DÉSAGRÉGATION DES LIENS PÉDAGOGIQUES ET SITUATIONS DE RUPTURE

Sylvain BROCCOLICHI (*)

Les situations de décrochage sont hétérogènes. Il n'y a pas de spécificité marquée des décrocheurs, mais des conjonctions de facteurs contextuels et événementiels qui favorisent les processus de rupture.

La rupture des liens pédagogiques à l'entrée au collège, ajoutée aux difficultés scolaires précoces génèrent une désaffection croissante à l'égard de l'école, se traduisant souvent par une montée de l'indiscipline.

Aussi importe-t-il de dépasser les approches intuitives ou partielles pour privilégier des approches plus systémiques. Cette connaissance devrait permettre la mise en place de régulations plus précoces et des transformations pédagogiques adaptées.

Transformations des normes en matière d'éducation et de formation

L'importance croissante accordée aux problèmes de déscolarisation ou de décrochage peut sembler paradoxale sachant que les niveaux d'études se sont considérablement élevés au cours des dernières décennies. Le paradoxe disparaît cependant si l'on tient compte des transfor-

(*) Sociologue, INRP-CRESAS. S.Broccolichi@wanadoo.fr

mations sociales qui ont bouleversé notamment la structure des emplois et les conditions d'insertion sociale et professionnelle des nouvelles générations. Au cours de la première moitié du XXe siècle, les scolarités courtes et l'absence de diplôme étaient encore pour ainsi dire *la norme*, hormis pour les enfants de la bourgeoisie. L'absence de qualification est devenue plus « *anormale* » au fur et à mesure qu'elle devenait l'équivalent d'un handicap pour l'insertion socioprofessionnelle, notamment au cours des années 1980 où les taux de chômage des jeunes, des « sans diplôme », ont atteint des niveaux très élevés (1).

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 en a tiré les conséquences en termes de responsabilité du système éducatif : pour leur permettre de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer leur citoyenneté normalement, « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et géographique (article premier) » ; et « la Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles (...) » (article 3). Ainsi, cette loi affirmait implicitement un principe d'éducabilité des jeunes générations et demandait explicitement au système éducatif de mettre en place les conditions favorables à cette progression avant l'an 2000. Or nous sommes en l'an 2000 et l'on constate que près de 8 % d'une génération continuent à sortir sans qualification du système éducatif, sans que ce chiffre ait diminué depuis cinq ans. Cette persistance désormais « *illégale* » des sorties sans qualification et le soupçon d'une recrudescence des phénomènes de déscolarisation avant 16 ans renvoient donc à l'alternative politique suivante. Revenir sur le postulat d'éducabilité et sur la volonté d'assurer de meilleures conditions d'études à l'ensemble d'une génération en acceptant que près de un jeune sur dix quitte le système éducatif sans qualification reconnue. Ou reconnaître l'insuffisance des moyens utilisés jusqu'à présent pour éclairer et mieux enrayer les processus de déscolarisation. Dans cette perspective, le programme de recherche interministériel présenté dans ce numéro par Dominique Dray et Françoise Œuvrard est plutôt de bonne augure, même s'il est bien clair que le progrès des connaissances n'est qu'une des conditions de transformation du système éducatif (Broccolichi, Ben-Ayed, 1999). Il reste à savoir quelles leçons et quelles conséquences seront tirées des recherches en cours.

Incertitudes et difficultés multiples

Avant de dégager quelques résultats des travaux que j'ai effectués au cours des années 1990 sur les interruptions précoces d'études, il me paraît utile de souligner les difficultés qui pèsent sur le travail d'identification des situations et des processus en jeu, et la nécessité qui en découle de conjuguer différentes approches.

Un départ précoce du système éducatif est-il le plus souvent la conséquence d'un dégoût associé à une situation d'échec, d'une rupture faisant suite à des « accrochages » avec des professionnels de l'école, ou correspond-il parfois à une perspective de « carrière » (professionnelle, délinquante, matrimoniale ou autre) perçue comme préférable à la poursuite d'une carrière scolaire par le jeune lui-même ou par un groupe en mesure de lui imposer ses choix ? Les réponses à ce type de question sont pour une part l'issue du travail de recherche, mais se situent aussi en amont, au niveau du choix des terrains ou des populations enquêtées et des stratégies visant à surmonter les multiples difficultés du travail d'enquête. Car, pour des raisons variables selon les cas, il s'avère que les enquêtes portant sur les interruptions précoces d'études dérangent une partie des protagonistes : les rendez-vous sont refusés, reportés ou écourtés, les dossiers scolaires introuvables… Aussi convient-il d'admettre que chaque stratégie d'enquête associée à des présupposés concernant les difficultés principales risque d'être moins efficace pour neutraliser d'autres sources de censure ou de déformation.

Ces risques de biais liés au type de matériau ou d'informateurs privilégiés se retrouvent aussi au niveau des termes utilisés, termes qui se présentent comme « descriptifs » alors qu'ils sont lourds de présupposés discutables (*cf.* Guigue 1998). Ainsi, lorsque j'ai commencé à travailler sur les interruptions d'études avant l'achèvement d'un cycle ou l'obtention d'un diplôme, celles-ci étaient assimilées à des « abandons d'études » par de nombreux représentants de l'institution scolaire. Le présupposé sous-jacent était que, en conformité avec les textes officiels (notamment la loi de 1989), la décision d'arrêter les études ne pouvait être prise que par l'élève, contre l'avis de personnels scolaires toujours soucieux de maintenir des liens de coopération avec tous leurs élèves. À condition de ne pas adhérer à ce présupposé, les enquêtes de terrain prenant en considération les points de vue des adolescents et des personnels scolaires les plus directement impliqués permettent assez vite de pondérer cette

vision, car elles mettent en évidence des formes de désengagement, voire de rejet à l'égard d'une fraction d'élèves dont les connaissances et/ou le comportement sont perçus comme en dessous d'un minimum acceptable dans leur cadre de travail. À l'inverse, la notion d'exclusion occulte la variété des appréciations et des injonctions émanant des différents acteurs scolaires et la part active que prend souvent le jeune – par le biais de l'indiscipline ou de l'absentéisme notamment – dans la désagrégation des liens pédagogiques qui précède la rupture.

Ayant travaillé principalement à partir d'un travail de reconstitution d'histoires scolaires, j'ai accordé une grande place à l'analyse des variations temporelles du rapport à l'école et aux activités scolaires, et j'ai du me contenter de relever seulement l'incidence des variables contextuelles les plus régulièrement agissantes. Mais la grande variabilité de la fréquence des problèmes d'absentéisme et d'interruption d'études selon les établissements est tout à fait frappante et montre la nécessité d'étudier plus systématiquement l'incidence des contextes scolaires et de leur environnement sur le déploiement des différentes formes de déscolarisation. Car on connaît encore très mal les modalités de traitement des différents signes avant-coureurs d'inadaptation scolaire ou de « flottement », en collaboration avec les parents d'élèves ou avec des partenaires extérieurs. Également pour d'autres raisons, sur lesquelles nous reviendrons, les progrès des connaissances et des savoir-faire se rapportant au processus de déscolarisation supposent donc qu'on n'en reste pas à un travail de repérage des particularités des « décrocheurs ». Ceux-là nécessitent l'étude approfondie des variations existant au niveau des pratiques instituées de façon plus ou moins systématique et préventive et au niveau des conditions institutionnelles qui rendent possibles des constructions intéressantes ou des dysfonctionnements flagrants.

Des travaux centrés sur des établissements scolaires, des quartiers ou des populations particulièrement concernés par les interruptions précoces d'études sont donc nécessaires pour appréhender les systèmes de relation et élucider les processus complexes à l'œuvre. Mais comment éviter d'extrapoler abusivement à partir de l'étude d'un trop petit nombre de configurations particulières et sans maîtriser l'incidence de l'approche adoptée sur les facteurs les mieux mis en évidence ? C'est entre autres à ce niveau que le travail d'analyse statistique à plus large échelle peut renseigner sur les limites de validité des hypothèses inspirées par les enquêtes de terrain.

L'inégalité des risques

La possibilité d'instaurer une dialectique entre enquêtes de terrain et analyse statistique pour appréhender les principales raisons des interruptions d'études précoces a pu s'exercer en 1994 et 1995 en s'appuyant sur le suivi longitudinal que la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) effectue sur un panel de 27 000 élèves représentatif de la population entrée en classe de 6e en septembre 1989. La recherche s'est effectuée principalement en deux étapes. Dans une première étape, il s'est agi de préciser les caractéristiques sociales et scolaires associées aux plus fortes probabilités de quitter le système éducatif moins de cinq ans après l'entrée en 6e. Ce repérage a permis de constituer deux sous-populations du panel qui, dans la deuxième phase de la recherche, ont fait l'objet d'une enquête par analyse des dossiers scolaires et entretiens croisés avec les acteurs principaux des histoires scolaires qu'il s'agissait de reconstituer. Le travail portait parallèlement sur des jeunes ayant effectivement quitté le système éducatif moins de cinq ans après l'entrée en 6e et sur une population appariée de jeunes qui présentaient les mêmes caractéristiques défavorables à leur arrivée en 6e mais qui avaient pu opérer par la suite un rétablissement leur permettant d'obtenir un BEP et de s'engager dans la préparation d'un baccalauréat professionnel ou technologique en 1995. L'objectif était de mettre en perspective les conditions de scolarisation et les expériences scolaires associées à ces deux types de trajectoires scolaires divergentes (2).

L'analyse des données associées au suivi longitudinal permet de préciser l'inégalité des risques d'interruption d'études précoce selon l'origine sociale et le niveau de performances à l'entrée en 6e sans conduire pour autant à une vision déterministe et fataliste. Certes le risque est dix fois plus élevé pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres et presque cent fois plus élevé pour les enfants dont les performances à l'entrée en 6e sont parmi les 10 % les plus faibles que pour ceux qui se situent au-dessus de la moyenne. Mais c'est parce qu'une origine sociale élevée et plus encore un bon niveau d'acquisition scolaire rendent presque nul le risque de sortie sans qualification, et non parce que certaines situations y condamneraient. Même parmi les enfants connaissant les situations sociales ou scolaires les moins favorables, guère plus de un sur trois interrompent précocement leurs études. Et c'est bien pourquoi il paraissait utile d'identifier d'autres

paramètres produisant les différences entre ceux qui quittent le système éducatif et ceux qui s'y maintiennent dans des conditions plus ou moins satisfaisantes.

Aggravation de l'échec, rupture des liens pédagogiques et développement de l'indiscipline au collège

La relation très forte relevée précédemment entre le risque d'interruption d'études et le niveau d'acquisition mesuré à l'entrée en 6e mettait au premier plan le déficit des acquisitions réalisées durant la scolarité primaire. De façon complémentaire, l'étude des dossiers scolaires ainsi que les témoignages des adolescents concernés, de leurs parents et de leurs interlocuteurs scolaires indiquent qu'échecs et démobilisations s'aggravent considérablement au niveau du collège. Tout se passe comme si l'enseignement élémentaire avait préservé momentanément la possibilité d'une implication dans le travail scolaire mais avait échoué à faire acquérir à ces élèves les connaissances nécessaires à leur adaptation scolaire ultérieure. Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec s'aggrave en cessant d'être pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à décoder les attentes des enseignants et les énoncés scolaires et qui ne disposent pas d'interlocuteurs pour les y aider, l'extrême faiblesse du rendement de leur travail a un effet dissuasif sur leur investissement scolaire. Pourquoi continuer à « jouer le jeu » proposé par l'enseignant s'ils ont le sentiment de n'avoir rien à y gagner puisqu'ils restent considérés (et se considèrent eux-mêmes de plus en plus) comme des élèves « nuls » ? Leurs récits permettent de comprendre que ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où s'offrent des possibilités de connivence avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions. Car l'indiscipline pratiquée collectivement permet de transformer une situation de dévalorisation, de passivité et d'ennui en situation de vie sociale, d'activité ludique, voire de revanche prise sur les enseignants.

De façon très variable selon les disciplines et les enseignants qui permettent ou non l'accès à des gratifications partielles, de nombreux élèves « en difficulté » deviennent ainsi de plus en plus « difficiles » (ou absentéistes) au cours de leur scolarité au collège, notamment dans les classes où se trouvent concentrées les difficultés. Durant la période qui précède l'interruption des études, l'indiscipline et/ou l'absentéisme

tendent donc à s'amplifier et deviennent la principale source de dégradation des relations enseignants-élèves. Une analyse centrée sur l'ordre d'apparition des troubles de l'adaptation scolaire dans le dossier scolaire indique cependant que l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation. Leurs conséquences sont même souvent désastreuses tant sur les conditions de travail en classe que sur la possibilité de maintien d'une relation de coopération entre enseignants et élèves ; au point que l'on peut parler d'une véritable rupture des relations pédagogiques provoquée par l'« escalade » de l'indiscipline dans de nombreux cas.

La rupture des liens pédagogiques et le développement de l'absentéisme ou de l'indiscipline en classe concernent une fraction beaucoup plus large que les seuls « sortants précoces » du système éducatif. C'est ce qui ressort très nettement de l'enquête portant sur des élèves ayant le même profil social et scolaire à l'entrée en 6e que les « sortants », mais qui sont restés scolarisés sans redoubler six ans après leur entrée en 6e. La moitié d'entre eux présentaient des troubles de l'adaptation scolaire similaires à ceux des sortants, tandis que rares étaient ceux qui se trouvaient en situation de réussite scolaire (en BEP) et pouvaient envisager avec optimisme une poursuite d'études jusqu'au niveau d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Malgré leur rareté, l'étude conjointe de ces cas d'amélioration de l'adaptation scolaire s'avère instructive, car ils présentent des traits communs tout à fait opposés au groupe des sortants, notamment au niveau des régulations dont ils ont pu bénéficier et des particularités des classes qu'ils ont fréquentées.

Quelles possibilités de régulation dans l'entourage ?

La quasi-totalité des sortants interrogés ne disposaient pas dans leur entourage de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail scolaire (et *a fortiori* de remédier à leurs difficultés) durant leur scolarité au collège, ou même dès l'école primaire. Ils n'ont presque jamais eu accès non plus à des structures d'accompagnement ou de soutien scolaires dans leur quartier ou dans les établissements scolaires qu'ils ont fréquentés. Ce type de situation n'entraîne bien sûr pas systématiquement un échec précoce, mais paraît augmenter considérablement le risque d'un développement rapide de l'inadaptation scolaire en cas de perturbations de la vie familiale ou scolaire – déménagement, hospitalisation, saut d'exigence lors d'un changement de classe, etc. – qui sont

moins lourdes de conséquences sur la scolarité lorsque une régulation peut être assurée rapidement par l'entourage ou par des professionnels bien choisis. On constate en effet que le premier redoublement à l'école primaire est souvent associé à ce type d'événements. Et le problème se pose de façon plus fréquente et plus aiguë encore au collège, quand la nécessité du travail scolaire « hors école » s'accroît en même temps que la proportion de parents qui s'estiment « dépassés » pour en assurer l'encadrement (Héran, 1996). Certains parents attribuent l'échec de leur enfant à leur incompétence ou leurs maladresses et vont jusqu'à s'interdire toute intervention dans le travail des enfants plus jeunes quand une autre personne de l'entourage peut assumer cette tâche.

Les jeunes sortants interrogés ne s'étendent pas sur cet aspect de leur scolarité qui est pour eux « dans l'ordre des choses », mais c'est tout le contraire que l'on observe dans les cas de redressements d'élèves dont la situation en 6e était aussi inquiétante que celles des sortants mais dont l'adaptation scolaire ne s'est pas dégradée au collège puis s'est améliorée très nettement au lycée professionnel pendant leurs années de préparation du BEP. Nous n'avons pu étudier qu'un petit nombre de tels cas de redressements, mais l'accompagnement dont ils ont bénéficié durant leur scolarité secondaire contraste de façon saisissante avec la solitude qui caractérise l'histoire scolaire des jeunes qui n'ont pu acquérir une qualification. Des frères ou sœurs aînés, des voisins, des orthophonistes, des intervenants de l'accompagnement scolaire ou des enseignants ont assuré un suivi individualisé en dehors des cours, souvent plusieurs années de suite. Cet accompagnement régulateur semble avoir permis d'enrayer le cercle vicieux de l'échec et du découragement, de maintenir une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire et de favoriser en retour une attitude encourageante de la part des enseignants. Or, pour les familles qui manquent de repères concernant les chances de réussite scolaire, les appréciations et les verdicts exprimés par les enseignants s'avèrent jouer un rôle souvent décisif (Ben-Ayed, 1998).

Quelles conditions de travail en classe ?

Échappant à la stigmatisation des « perturbateurs », ces élèves considérés comme « faibles mais sérieux » au collège ont souvent été placés dans des classes à effectif allégé prévus pour ce type d'élèves (notamment au niveau de la 4e), ou dans des classes relativement « protégées » des problèmes d'indiscipline. Et c'est aussi sur ce point que les condi-

tions de leur scolarité s'opposent très nettement à celles des élèves qui ont rapidement interrompu leurs études. Car, dans la majorité des cas, l'interruption d'études survient dans des classes – souvent baptisées « classes poubelles » – où se trouvent regroupés en proportions importantes des élèves cumulant échec scolaire et problèmes comportementaux. Et une partie des élèves de ces classes ne supportent pas les tensions et l'indiscipline extrêmes qui y règnent.

« Je ne sais pas si j'aurais coulé ou pas en 5e, mais moi j'aurais préféré faire une 5e normale plutôt que de faire une fausse classe comme celle où ils m'ont envoyé, vraiment une sale classe. […] *C'est une classe où vous n'apprenez pratiquement rien* […], *où l'on met tous les gens dont on ne veut pas.* […] *Je ne me sentais pas du tout à ma place. Trop qui foutent le bordel, qui parlent pendant que le prof il faisait cours* […]. *C'est pas normal. »*

Les témoignages des personnels scolaires vont dans le même sens et attirent l'attention sur l'impact des classes de relégation qui se caractérisent par une concentration d'élèves inadaptés scolairement et des conditions de travail déplorables. À ce sujet, il existe désormais une abondante littérature sur l'accentuation des disparités entre établissements et entre classes ainsi que sur leurs effets négatifs (3).

Bien que ce cas de figure soit beaucoup moins fréquent, on peut noter que le maintien d'élèves en échec dans des classes « normales » sans aucune mesure d'aide peut aboutir au même sentiment d'absurdité de l'existence scolaire en classe. Ainsi, Diane dont l'adaptation scolaire s'était déjà nettement dégradée en 6e et 5e, est « mise avec des jeunes de son âge en 4e » (comme l'indique le principal de son collège). Mais elle n'a rien de commun avec eux, est en échec total et ne supporte pas longtemps de se morfondre sur une chaise au fond de la classe.

« Je me tenais au fond de la classe, j'attendais que ça se passe. […] *Les élèves étaient trop sérieux. Ils travaillaient trop bien. Et puis moi, j'en ai eu marre. Dès que j'ai eu 16 ans, j'ai arrêté.* […] *Ma mère me disait " arrête pas l'école ". Je lui disais " oui, mais à l'école je fais rien de plus "... ça servait à rien que j'y aille. J'aimais mieux être ici à faire ce que j'avais à faire, qu'attendre que ça se passe sur une chaise. Alors j'y ai plus été. »*

La situation d'échec solitaire en « classe normale » est à certains égards opposée à l'expérience des « classes perturbées ». Les deux

types de situations ont cependant en commun de faire vivre à une fraction de la classe (ou à un individu isolé) une expérience pénible (insécurisante/dévalorisante) sur le plan subjectif et manifestement dénuée de toute vertu formatrice. Dans les deux cas, les élèves qui « craquent » sont ceux qui ne partagent pas avec les élèves de leur classe les dispositions qui leur permettraient de participer aux activités « dominantes ». La perte du sens classique de leur présence à l'école (apprendre, préparer son avenir…) et l'absurdité de leur existence scolaire sont rendues plus évidentes et plus insupportables par leur isolement relatif.

Une transformation inachevée du système éducatif

L'approche biographique indique qu'il n'y a pas de spécificité marquée des décrocheurs mais plutôt des conjonctions de facteurs contextuels et événementiels qui accélèrent et enveniment plus vite les processus conduisant à la rupture des relations pédagogiques puis à l'interruption des études. Avant la rupture, le rapport aux activités scolaires varie considérablement en fonction des multiples particularités des établissements et classes fréquentés, des disciplines et enseignants considérés ainsi qu'en fonction des possibilités de régulation existant dans l'entourage (Broccolichi, Ben-Ayed, 1999).

Les comparaisons effectuées entre les cas d'interruptions précoces des études et les cas d'amélioration de l'adaptation scolaire mettent en évidence particulièrement le problème de l'harmonisation entre ce qui est exigé des élèves et ce qui est mis en place pour assurer une régulation des difficultés de tous ordres qu'ils peuvent rencontrer. Les cas de redressement étudiés soulèvent notamment la question du partage des tâches d'encadrement pédagogique entre l'école et la famille. Si les améliorations de l'adaptation scolaire restent exceptionnelles en milieu populaire, c'est parce qu'un accompagnement continu du travail scolaire n'y est que rarement assuré alors qu'il y est plus nécessaire qu'ailleurs. En effet, les parents qui peuvent le moins familiariser préalablement leurs enfants à des éléments de culture scolaire et assumer le suivi des devoirs sont *a fortiori* les plus démunis pour remédier aux difficultés de leurs enfants.

Les processus cumulatifs de dégradation de l'adaptation scolaire fréquemment observés ne concernent pas seulement les sortants sans qualification mais une fraction plus large d'élèves qui survivent un peu

plus longtemps dans le système éducatif. Avec le recul, ils apparaissent comme les contrecoups d'une transformation inachevée. D'un côté les textes officiels ont affirmé la nécessité de favoriser les progrès de tous les élèves au moins jusqu'au niveau d'un CAP ou d'un BEP ; mais de l'autre, n'ont pas été étudiées, expérimentées et construites les transformations d'ordre pédagogique qu'impliquait une telle rupture avec les pratiques en vigueur dans l'enseignement secondaire où l'échec et la mise à l'écart d'une fraction des élèves étaient dans l'ordre des choses depuis la généralisation de l'accès en 6e. Les modalités traditionnelles de traitement de l'inadaptation scolaire par les orientations courtes ont été supprimées à la fin des années 1980 (du fait de l'impasse où elles menaient sur le plan professionnel) mais n'ont pas été institués systématiquement de nouveaux modes de régulation. Cette « demi-mutation » du système d'enseignement a donc permis de réduire les interruptions d'études précoces mais seulement dans certaines limites, car elle a laissé une fraction importante des élèves en difficulté s'enliser dans l'échec et l'indiscipline, ce qui confronte beaucoup d'enseignants à des situations très difficiles à gérer. Les expédients permettant de faire face tant bien que mal à de telles situations ne doivent pas faire perdre de vue que des solutions plus efficaces et satisfaisantes sont à rechercher en amont de la rupture des liens pédagogiques, par l'instauration de modes de régulation plus précoces et systématiques dès l'école primaire et l'arrivée au collège.

Sylvain BROCCOLICHI

NOTES

(1) Dès le début des années quatre-vingt, les jeunes « sans diplôme » deviennent largement majoritaires parmi les jeunes chômeurs parce qu'ils sont à la fois les plus touchés dès la sortie du système scolaire et ceux qui restent le plus longtemps au chômage : alors que 12 % d'entre eux étaient au chômage cinq ans après la fin de leurs études en 1980, c'est le cas de 35 % d'entre eux en 1984 (contre 17 % pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP, 10 % pour les bacheliers et moins de 5 % pour les diplômés du supérieur) (Meron et Minni 1995). Les jeunes sortis du système éducatif sans diplôme depuis moins de cinq ans sont devenus majoritairement au chômage à la fin des années quatre-vingt-dix.

(2) Pour plus de précisions sur ce travail et un autre portant sur les interruptions d'études au lycée, *cf.* Broccolichi, Larguèze 1986, Broccolichi 1998 en bibliographie.

(3) Notamment Beaud, 1994, Payet 1994, Thin 1996, Barthon 1997, Duru et Mingat 1997, Grisay 1997, Broccolichi 1998a, Trancart 1998, Van Zanten 2000.

BIBLIOGRAPHIE

BARTHON (C.), 1997, « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine », *Les Annales de la recherche urbaine,* 75.

BEAUD (S.), 1994, « L'école et le quartier », *Critiques sociales,* 5-6.

BEN-AYED (C.), 1999, « Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales », *Éducation et Sociétés* (à paraître).

BEN-AYED (C.), 1998, « Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement », thèse nouveau régime, université René-Descartes Paris-V, faculté des sciences humaines et sociales, Sorbonne.

BROCCOLICHI (S.), LARGUEZE (B.), 1996, « Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation et Formations,* 46, pp. 81-102.

BROCCOLICHI (S.), VAN ZANTEN (A.), 1997, « Concurrences entre établissements et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les Annales de la recherche urbaine,* 75.

BROCCOLICHI (S.), 1998, « Qui décroche ? », *in Les Lycéens décrocheurs,* la Bouture (coord.), *Chroniques sociales,* 1998.

BROCCOLICHI (S.), 1998 a, « Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires », *Ville-École-Intégration,* 103.

DEBARBIEUX (É.), 1997, « Insécurité et clivages sociaux », *Les Annales de la recherche urbaine,* 75.

DUBET (F.) *et al,* 1999, « Le collège de l'an 2000. Débat national sur le collège : résultats et analyse », rapport remis à Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire.

DURU (M.), MINGAT (A.), 1997, « La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège », *Cahiers de l'IREDU,* 59.

HERAN (F.), 1996, « Public ou privé, qui peut choisir ? », *Économie et Statistique,* 286.

GUIGUE (M)., « Le décrochage scolaire », *in Les Lycéens décrocheurs, op. cit.,* 1998.

M.E.N., 1998, synthèse des rapports de l'inspection générale de l'éducation se rapportant au collège, *La Documentation française.*

MERON (M.), MINNI (C.), « Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans », *Économie et Statistique,* n° 283-284, p. 9-32.

MOISAN (C.), SIMON (J.), 1997, « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », rapport de l'inspection générale et de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale.

PAYET (J.-P.), 1994, *Collèges de banlieue,* Paris, Méridiens.

TRANCART (D.), 1998, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie,* 124, 43-54.

THIN (D.), 1996, « La scolarisation et ses enjeux à Bron », *in Politiques scolaires urbaines, programme Rhône-Alpes,* 34, Oullins.

VAN ZANTEN (A.), « Massification et régulation des établissements d'enseignement : le traitement des publics en difficulté dans les collèges de banlieue », *Année sociologique,* vol. 52, n° 2, 2000.