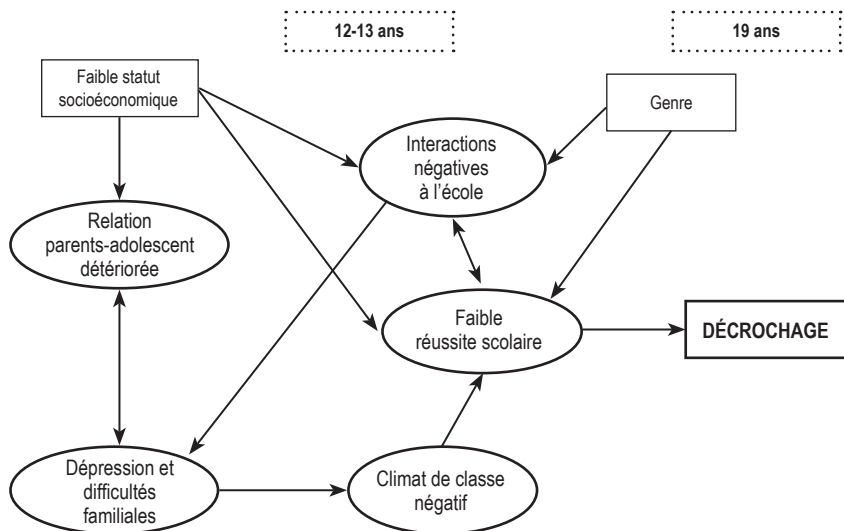
Le Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin et al. 2013) oriente l'intervention préventive par une meilleure compréhension du décrochage scolaire. Ce modèle a été testé auprès d'un échantillon de **672 élèves** canadiens francophones, comprenant 111 décrocheurs, dans le cadre de l'étude longitudinale de Fortin et al. (2012) effectuée sur une période de **8 ans (1996-2007)**. Ce

modèle théorique confirmatoire, testé à partir d'analyses d'équations structurales, permet de répertorier les facteurs qui prédisent le décrochage à l'âge de 19 ans alors que les élèves évalués étaient en première année du secondaire (voir figure 1).

Ce modèle comprend cinq grands facteurs : 1) Relation parents-adolescent détériorée, 2) Dépression et difficultés familiales, 3) Climat de classe négatif, 4) Interactions à l'école négatives et 5) Faible réussite scolaire. Ce modèle montre que l'élève issu d'un milieu familial problématique arrive donc en classe avec des difficultés qui l'empêchent de s'engager pleinement dans sa réussite scolaire. Les difficultés familiales et la présence de symptômes dépressifs amènent l'élève à avoir une perception de son Climat de classe négatif, perception qui inclut l'ordre et l'organisation dans la classe, l'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et l'environnement de la classe. L'élève qui a une perception négative du climat de classe a plus de difficultés à l'école et cette perception négative a une influence directe sur sa réussite scolaire. Le facteur des Interactions à l'école négatives, qui comprend la coopération de l'élève dans ses activités scolaires, ses problèmes de comportement et les attitudes de l'enseignant, contribue aussi aux difficultés scolaires et influence la faible réussite scolaire de l'élève. Ce dernier facteur influence les difficultés familiales et la dépression, ce qui suggère que les difficultés scolaires de l'élève augmentent les conflits dans la famille. Enfin, c'est la faible réussite scolaire qui amène le jeune à quitter l'école. Ce modèle explicatif (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2013) est schématisé comme suit :

## Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire

### Modèle confirmatoire d'analyses d'équations structurales (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2013)



### 3.2 L'identification des facteurs de l'échec et du décrochage scolaires dans les pays du Sud

Les facteurs identifiés dans cette section sont issus de nombreux rapports d'évaluation nationaux et internationaux. Certains facteurs explicatifs identifiés dans les pays du Nord se retrouvent dans la liste des facteurs identifiés dans les pays du Sud ; d'autres sont spécifiques à la plupart des pays du Sud ; d'autres encore sont particuliers à certaines zones.

## Les nombreuses raisons évoquées de l'échec et du décrochage scolaires

Sabate et al. (2010) ont réalisé une étude rigoureuse sur le décrochage scolaire dans 15 pays africains. Ils rapportent les principaux facteurs associés au décrochage scolaire. Il y a de plus en plus d'élèves qui commencent leurs études primaires mais de très nombreux ne les complètent pas (voir annexe). Comme pour les pays du Nord, ***plusieurs facteurs expliquent les raisons du décrochage. Certains sont individuels comme le peu d'intérêt pour l'école, le manque de motivation, les problèmes de santé ou de malnutrition. D'autres sont associés à l'école, tels que l'éloignement, l'absentéisme de l'enseignant, l'inadéquation des structures d'accueil et l'insuffisance de classes.***

Les facteurs sont inhérents aux réalités contextuelles et culturelles des communautés et Sabate et al. (2010) estiment qu'on peut identifier ceux qui contribuent le plus au décrochage scolaire, notamment les facteurs personnels, familiaux et scolaires. Tout comme il a été observé dans le nord, les auteurs estiment que le décrochage n'est pas l'effet d'un seul facteur, mais bien l'effet d'un long processus et de plusieurs facteurs et causes inter – reliés.

\* *Les facteurs personnels.* La perception du jeune sur sa capacité ou son incapacité de réussir ses cours motive son engagement scolaire. L'élève qui croit que l'enseignement est de mauvaise qualité influencera sa décision de quitter l'école. La perception que l'école n'améliore pas la qualité de vie ou qu'elle ne permet pas d'avoir un meilleur travail sont des facteurs qui peuvent mener à l'abandon des études. D'autres facteurs comme les difficultés scolaires et l'absentéisme contribuent fortement au décrochage scolaire.

\* *Les facteurs familiaux.* Les familles monoparentales et la pauvreté sont des facteurs très importants. En effet, les parents n'arrivent pas à payer les coûts associés au matériel et à l'éducation en général. De plus, lorsque les enfants progressent en âge, ces coûts augmentent. Cette situation oblige de nombreux enfants, à la demande de leurs parents, à

travailler afin de défrayer des coûts. Bien entendu ceci peut interférer avec la réussite scolaire. Les études nord-américaines montrent qu'un adolescent ne doit pas travailler plus de 15 heures par semaine pour éviter de nuire à ses études. De plus, des parents qui ne valorisent pas l'école ou encore qui estiment qu'un cours primaire est suffisant et que le secondaire n'est pas nécessaire, ne suscitent pas l'intérêt pour la poursuite des études de leurs enfants. Enfin, l'éducation de la mère est fortement associée au décrochage scolaire surtout pour les filles.

\* *Les facteurs associés à l'école.* Plusieurs facteurs sont associés à l'école. Parmi les plus importants, il y a la distance à parcourir pour s'y rendre et les classes surpeuplées. La pauvre qualité de l'enseignement et les mesures d'accueil insuffisantes sont aussi fortement reliées. On rapporte également le langage éducatif inadéquat ou difficilement compréhensible. Des caractéristiques de l'enseignant, telles le manque de formation, le peu d'engagement et son absentéisme fréquent, les grèves découragent aussi les élèves. En ce qui concerne plus particulièrement les filles, l'absence de sécurité à l'école est souvent une raison pour décrocher et représente un facteur très important.

\* *Les facteurs sociaux.* La pauvreté interagit également avec des problèmes sociaux qui contribuent au décrochage scolaire. Parmi les plus importants, il y a les orphelins, les immigrants, la langue maternelle d'enfants de minorité. Les pratiques sociales qui définissent les tâches à la maison, à l'école ou dans la communauté sont aussi des facteurs qui peuvent compromettre la réussite scolaire. Enfin, la grossesse des filles et le mariage précoce sont aussi des événements qui mènent à l'abandon des études.

Dans l'annexe, nous retrouvons une liste de causes classées en treize catégories spécifiques à l'abandon scolaire précoce. Certes, on pourrait considérer qu'il faudrait intervenir sur chacun des points énoncés. Mais rien ne garantit que cette multiplicité d'interventions serait à la fois efficace (diminution effective de l'échec et du décrochage scolaire), efficaces (avec des coûts raisonnables) et équitable (diminuant les

écarts entre les divers sous-groupes de population). Les politiques éducatives des pays ont prescrit et financé un grand nombre de dispositifs d'intervention (voir chapitres 8).

Pour définir des politiques éducatives pertinentes et en évaluer rigoureusement l'efficacité, l'efficacité et l'équité, nous avons besoin de regrouper les raisons évoquées en facteurs ou variables mesurables et d'analyser par des méthodes de traitement appropriées comment ces facteurs s'influencent directement ou indirectement pour former un modèle explicatif de l'élève en situation d'échec ou de décrochage scolaire. Après avoir consulté la littérature scientifique internationale, nous n'avons pu trouver des écrits probants à ce sujet. Ceci reste à faire car l'efficacité de l'intervention est en lien direct avec la compréhension de la problématique et du modèle théorique explicatif.

## CHAPITRE 4 : GOUVERNANCE

\* *Gouvernance et réformes.* Auteur d'un article de synthèse sur le changement dans les systèmes éducatifs, Olivier Rey (2016) constate que les réorganisations permanentes, l'inflation législative et réglementaire, le manque de transparence sur les résultats attendus et l'absence d'institutionnalisation des activités de développement professionnel ont régulièrement échoué à pénétrer la boîte noire des pratiques pédagogiques (« the black box of classroom practice », selon l'expression de Cuban (2013), et ont donné le sentiment d'une réforme aux objectifs incertains et dont la durabilité était peu assurée. Dans un article faisant le bilan de vingt années de réforme, Levin et Fullan (2008) dénonce le fait que si les réformes éducatives sont souvent très ambitieuses et documentées sur les objectifs qu'elles poursuivent, ou du moins sur les aspirations qu'elles affirment vouloir satisfaire, elles sont fréquemment silencieuses ou très peu prolixes sur les stratégies qu'elles entendent impulser pour atteindre ces objectifs. On pourrait citer de nombreux exemples de réformes où cela se vérifie. Ainsi, l'approche par compétences prônée dans plusieurs pays européens, africains et canadiens ces dernières années a souvent été retraduite sur le terrain par une rénovation cosmétique des pratiques existantes de la pédagogie par objectifs (CIEP, 2009 ; Gauthier & Tagne, 2015 ; Rey, 2016).

\* *Les conditions d'une réforme réussie.* Dans leur article sur le bilan de vingt années de réformes, Levin et Fullan (2008) résument les conditions pour une réforme réussie et durable en ces termes : des efforts pour changer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans des centaines de classes, auxquels doivent contribuer tous les acteurs du système éducatif ainsi que leurs partenaires. S'inspirant des travaux de Levin et Fullan (2008), de Dumay et Dupriez (2009) et de Dupriez (2015), les caractéristiques clés de l'action publique comprennent notamment selon Rey (2016, p. 9) :



- Des objectifs restreints mais atteignables par le plus grand nombre ;
- Une communication cohérente dans le temps sur les objectifs prioritaires du changement ;
- Une mobilisation positive des enseignants, qui doivent être motivés par cette réforme ;
- Un « leadership partagé collectif » qui met en mouvement tous les acteurs, du ministère aux établissements ;
- Des possibilités d'agir pour les acteurs (empowerment ou capacity building) en vue de résultats ambitieux et publiquement fixés.

\* *Une gouvernance multi-niveaux.* Des travaux et de l'expérience acquise dans le projet OIF sur « La régulation des systèmes éducatifs pour améliorer la qualité et l'équité des systèmes éducatifs » (2011-2014) à travers sa méthodologie (De Ketele, 2015), ses résultats et le vécu des participants, nous tirons comme conséquence que la gouvernance ne peut espérer produire des effets suffisants sur le terrain si elle est fondamentalement descendante (top down), ni même si elle est seulement ascendante (bottom up). Ceci est cohérent avec les travaux de Fulhan (2008, 2012) qui insiste sur la nécessité de mettre en place une « gouvernance multi-niveaux », du niveau des établissements jusqu'au niveau des autorités éducatives locales puis du gouvernement central. L'expérience menée dans le projet OIF montre l'intérêt de produire un diagnostic et des objectifs prioritaires de régulation au niveau national par une méthodologie qui associe tous les acteurs, sans oublier les acteurs de terrain (y compris des élèves), et qui est alimentée par tout un travail en amont de recueil de données (données statistiques, résultats d'évaluation, enquêtes, focus groups, études de cas au sein des régions). La règle de la recherche du consensus sur ce qui est considéré comme prioritaire permet de développer une politique commune et un « leadership collectif partagé ». Cette méthodologie aura d'autant

plus d'impacts qu'elle est précédée et s'accompagne d'un processus semblable au niveau des établissements et des régions.

\* *Un leadership collectif partagé.* Les travaux de Leana (2011) et Fullan et Hargreaves (2012) insistent sur l'importance du « capital social » (la capacité collective) qui est supérieure au capital humain (la capacité de chaque acteur) quand il s'agit d'améliorer l'école ; le capital social peut compenser un capital humain de départ insuffisant en entraînant l'individu dans un cercle vertueux d'apprentissage et de développement professionnel. La valeur de l'expérience partagée entre enseignants, et si possible accompagnée à certains moments clés, constitue l'un des outils les plus puissants en termes d'apprentissage entre pairs et donc de développement des capacités professionnelles. Il s'agit donc d'une autre vision du pouvoir et de la gouvernance qu'il faut mettre en place : « Il est par conséquent plus important de construire du pouvoir d'agir avec ses pairs (à tous les niveaux) que d'avoir du pouvoir sur les autres, contrairement à l'image spontanée que l'on a parfois du leader (...). Il faut prendre le risque de se tromper, de découvrir des situations nouvelles et parfois déstabilisantes (...). Ce qui est décisif c'est permettre aux enseignants d'enseigner comme de vrais professionnels, capables d'improviser des réponses pertinentes et de prendre des décisions dans des situations complexes de leur propre initiative, sans que soit nécessaire aucun dispositif ou contrôle (...). Pour changer un comportement humain, selon nos chercheurs, il faut aider les personnes à obtenir ce qu'elles estiment le plus : le respect de leurs pairs<sup>3</sup>. Ce qui motive les enseignants, malgré les obstacles prévisibles et les difficultés, c'est la vision partagée d'un changement qui permet de résoudre les questions complexes et fait appel à leur créativité commune, plutôt qu'un processus d'incitations ou de sanctions financières. En fait, l'identification aux pairs motive les personnes beaucoup plus que les informations ou les représentations abstraites. Il est donc essentiel, pour rendre possible les changements

3 - Ceci rejoint les travaux d'un collectif de chercheurs internationaux coordonnés par (i) Jorro et De Ketele (2011), « La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? », (ii) Jorro & De Ketele (2013), « L'engagement professionnelle en éducation et formation », (iii) Merhan, Jorro & De Ketele (2015), « Mutations éducatives et engagement professionnel ».

pédagogiques, de partir de la propre expérience des acteurs éducatifs, et de les entraîner dans un processus où chacun à son tour a un rôle d'entraînement ou d'incitateur vis-à-vis des autres. » (Rey, 2016, p.11)

\* *Une gouvernance de soutien, d'accompagnement et de reconnaissance.* Dans cet esprit, la gouvernance est conçue par Fullan (2007) et Rey (2016) comme une stratégie de push and pull, c'est-à-dire un judicieux mélange d'actions de pousser et de tirer. Les actions qui « poussent », sont continues, insistantes, non négociables, et émanent de leaders qui ne se contentent pas du statu quo et qui témoignent d'une volonté politique de changement durable et cohérent. Les actions qui « tirent » visent à intégrer les acteurs dans un processus ou une situation, à écouter et à apprendre d'eux tout autant qu'à les influencer ; elles développent la motivation et la participation sociale. Des actions ont été conçues dans ce sens dans certains pays et ont fait l'objet d'études et d'évaluations. Nous avons déjà cité un certain nombre de programmes conduits en Amérique du Nord. On peut également citer le projet de réforme « Décolage » de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour lutter contre le redoublement à l'école primaire et qui a fait l'objet d'une recherche intéressante par Dupriez, Letor & Enthoven (2014) ; ou le London Challenge qui, contrairement à la politique anglo-saxonne en vigueur, a consisté à ne pas stigmatiser les établissements en difficulté mais plutôt à leur donner des pistes pour s'en sortir en les mettant en réseau (voir Fullan & Boyle, 2014). On peut également citer l'action de la Fondation « Main à la pâte » au Sénégal qui, dans trois régions, a permis de développer un capital social chez les enseignants du primaire (constitution d'équipes qui aident d'autres écoles à transformer leurs pratiques pédagogiques pour améliorer l'éveil scientifique), comme l'atteste une évaluation indépendante. D'autres actions pourraient être relevées.

\* *Une gouvernance qui articule le global et le local.* Toutes ces actions sont cohérentes avec des objectifs fixés au niveau national (et même international) : lutter contre le décrochage scolaire ou contre le redoublement, améliorer le niveau de performances des établissements

sous-performants, développer une démarche d'investigation raisonnée dans l'enseignement des sciences. Mais certaines d'entre elles sont des dispositifs qui n'ont pas été effectués au niveau national, mais ont été initiées par des acteurs qui ont réussi à mobiliser leurs pairs au niveau local ou régional. La question se pose de savoir comment mobiliser une masse critique suffisante pour espérer voir ces objectifs se réaliser au niveau du système éducatif. Les travaux qui étudient cette question mettent en évidence l'articulation d'un « penser global et partagé », c'est-à-dire une vision commune sur des objectifs restreints, atteignables et compréhensibles, et de « l'agir local », c'est-à-dire identifier et soutenir les différentes formes de capital social et les leaders qui les animent dans la mesure où sont poursuivis les objectifs prioritaires fixés, quelles que soient les modalités des actions qui peuvent varier d'un lieu à l'autre.

\* *Une politique de décentralisation et d'autonomisation basée sur la responsabilisation et la participation.* Certains pourraient en déduire facilement qu'il suffit de mener une politique de décentralisation et d'autonomisation. Les études recensées à ce sujet par Dupriez (2015) nous apprennent qu'une telle politique « ne garantit absolument pas qu'elle va, in fine, bénéficier aux élèves » (p.83). Elle peut même dans des environnements concurrentiels surtout « accroître les différences entre écoles, ce qui a une série d'effets sur l'offre de formation, sur les rapports entre établissements et sur le regroupement des élèves au sein des écoles » (pp. 83-84). On ne peut non plus espérer des effets bénéfiques d'une politique de décentralisation et d'autonomisation lorsqu'elle est mise en place par les autorités politiques pour se débarrasser d'un problème gênant et le reporter ailleurs ; les manifestations fréquentes et massives de mécontentement ou les besoins de faire des économies sont deux causes assez fréquentes, ou du moins des facilitateurs, pour décider d'une telle politique. Par contre, la décentralisation et l'autonomisation peuvent produire des effets bénéfiques sur les élèves lorsqu'elles sont conçues comme des moyens (et non des fins en soi) plus aptes à progresser dans l'atteinte des objectifs prioritaires et partagés. La responsabilisation collective et

la participation aux prises de décision peuvent être source de nouvelles initiatives pour former des équipes éducatives dans les domaines de la gestion collective, de la planification scolaire et du changement pédagogique ; elle peut aussi amener ces équipes à en rencontrer d'autres pour partager les expériences et leurs effets. Ce faisant, elle contribue à renforcer l'empowerment des professionnels, qu'ils soient enseignants, chefs d'établissements, accompagnateurs pédagogiques, et même responsables administratifs qui sont amenés à redonner sa juste place à l'administration, c'est-à-dire un outil au service du travail pédagogique, et non une fin en soi ou un pouvoir.

#### *Recommandations<sup>4</sup>*

- 1. Mettre en place une gouvernance multi-niveaux, articulée autour d'objectifs partagés, restreints et atteignables, pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire. (A1)*
- 2. Promouvoir à chaque niveau du système éducatif (établissements, circonscriptions, ministère) un leadership collectif partagé qui met en mouvement tous les acteurs en vue d'améliorer les apprentissages de tous les élèves et lutter contre le décrochage scolaire, et qui vise à améliorer les pratiques mises en place par les échanges d'expériences. (A2)*
- 3. Planifier une décentralisation et une autonomisation effective, par la responsabilisation collective, la participation aux prises de décision, le soutien et la reconnaissance des autorités. (A3)*
- 4. Planifier et financer une étude scientifique permettant d'élaborer un modèle explicatif du décrochage scolaire sur la base de données récoltées dans les pays du Sud et traitées avec des techniques méthodologiquement adéquates. (A4)*

---

<sup>4</sup> - Chaque recommandation sera identifiée entre parenthèses par une lettre et un chiffre, afin de pouvoir y faire référence ultérieurement.

## CHAPITRE 5 : ASPECTS PÉDAGOGIQUES

Le modèle théorique explicatif du décrochage scolaire montre que le jeune et son environnement de la classe ainsi que les interactions à l'école sont les facteurs les plus importants dans la prédiction dans la réussite et le décrochage scolaire (Fortin et al., 2013). Les écoles dites « efficaces » montrent bien qu'elles exercent une influence positive sur les jeunes, et ce, malgré les conditions adverses qui peuvent être présentes aux plans familial, social et individuel (Ouellet, 2009). Dans cette section, nous présentons les résultats des études sur le rôle de l'élève, de la pédagogie, de la relation enseignant élève, de la gestion de classe et du climat de classe, associés à la réussite et au décrochage scolaire.

\* *Rendement scolaire et décrochage.* Le rendement scolaire est un facteur déterminant dans la problématique du décrochage et un des facteurs les plus prédictifs. Parmi les facteurs personnels les plus importants, l'intelligence du jeune, plus précisément le QI verbal, est fondamental dans l'apprentissage. Les problèmes de comportement, d'attention et de santé mentale sont régulièrement rapportés dans les études pour être associés à l'échec et au décrochage scolaire. Les problèmes de santé physique et la malnutrition interfèrent aussi avec l'apprentissage scolaire.

\* *Pédagogie et conditions d'apprentissage.* La recension des écrits de Lessard et al. (2013) met en évidence que la pédagogie préconisée par l'enseignant contribue fortement à la réussite scolaire. La pédagogie influence l'attitude de l'élève quant à ses objectifs d'apprentissage, à sa participation en classe, à sa perception du contenu et du soutien pédagogique de l'enseignant. Un niveau élevé d'exigence de l'enseignant est aussi associé à la réussite des élèves. La méta-analyse de Hattie (2009), la plus importante dans ce champ d'étude, montre que les effets des méthodes pédagogiques traditionnelles ou nouvelles sont comparables au regard de la réussite scolaire et que l'enseignant a

un rôle déterminant sur l'apprentissage. Pour être efficace, l'enseignant doit être passionné par sa matière et insuffler un élan d'apprentissage à ses élèves. Il doit être engagé avec ses élèves dans des activités participatives d'apprentissage et leur donner du feedback quotidien sur leurs acquisitions. Il doit enseigner des stratégies de résolution de problème et susciter l'intérêt avec des programmes diversifiés encourageant la lecture. Il doit avoir des objectifs clairs et aussi connaître le niveau de maîtrise des apprentissages de ses élèves et en tenir compte. Par contre, une maîtrise lacunaire de la matière, des méthodes de travail inadéquates, le peu d'exposition des élèves à la matière affectent le processus d'apprentissage. Si l'enseignant enseigne trop rapidement sans s'assurer régulièrement du niveau de maîtrise de la matière par l'élève, ce dernier accumulera des retards qui peuvent compromettre sa réussite. Enfin, la formation continue de l'enseignant est aussi un facteur fortement associé à la réussite de l'élève.

\* *Relation enseignant-élèves et la réussite scolaire.* Les recensions des écrits de Hattie (2009) et Lessard, Poirier, et Fortin (2010) montrent que la relation enseignant-élève joue un rôle de première importance au plan de l'adaptation sociale et scolaire des élèves à l'école. Il y a un consensus dans les écrits scientifiques confirmant que la relation enseignant-élève constitue un facteur prépondérant ayant des répercussions sur de multiples plans : sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial (Fredriksen et Rhodes, 2004). Lessard et al. (2006) observent que les élèves invoquent les conflits avec l'enseignant comme raison pour décrocher. Une relation enseignant-élève positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands chez les élèves à risque de décrochage scolaire que chez les jeunes sans difficulté. Enfin, Fortin et al. (2006) estiment que les attitudes négatives des enseignants envers l'élève augmentent considérablement le risque de décrochage des élèves.

\* *Gestion de classe et réussite scolaire.* La gestion de la classe est un autre facteur très important pour susciter la persévérance scolaire

(Ouellet, 2009). Les classes plus organisées et ordonnées où l'enseignant est chaleureux et disponible et moins orienté vers les règles, sont celles qui optimisent le plus le rendement scolaire des élèves. Le climat de classe a un impact sur le sentiment d'efficacité scolaire. Les élèves se sentent plus efficaces dans les classes où ils sont traités équitablement et dans celles où l'enseignant est orienté vers la tâche. Enfin, les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent un niveau moindre d'ordre et d'organisation dans la classe que ceux non à risque (Fortin et al, 2006).

\* *Climat de classe*. Les études qui ont interrogé les élèves sur les raisons du décrochage montrent l'importance du climat de classe (Cossette et al. 2004). Les élèves décrocheurs expliquent leurs absences par une relation désengagée avec leurs enseignants, ces derniers étant aussi perçus comme irrespectueux et ennuyants (Lessard et al, 2006). Par contre, les tâches motivantes, le soutien à l'autonomie et l'évaluation non compétitive sont des composantes du climat de classe favorisant l'engagement scolaire. Le niveau de cohésion dans la classe peut avoir un effet protecteur au regard des problèmes de comportement des élèves. Les élèves qui perçoivent un climat de classe positif ont moins recours à des stratégies compensatoires et d'évitement pour expliquer leur faible rendement scolaire.



### *Recommandations*

*1. Mettre en place une solide formation initiale et continue qui se traduit par (B1) :*

- une maîtrise de la matière*
- la passion pour la transmettre*
- une participation active dans l'apprentissage*
- la conviction que les élèves à risque peuvent réussir et persévérer au niveau scolaire*
- une relation respectueuse et significative avec les élèves*

*2. Mettre en place des dispositifs adaptés de soutien et d'accompagnement des enseignants et des chefs d'établissement pour :*

- leur permettre d'identifier par des procédures adéquates les facteurs de risque de décrochage scolaire et les élèves qui cumulent les risques*
- leur permettre de partager leurs expériences, non seulement les difficultés mais aussi les pratiques diversifiées mises en place pour améliorer les apprentissages et lutter contre les décrochages scolaires, et ainsi créer des leaderships collectifs (B2)*

## CHAPITRE 6 : ÉVALUATION

\* *La multiplication des évaluations externes.* Les épreuves internationales, telles PISA, PIRLS, PASEC et SAQMEC, et à leur suite les épreuves nationales se sont multipliées au fil du temps. Ces épreuves s'inscrivent dans les mouvements contemporains du *New Public Management* et de la *Policy Evaluation*, c'est-à-dire des « politiques de pilotage par les résultats » (Dupriez, 2015). Un intérêt majeur de ces épreuves externes standardisées est de donner un signal aux autorités éducatives sur le niveau des performances des élèves, du moins celles qui sont mesurées car bien des aspects importants ne le sont pas ou ne peuvent l'être par de telles épreuves, et sur la distribution plus ou moins équitable des résultats à travers les différentes catégories d'élèves. On le voit bien avec les résultats du PASEC 2014 où, sur les dix pays ayant passé les épreuves, la grande majorité des élèves ne dispose pas des compétences attendues dans le cycle primaire, que ce soit en début ou en fin de scolarité. On le voit aussi avec les épreuves PISA dans les pays de l'OCDE où certains pays ont vu leurs résultats se dégrader, soit en termes de niveau moyen, soit en termes d'écart entre les élèves les plus et les moins performants, soit encore en termes de corrélation trop élevée avec les indices socio-économiques des familles. De telles alertes permettent de dégager des objectifs prioritaires qui seront d'autant plus partagés et réalistes que les résultats de ces évaluations externes auront été analysés avec l'ensemble des catégories d'acteurs du système éducatif, sur la base d'une méthodologie adéquate (voir, par exemple, l'étude OIF 2011-2014 ; De Ketele, 2015).

\* *Les effets des évaluations externes.* Si ces épreuves externes standardisées, internationales ou nationales, ont eu des effets sur les autorités éducatives des pays (sensibilisation et prise de décision), ont-elles eu un effet en termes d'efficacité et d'équité ? Ont-elles eu un impact sur les pratiques des enseignants et, en dernier ressort, sur les performances des élèves ? De nombreux chercheurs ont mené

des études sur ces questions. Leurs conclusions ont fait l'objet de plusieurs synthèses qui s'accordent pour dire que les effets sont faibles et trop variables d'un pays à l'autre (Dumay & Dupriez, 2009 ; Mons, 2009 ; Dupriez, 2015). Si les effets peuvent être positifs comme en Allemagne qui a réussi à mobiliser les autorités régionales, les chefs d'établissement et les enseignants sur la base de dispositifs de feedback et de concertation, ils sont souvent nuls dans de nombreux pays où les enseignants et les chefs d'établissement ne se sentent guère concernés et considèrent qu'il s'agit de moyennes nationales. Ces mêmes études montrent que les effets peuvent être parfois négatifs : effet plus fort du déterminisme social (les familles favorisées font alors leur marché dans le choix des établissements) ; effet réducteur sur le curriculum (accent mis par les enseignants sur les aspects du curriculum impliqués par les épreuves ; bachotage des élèves) ; dégradation de l'image des enseignants (perception négative du grand public et par ricochet des enseignants eux-mêmes) ; stress des élèves (confrontés à la multiplication des évaluations).

\* *Évaluations externes et gouvernance.* Les politiques de pilotage par les résultats (*New Public Management, Policy Evaluation*) ne sont donc pas une garantie pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire. Selon Mons (2009), celles-ci reflètent trop souvent une « vision top-down de l'action publique dans laquelle les politiques publiques seraient mises en œuvre telles que décidées dans leur cadre légal, réglementaire ou législatif, par les acteurs sociaux » (p. 8). Il s'agit là d'une illusion dénoncée par les travaux précités sur la gouvernance (Leana, 2011 ; Fullan et Hargreaves, 2012 ; Rey, 2016), qui prônent une gouvernance multi-niveaux avec un leadership collectif partagé. Cela signifie que les évaluations des épreuves standardisées externes nationales et internationales doivent être partagées avec les acteurs concernés aux niveaux intermédiaires (les régions et les districts) et locaux (les établissements) sous des formes utiles à l'analyse qui en sera faite collectivement par eux pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire. Au niveau où ils

se situent, les acteurs sont non seulement les plus à même de donner du sens aux résultats disponibles compte tenu de leur connaissance du contexte, mais aussi les plus concernés pour approfondir le diagnostic par des évaluations complémentaires, et ainsi prendre des décisions et mener des actions partagées dont ils assument collectivement la responsabilité (au sein d'un établissement, par exemple, il ne s'agit pas simplement des enseignants d'une année terminale qui sont concernés par les résultats d'une épreuve nationale).

\* *Évaluations externes et implication des acteurs.* La transformation des systèmes éducatifs ne peut s'opérer que s'il y a engagement et capacité des acteurs locaux, individuellement et collectivement (Dupriez, 2015). Les résultats de la recherche menée par Dumay, Cattonar, Maroy et Mangez (2013) en Belgique francophone le montrent bien. Ils ont comparé les résultats dans l'enseignement primaire dans deux zones d'inspection différentes. La première zone est caractérisée par une gouvernance top down où les résultats des outils d'évaluation externe, conçus au niveau central, sont diffusés par l'inspection auprès des chefs d'établissement et accompagnés de recommandations. Dans la seconde zone, outre la diffusion des résultats, un travail incrémental et participatif est mis en place entre l'inspection et les chefs d'établissement qui développent en outre avec les enseignants leurs propres épreuves, complémentaires aux épreuves centrales. De la comparaison entre les deux zones, il en résulte que les acteurs de la seconde zone semblent accorder une plus grande légitimité cognitive à cette politique d'évaluation externe et aux instruments sur lesquels elle s'appuie. Si, dans la première zone, les enseignants ne contestent pas ou peu l'intérêt des évaluations externes comme informations pertinentes pour améliorer leurs pratiques, ces évaluations ne s'inscrivent pas chez eux dans un processus de formation continue. Dans la seconde zone, l'implication des enseignants et des chefs d'établissement dans leur analyse et dans la conception d'épreuves complémentaires les conduit à un processus de développement professionnel, sans pour autant affaiblir la logique hiérarchique, grâce à la mise en réseau des acteurs. Les travaux de Jorro

et De Ketele (2011, 2013) et de Jorro, De Ketele et Merhan (2015) conduits dans cinq pays sur l'engagement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation vont dans le même sens et indiquent que l'adoption d'une posture de reconnaissance (par les autorités, les pairs et donc soi-même) a bien plus d'impact qu'une posture de contrôle. C'est le cas aussi des travaux du mouvement britannique *Assessment Reform Group* (Stobart, 2011) qui montrent que les acteurs se mobilisent davantage et se sentent davantage reconnus lorsqu'ils pratiquent une évaluation pour l'apprentissage (quels sont les acquis sur lesquels on peut compter ? quels sont les potentiels de changements ? quels progrès réalistes pouvons-nous faire ici et maintenant ?) que lorsqu'ils pratiquent une évaluation de l'apprentissage.

\* *La lutte contre le décrochage scolaire.* Les travaux précités de Fortin et collaborateurs (2011 et 2013) ont élaboré un modèle explicatif du décrochage scolaire, ont créé ou identifié des instruments de dépistage des élèves à risque, ont mis en évidence les caractéristiques communes des dispositifs qui ont fait la preuve de leur efficacité à lutter contre le décrochage scolaire. Ces travaux montrent ici encore le caractère multidimensionnel et contextuel d'une telle problématique, tant dans l'explication, que l'évaluation et les dispositifs d'action. A un titre ou un autre, tous les acteurs sont ou devraient être impliqués : élèves, parents, chefs d'établissement, enseignants, accompagnateurs externes. Le jugement global des membres du personnel scolaire est le principal instrument utilisé dans la majorité des études, car il s'agit d'identifier les principaux facteurs de risque des élèves tels que la présence d'échecs scolaires, un taux élevé d'absences, les problèmes de comportements, etc. Le modèle explicatif du décrochage scolaire et les instruments qui ont été conçus sur cette base sont une aide précieuse pour guider le dépistage, mais il s'agit aussi d'adapter les facteurs et leurs poids respectifs selon l'école et sa région. L'étude des dispositifs efficaces (fondés sur des études scientifiques et non simplement des croyances) montre aussi l'importance d'un leadership collectif partagé à travers les caractéristiques relevées, telles : l'engagement de tous les acteurs ;

la conviction que les élèves à risque de décrochage peuvent réussir ; l'importance des attitudes positives du personnel et des variables de climat de la classe et de l'établissement ; la valorisation de la promotion des facteurs de protection (orientée sur les forces et les compétences) plutôt que sur la prévention des comportements indésirables ; la prise en compte des valeurs et de la culture de l'école. Ici encore est mise en évidence l'importance de la posture de la reconnaissance plutôt que la posture de contrôle.

### *Recommandations*

- 1. Analyser, dès leur parution et avec toutes les catégories d'acteurs du système éducatif, les résultats des épreuves externes, internationales et nationales, dans le but de se fixer quelques objectifs prioritaires réalistes pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire. (C1)*
- 2. Mettre à la disposition des acteurs locaux et intermédiaires, le plus rapidement possible et sous des formes exploitables au niveau concerné, les résultats des évaluations externes (nationales et internationales) pour leur permettre de conduire collectivement des analyses et des évaluations complémentaires contextualisées qui donnent sens aux résultats dégagés et qui doivent déboucher sur des dispositifs réalistes d'amélioration de la qualité des apprentissages et de lutte contre le décrochage scolaire. (C2)*

## CHAPITRE 7 : ENVIRONNEMENT

Les facteurs associés à l'élève, à sa famille, à l'enseignant et aux interactions qui ont lieu à l'école sont des facteurs très fortement associés à la réussite scolaire et de puissants prédictifs du décrochage. Les facteurs de l'environnement scolaire contribuent, dans une moindre mesure, à expliquer la réussite scolaire ou le décrochage. Parmi ces facteurs, on retrouve l'environnement physique, la structure, les ressources, les activités parascolaires et la qualité de vie à l'école.

\* *Environnement physique.* Les gouvernements Ontarien (OSSTF/FEES Canada, 2015) et Écossais (Hinggens et al. 2005), ont commandé une recension des écrits pour estimer les liens entre l'environnement de l'école et la réussite scolaire. Les résultats convergent et montrent que les élèves fréquentant des écoles propres et bien entretenues ont des résultats scolaires plus élevés que ceux fréquentant des écoles malpropres et moins bien entretenues, peu importe le groupe d'âge et le type d'école. Les écoles propres sont définies comme étant celles qui nettoient les sols, ramassent les ordures et enlèvent les graffitis. L'âge du bâtiment n'est pas un facteur significatif s'il est rénové et bien entretenu. De plus, la qualité de l'air, la température et les bruits dans l'école influencent la réussite scolaire. Il n'y a pas de consensus des études quant à l'effet de l'éclairage et des couleurs sur l'apprentissage. Cette recension conclut que les écoles mal entretenues ont un effet négatif tant sur la réussite scolaire que sur le moral du personnel et des élèves. Elle conclut également à une augmentation des problèmes de santé et à une augmentation des coûts d'entretien à plus long terme. Enfin, il faut considérer l'ensemble de ces facteurs en interaction avec les autres facteurs prédictifs.

\* *Les élèves de l'école.* Rumberger et Sun (2009) estiment que les caractéristiques des élèves d'une école ont une influence sur la réussite scolaire. Ainsi, l'influence des pairs aurait un impact sur la motivation, l'apprentissage et les comportements sociaux. Cette composante peut

donc avoir un effet indirect sur le taux de décrochage lorsque cumulée avec d'autres caractéristiques de l'école.

\* *La structure.* Dans sa recension des écrits sur le décrochage scolaire, Rumberger et Sun (2009) analysent les études menées aux USA qui poursuivaient l'objectif d'identifier les liens entre les caractéristiques des structures des écoles et le rendement scolaire. Les études portaient sur la localisation de l'école (urbaine, banlieue, rurale), le nombre d'élèves et le type d'école (public, privé). Les résultats varient beaucoup d'une étude à l'autre et montrent qu'il n'y a pas de consensus permettant d'affirmer qu'une structure plutôt qu'une autre est associée à la persévérance scolaire.

\* *Les ressources.* Le nombre d'élèves par classe a une influence sur la réussite scolaire. Deux recensions des écrits montrent que les élèves issus de petits groupes (environ 15 élèves) réussissent mieux que ceux issus de grands groupes (environ 25 élèves) (Hattie, 2009; Rumberger et Sun, 2009). Dans les petits groupes, les enseignants adaptent plus facilement leurs stratégies d'enseignement aux besoins de leurs élèves. Cependant Hattie (2009) estime que former des petits groupes nécessite beaucoup de ressources financières. La question à savoir si l'investissement en vaut la peine demeure sans réponse.

\* *Les activités parascolaires.* Les activités parascolaires sont les activités qui se tiennent en dehors des heures scolaires mais au sein de l'école. Elles sont très variées et concernent le volet du sport, des arts et de la musique. Les jeunes s'y inscrivent pour leur propre plaisir, pour se faire des amis, pour passer le temps ou encore sous l'influence de leurs amis. En choisissant sur une base volontaire des activités, cela contribue à développer un sentiment de bien être et d'appartenance à l'école. L'étude de St-Pierre, Denault et Fortin (2012) sur les élèves à risque de décrochage montre que la participation à des activités parascolaires pour ces élèves contribue à diminuer le risque de décrochage scolaire. Ces activités leur permettent de retrouver des moments de plaisir à l'école et de contribuer ainsi à développer des liens d'amitiés avec des



pairs. Ces moments de bien être favorisent l'attachement à l'école et permettent de développer une perception positive de l'école. Les résultats des études divergent quant à l'intensité de la participation sur l'adaptation sociale et la persévérance scolaire.

\* *La qualité de la vie à l'école.* La qualité de la vie à l'école est un construit subjectif du bien-être de l'élève concernant les perceptions et la satisfaction de ses conditions de vie à l'école. Les résultats des études suggèrent que la qualité de vie est généralement perçue plus positivement chez les filles que chez les garçons (Marks 1998; Manço, 1996). De plus, avec l'âge et le cheminement scolaire, il semble y avoir une diminution de la satisfaction générale, de la satisfaction vis-à-vis de l'enseignant (Marks, 1998), de la valeur accordée aux apprentissages et de la perception des compétences scolaires (Roeser et Eccles, 1998). Le statut socio-économique du jeune a une très faible influence sur la perception de la qualité de vie à l'école (Marks, 1998). Plus les élèves sont satisfaits de leur qualité de vie à l'école, plus leurs résultats scolaires sont élevés. La perception du climat scolaire est en lien avec le fait d'aimer l'école et est négativement liée aux absences et aux problèmes de comportement (Worrel et Hale, 2001). Lee et Breen (2007) estiment que les élèves qui perçoivent négativement l'école vivent un sentiment d'incompétence se sentant inadéquats à l'école. De plus, peu d'activités ou de programmes répondent à leurs besoins et à leurs intérêts. Ils considèrent donc que l'école est inutile. Au final, ils vivent même un sentiment d'injustice.

### *Recommandations*

- 1. Améliorer le matériel indispensable pour mieux enseigner et apprendre, notamment dans les établissements comportant des populations fragilisées ou à risque de décrochage scolaire. (D1)*
- 2. Établir un espace et une organisation scolaire qui précisent les valeurs, les croyances, les rites et les normes qui régissent tant le personnel que les élèves favorisant ainsi la qualité de vie à l'école. (D2)*
- 3. Aménager un environnement scolaire réellement éducatif au plan de la sécurité, de l'hygiène, de la santé et de la citoyenneté. (D3)*

## CHAPITRE 8 : LA PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

### 8.1 Programmes basés sur la recherche scientifique

*\* L'importance des recherches scientifiques sur la prévention du décrochage scolaire.*

Les résultats des études scientifiques sont essentiels pour identifier les facteurs de risque si l'on veut développer et implanter des programmes de prévention en vue de modifier le parcours des élèves à risque de décrochage scolaire. En effet, l'identification du jeune à risque, tout comme le développement d'un programme de prévention, doit découler des connaissances empiriques et scientifiques et non des croyances non fondées ou des habitudes de faire dans une école. La prévention est fondée sur la connaissance des facteurs de risque pour pouvoir, d'une part, identifier le jeune qui pourrait décrocher et, d'autre part, lui offrir un programme différencié de prévention adapté à ses besoins. Nous avons fait une recension des écrits de plus d'une vingtaine de programmes de prévention du décrochage scolaire au secondaire et nous avons analysé les caractéristiques communes entre les programmes (Fortin, 2012)

*\* Caractéristiques communes entre les programmes probants*

- Les programmes doivent être multimodaux donc cibler les facteurs de risque et de protection personnels, familiaux et scolaires spécifiques aux différents types d'élèves.
- Un programme doit inclure les principaux intervenants de l'école afin de les impliquer dans l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de ces programmes. Les intervenants doivent être convaincus de leur pertinence pour résoudre les difficultés des élèves.

- Les programmes doivent être basés sur des modèles théoriques reconnus et développés à partir des données de recherches empiriques.
- Les programmes complets comprennent idéalement de l'intervention : 1/ primaire pour l'ensemble de l'école: règles claires, qualité de vie à l'école, climat de classe, gestion de classe, pratiques pédagogiques motivantes, attitudes positives du personnel etc. 2/ secondaire et ciblée : prévention pour les jeunes à risque et 3/ tertiaire auprès des jeunes présentant de graves problèmes.
- Les programmes efficaces s'appuient davantage sur la promotion des facteurs de protection (orientée sur les forces et les compétences) plutôt que sur la prévention de comportements indésirables.
- Les programmes doivent inclure un volet évaluation, d'une part, pour s'assurer d'une bonne implantation et, d'autre part, pour en évaluer leur efficacité.
- Les programmes doivent clairement détailler les objectifs, le contenu et le déroulement à l'aide de manuels afin de rendre possible l'évaluation de la qualité de l'implantation et des effets.
- Les programmes doivent être adaptés à la culture et aux valeurs de leur école.

### *Les programmes probants de prévention du décrochage scolaire*

#### **Au primaire :**

« **Premiers signes. Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire** » (Potvin et Roy, 2014). Ce programme est destiné principalement aux enseignants et aux autres intervenants qui agissent directement auprès des élèves du primaire susceptibles d'éprouver des difficultés d'ordre scolaire et de développer des facteurs

de risque pouvant mener vers le décrochage au secondaire. Ce guide est distribué gratuitement sur le site : [www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca)

## **Au secondaire**

- ***Le programme de prévention du décrochage scolaire « Trait D'Union »*** (Fortin 2012). Ce programme vise à créer une relation significative entre l'élève à risque de décrochage scolaire et son accompagnateur (enseignant) par le biais d'un accompagnement structuré et régulier qui favorisera l'engagement et la persévérance scolaire. Il s'adresse à tous les élèves à risque du secondaire (11- 17 ans). Ce guide est distribué gratuitement sur le site : [www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca).
- ***« Y a une place pour toi! Guide de prévention du décrochage scolaire »*** (Potvin, Fortin et al., 2007). Ce guide présente aux intervenants scolaires et aux parents les types d'élèves à risque, les stratégies d'interventions applicables à chacun, les stratégies de prévention et d'intervention et les ressources disponibles dans leur communauté. Ce guide est distribué gratuitement sur le site : [www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca).
- ***« Pare-Chocs »*** (Marcotte, 2006). Ce programme de prévention cible les élèves de type dépressif, âgés de 14 à 17 ans. Ce guide est distribué sur le site : [www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca).
- ***« École et stratégie »*** (Dimitri et Potvin, 2012). Cette procédure constitue une démarche avec l'équipe école qui implique des changements au plan des pratiques et de la culture de l'école pour mieux répondre aux besoins des élèves. L'école adopte une culture permettant de cultiver des liens solides avec les élèves, mais aussi avec leur famille, permettant ainsi de meilleures interventions. Ce guide est distribué gratuitement sur le site : [www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca).

De nombreux programmes ciblant différentes problématiques des élèves à risque sont présentés sur les sites : <http://www.coeureaction.qc.ca/fr/presentation-du-repertoire.asp>; [www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca); [www.dropoutprevention.org](http://www.dropoutprevention.org)

## **8.2 Mesures tirées des expériences pratiques des pays**

Pour diminuer le risque d'abandon scolaire, il est nécessaire de mettre en œuvre un large éventail d'interventions afin de lutter contre les vulnérabilités décrites préalablement, tels que les facteurs liés à la pauvreté et les problèmes relatifs à la qualité de l'éducation. Cela passe par une politique préventive (tarir le phénomène à la source) et une politique curative (prendre en charge les enfants ayant décroché).

Rappelons que les politiques rapportées ci-dessous sont le fruit de la contribution des pays à la synthèse sur les actions menées pour lutter contre l'échec le décrochage scolaires.

### **Burkina Faso**

Le système éducatif burkinabé a entrepris depuis plus d'une décennie les principales mesures palliatives suivantes contre le décrochage et les échecs scolaires :

- le passage automatique à l'intérieur des sous-cycles au primaire. Le redoublement n'est possible qu'en fin CPII, CEII et CMII ; ce taux de redoublement doit être en dessous de 10% de l'effectif de la classe.
- Ainsi, l'école burkinabé met l'accent sur le maintien de plusieurs élèves dans le système éducatif jusqu'à l'âge de 16 ans, comme le prescrit la loi d'orientation de l'éducation depuis 2007. Une mesure qui vient mettre fin aux exclusions et aux redoublements massifs d'élève et qui

limite la sélectivité au profit de l'apprentissage pour tous. Pour assurer l'effectivité et l'efficacité d'une telle mesure, l'état burkinabé a mis en place un mécanisme de contrôle et de veille qui permet à toute la hiérarchie administrative et pédagogique et aux partenaires sociaux de suivre son application au sein des écoles.

- l'organisation de cours de rattrapage pour les élèves à faible niveau et ceux candidats aux examens et concours scolaires (CEP et Entrée en sixième) ;
- l'instauration de passerelles pour récupérer dans le cycle normal les déscolarisés et les non scolarisés (utilisation de méthodes d'enseignement novatrices) ;
- l'admission en classe de sixième de tous les élèves du CM2 qui ont eu le Certificat d'Etude Primaire (CEP) dans 90 départements pilotes de la réforme ;
- Cette mesure est entrée en vigueur dans le système éducatif depuis l'année scolaire 2007-2008. Elle vise à admettre automatiquement l'entrée en sixième aux élèves ayant obtenu la moyenne préconisée pour obtenir le CEP. C'est une forme de discrimination positive en faveur des candidats de ces départements pilotes. Cela a pour effet de permettre au maximum d'élèves en fin de cycle primaire d'accéder au post-primaire sans trop de sélectivité; en somme de minimiser les taux de déperdition entre ces deux cycles.

## **Canada-Nouveau Brunswick**

La distribution gratuite de manuels scolaires aux élèves du primaire et l'instauration de la cantine dans les écoles par l'Etat.

Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire le Canada Nouveau-Brunswick a mis en place des politiques et a réalisé des actions concrètes favorisant l'inclusion dans les écoles publiques.

*La politique 322*, qui consiste à établir des conditions qui permettent aux écoles publiques du Nouveau-Brunswick d'être inclusives et d'éliminer les obstacles à l'apprentissage en se basant sur les principes suivants :

- chaque élève peut apprendre
- les programmes sont offerts équitablement à tous les élèves
- le succès de tous les élèves est favorisé à travers l'individualisation
- la capacité d'adaptation du personnel scolaire
- le respect de la diversité des élèves et du personnel scolaire
- un environnement physique accessible, valorisant et sécurisant pour les élèves et le personnel

*La formation en autisme* du personnel préscolaire et scolaire, conçue pour les aider à répondre aux besoins d'apprentissage et aux défis comportementaux des apprenants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le contenu d'apprentissage de la formation en autisme est basé sur les principes de l'Analyse appliquée du comportement (AAC), une approche fondée sur des preuves pour les apprenants ayant un TSA.

*La production de ressources pédagogiques inclusives sur la diversité sexuelle et le genre.* Égale Canada, le seul organisme de bienfaisance canadien voué à la promotion des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles et trans (LGBT), a produit grâce à la recherche, à l'éducation et à la mobilisation communautaire, des documents fondés sur des données probantes concernant l'orientation sexuelle et l'identité de genre. Le travail de cet organisme permet au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance d'appuyer les écoles du Nouveau-



Brunswick qui favorisent des milieux d'apprentissage sécuritaires, accueillants, inclusifs et positifs pour tous, peu importe leur orientation sexuelle ou leur identité de genre.

*La politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC)*, qui a pour objectif d'accroître la capacité de tous les partenaires en éducation à réaliser la double mission du système éducatif acadien et francophone, soit de favoriser la réussite éducative et la construction identitaire de chaque apprenant et apprenante, tout en contribuant au développement durable de la communauté acadienne et francophone ainsi qu'à celui de la province du Nouveau-Brunswick.

### **Les programmes de compétences essentielles (PCE) et de compétences essentielles au marché du travail (PCMT)**

Ce programme permet d'identifier les "décrocheurs" potentiels et les met dans un dispositif organisé en rapport avec les Collèges communautaires du Nouveau Brunswick afin de leur fournir les compétences essentielles requises pour poursuivre des études collégiales dans certains domaines liés à leurs intérêts. Ils réussissent ainsi à obtenir leurs diplômes d'études secondaires.

### **Place aux compétences (PAC)**

Le PAC, organisme à but non lucratif appuie les initiatives qui visent directement le décrochage scolaire ou qui ont un impact pour le contrer. Ainsi trois centres de formation secondaires ont été créés et l'enseignement individualisé permet de guider chaque apprenant dans ses apprentissages avec des échéanciers variables. Il permet aussi à des jeunes de développer des compétences essentielles à l'emploi et une expérience de travail dans des entreprises de leur choix.

Les informations concernant ces programmes peuvent être retrouvés sur le site du gouvernement ([www.2.gnb.ca](http://www.2.gnb.ca)) et des organismes cités.

## Canada-Québec

Plusieurs initiatives ont été mises en avant afin de promouvoir l'importance de la diplomatie, valoriser la persévérance et prévenir le décrochage et ses conséquences.

Pour rétablir l'égalité des chances en éducation en milieux défavorisés, le Ministère a créé une initiative majeure qui a vu le jour en 2002: la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA). Cette stratégie permet de soutenir les écoles accueillant une forte proportion d'élèves des milieux les plus défavorisés (écoles de rangs déciles 8, 9 et 10 selon l'indice de milieu socioéconomique [IMSE]). La SIAA s'appuie sur une mobilisation des équipes-écoles et sur une démarche structurée de planification des interventions appuyées sur des pratiques reconnues les plus efficaces en milieu défavorisé. Elle s'actualise par le développement, le partage et le maintien de l'expertise de l'intervention éducative en milieu défavorisé. En plus de la SIAA, depuis 2013, le réseau scolaire expérimente la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé.

Le ministère alloue également, depuis plusieurs années, des sommes significatives aux élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, des déficiences, des troubles de comportement ou un handicap (EHDAA). Ces sommes sont consacrées directement aux élèves et permettent aux commissions scolaires d'organiser les services d'enseignement complémentaires et particuliers selon leur réalité propre. Des investissements importants ont été annoncés pour soutenir davantage l'intégration en classe des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette mesure se traduira par l'ajout de ressources humaines.

Pour guider le réseau scolaire dans ses interventions auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le Ministère a adopté la politique de l'adaptation scolaire en 1999.

Finalement, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire prévoit

plusieurs parcours de formation: le parcours de formation générale et le parcours de formation générale appliquée, le parcours de formation axée sur l'emploi et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Ces parcours différenciés permettent aux élèves d'entreprendre une formation qui les mène à une qualification et de réaliser leur projet de vie. D'autres dispositions et d'autres voies permettent également de répondre aux caractéristiques des élèves qui ont besoin de réaliser un plus grand nombre d'apprentissages pratiques (centre de formation en entreprise et récupération, projets pédagogiques particuliers en formation professionnelle, remplacement de certaines matières, différentes passerelles permettant de passer d'un parcours de formation à un autre). Le rythme des apprentissages étant différent, les milieux scolaires ont besoin de temps pour faire cheminer les élèves.

## **France**

La France a mis en place une politique porteuse de lutte contre le décrochage scolaire.

### ***Des leviers sont activés dans le champ de la prévention :***

- une politique intégrée dans les établissements : référent décrochage, groupe de prévention du décrochage scolaire (cf. infra), période d'accueil, passerelles... ;
- des expérimentations qui ont vocation à être généralisées à la rentrée 2016 :
  - les alliances éducatives, c'est-à-dire la mobilisation interne aux établissements jointe à l'implication des parents, des associations autour d'un jeune en situation de décrochage ;
  - les parcours aménagés de la formation initiale pour des élèves ayant besoin d'un « temps de respiration » ;

- un plan ambitieux de formation des enseignants sur 2 ans ;
- des outils pour mieux associer les familles : mallette des parents, dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », espaces parents... ;
- un temps fort dans les académies : la semaine de la persévérance..

***Des leviers sont activés dans le champ de la remédiation :***

- les régions sont désormais en charge de cette politique ;
- des dispositions réglementaires nouvelles constituent des moyens efficaces pour réduire significativement le flux et le stock des sortants sans diplôme :
- le droit à une nouvelle préparation de l'examen dans l'établissement dont le jeune est issu ;
- La possibilité de conserver pour un candidat ayant échoué à l'examen les notes obtenues au-dessus de la moyenne ;
- Le droit opposable au retour en formation initiale pour les jeunes de 16 à 25 ans ne possédant aucun diplôme.
- les dispositifs d'accueil des jeunes revenant à l'école se développent : structures de retour à l'école au sein des lycées ; Ecoles de la 2<sup>ème</sup> chance , service militaire volontaire , EPIDE,...
- l'outil de repérage des jeunes décrocheurs appelé Système Interministériel d'Echanges d'information (SIEI) qui avaient contribué à mobiliser les acteurs en 2009 connaît des évolutions pour gagner en fiabilité.

## Gabon

Face aux taux élevés de redoublement (36% en 2015), de décrochage et d'abandon scolaire, le Gabon a expérimenté deux projets en partenariat avec les gouvernements suisse et français. Ces projets portent respectivement sur « la formation par apprentissage dual » et « les classes de préprofessionnalisation, muées en classes de remédiation à l'issue de l'expérimentation ».

Dans le cadre du premier projet, l'élève est inscrit dans un établissement scolaire et signe avec une entreprise ou un artisan. Il alterne sa formation pratique dans l'entreprise et ses études théoriques dans l'établissement scolaire. Les objectifs de ce programme sont notamment:

- Eviter la sortie des jeunes du système scolaire sans perspective
- permettre une meilleure adéquation entre les exigences du marché national de l'emploi et les cursus de formation
- Garantir une main d'œuvre qualifiée
- Diversifier l'offre en matière de formation professionnelle

Suite au succès de la mise en œuvre des formations duales dans certaines filiales, le ministère de l'Education Nationale et l'Enseignement Technique a procédé à l'extension de ces formations avec plus de trente métiers déjà concernés. En généralisant les formations par apprentissage dual, le Gabon peut donc permettre la formation et l'emploi de nombreux jeunes de tous les niveaux et réduire le taux de chômage à l'image des pays de l'OCDE qui ont créé un lien très fort entre les entreprises et les établissements de formation.

En ce qui concerne le deuxième projet concernant les classes de préprofessionnalisation et de remédiation, les objectifs sont:

- donner à des élèves en grande difficulté d'apprentissage, une nouvelle chance de réintégrer un cursus normal en ayant la possibilité de vivre de nouvelles situations d'apprentissage

dans un contexte permettant de donner un sens aux savoirs (contenus) scolaires

- permettre à des élèves ayant connu des situations de redoublements cumulés, la possibilité de préparer, soit une entrée dans la vie active avec un “bagage” scolaire renforcé, stabilisé et une première perception du domaine d’activité professionnelle envisagée; soit, une orientation vers une structure de formation qualifiante après obtention du Certificat d’Etudes Primaires

Ne sont admis en classes de remédiation que les élèves de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années du primaire, en très grande difficulté d’apprentissage, notamment ceux cumulant déjà deux (2) redoublements dans une classe et dont l’âge est compris entre 14 et 16 ans. Ils sont ensuite regroupés, tous niveaux confondus, dans une classe unique dont l’objectif ne dépasse pas 30 élèves. Ils sont pris en charge par deux enseignants formés par le projet. Les enseignants offrent donc une aide personnalisée aux élèves en fonction de la nature et de l’ampleur de leurs difficultés.

La classe de remédiation a une durée de 2 ans. Au terme de la première année, les élèves remis à niveau sont tous présentés à l’examen du CEP. Ceux n’ayant pas réussi à cet examen sont directement intégrés ou réintégrés en 5<sup>ème</sup> année; la fonction première de ces classes étant la remise à niveau des élèves en grande difficulté d’apprentissage.

## **Liban**

Depuis 2002, le Ministère de l’Education et de l’Enseignement Supérieur (MEES) a mis en œuvre un projet de développement intitulé « classe de support scolaire », dans le but de lutter contre l’échec et le décrochage scolaire. Ce programme s’adresse aux élèves du premier cycle des écoles publiques qui ont des difficultés scolaires et a pour but de les maintenir dans le cursus scolaire ordinaire. Le programme « classe de support scolaire » consiste à :

- ouvrir des classes de support dans 200 écoles publiques réparties sur tout le territoire libanais dans un délai de 10 ans ;
- équiper ces classes avec le matériel nécessaire et les programmes pédagogiques et spécialisés ;
- donner une formation intensive à deux enseignants de chaque école pour les rendre aptes à détecter les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, les aider individuellement ou en petits groupes en adaptant le curriculum et en utilisant les programmes spécialisés et à référer à des centres spécialisés les enfants qui présentent des difficultés plus poussées.

La formation continue des enseignants est une composante forte du programme « classe support scolaire », elle inclut les thèmes suivants :

- Les prérequis du développement de la pensée. Le développement psychosocial.
- Les prérequis de la lecture et l'écriture : approche pratique.
- Idées et astuces de l'orthophoniste, réflexion et partage autour de questions.
- Le développement psychomoteur avant l'apprentissage.
- Approfondissement : prérequis psychomoteur et apprentissage scolaire.
- Comment distinguer « difficultés » et « troubles » aux niveaux psychomoteur, orthophonique et pédagogique ?
- Comment l'enseignant de la classe de support scolaire peut-il venir en aide à l'enfant en difficulté ?
- Détection des difficultés d'apprentissage en classe : outils d'observation et évaluation diagnostique.

- Evaluation préliminaire : des difficultés d'apprentissage à l'identification du niveau scolaire de l'élève.
- Les réseaux de surveillance pour déterminer les difficultés et le rapport d'évaluation pour déterminer le niveau scolaire de l'élève.
- Intégration de l'enseignant de classe dans le plan et la définition de son rôle en complément de celui de l'enseignant de classe de support scolaire.
- Evaluation pédagogique, tests académiques, réseaux de surveillance, rapport d'évaluation.
- Intervention pédagogique : plan d'action, méthode d'évaluation.
- Préparation de la classe de support scolaire et plan d'action individualisé.
- Les techniques et les évaluations adaptées.
- Préparation de la séance et observation du progrès de l'enfant.

De plus, le travail dans les classes de support scolaire se fait durant l'horaire scolaire, en collaboration avec les autres enseignants et avec les parents. Par ailleurs, des conseillers pédagogiques de la Direction de l'Orientation Pédagogique et Scolaire (DOPS) accompagnent les enseignants dans les classes et y interviennent en matière de suivi-évaluation.

Lors d'une conférence de presse qui s'est tenue le 23 avril 2016 le Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur s'est engagé à construire 60 écoles sur 2 ans et d'assurer le financement en faveur d'une éducation inclusive, notamment en formant les enseignants dans le but de répondre au problème des enfants en difficultés d'apprentissage qui représentent 10 à 15% des élèves du premier cycle.



## **Luxembourg**

Depuis les années 1980, les autorités politiques luxembourgeoises ont pris diverses mesures pour endiguer l'abandon scolaire.

### **1. La création de l'Action locale pour jeunes**

L'Action Locale pour Jeunes (ALJ) a été créée en vue d'accompagner les jeunes en transition de l'école à la vie active, souhaitant réintégrer le système scolaire ou cherchant des informations ou des solutions pour leur situation professionnelle, scolaire ou privée. L'ALJ a depuis diversifié ses actions en faveur de l'employabilité des jeunes et de la lutte contre l'abandon scolaire.

#### ***- Préparation des élèves des classes de 9e à la transition école - vie active :***

Au niveau de la classe de 9e, L'ALJ organise les stages d'initiation à la recherche de l'emploi avec la participation de l'Agence pour le développement de l'emploi.

#### ***- Suivi et accompagnement des jeunes pendant la phase de transition école-vie active :***

Le suivi consiste en un accompagnement personnalisé lors de la phase de transition à tout jeune qui en fait la demande. En particulier, tous les élèves qui sortent de l'école sans diplôme sont contactés.

### **2. L'étude sur le décrochage scolaire**

A partir de 2003, le Luxembourg a entamé en intervalles réguliers une étude détaillée comprenant une collecte systématique de données en vue de cibler l'étendue du problème au Luxembourg. Cette collecte a permis par la suite de mettre en œuvre des mesures de prévention et d'aide.

### **3. Les mesures pour le maintien scolaire**

Le ministère assure depuis 2005 un suivi personnalisé des élèves quittant l'école sans diplôme. Le relevé nominatif de ces jeunes est établi de mois en mois.

### ***3.1. Les classes Initiation Professionnelle Divers Métiers (IPDM)***

L'offre de cours dans les centres de formation professionnelle continue, elle s'adresse aux élèves âgés de plus de 15 ans qui ne remplissent pas les conditions pour accéder à la formation professionnelle, qui ne disposent pas des compétences nécessaires pour accéder au marché de l'emploi.

### ***3.2. Les classes-relais ou classes « mosaïques »***

Dans le cadre du plan d'action sur la prévention du décrochage scolaire, les « classes mosaïques » ont été mises en place pour prévenir l'exclusion scolaire d'élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement graves et qui n'ont pas obtenu une qualification.

### ***3.3. Accompagnement dans les lycées par des éducateurs gradués***

A partir de 2009, la loi sur l'obligation scolaire a permis de renforcer l'accompagnement des élèves en risque de marginalisation scolaire et sociale par l'engagement d'éducateurs gradués supplémentaires.

### ***3.4. L'École de la 2e Chance (E2C)***

L'École de la 2e Chance (E2C) créée en 2009, donne aux jeunes en échec une nouvelle chance de réussite au sein du système scolaire classique.

### ***3.5. La structure d'accueil pour élèves à comportement difficile***

Le Ministère de l'Éducation nationale a préparé en 2012 la mise en place d'une structure d'accueil qui accueillera des élèves de 11 à 15 ans qui pâtissent de sévères troubles de comportement et risquent d'être orientés vers des structures spécialisées à l'étranger. Le but est de réintégrer le plus rapidement possible ces élèves dans une classe régulière.

### ***3.6. L'évaluation adaptée des élèves à besoins éducatifs spécifiques au lycée***

### ***3.7. La plate-forme accrochage scolaire***

Mise en place d'une plate-forme d'accrochage scolaire (PAS) dans les classes inférieures de l'enseignement secondaire, faisant intervenir trois acteurs-clés autour de l'élève : l'école, les proches de l'élève et l'équipe PAS (éducateurs, psychologues, intervenants sociaux, chercheurs).

### ***3.8. La Garantie pour la jeunesse***

La Garantie pour la jeunesse vise à ce que les jeunes âgés de moins de 25 ans ne restent pas plus de quatre mois sans avoir accès à une offre d'emploi, un complément de formation, un apprentissage ou un stage.

## **Mali**

Afin de lutter contre l'échec et l'abandon scolaire, le Mali a mis en place une mesure nommée Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle (SSA/P).

Il s'agit d'une alternative d'apprentissage accélérée de 9 mois permettant aux enfants de 8 à 12 ans non scolarisés ou déscolarisés précoces, d'être transférés en 4<sup>ème</sup> année de l'école primaire ou à défaut dans les classes de niveau inférieur. Ceux qui sont considérés comme redoublants sont ceux qui sont transférés en 3<sup>ème</sup> année du Fondamental. Un test de niveau impliquant les acteurs concernés est administré aux enfants avant de les mettre dans la classe correspondant à leur niveau (3<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> année).

Le programme de la SSA/P est un condensé sélectif et intégré des trois (3) premières années du primaire avec un début de cursus en langue nationale durant les 2 premiers mois et le reste de l'année en français. L'usage de la langue nationale, langue déjà parlée par l'enfant, favorise une acquisition accélérée des apprentissages instrumentaux de base que sont le calcul, la lecture et l'écriture.

## **Maroc**

Outre les causes extra scolaires qui expliquent l'échec et le décrochage de ses élèves (faiblesse du revenu familial, l'analphabétisme des parents, le mariage précoce des filles, etc.), le Maroc s'est penché sur les causes intra scolaires qui sont considérées de plus en plus comme des facteurs aggravants. On peut citer à cet effet le manque de matériel pédagogique, l'inadaptation de la formation initiale des enseignants aux besoins de l'école et des élèves.

Le Gouvernement a lancé un programme pour la lutte contre l'abandon scolaire autour des deux axes principaux : la prévention de l'abandon scolaire et le support à la réinsertion scolaire pour les enfants qui ont déjà quitté l'école.

La prévention de l'abandon scolaire est réalisée à travers la création dans chaque école d'une Cellule de Veille, constituée par le directeur, les professeurs, les associations locales et les parentes, qui a pour objectif de garantir un soutien aux enfants à risque d'abandon scolaire. Le soutien peut être pédagogique pour les enfants qui risquent de quitter l'école à cause de leur échec scolaire, social pour les enfants avec des problèmes familiaux ou de manque de moyens financiers, et psychologique pour les enfants avec des problèmes de comportement. Le deuxième axe concerne la réalisation d'un programme d'éducation non formelle pour les enfants qui ont déjà quitté l'école.

## **Niger**

Le Niger met en œuvre depuis 2015, le Programme d'Education Alternative des Jeunes suite à un accord de partenariat signé entre la République du Niger et la Confédération suisse. Il a pour objectif général d'intégrer dans la vie sociale et économique les jeunes non scolarisés ou déscolarisés des régions de Maradi et Dosso à travers un programme d'éducation alternative ayant un effet levier pour l'ensemble du pays. Spécifiquement les objectifs qualitatifs sont les suivants :

- 65% des jeunes seront orientés vers des structures de formations professionnelles pour se construire des compétences dans les domaines (artisanat, agro-pastoralisme et autres métiers porteurs).
- 25% des jeunes seront accompagnés au moyen de formations pour leur insertion dans la vie active.
- 10% des jeunes bénéficieront d'une intégration/ réintégration au cursus scolaire formel au moyen de passerelle.

Ce programme est innovateur car il responsabilise les communes dans la mise en place des Centres d'éducation alternatives des jeunes (CCEAJ) et implique l'Etat non seulement pour la mise à disposition des enseignants, mais aussi pour la coordination de l'élaboration d'un socle commun de curriculum pour les intervenants.

## **République démocratique du Congo (RDC)**

La drépanocytose pose aux jeunes Africains qui en souffrent de sérieux problèmes : déperditions, abandons, échecs scolaires, selon une étude menée en République démocratique du Congo par deux pédiatres, les professeurs Stanis Wembonyama et Léon Tshilolo.

Toutes les perturbations ainsi observées dans le parcours scolaire de ces malades, peuvent, sinon disparaître, du moins être réduites ; à condition que tous les acteurs du milieu scolaire revoient de fond en comble leur manière d'encadrer ces enfants, à commencer par les parents dont le rôle est qualifié de central.

Les parents sont invités à porter un autre regard sur leurs enfants drépanocytaires. Cela suppose, d'abord, une reconversion radicale des mentalités. Celle-ci passe par le gommage de certains clichés et de nombreux préjugés. Il s'agit donc de cesser de considérer le drépanocytaire comme un enfant ensorcelé ou encore une victime de

la colère de Dieu et de ne plus voir le drépanocytaire comme un sous-être qui est condamné, maudit et ne peut rien apporter à l'humanité.

Cela suppose, ensuite, une amélioration considérable de la prise en charge des enfants drépanocytaires. Premièrement au plan psychologique. Il leur est conseillé d'aider leurs enfants à avoir confiance en eux-mêmes et de leur rappeler qu'ils sont des citoyens au même titre que les enfants en bonne santé. Ils devraient aussi les réconforter constamment, en leur expliquant que leur maladie n'est pas une fatalité. Un autre regard des parents signifie une meilleure prise en charge financière et matérielle de leurs enfants drépanocytaires et leur engagement d'investir dans l'éducation de leurs enfants malades.

Les parents ont aussi comme rôle d'informer les responsables des écoles et les enseignants des symptômes de la drépanocytose et les aider à démystifier cette maladie. Il est aussi recommandé aux parents de proposer aux responsables des écoles un projet d'accueil individualisé qui permet de prendre en charge l'enfant malade.

## **Roumanie**

Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire certaines populations sont l'objet d'une attention particulière (la population rurale et les milieux socio-économiques défavorisés; la population Rom; les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux; les enfants institutionnalisés, les migrants, les enfants de la rue, les VIH positifs).

Pour ce faire, les mesures suivantes ont été prises :

- Une attention particulière est accordée à l'éducation précoce et à la poursuite de l'expansion de l'enseignement préscolaire (3-5 ans) pour atteindre un taux de scolarisation presque universel et une augmentation substantielle du nombre d'enfants (en particulier ceux de 2-3 ans) qui peuvent accéder à des soins et à l'éducation ante-préscolaire.

- Le développement de programme de rattrapage, à travers l'initiative « L'Ecole après Ecole ».
- Les programmes dénommés “Deuxième chance” qui offrent des itinéraires de réinsertion aux enfants et aux jeunes.

Par ailleurs, en juin 2015, afin de parvenir à son propre agenda national et aux objectifs d'Europe 2020, le Ministère roumain de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique a élaboré la Stratégie nationale sur la réduction du décrochage scolaire. Le document vise à combiner un certain nombre de mesures de prévention, d'intervention et de compensation, avec un accent particulier sur les interventions au niveau de l'école et au niveau de l'élève.

## **Sénégal**

Les cas d'abandon constatés au Sénégal relèvent de plusieurs facteurs externes et internes à l'institution scolaire.

Plusieurs solutions ont été imaginées pour venir à bout de ces abandons. Dans l'élémentaire on peut nommer :

- la construction de blocs d'hygiène séparés dans plusieurs établissements, notamment dans les collèges « matching »;
- la résorption progressive des abris provisoires;
- le développement de cantines scolaires surtout en milieu rural;
- la formation des enseignants à la prise en compte des questions liées au genre, à l'équité et à la remédiation;
- la mise en œuvre des projets qui visent entre autres l'amélioration des performances dans certaines matières comme la lecture et les mathématiques ;

- la création de collèges de proximité;
- l'amélioration de l'environnement scolaire;
- l'accès gratuit aux manuels pédagogiques
- la conception et la mise en œuvre de projets comme le «  
Projet Zéro Redoublement » ;
- la mise en place d'Observatoires de la Vulnérabilité à la  
Déperdition Scolaire (OVDS) dans tous les établissements;
- la redynamisation des Cellules d'Animation Pédagogique.
- le projet pilote de lutte contre l'abandon scolaire par  
l'USAID au Sénégal qui vise à mettre en place un système  
d'alerte à l'école sur les violences faites aux filles



### *Recommandations*

- 1. Les élèves à risque de décrochage scolaire doivent être identifiés à partir des facteurs de risque présents dans l'école et dans sa communauté. (E1)*
- 2. Les programmes de prévention doivent découler des connaissances empiriques et scientifiques et non des croyances non fondées ou des habitudes de faire dans une école. (E2)*



## CONCLUSION : VERS UN PLAN D'ACTION

Le premier constat de cette recension des écrits réside dans le fait que les élèves ne sont pas à risque de décrochage à partir d'un seul facteur, mais bien à partir de nombreux facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires. Aussi, comme le montre le modèle théorique de Fortin et al, (2013), le jeune ne quitte pas l'école sur la base d'un seul événement mais plutôt à la suite d'un processus qui s'échelonne sur une longue période où interagissent, les problèmes de comportement, le rendement scolaire, la relation enseignant élève et le contexte de l'école et de sa famille.

Un deuxième constat est que ces facteurs de risque sont probabilistes et qu'ils n'affectent pas tous les jeunes de la même façon, ce qui suggère d'une part, que les jeunes décrocheurs forment un groupe hétérogène, et, d'autre part, qu'il faut analyser le cumul de facteurs de risque pour chaque type d'élèves afin de mettre en place des programmes différenciés efficaces. La prévention sera appliquée dans un contexte multidimensionnel et elle pourra impliquer plusieurs agents de changement. L'ensemble des recommandations présentées repose sur un troisième constat validé par les études scientifiques, selon lequel un système éducatif ne peut se transformer que s'il y a capacité et volonté locale (Lieberman, 2005 ; Dupriez, 2015 ; Rey, 2016). Ceci implique en amont que les acteurs locaux soient l'objet d'une solide formation initiale **(B1)**. Ceci implique aussi de donner à l'établissement un rôle crucial pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire. Ceci suppose que l'établissement scolaire dispose d'un matériel de qualité pour mieux enseigner et apprendre **(D1)**, établisse avec tout la communauté éducative une organisation scolaire basée sur des valeurs et un niveau d'exigences élevées **(D2)** et aménage un environnement réellement éducatif au plan de la sécurité, de l'hygiène, de la santé et de la citoyenneté **(D3)**. C'est aussi au sein des établissements scolaires que se gagne la lutte contre le décrochage

scolaire. Ceci implique d'identifier les facteurs de risque (**E1**) et de se fonder, tant dans la prévention que dans la mise en œuvre des dispositifs de lutte, sur des connaissances scientifiques et non sur des croyances (**E2**).

L'ensemble des recommandations repose aussi sur un quatrième constat, selon lequel les établissements et les acteurs locaux, incluant tous les intervenants qui gravitent autour du jeune, doivent se mobiliser dans une participation active. Les intervenants ont besoin aussi d'orientations claires, de soutien et d'accompagnement. Ceci passe d'abord par une conception et une mise en place d'une gouvernance qui a une vision et une volonté de supporter la réussite scolaire. Cette gouvernance doit être multi-niveaux (**A1**) et doit donc favoriser une décentralisation et une autonomisation (**A3**) qui, pour être effectives et efficaces, se basent sur un leadership collectif partagé (**A2**) à chaque niveau (local, intermédiaire, central).

Les résultats des évaluations nationales et internationales sont certes des outils importants, mais à plusieurs conditions pour être fidèle à l'esprit de la gouvernance présentée ci-avant : au niveau central, analyser, dès leur parution et avec toutes les catégories d'acteurs du système éducatif, les résultats de telles épreuves externes dans le but de se fixer quelques objectifs prioritaires communs et réalistes pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire au niveau du système éducatif (**C1**).

Enfin, les conditions d'implantation des programmes efficaces du décrochage sont très éclairantes pour favoriser l'adaptation d'une stratégie de prévention qui tiendra compte de la culture et des valeurs de l'école. Dans ce contexte, une attention particulière sera accordée aux facteurs de risques du décrochage scolaire (**E1**), en prenant soin de se fonder sur des connaissances scientifiques et non sur des croyances (**E2**). A cette fin, des actions adéquates de formation continue et d'adhésion de l'équipe école aux programmes (**B1**) et des dispositifs adaptés de soutien et d'accompagnement des enseignants et des chefs

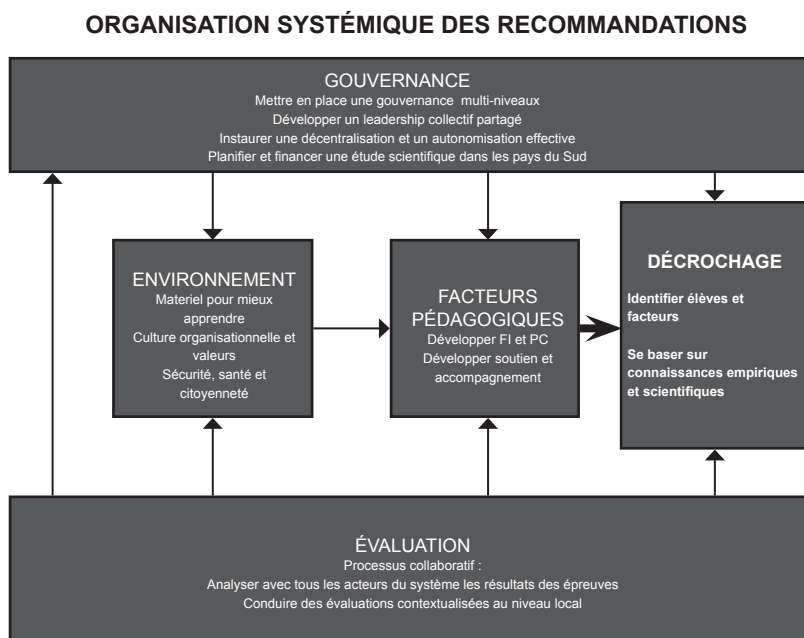
d'établissement (**B2**) sont nécessaires et doivent être mis en place par des acteurs bien formés des structures intermédiaires, en privilégiant les échanges et les analyses d'expériences vécues à la lumière des résultats d'études scientifiques probantes.

Ainsi peuvent se construire, à chaque niveau et entre les niveaux du système éducatif, des leaderships collectifs partagés pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire.

Comme nous l'avions montré dans le chapitre 3, les facteurs explicatifs s'organisent en un système de relations. Il doit donc en être de même pour les recommandations et les actions à mener. (voir figure ci-dessous).

Avant toute chose, il s'agit d'identifier les élèves en grandes difficultés, c'est-à-dire les élèves qui cumulent les facteurs de risque ; cela sera d'autant plus facile que des études empiriques et scientifiques auront été menées avec rigueur (c'est là un manque cruel pour les pays du sud). Pour que la lutte contre le décrochage puisse obtenir les effets escomptés, il s'agit avant tout d'agir sur les facteurs les plus directs, c'est-à-dire sur les facteurs pédagogiques en mettant en œuvre des dispositifs de soutien et d'accompagnement au sein des établissements scolaires, ce qui implique de renforcer, dans ce sens, la formation initiale et continue des enseignants et des accompagnateurs. Encore faut-il que l'environnement scolaire soit favorable pour entreprendre de telles actions : un matériel disponible pour mieux apprendre ; une culture organisationnelle efficace et centrée sur les valeurs comme la sécurité, la santé et la citoyenneté. Mais, si les actions de lutte contre le décrochage se situent avant au niveau local et dépendent des acteurs locaux, elles ne seront possibles que si elles sont soutenues et stimulées par des formes de gouvernance adéquate : le développement d'une gouvernance multi-niveaux, le développement de leaderships collectifs partagés aux différents niveaux (centraux, intermédiaires et locaux) et donc une décentralisation et une autonomie effectives. Cette gouvernance aux différents niveaux doit pouvoir s'appuyer sur des

évaluations internationales (comme le PASEC ou PISA), nationales, régionales et locales contextualisées, dont les résultats sont partagés le plus rapidement possible dans le cadre de processus collaboratifs qui permettront d'instaurer des leaderships collectifs partagés dans la lutte contre le décrochage scolaire et l'amélioration de la réussite scolaire. Comme le montre le schéma ci-dessous, le plan d'action doit faire système.



## *Recommandations*

- 1. Mettre en place une gouvernance multi-niveaux articulée autour d'objectifs partagés, restreints et atteignables, pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire*
- 2. Promouvoir à chaque niveau du système éducatif (établissements, circonscriptions, ministère) un leadership collectif partagé qui met en mouvement tous les acteurs en vue d'améliorer les apprentissages de tous les élèves et lutter contre le décrochage scolaire, et qui vise à améliorer les pratiques mises en place par les échanges d'expériences*
- 3. Planifier une décentralisation et une autonomisation effective, par la responsabilisation collective, la participation aux prises de décisions, le soutien et la reconnaissance des autorités*
- 4. Planifier et financer une étude scientifique permettant d'élaborer un modèle explicatif du décrochage scolaire sur la base de données récoltées dans les pays du Sud et traitées avec des techniques méthodologiquement adéquates*
- 5. Mettre en place une solide formation initiale et continue qui se traduit par :*
  - Une maîtrise de la matière*
  - La passion pour la transmettre*
  - Une participation active dans l'apprentissage*
  - La conviction que les élèves à risque peuvent réussir et persévérer au niveau scolaire*
  - Une relation respectueuse et significative avec les élèves*
- 6. Mettre en place des dispositifs adaptés de soutien et d'accompagnement des enseignants et des chefs d'établissement pour:*
  - leur permettre d'identifier par des procédures adéquates les facteurs de risque de décrochage scolaire et les élèves qui cumulent les risques*

*- leur permettre de partager leurs expériences, non seulement les difficultés mais aussi les pratiques diversifiées mises en place pour améliorer les apprentissages et lutter contre les décrochages scolaires, et ainsi créer des leaderships collectifs*

*7. Analyser, dès leur parution et avec toutes les catégories d'acteurs du système éducatif, les résultats des épreuves externes, internationales et nationales, dans le but de se fixer quelques objectifs prioritaires réalistes pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire*

*8. Mettre à la disposition des acteurs locaux et intermédiaires, le plus rapidement possible et sous des formes exploitables au niveau concerné, les résultats des évaluations externes (nationales et internationales) pour leur permettre de conduire collectivement des analyses et des évaluations complémentaires contextualisées qui donnent sens aux résultats dégagés et qui doivent déboucher sur des dispositifs réalistes d'amélioration de la qualité des apprentissages et de lutte contre le décrochage scolaire*

*9. Améliorer le matériel indispensable pour mieux enseigner et apprendre, notamment dans les établissements comportant des populations fragilisées ou à risque de décrochage scolaire*

*10. Etablir un espace et une organisation scolaires qui précisent les valeurs, les croyances, les rites et les normes qui régissent tant le personnel que les élèves favorisant ainsi la qualité de vie à l'école*

*11. Aménager un environnement scolaire réellement éducatif au plan de la sécurité, de l'hygiène, de la santé et de la citoyenneté*

*12. Les élèves à risque de décrochage scolaire doivent être identifiés à partir des facteurs de risque présents dans l'école et dans sa communauté*

*13. Les programmes de prévention doivent découler des connaissances empiriques et scientifiques et non des croyances non fondées ou des habitudes de faire dans une école*



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.

CIEP (2009). Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Sèvres :CIEP.

Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Leclerc, D. (2004). Le risqué de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation* 33(1), 117-136.

Cuban, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice : Change without Reform in American Education*. Cambridge : Harvard Education Press.

De Ketele, J-M. (2015). Régulation étatique, qualité et équité en éducation : une approche originale de six pays francophones. In *Revue internationale d'éducation*, 65, 23-33.

Dimitri, M. M. et Potvin, P. (2012). *École et stratégie*, CTREQ,

Dumay, X., Cattonar, B., Maroy, C. & Mangez, C. (2013). The local Institutionalization of Accountability in Education : Network and Bureaucratic Modes of Implementation. *International Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 99-141.

Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Dupriez, V., Letor, C. & Enthoven, L. (2014). Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet « Décolâge ! ». Louvain-la-Neuve : Rapport de recherche du GIRSEF.

Fortin, L. et Lessard, A. (2013) La prédiction du décrochage scolaire dans le secondaire : analyses du cumul des facteurs de risque des décrocheurs. In *Du décrochage à la réussite*. Sous la direction de Gérard Boudesseul, éd. L'Harmattan, p. 191-214.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.

Fortin, L. (2012), Caractéristiques communes entre les programmes de prévention. Communication présentée au Colloque du Grise sur l'intervention. Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Fortin, L. (2012). Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : Trait d'Union. Québec: CTREQ.

Fortin, L., Lessard, A. et Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5530-5538.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3)

Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of children and adolescents. *New Directions in Youth Development*, 103, 45-54

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4 éd.). New York : Roulledge.

Foulan, M. & Boyle, A. (2014). *Big-City School Reforms : Lesson from New York*. New york : Teachers College Press.

Garnier, H.E., Stein, J.A. et Jacobs, J.K. (1997). The Process of Dropping out of High School : A 19-Year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419

Gauthier, C. & Tagne, G. (2015). L'approche par compétences en Afrique. *Formation et profession*, 23 (1), 82-85.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital : Transforming Teaching in Every School*. New York & London : Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of 800 Meta-analysis Relating to Achievement*. New York : Routledge

Jasnoz, M., Bélanger, J. Dagenais, C. et al. (2010) *Évaluation de la stratégie Agir autrement*. Rapport de recherche, GRES, Université deMontréal.

Henry, K.L., Knight, K.E. et Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166.

- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A.L. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of Psychology*, 38(6), 525-549.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Leana, C. (2011). The Missing Link in School Reform. *Stanford Innovation Review*, 3, 29-35.
- Lee, T. et Breen, L. (2007). Young people's perceptions and experiences of leaving high school early : an exploration. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 329-346
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Education Management Administration & Leadership*, 36 (2), 289-303.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*. 27(1), 135-152.
- Lessard, A., Poirier, M. et Fortin, L., (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643
- Lessard, L. Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C., Fortin, M.P., (2013). Synthèses des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignant secondaire en classe ordinaire. CRIRES.
- Lieberman, A. (Ed.) (2005). *The roots of educational change*. International handbook of educational change. Dordrecht : Springer.

Marcotte, D. (2006). Pare-Chocs, programme d'intervention auprès d'adolescents dépressifs. Manuel de l'animateur. Québec : Septembre éditeur.

Manço, A.A. (1996). Climats d'école: Mesure et déterminants de l'ambiance dans les établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone (Analyse de six dimensions). L'orientation scolaire et professionnelle, 25(4), 507-529.

Marks, G.N. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school. Australian Council for Educational Research (ACER), Research Report, Number 5.

Merhan, F., Jorro, A. & De Ketele, J-M. (2015). Mutations éducatives et engagement professionnel. Bruxelles : De Boeck.

Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. Revue française de pédagogie, 169 (4), 99-140.

Ouellet, G.(2009). Recension des écrits sur les écoles efficaces. CTREQ

PASEC (2014). PASEC 2014. : performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire. Dakar : Confemen.

OSSTF/FEES (2015) Impact of the school environment on the student environment. Education Watch, Issue 05, march,

Poirier, M. et Fortin, L. (2013). Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire : le programme Trait d'Union. Education & Formation - e-300, 124-139.

Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficultés scolaires. Revue canadienne de l'éducation, 18(2), (132-149).

Potvin, P. Fortin, L., et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. In L. Massé, Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : diagnostic et intervention* (p. 67-78). Montréal : Gaëtan Morin

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R. (2007). *Trousse de prévention du risque de décrochage scolaire y'a une place pour toi*. Québec : CTREQ.

Potvin, P. et Roy, 2014. « Premiers signes. Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire ». CTREQ

Rumberger, R. W. et Sun, A., L., (2009). *Why Student Drop Out of School : A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project Report. University of California, Santa Barbara, CA 93106-3220

Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment ? *Docciers de veille de l'IFÉ*, 167, 1-26.

St-Pierre, V., Denault, A.-S., & Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire: effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(2), 379-400

Sabate, R., Kwame, A., Westbrook, J. et Hunt, F. (2010). *School Drop out: Patterns, Causes, Changes and Policies*. Paper prepared by the Centre for International Education School of Education and Social Work University of Sussex, UK

Stobaert, G. (2011). L'évaluation pour les apprentissages : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174 (1), 41-48.

Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Veilles et Analyses*, no 84, mai 2013. 28 p.

UNESCO (2015). Rapport du suivi de l'éducation. Éducation pour tous 200-2015 : Progès et enjeux. Paris : UNESCO.

Worrel, F.C. et Hale, R.L (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 370-38.

## ANNEXE : LES FACTEURS SPÉCIFIQUES DE L'ABANDON SCOLAIRE PRÉCOCE DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT

L'abandon scolaire précoce (ASP) est une préoccupation importante pour les pays en développement. Ici encore, de nombreuses raisons ont été évoquées pour tenter d'expliquer ce phénomène. Dans les lignes qui suivent, on trouvera ces raisons regroupées en facteurs explicatifs potentiels, c'est-à-dire susceptibles de rentrer dans un modèle explicatif. Ils sont au nombre de 13 ; sans doute, des études scientifiques permettraient de regrouper encore certains des facteurs, dont les éléments se trouveraient fortement corrélés. Voici ces facteurs susceptibles :

- les conflits armés : il est vrai que certains pays africains échappent aujourd'hui à toute situation de conflit même si des incidents épisodiques rappellent le caractère **relatif et fragile de la paix et de la stabilité** ; d'autres États connaissent actuellement un processus de stabilisation et évoluent **dans une dynamique de sortie de crise** ; certains autres demeurent plus ou moins **confrontés à un conflit résiduel ou local** ; enfin, d'autres pays sont dans **des situations de conflit ayant pour enjeu le pouvoir politique ou des questions de frontières** ; cette instabilité va exclure un nombre important de personnes des programmes d'éducation non formelle et indique la nécessité d'intégrer dans les curricula l'éducation pour la paix et la prévention/gestion des conflits ; (prendre en compte la fragilité de l'Afrique de l'ouest avec le terrorisme (cas de filles enlevées au Nigéria par exemple, l'utilisation des ressources publiques dont celles destinées à l'éducation pour la guerre contre le terrorisme au Mali, au Nigéria, au Tchad, au Niger, au Cameroun...))



- l'insécurité à l'école et sur le chemin de l'école (violence perpétrées par des individus plus ou moins proches parfois, enseignants, condisciples, membres de la famille, voisinage, etc ; attaques et viols ; recrutement des forces armées...); il s'agit de violences physique, verbale, sexuelle, psychologique et morale les difficultés économiques des familles qui contribuent à l'abandon scolaire, au travail des enfants, aux mariages précoces des filles en particulier.

### *Les enfants qui travaillent*

*Selon le rapport 2015 de suivi de l'EPT, l'analyse de diverses enquêtes auprès des ménages confirme le recul du travail des enfants dans plusieurs pays en développement, comme le Burundi, l'Équateur, le Guatemala, le Malawi, le Sénégal, la Sierra Leone, le Togo et le Viet Nam, qui affichent une baisse très sensible du nombre d'enfants de 7 à 11 ans occupés économiquement au cours de la décennie écoulée.*

*Dans certains pays, la diminution du pourcentage d'enfants seulement occupés économiquement peut correspondre à une augmentation du nombre d'enfants qui à la fois sont scolarisés et ont un emploi, comme c'est le cas au Burundi (Comprendre le travail des enfants, 2015).*

- les forts taux de chômage et l'absence d'une vision claire sur les possibles débouchés économiques à l'issue du cursus scolaire ;
- les mauvaises représentations sociales que certaines communautés se font de l'école ;
- des pratiques socioculturelles telles que le mariage forcé, qui chassent les jeunes filles des salles de classe ;
- le phénomène des grossesses précoces, qui réduit les chances des jeunes filles de terminer le cycle scolaire ;

*On a constaté que la grossesse était une cause majeure d'abandon et d'exclusion chez les filles scolarisées dans le secondaire dans les pays d'Afrique subsaharienne (Makamare, 2014), dont le Cameroun (Eloundou- Enyegue, 2004) et l'Afrique du Sud (Geisler et al., 2009).*

*Depuis la fin des années 90, plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont adopté des politiques favorisant la réadmission des filles après la naissance d'un enfant (Makamare, 2014). De telles politiques n'ont cependant pas entraîné de grands changements dans la mesure où les éducateurs et les communautés ignorent l'existence des politiques de réadmission et où ils ne favorisent pas le retour des filles à l'école.*

*Rapport suivi EPT 2016*

- l'opinion selon laquelle les seuls rôles que peuvent assumer les femmes sont ceux d'épouse et de mère, qui a un impact négatif sur le développement social des filles et leurs objectifs d'études (stéréotypes sexistes) ;

- le nombre élevé d'heures passées par les filles à effectuer des travaux ménagers, qui conduit à la fatigue et au manque de temps pour les travaux scolaires à la maison ;

*Au Sénégal, si, en 1999, on dénombrait 81 garçons abandonnant leurs études pour 100 filles, en 2011, cet écart avait été inversé : 113 garçons abandonnaient l'école pour 100 filles. Il convient donc de faire preuve de la plus grande prudence dans l'analyse des évolutions de la parité entre les sexes, qui peuvent traduire une orientation peu souhaitable du système éducatif.*

*Les disparités entre les sexes sont considérables : 48 % des filles risquent de ne jamais être scolarisées, contre 37 % des garçons. En revanche, les garçons ont davantage tendance à abandonner prématurément l'école : 26 %, contre 20 % des filles. (Rapport suivi EPT 2015)*

- l'absence de programmes de cantines scolaires ;
- l'inadéquation entre l'environnement scolaire et les besoins des enfants ;
- l'insuffisance d'écoles, le manque d'enseignants, les enseignants non qualifiés, non formés, peu ou pas rémunérés ; la faible qualité de l'éducation (manque de pertinence par rapport aux besoins à court et moyen terme des enfants ; langue d'enseignement inadéquate...). Des niveaux d'apprentissage très faibles dans les premières années de l'enseignement primaire poussent des millions d'enfants à quitter le système éducatif avant d'avoir acquis les compétences de base. Les enfants qui n'ont pas appris à lire un texte ou à effectuer un calcul simple risquent de se heurter à des problèmes durant leur scolarité et de perdre le désir de s'instruire, et ils ont plus tendance à abandonner l'école.

### *Le cas des enfants des communautés nomades*

*Vers la fin des années 90, les communautés pastorales nomades n'étaient systématiquement pas comptabilisées dans la population d'un pays et elles étaient ignorées dans la planification de l'éducation (Carr-Hill, 2012 ; Dyer, 2015). Pour les enfants nomades, l'accès à l'école était difficile et l'enseignement formel qu'ils y recevaient n'était souvent guère pertinent ni compatible avec leur mode de vie (Krätli, 2001 ; Ruto et al. 2009). Par conséquent, pendant une grande partie de la dernière décennie, le niveau de la demande comme de la rétention a été faible.*

- L'absence de politique d'éducation inclusive

*Les enfants handicapés qui sont scolarisés ont une probabilité plus élevée d'être exclus de leur classe et d'abandonner l'école. Une analyse globale portant sur 51 pays met en évidence un écart de 10 points de pourcentage entre les personnes handicapées et les personnes sans handicap, et ce chiffre est vraisemblablement en-deçà de la réalité sachant que le dénombrement des personnes souffrant d'un handicap est incomplet (OMS et Banque mondiale, 2011).*

Ces treize catégories de facteurs (chacun d'entre eux pouvant comprendre de nombreux indicateurs) sont en interaction étroite. Certains d'entre eux peuvent sans doute avoir une influence directe, non seulement sur l'abandon scolaire précoce, mais aussi le non accès au système scolaire (cas de certaines populations spécifiques comme les nomades et les handicapés ; présence de conflits armés).

Mais, sans doute (ce serait à démontrer), la plupart des facteurs entreraient dans des chaînes d'influence, avec des effets en amont pour certains, des effets intermédiaires pour d'autres, des effets proximaux (ceux qui touchent le plus directement l'élève à l'école) pour d'autres encore. La connaissance de ces jeux d'influence permet de définir des politiques pertinentes et d'en évaluer rigoureusement les effets.







**confemmen**

Conférence des ministres de l'Éducation  
des États et gouvernements de la Francophonie

Complexe Sicap Point E, Immeuble C, 3<sup>ème</sup> étage  
Avenue Cheikh Anta Diop, BP 3220 Dakar-SENEGAL  
Tél. : +221 33 859 29 79 • Fax : +221 33 825 17 70  
confemmen@confemmen.org • www.confemmen.org