

Décrochage scolaire : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers

Said ZIANE

URNOP - Université d'Alger 2

Introduction

La déscolarisation est considérée comme un processus relié aux enjeux des difficultés d'apprentissage des élèves. Cependant, grâce à des études effectuées en milieu scolaire, des chercheurs ont établi l'hypothèse qu'il existe une connexion entre le décrochage cognitif et le décrochage scolaire.

Et partant de l'idée que les décrocheurs sont des élèves qui rassemblent vulnérabilité familiale et difficultés scolaires, nous essaierons d'élucider la dynamique des interférences qui relie plusieurs facteurs explicatifs tels que les apprentissages, les rapports aux savoirs scolaires, des formes institutionnelles et enseignantes et notamment la façon de prendre en charge les difficultés scolaires, qui surgissent tout au long du parcours de certains élèves, et des problèmes familiaux et sociaux, mais aussi celui du langage et de la langue dans la compréhension des textes, des tâches scolaires, outre le problème de l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves qui sont très en dessous de leur objectif.

Il s'agit dans cette analyse et en décalage avec le point de vue le plus fréquent qui consiste à analyser le décrochage lui-même du seul point de vue de l'élève, de tenter de comprendre la genèse du décrochage telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, ses politiques comme les situations de classe, depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail qu'il propose et de montrer par la même occasion que le décrochage cognitif n'est pas un fait isolé, mais un processus qui se construit depuis les premières années de la scolarité.

Les déperditions scolaires sont devenues parmi les phénomènes les plus préoccupants, dans le sens où on rencontre chaque année et de plus en plus, des apprenants qui quittent précocement l'enseignement, insuffisamment pourvus de compétences à même de leur assurer un avenir.

Ce phénomène touche aussi bien les systèmes d'enseignement des pays développés que ceux en voie de développement et d'ampleur universelle telle, qu'il attire l'attention des observateurs et des intervenants à différentes échelles (organismes de recherches, institutions internationales, gouvernements, ONG, groupes sociaux, etc.).

Et si les pays développés sont plus ou moins arrivés à le maîtriser, grâce à des politiques d'enseignement préventives et curatives permettant de prévenir l'échec, de rehausser le rendement et de ce fait réduire la fréquence des interruptions précoces, on s'aperçoit que ce problème s'accroît de plus en plus dans les pays en voie de développement. Ceci est lié à l'absence d'une stratégie efficace permettant de mettre en place des dispositifs à même de répondre aux besoins des enfants à difficultés.

L'absence du psychologue scolaire au sein des écoles primaires algériennes ne permet pas le bon accompagnement psychologique et compromet l'avenir des enfants qui présentent des troubles d'apprentissage.

Il est à constater, comme l'indique le rapport de l'UNESCO (1998), que dans les pays en développement, de nombreux enfants quittent l'école primaire sans avoir acquis les notions de lecture ni de calcul. D'après le rapport mondial sur l'éducation de 1998, sur 100 élèves inscrits en première année de l'enseignement primaire, seulement 64% terminent la 5^{ème} année de ce cycle en Asie du Sud ; 68% en Amérique latine et Caraïbes ; 70% en Afrique subsaharienne ; 85% en Asie de l'Est et Océanie ; 93% aux États arabes (rapport de l'UNESCO, 1998, p. 59), et on estime à moins de 10, ceux qui atteignent la dernière année du secondaire (Diambomba et Ouellet, 1992). En effet, dans les pays en développement, l'échec, le redoublement et la déscolarisation débutent très tôt dans le cursus scolaire des élèves.

Et au moment même où les citoyens des pays en développement exigent des systèmes d'enseignement et de formation performants, efficaces et mieux adaptés aux nouvelles exigences de l'économie du marché, on s'aperçoit que la déscolarisation précoce s'accroît et s'élargit aux différentes étapes du cursus scolaire et à toutes les spécialités de la formation.

Cette situation, qui secoue les systèmes éducatifs et de formation de nombreux pays suscite l'intérêt, non seulement les chercheurs et des spécialistes dans le domaine de l'éducation, mais aussi, elle conduit les responsables de la classe politique, les institutions gouvernementales et les organismes nationaux et internationaux à réfléchir sur les efforts à déployer et les stratégies à adopter à l'échelle locale et internationale pour réduire au maximum les taux des échecs et des déperditions aussi bien dans l'enseignement que dans la formation professionnelle.

Dans le passé, le système de l'enseignement et de la formation algérien n'a pas été très affecté par ce phénomène grâce aux actions menées par l'État en matière de scolarisation obligatoire et de lutte contre l'analphabétisme et ce, malgré le rythme rapide de la croissance démographique de la jeunesse en Algérie. C'est aussi le résultat des efforts déployés et des ressources financières mises au profit du secteur de l'éducation et de la formation. L'Algérie a, en effet, réservé près d'un quart de son budget à ces deux secteurs, soit 7 % de son produit intérieur brut (PIB).

Cette politique de généralisation de la scolarisation à tous les enfants âgés entre 6 et 14 ans a permis d'atteindre les objectifs escomptés. En effet, presque 90 % des enfants sont scolarisés, l'analphabétisme a considérablement baissé, le taux du travail des enfants a connu aussi un important décroissement.

Cependant, la crise économique qu'a connue notre pays entre les années 1986-2000 résultant de la diminution des recettes d'exportations algériennes en pétrole a conduit l'État à réduire les dépenses des secteurs de l'éducation et de la formation. Les biens liés au système éducatif n'ont pas échappé aux tendances inflationnistes. Ainsi, l'indice du coût des fournitures scolaires est passé de 245 DA à 551 DA entre 1993 et 1996 ; l'indice des frais de scolarité est passé, à la même période, de 181DA à 254 DA (CNES 2001).

Cette restriction sur le budget de l'éducation et de la formation a non seulement eu des retombées sur la qualité de l'éducation et de la formation mais aussi, a conduit la déscolarisation d'un nombre important d'enfants qui s'orientent alors, vers le travail précoce. Cette situation, qui avait de lourdes conséquences sur la population active, a conduit à l'accroissement du taux de chômage, à la détérioration des ressources familiales et a renforcé les déperditions scolaires. Ainsi, l'appauvrissement des familles, un des facteurs explicatifs de la déscolarisation précoce, comme le souligne le rapport du CNES, accentue cette tendance à la réduction de la durée de la scolarisation et a conduit à l'abandon des apprentis, de la formation professionnelle, puisqu'ils n'avaient pas le niveau d'instruction requis pour pouvoir suivre les formations dispensées (CNES, 2001).

Les déperditions scolaires ont alors atteint des taux alarmants et vient peser doublement sur un système éducatif alourdi par un taux important d'échec et sujet à de nombreuses critiques notamment avec la compétition imposée par les écoles privées qui sont apparues ces dernières années. Ces critiques portent à la fois sur la qualité du produit fourni et sur l'incapacité du système actuel, à maintenir et à assurer une scolarité aux élèves, du moins tout au long de la scolarité obligatoire.

"Il ne suffit sans doute plus d'accueillir les jeunes, mais de savoir comment les garder au lycée pour une scolarité fructueuse", Dominique Gasman (2000).

En effet, le système éducatif algérien a enregistré, durant les 10 dernières années, des taux d'abandon inquiétants. Les données statistiques annoncées par l'Office National de Statistiques (ONS), concernant les taux d'abandon et d'échec scolaire dans tous les paliers de l'école fondamentale montre la croissance galopante de la déscolarisation, pour atteindre au cours des dernières années, des proportions alarmantes. Le nombre d'élève ayant abandonné l'école en 2002/2003 de la 1^{ère} à la 5^{ème} année primaire est de l'ordre de 46405 élèves avec un taux moyen de 9,28% (Source ministère de l'éducation, 2007).

Il s'agit donc de décrire et d'analyser d'une manière objective les situations institutionnelles, psychologiques, socioéconomiques et familiales, qui mènent vers l'abandon.

Pour cerner la problématique des déperditions dans le secteur de l'enseignement professionnel en Algérie, il y a lieu :

- D'analyser les données statistiques relatives à l'évolution de ce phénomène durant les dix dernières années, ce qui nous donnerait sans doute une idée plus précise de son évolution, son ampleur et sa dangerosité ;
- De définir le concept de déperdition en se référant aux spécificités du secteur de la formation et de l'enseignement professionnel ;
- D'approfondir les facteurs explicatifs (institutionnels, individuels, socio-économiques, et culturels) des déperditions, par branches d'activité, par type et par niveau de formation, par zones et par régions.

L'accentuation des taux des déperditions dans le secteur de l'enseignement algérien suscite des questionnements notamment sur sa performance. Malgré les énormes moyens déployés (construction, encadrement, ressources financières, matérielles et humaines) pour diminuer ces taux, ceci laisse à penser que les facteurs générateurs de ce phénomène ne sont pas encore déterminés, du moins objectivement, dans ce secteur. De ce fait, il est intéressant de consacrer une étude à ce fléau, avec l'objectif d'apporter quelques éléments de réponse à un phénomène qui nuit autant à l'individu, au groupe, aux institutions scolaires, qu'à la société, globalement.

Devant la série de faits à propos des déperditions dans ce secteur en Algérie, voici les questionnements que l'étude tente d'explorer : quels sont les déterminants des déperditions dans ce contexte ? Quels sont les facteurs qui permettraient d'expliquer ces déperditions et comment s'enclenche ce processus ? Quels sont les facteurs qui agissent et qui interagissent sur le parcours des élèves jusqu'à les pousser à quitter définitivement l'école ? À quels facteurs renvoie l'interruption scolaire ? Quelle est l'explication de la démotivation de l'apprenant ? Quels sont les effets des politiques d'enseignement globalement (organisation, gestion et orientation, mode d'inspection, types d'évaluations, formation des enseignants,

contenu des programmes, méthodes pédagogiques, matériels didactiques, rythmes et progression scolaire, cadre relationnel) sur les déperditions ? Quel est l'impact des facteurs sociaux et environnementaux sur le parcours des élèves? Quelle représentation se font les élèves eux-mêmes, du scolaire ? Quelle est la part des facteurs sociodémographiques et socio-économiques et des stratégies familiales ? Quels sont les rapports au savoir, aux apprentissages, aux enseignants, aux camarades et au climat institutionnel ? Quelle représentation se font les apprenants eux mêmes de la politique d'enseignement? Notre travail se focalise sur la connaissance des trajectoires des enfants, sur le rôle que peuvent jouer les institutions et leur mode de fonctionnement, dans ce processus de déperdition. L'appréciation des dispositifs préventifs ou palliatifs, qui sont mis en place par les structures compétentes pour remédier aux déperditions serait, elle aussi, intéressante. Ainsi, nous allons mettre en exergue les mécanismes générateurs, qui poussent un nombre assez important d'apprentis à abandonner précocement leur scolarité.

1. Revue de la littérature

De nombreuses études ont tenté d'analyser le phénomène de la déperdition scolaire et d'y apporter des solutions. Certaines études ont analysé cette problématique en s'appuyant sur les facteurs individuels ou personnels (Ouellet, 1987 ; Woodhall, 1988) ; d'autres ont mis l'accent sur les facteurs socio-économiques (Coleman et al. 1966 ; Simmons et Alexander, 1976 ; Heyneman 1976) ; enfin les facteurs institutionnels dans leur diversité ont retenu l'attention des chercheurs comme Trottier (1981), Lockheed et Vespoor (1990).

Relevons donc quelques approches théoriques ayant abordé les causes des déperditions à travers les causes génétiques, neurologiques, sociologiques, culturelles et économiques ou encore les causes psycho-cognitives, psychoaffectives et institutionnelles.

1.1 Les causes biologiques ou génétiques

Ces causes sont liées à certaines anomalies chromosomiques, qui affectent considérablement le développement cognitif de l'enfant (trisomie 21 ou autres anomalies génétiques) et il est contestable de les invoquer lorsqu'il s'agit de difficultés révélées par l'entrée dans les apprentissages de base, difficulté à lire et à écrire. Pour certains, ces troubles d'apprentissage comme la dyslexie ou le bégaiement sont en rapport avec le dysfonctionnement neurologique. Bien que de nombreuses recherches dans ce domaine s'appuient sur les nouvelles techniques d'investigation du fonctionnement du cerveau, cette thèse n'est toujours pas confirmée.

Dans ses travaux, Testu (1987) a étudié l'évolution des rythmes des fonctions physiologiques, physiques et psychologiques et les fluctuations journalières et hebdomadaires des performances et des différences dans l'alternance repos / activités scolaires de l'enfant. On peut signaler que l'incapacité, pour ces enfants, de pouvoir suivre normalement leur scolarité, est liée, entre autre, à l'épuisement et à la fatigue dus aux efforts fournis aussi bien, dans le cadre scolaire que dans la pratique du travail. Ces difficultés sont évoquées dans de nombreux cas, dont nous citerons quelques uns, pour illustrer les effets négatifs du travail, sur la progression scolaire.

1.2 Les causes culturelles et ou socio-économiques

Dans cette approche, on parle de fatalité sociologique ou de reproduction de l'échec, d'une génération à une autre. D'après des études statistiques, l'échec scolaire toucherait plus nettement les catégories socialement défavorisées. Même si l'école a pour mission de donner

les mêmes chances à tous et d'apporter les bases culturelles et linguistiques nécessaires à la réussite scolaire, cet objectif reste difficile à concrétiser.

Il existe un ensemble de projets pédagogiques, de compensation, visant à pallier les déficits culturels de l'enfant (soutien scolaire, cours de rattrapage, centres de documentation scolaire...); mais, peut-on effectivement remédier aux grands écarts dus à ces inégalités sociales entre des apprenants ?

En effet, un enfant issu d'un milieu défavorisé n'a pas les mêmes acquisitions sur le plan cognitif et verbal. L'adaptation à l'école maternelle est, en grande partie, liée au degré de maîtrise du langage, lequel dépend, pour une part importante, de la qualité et de la quantité des échanges verbaux au sein de la famille, qu'acquière les enfants. Les enfants issus de milieux dont le langage est proche de ceux des enseignants et commun à des valeurs et à des systèmes de communication proposés par l'école, auront plus de possibilité de réussir. Selon Labov, le langage des enfants noirs des ghettos américains est aussi riche et élaboré que celui des enfants de classe moyenne, mais il n'a pas sa place à l'école et n'est pas reconnu.

Il existe donc une liaison étroite entre les pratiques culturelles familiales et la scolarité des enfants qui en sont issus. Ainsi, la présence de livres à la maison, la lecture de journaux, la fréquentation d'espaces culturels tels que les bibliothèques actives, les musées, les théâtres, le cinéma..., sont des variables, qui influent positivement sur le rendement scolaire.

Aussi, les conditions économiques ont-elles, elles aussi, leur part d'influence sur l'échec et la réussite scolaire. Les étudiants de milieux sociaux démunis sont confrontés à des difficultés lorsqu'ils souhaitent poursuivre des études supérieures, ils sont souvent contraints de travailler en parallèle et c'est très difficile de combiner le travail et les études.

Les attitudes des parents face à la scolarité des enfants, ont autant d'importance que les autres paramètres. Ainsi, un climat éducatif familial serein joue en faveur de l'équilibre de la personnalité de l'enfant, ce qui permet une meilleure disponibilité des processus mentaux. La dévalorisation et le dénigrement de l'école et ou de la formation et des apprentissages par l'ensemble de la famille, influe négativement sur la perception de l'enfant et peut le conduire à reproduire le même schéma familial, adoptant, ainsi, des comportements de rejet à l'égard des institutions scolaires et de formations.

Des attitudes familiales indifférentes face au projet scolaire et au projet de formation de l'enfant, provoque une mauvaise représentation de l'enfant, souvent liée à l'anxiété véhiculée par le chômage. Le fait que les parents obligent l'enfant à aller en classe sans se soucier de ses problèmes scolaires, conduit, à l'adolescence par exemple, à des réactions d'opposition exacerbées. Cette autorité oppressante des parents est souvent exprimée par le transfert de l'agressivité des élèves, sur leur professeur.

Il s'agit d'un transfert inconscient de l'agressivité d'un objet vers un autre objet, d'autant que l'école est perçue comme une institution coercitive. Un autre facteur, qui renforce ou qui peut être à l'origine du refus scolaire total, serait l'hyper investissement, par les parents, des résultats scolaires, leur vigilance plus ou moins obsessionnelle, perfectionniste et incessante, du travail de l'enfant.

Les aspects abordés dans ce contexte se rapportent, surtout, aux enfants dont l'intégration au groupe classe se révèle difficile, voire impossible. Plusieurs indicateurs ont été retenus pour opérer les dysfonctionnements, qui sont liés à l'inadaptation, à l'adaptation difficile, à l'élève non intégré ou rejeté du système éducatif.

Dans certaines sphères familiales les enfants sont contraints, en plus des tâches scolaires, d'exercer des activités supplémentaires, telles que la vente, la préparation de produits alimentaires, l'artisanat, la confection et d'autres services. Bien que ces activités aident à boucler parfois les entrées dérisoires des ménages, ils peuvent avoir des répercussions négatives sur le parcours scolaire des enfants et mener au décrochage, surtout quand ces activités deviennent les activités capitales de l'enfant. Les écoliers travailleurs fournissent des

efforts qui dépassent parfois leurs capacités physiques et mentales et ils ont des difficultés à combiner les activités scolaires à ces activités extrascolaires. Généralement, les écoliers travailleurs s'investissent beaucoup plus dans l'emploi que dans les activités scolaires, ce qui complique très souvent la progression de leur scolarité.

Selon les enquêtes menées par le BIT (1980), les enfants qui combinent le travail et l'école sont épuisés, vu les efforts qu'ils fournissent, ils ont du mal à mener à bien leurs tâches scolaires et finissent par quitter l'école et par s'intégrer définitivement dans le monde du travail.

Levison (1993) a constaté le fait que chez les enfants qui travaillent, les progrès étaient généralement plus lents que chez les enfants qui étaient à l'école à plein temps.

Schieflbein (1997) a également relevé le fait que le niveau d'instruction est un problème qui frappe les enfants ayant un emploi. Le nombre d'années passées en classe est souvent inversement proportionnel au niveau d'instruction. Pratiquement plus de 80 % des élèves appartenant à des familles à revenu modeste et qui avaient abandonné l'école après 6 années de scolarité au moins, ne comprenaient pas très bien les messages écrits.

Boonpla et al. (1997) ont montré que les écoliers travailleurs avaient des problèmes avec leurs enseignants et leurs camarades. Les aspects positifs du travail de ces enfants sont ignorés et les enseignants ont souvent l'impression que ces enfants sont "sales", "pauvres" et ont des attitudes négatives ou de mauvaises habitudes, soumis à des châtiments corporels ou tournés en ridicules, quand ils arrivent en retard à l'école ou s'endorment en classe.

Bachir, jeune enfant de 14 ans, issu d'une famille pauvre, de père souffrant d'une infirmité cérébrale et d'une mère sans emploi, était obligé de travailler à mi-temps lorsqu'il était encore écolier. De l'analyse de son histoire scolaire, il se dégage que l'effort supplémentaire physique et psychologique qu'il fournissait au travail et qui se traduisait par la fatigue, le surmenage et le stress d'une part et la considération qu'il obtenait de ses parents (source d'argent), d'autre part, ont animé sa démotivation envers l'école. Ceci explique son redoublement en classe de 7^{ème} année, puis sa déscolarisation. C'est le cas aussi de Mohamed et d'autres enfants qui combinaient l'école et travail.

1.3 Les causes psychoaffectives

Les chercheurs ont établi des corrélations entre le parcours scolaire, les événements de la vie et les situations psychoaffectives familiales.

En premier lieu, la scolarisation est constituée d'étapes de rupture avec le processus de développement de l'enfant : la première survenant à l'entrée en maternelle, la seconde au primaire où le statut d'écolier remplace celui de l'enfant et prend toute sa valeur ; la troisième à l'entrée au collège, qui coïncide avec l'adolescence. Enfin, l'enseignement supérieur marque l'accès à une certaine autonomie, à la fois intellectuelle et affective.

Chaque moment de rupture exige une adaptation nouvelle. Chacun réagit à la séparation, en fonction de ses spécificités, de façon différente. Tout dépend des mécanismes de défense établis lors des premières séparations maternelles compte tenu de carences affectives éventuelles.

Chaque rupture constitue un événement et réanime les conflits liés à la séparation ; elle ravive les angoisses précoces. Les enfants n'ont pas tous les mêmes dispositions face à ces exigences. Certains de ces élèves éprouvent des troubles, qui affectent leur comportement. Cela peut se caractériser par les problèmes scolaires, comme le décrochage cognitif, les phobies scolaires, le refus de l'école, de l'inhibition intellectuelle ou des troubles névrotiques plus importants.

D'autre part, l'équilibre psychoaffectif familial est indispensable à une bonne scolarité. Si le climat familial est tendu (fragilité du couple, séparation ou divorce, deuil, chômage, exclusion sociale...), les réactions de l'enfant face à ces distorsions risquent d'affecter ses performances

scolaires. Dans ces différents cas, tout dépend de la construction de la personnalité de l'enfant et des mécanismes dont il dispose pour faire face à ces situations. Le décrochage peut naître d'un environnement affectif défavorable. C'est ce qui arrive quand un événement traumatique familial bouleverse la vie de l'enfant, par exemple, dans le cas de divorce des parents, violence familiale, décès d'un membre de la famille, naissance d'un nouvel enfant. La rivalité fraternelle peut également être une source de problèmes scolaires. L'enfant qui ne veut pas entrer en compétition et qui est le plus fragile affectivement, est capable de développer un complexe d'infériorité, des sentiments de dévalorisation et une attitude d'impuissance, devant les difficultés. Mais, ces situations ne conduisent pas fatalement à l'échec ou aux déperditions.

Le travail des enfants mérite aussi d'être analysé selon deux concepts : le premier est lié à « l'enfance » par opposition à l'« âge adulte », conduisant à faire la différence entre les caractéristiques propres à l'adulte et celles propres à l'enfant.

Le deuxième met en exergue la relation « type de travail » et « épanouissement ». On distingue le travail qui aide l'enfant à s'épanouir de celui qui entrave son développement physique, émotionnel et cognitif.

Dans ce cadre, il est intéressant de poser les questions suivantes : l'enfant a-t-il les aptitudes et les habiletés pour exercer les mêmes activités que celles de l'adulte ? Quelle représentation a-t-il du travail ? Est-il réellement conscient des effets nuisibles des activités qu'il exerce ?

Les attitudes des enfants sont très significatives dans ce contexte, car elles montrent les risques qu'encourent les enfants travailleurs, notamment les filles dans les lieux de travail.

Dans leur ouvrage « Introduction à la psychologie de l'enfant », Hurtig M. et Rondal J.A. (1981) définissent l'enfance comme une période de croissance dont le statut terminal est la fin de cette croissance. Ceci renforce la thèse selon laquelle les enfants ont besoin, à cet âge crucial de la vie, de l'éducation, de la protection et de l'affection, éléments indispensables à leur épanouissement.

Or, l'enfant qui travaille se sent responsable et acquiert une autonomie, qui va modifier son statut, au sein de la famille. Ce passage du statut de l'enfant au statut de l'adulte, lui permet de s'affirmer, non pas en tant qu'enfant, mais en tant qu'homme, qui est loin de l'être. Cette indépendance lui permet de côtoyer les adultes et de se livrer à des pratiques et à des activités, qui ne correspondent pas à son âge mental.

Les travaux de Bequelle et Boyden (1988) et de Schlemmer (1997) ont montré que l'impact du travail existe, mais à des degrés qui diffèrent selon la nature, les conditions dans lesquelles les enfants travaillent et la formule du travail (temps partiel, temps plein, travailleur saisonnier, travailleur permanent) et l'âge.

En effet, plus l'enfant est jeune et le travail pénible, plus l'enfant est exposé à des risques. Ces effets peuvent toucher à l'aspect physique, psychologique, social et éducatif de l'enfant.

Cloper (1912) a énuméré les effets négatifs du travail des enfants dans la rue. Il souligne que les incidences sont d'abord socioprofessionnelles : l'enfant se détourne de l'exercice d'une activité régulière, il a peu de chance d'apprendre un métier et il rejoint la masse des travailleurs occasionnels. S'ajoute à cela, les risques de détérioration physique dus au surmenage, à l'exposition aux intempéries, au travail de nuit, à l'irrégularité des repas et du sommeil, à l'usage des stimulants (cigarettes, café, alcool...) et aux maladies vénériennes. Enfin, il y a les risques de détérioration morale : l'enfant est soustrait à la surveillance des parents et s'en défie ; il est incité à ne plus aller en classe ; il est pris peu à peu par la vie de la rue ; il contracte de mauvaises habitudes et devient un être faible dans une rue souvent pépinière de délinquants.

1.4 Les causes scolaires

Les aspects se rapportant au cadre scolaire sont :

Les caractéristiques des enseignants : type de formation reçue, profil psychosociologique, compétences professionnelles, style d'enseignement.

Structure de la classe : dimension, organisation et aménagement spatial, méthodes pédagogiques et didactiques, progression et rythme scolaires, ambiance....

Climat social de la classe : esprit de coopération ou de compétition, style de commandement, mode de communication.

Climat de l'école en général : valeurs, politique de formation (types, programmes, timing, mode) et d'orientation, système d'évaluation, relations sociales.

D'ailleurs, certains auteurs sont arrivés à la conclusion selon laquelle les facteurs scolaires ont une influence certaine et même prépondérante, sur la réussite scolaire. Brookoveer et al. ont analysé l'impact du climat et de la structure de l'école, sur le rendement scolaire des étudiants. Dans une analyse comparative élaborée à partir des données recueillies dans sept pays, Cherkaoui (1979) a montré qu'au niveau secondaire le processus de sélection, c'est à dire le processus selon lequel des étudiants sont évalués et répartis selon des sections, des programmes ou des types d'établissement qui témoignent d'une certaine stratification des enseignements au sein du système scolaire, a un effet sur la réussite des étudiants. Cet effet est encore plus important que celui de leur appartenance à une strate sociale, sauf dans le cas du système scolaire américain.

Ceci ne veut pas dire que l'origine sociale, en tant que facteur extérieur, cesse d'influencer la réussite scolaire. En effet, le système scolaire peut jouer un rôle négatif sur la scolarité de l'enfant, devant l'homogénéité des programmes et une pédagogie identique, un enseignement plutôt normatif (programme, évaluation, examen...) pour des enfants qui sont tous différents et qui n'ont pas le même niveau de maturation physique, intellectuelle, psychologique, affectif et social. Chaque enfant a ses propres rythmes, qui ne sont pas souvent respectés. L'éducation nationale ne semble pas encore prête à travailler sur ce point, la plupart des projets sur les rythmes scolaires étant absents.

La taille des classes reste un problème majeur dans l'enseignement public. Il paraît assez difficile d'apporter une aide individualisée aux élèves en difficulté lorsqu'une classe compte 30 à 40 élèves. Avec un nombre si important d'enfants, l'enseignant est également confronté à l'hétérogénéité des élèves, il faut donc qu'il soit en mesure d'adapter son enseignement aux différents niveaux représentés dans sa classe.

À l'heure actuelle, la pédagogie différenciée semble être l'une des solutions proposées, face à ce problème. Mais les enseignants sont-ils en mesure et ont-ils les moyens de contrer les difficultés ?

Pour pouvoir y faire face, il leur faudrait des formations adaptées et complètes (sur les rythmes scolaires, le développement de l'enfant, la psychologie, les différentes pratiques pédagogiques, des stages auprès d'enfants en grande difficulté...). S'ajoutent à cela, les impératifs fixés par l'éducation nationale, auxquels les enseignants sont souvent confrontés. Les programmes scolaires sont souvent trop denses. Les évaluations obligatoires et répétitives, qui ne font qu'accentuer les différences entre bons et mauvais élèves, ont une incidence directe sur le processus de revalorisation de l'enfant.

Il importe de souligner aussi, que l'impact des facteurs sur la scolarité de l'enfant, diffère d'une situation à une autre. Chaque élève a ses propres caractéristiques et les facteurs influent différemment selon les spécificités de l'enfant. C'est pour cela que la déscolarisation, en tant que phénomène, doit tenir compte des caractéristiques propres à l'enfant. Pour une saisie

rigoureuse du phénomène, il est aussi judicieux de retracer l'histoire personnelle ou de faire le portrait des enfants en échec ou en voie de le devenir, car chaque enfant a une histoire singulière. Les facteurs n'agissent pas de la même manière sur les élèves, d'où l'intérêt de l'étude des parcours scolaires et familiaux.

Selon S. Broccolichi (1999), la déscolarisation procède d'un décrochage cognitif ou d'une absence d'accroche cognitive, qui peut lui être bien antérieure et qui peut, d'ailleurs, s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilité, absentéisme) ou, si l'on préfère, ceux qui abandonnent l'école avaient d'abord été des "décrochés" de l'intérieur.

C'est de cette manière que les enseignants et les parents, désireux d'aider l'enfant à dépasser la difficulté qui l'empêche de réussir normalement à l'école, devront s'interroger en fonction de l'histoire de vie de l'enfant, de sa façon de réagir face à elle.

Il faut donc, avant tout, être à l'écoute de l'enfant, lui demander ce qu'il pense de son échec, lui expliquer les différents moyens qui pourraient être mis en œuvre pour le soutenir.

Il est à souligner, dans ce contexte, le fait qu'au lieu de chercher une relation linéaire des situations, qui conduisent aux déperditions scolaires, il serait plus judicieux de supposer que ces déperditions sont le résultat de facteurs divers et variés, qui agissent et qui interagissent les uns sur les autres.

La taille des classes reste un problème majeur dans l'enseignement public. Il paraît assez difficile d'apporter une aide individualisée aux élèves en difficulté, lorsqu'une classe compte 30 à 40 élèves et parfois jusqu'à 50 élèves, dans certaines régions. Avec un nombre si important d'enfants, l'enseignant est également confronté à l'hétérogénéité des niveaux de ses élèves. Il faut donc qu'il soit en mesure d'adapter son enseignement aux différents niveaux représentés dans sa classe et de prendre en charge cette catégorie d'enfants, présentant de sérieuses difficultés scolaires.

Il est important de signaler qu'on ne peut comprendre les parcours de « ruptures scolaires précoces » des enfants, en faisant abstraction de l'une des dimensions qui le constituent. L'étude simultanée de l'histoire individuelle et familiale, des parcours scolaires, des relations sociales et de sociabilité des élèves, permet de saisir le problème et d'arriver à la construction de types explicatifs.

Il serait donc intéressant de reconstruire la configuration des relations d'interdépendance sociales, matérielles et cognitives, dans lesquelles ont été considérés les enfants déscolarisés car chaque dimension du parcours (familial, scolaire, relationnel, cognitif) est d'une richesse importante quant à la compréhension et l'interprétation du phénomène de la déscolarisation en tant que processus.

Parmi les problèmes pédagogiques évoqués dans l'enquête que nous avons menée auprès des enfants déscolarisés, il y a les méthodes d'enseignement jugées très souvent comme trop rigides. Les programmes sont chargés, difficiles et lassants, d'où les difficultés pour les élèves de suivre les cours et de s'adapter au rythme scolaire imposé.

La progression des activités scolaires, la cadence et le rythme, exigent des compétences pour l'exécution des tâches scolaires, d'où la difficulté, pour les enfants travailleurs, de poursuivre leur scolarité, dans de bonnes conditions.

Nonobstant la fatigue et les efforts fournis la veille, par les enfants travailleurs, « quelle concentration et quelle attention peut-on exiger d'eux ? ».

Il s'agit de Nadia, âgée de 16 ans, qui exerce comme apprentie, dans un salon de coiffure. Elle a quitté l'école en 9^{ème} année fondamentale, non pas en raison d'un échec scolaire, comme c'est le cas de nombre d'enfants travailleurs, mais du fait de sa démotivation.

Elle avait l'ambition de devenir pilote, mais elle avoue qu'elle avait du mal à suivre le rythme des cours, vu la surcharge des programmes. Elle a alors fini par quitter l'école, bien qu'elle a réussi le passage au collège.

Ces difficultés sont aussi évoquées dans le récit de Mohamed, vendeur ambulant de produits cosmétiques. Son itinéraire scolaire a été marqué par le refus d'engagement dans la situation scolaire, qui se traduisait par l'inappétence, l'indifférence, l'ennui et le dégoût.

S'ajoute à cela, la difficulté de s'adapter à la cadence et au rythme scolaire, imposé par le groupe classe et aux troubles d'apprentissage auxquelles il a été confronté, notamment les problèmes d'assimilation, de compréhension et de suivi des cours, dus à l'irrégularité de la fréquentation scolaire.

Mohamed présente des symptômes communs à ceux des décrocheurs, tels que la passivité, la distraction, l'inattention et l'état de l'élève présent-absent. À ce sujet, il témoigne : « J'ai quitté l'école en 7^{ème} année, parce que je n'arrivais pas à suivre mes cours, j'étais très souvent absent, et même quand j'étais en classe j'avais l'esprit ailleurs » (Ziane, 2011).

Dans le Document d'Information des Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF, 1997), intitulé « Éducation et travail des enfants », il est noté que, partout dans le monde, la priorité doit être accordée à la qualité et à la pertinence des programmes scolaires et des styles d'enseignement ; à des méthodes axées sur l'élève compte tenu de son sexe (...).

Les systèmes qui proposeront des approches, des horaires et des prestataires variées, faciliteront l'accès à une éducation répondant aux besoins de tous les enfants, notamment des plus pauvres et des victimes d'exclusion et de discrimination (...).

Si l'éducation pour tous était une réalité ou si elle était jugée acceptable partout dans le monde, le nombre d'enfants scolarisés serait beaucoup plus élevé, malgré la pauvreté. Les familles trouveraient le moyen d'envoyer leurs enfants à l'école et d'exiger de meilleurs services. Les nations trouveraient le moyen de répartir leurs ressources différemment, de s'assurer qu'elles ont suffisamment d'écoles et d'enseignants, que l'enveloppe de l'éducation est suffisante et que les besoins éducatifs des enfants sont satisfaits.

Le Document permet de noter aussi le fait que les écoles sont parfois trop éloignées ou que le nombre d'élèves par classe est trop élevé, ce qui décourage les familles d'envoyer leurs enfants à l'école, en particulier les filles, pour lesquelles la sécurité est un facteur important.

La rigidité des calendriers scolaires fait que le nombre d'enfants vivant dans des zones agricoles, quittent l'école, parce qu'ils sont obligés de travailler aux champs. Les taux d'abandon scolaire sont alors plus élevés chez les filles que chez les garçons, car elles doivent aider à la maison.

Dans de nombreuses écoles, les ressources sont essentiellement affectées à des infrastructures et à des programmes scolaires standards, qui, souvent, ne tiennent pas compte de l'aspect culturel de l'apprentissage et de son impact sur les enfants (Boyden 1993). Les systèmes de gestion sont souvent confus et les problèmes sont résolus au coup par coup et à court terme, rarement en appliquant des mesures à l'ensemble du système.

Dans ce cadre, Gilly (1974) a montré à quel point le statut scolaire d'un enfant peut influencer la prise de conscience de soi. « L'élève, dit-il s'attribue certaines qualités, certaines insuffisances ou défauts, en fonction de la manière dont il se sent perçu par les adultes, par les enfants de son entourage et par les attitudes à son égard. Ceux-ci ont une représentation formée par la reconnaissance qu'ils ont de leur statut scolaire. Cette influence peut conduire le « mauvais élève » à se sous-estimer et le « bon élève » à se surestimer ».

Cette perception de soi est, cependant, influencée par le milieu et le groupe d'appartenance de l'enfant. Les écoles apprennent aux élèves la peur de l'échec, plus qu'ils leur apprennent l'amour de la lecture et du savoir. De ce fait, le désir de l'enfant d'apprendre par envie est interrompu et est remplacé par l'obligation d'apprendre pour réussir aux examens. Cette politique d'éducation est aliénante, car elle étouffe l'enthousiasme, la motivation et la créativité de l'élève. Le conditionnement de l'élève prend le pas sur l'envie et sur l'engouement pour le savoir, ce, d'autant plus que les enseignants introduisent une hiérarchisation des élèves, selon des critères se rapportant à la réussite ou à l'échec scolaire faisant d'eux de bons élèves et de mauvais élèves.

Il est, aussi, important de signaler que personne ne peut ignorer l'impact psychologique des « étiquettes », que certains enseignants ont tendance à coller aux élèves, qui souffrent de difficultés scolaires, comme le cas des enfants qui combinent école et travail. Pour Boonpala, Bose et Haspels (1997), l'exclusion du système d'éducation est souvent une forme d'oppression politique, et quand ils y accèdent, très souvent, les programmes ne répondent pas à leurs besoins.

Ahmed et Friedman (1996) notent que les enfants sont ridiculisés et marginalisés en raison de leurs vêtements, de leurs coutumes et de leurs comportements ; et les traditions orales telles que les contes, la danse et les cours de dessins dans le sable sont tournés en dérision par le système éducatif.

Les travaux de Gilly (1974), qui ont porté sur la représentation du maître de l'élève et sur la représentation de l'élève du maître, nous permettent de saisir à la fois, les déterminants de la conduite des partenaires dans la relation éducative et de comprendre et d'expliquer les fondements de cette conduite.

« Dans la mesure où la fonction sociale de l'enseignant consiste, pour l'essentiel, à faire acquérir des savoirs dans le cadre d'une institution, qui décide des contenus enseignés, des progressions générales et exerce par ailleurs un contrôle assez contraignant des modalités pédagogiques mises en œuvre, tout se passe comme si le maître construisait sa représentation de l'écolier à partir d'une hiérarchie des valeurs de la personne induite par l'attente de l'institution scolaire à son égard », (Gilly, 1974, p. 127).

L'impact du comportement de l'enseignant sur l'élève a été pleinement mis en exergue dans les travaux de Ahmed et Friedman (1996), dans lesquels on apprend que les enseignants exercent souvent une forte influence sur la vie des enfants, mais ils peuvent également être le miroir d'attitudes et de comportements sociaux considérés, et même les plus consciencieux et les plus dévoués sont souvent désarmés dans un système qui les tient en piètre estime. La

plupart des enseignants travaillent dans des conditions de stress incroyable, sont mal payés et ne reçoivent pas l'appui, le respect et la compréhension dont ils ont besoin, pour accomplir convenablement leur mission. Ceci les conduit à imposer la discipline, en terrorisant leurs élèves. Ces attitudes peuvent porter sérieusement atteinte à la confiance des enfants et de ceux qui travaillent en particulier.

2. Les facteurs psychosociologiques

Les aspects abordés dans ce contexte se rapportent surtout aux enfants où l'intégration au groupe classe se révèle difficile, voire impossible. Plusieurs indicateurs ont été retenus pour opérer les dysfonctionnements qui sont liés à l'inadaptation, à l'adaptation difficile, à l'élève non intégré ou rejeté par le système éducatif.

D'une manière générale, les enfants ont une attitude plus ou moins favorable à l'égard du thème, qui se rapporte à la représentation de l'école. Les propos recueillis des récits, vont dans le sens de certaines recherches, notamment celles menées par Himakar (1995), qui souligne que les enfants affirment qu'ils apprécient les diplômes et la reconnaissance qu'ils reçoivent, à la fin de leurs études.

Le rapport de Villanueva (1996), qui a porté sur une étude réalisée dans les écoles de district situées dans des quartiers de taudis de Lima au Pérou, a révélé que 39% des enfants interrogés préféraient l'école au travail, alors que 31% préféreraient travailler et 29% préféreraient se reposer ou s'amuser plutôt que d'aller à l'école ou de travailler.

Concernant le problème de l'absentéisme à l'école, il est à noter que les enfants qui combinent école et travail ont des difficultés scolaires en raison des absences répétées. Mohamed dit à ce sujet : « Je ne pouvais pas suivre les cours, j'étais tout le temps absent et même lorsque j'étais en classe, j'avais l'esprit ailleurs ». Les raisons profondes de l'absentéisme sont de différentes natures, elles renvoient aux conflits existants entre les parents et les jeunes adolescents, en quête d'une identité. Il peut être révélateur d'un malaise, d'une symptomatologie, qui relève des conflits inconscients, dans la relation enseignant-enseigné, qui se traduit par des manifestations symboliques, qui s'expriment par le dégoût, le désengagement, l'anorexie scolaire et le refus d'une école non intégrative. L'absentéisme chronique signifie aussi l'abandon progressif de l'école, jusqu'à interruption définitive de l'école.

Conclusion

En Algérie, le phénomène de la déscolarisation s'accroît de plus en plus, et concerne toutes les couches sociales, de façon accrue dans les couches sociales les plus démunies économiquement et les plus vulnérables psychologiquement.

Les facteurs générateurs de ce phénomène sont multidimensionnels : certains sont liés aux conditions socio-économiques déplorables des familles, d'autres relèvent des problèmes psychopédagogiques et d'un système éducatif alourdi par un taux d'échec et une déscolarisation précoce très importante, dans la mesure où la déperdition scolaire précoce peut accentuer la demande du travail des enfants et contribue à la dévalorisation des métiers et des professions.

Bibliographie

1. Bautier É. & Rochex J.-Y. Apprendre : des malentendus qui font la différence. In :
2. Terrail J.-P. (dir.) *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997, pp. 105-122.
3. Bautier É. & Rochex O J.-Y. *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens - Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998.
4. Bonnery S. Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *V.E.I.-Enjeux*, 2002, n° 130.
5. Broccolichi S. Les Abandons d'études avant la fin d'un cycle. *Bulletin d'information ONISEP*, 1997, n° 518, pp. 3-28.
6. Beraud-Caquelin H., Langouet G., (2003), *Les oubliés de l'école*, Paris, Hachette Éducation Collection : Pédagogie divers, 256 p.
7. Bloch M-C., Gerde B, (1998), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, 269 p. 371.212 LYC.
8. Boimare S., (1999), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 161 p. 159.9 : 37 BOI.
9. Broccolichi S., et Ben-Ayed C. (1999), *L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : 'pourrait mieux faire'*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 129.
10. Guibert N, Longhi G., (2003), *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Éditions de La Martinière, février, 176 p. 371.212 LON.
11. Lahlali M., (2001), *Le management des organismes de formation professionnelle au service du pilotage des systèmes de formation cas d'expérimentation au Maroc*, Thèse de doctorat de sciences de gestion de l'Université Lumière Lyon 2.
12. Martin E, Bonnery S., (2002), *Les classes relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture*. Paris, ESF, 264 p. 376.5 MAR.
13. Millet M, Thin D., *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, Collection « Le lien social », 2005.
14. Moisset J. J. et Toussaint P., (1992), *Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire ? Une perspective socio-économique*, dans *CRIRES-FECS, Pour favoriser la réussite scolaire, réflexions et pratiques*, Montréal, CEQ, Éditions Saint-Martin, pp. 38-57.
15. OCDE (1989), *Les écoles et la qualité. Un Rapport international*, Paris.
16. UNESCO (1994), *L'éducation pour tous : les objectifs et le contexte*, Monographie III, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, Paris, UNESCO.
17. Van Zanten A., (1977), *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF Verpraet G., (2001), *Les enseignants et la précarité sociale : le regard de la Seine- Saint-Denis*, P.U.F.
18. Zarca B., (1986), *L'artisanat Français du métier traditionnel qu groupe social*, Economica.
19. Zormann M., (1998), *L'école et la souffrance psychique, Réadaptations*, juin, n° 451, p. 11.
20. Ziane S, (2011), *L'impact du travail des enfants sur la scolarité : analyse psychopédagogique*, *Revue électronique : Arabpsynet e. Journal*, revue N°31, Summer, pp. 155-164.