

POURQUOI LES FILLES DÉCROCHENT-ELLES ?

L'effet du genre sur l'expérience du décrochage scolaire

Pierre-Yves Bernard et
Christophe Michaut

Centre de recherche en éducation de Nantes (EA 2661)
Université de Nantes

Filles et garçons en décrochage ont-ils connu des parcours scolaires similaires et avancent-ils les mêmes motifs d'interruption de leurs études ? Dans quelles situations se trouvent ces jeunes quelques mois après leur décrochage ? S'appuyant sur une enquête réalisée auprès de 2 945 jeunes en situation de décrochage, les analyses multivariées révèlent que les filles, qui représentent 42 % de l'échantillon, ont vécu leur scolarité dans un environnement social plus précaire. Si leur performance scolaire antérieure diffère peu de celle des garçons, elles manifestent, tout au long de leur scolarité, un engagement plus soutenu dans leurs études et considèrent que leur décrochage résulte davantage de problèmes personnels, d'une peur de l'échec, de difficultés à répondre aux exigences scolaires et d'une orientation subie. Les garçons attribuent plus fréquemment leur rupture au souhait de gagner de l'argent et d'exercer une activité professionnelle. Ce plus fort rejet de l'école conduit les garçons à davantage s'inscrire dans un parcours d'insertion professionnelle alors que les filles vont plus fréquemment rattracher en formation.

Le discours commun sur le décrochage scolaire fait souvent apparaître un stéréotype de genre : quitter précocement l'école serait surtout le fait des garçons. À ce cliché sont associées d'autres caractéristiques supposées démarquer les garçons des filles dans le contexte scolaire : les garçons seraient plus souvent en échec et plus fréquemment déviants par rapport aux normes de l'école. En matière de représentations sociales, cette caractérisation est relativement ancienne, et s'est construite dès le départ avec la problématique du décrochage scolaire. La figure du décrocheur dangereux pour la société est véhiculée par les médias américains dès les années 1960 [DORN, 1996]. Elle s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui, alimentant parfois une inquiétude spécifique quant à la scolarisation des

garçons, comme elle peut s'exprimer par exemple dans les ouvrages de Jean-Luc AUDUC [2009 ; 2016]¹. Cependant, si le risque de décrochage semble plus fort chez les garçons, la proportion de filles en décrochage est loin d'être négligeable. En 2012-2014, une fille sur dix sort du système scolaire français sans diplôme autre que le brevet [MENESR-DEPP, 2017]. Les interruptions des carrières scolaires sont finalement peu interrogées quand elles concernent les filles. Leur décrochage traduit-il une expérience scolaire spécifique ? Relève-t-il des mêmes logiques que le décrochage scolaire des garçons ? Autrement dit, les filles et les garçons décrochent-ils pour les mêmes raisons ? Les données de l'enquête MODS 2015 (Motifs de décrochages scolaires) permettent de donner des éléments de réponse ↘ **Encadré 1** p. 100. Réalisée auprès de 2 945 jeunes en situation de décrochage scolaire, elle documente l'expérience de ces jeunes en décrochage, dans leur rapport à l'institution scolaire, à l'orientation et à l'insertion professionnelle. En particulier, elle indique les motifs auto-rapportés du décrochage scolaire, c'est-à-dire ce que disent les jeunes eux-mêmes de leur rupture scolaire. Le développement qui suit interroge ces données à partir de la variable du genre. Il s'agit notamment de considérer les motifs de décrochage scolaire des filles et des garçons, en posant comme hypothèse que ces motifs diffèrent significativement selon le genre, et que ces écarts traduisent une expérience différente de l'école. Une première partie est consacrée aux apports de la littérature sur cette question. La deuxième partie expose les résultats de l'enquête à trois niveaux : l'expérience scolaire ; les motifs de décrochage scolaire ; la situation après le décrochage scolaire. La conclusion invite à discuter ces résultats.

FILLES EN DÉCROCHAGE SCOLAIRE : UNE REVUE DE LITTÉRATURE

Un risque de décrochage scolaire plus faible ?

Au préalable, il convient de définir le décrochage scolaire. Bien que celui-ci puisse faire l'objet de plusieurs approches [BERNARD, 2015], on retiendra ici la définition institutionnelle maintenant en vigueur en France, c'est-à-dire l'interruption d'une formation secondaire avant d'avoir obtenu le diplôme correspondant à cette formation.

Les données brutes font apparaître un risque de décrochage moins élevé pour les filles. Dans le cas de la France, 16 % des jeunes hommes sortent de l'école sans avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires, contre 11 % des jeunes femmes [MENESR-DEPP, 2017 : sortants 2012-2014]. La statistique européenne des sortants précoces, c'est-à-dire le pourcentage des 18-24 ans sans diplôme et ne suivant pas une formation confirme le plus fort décrochage des hommes : 10,1 % sont dans cette situation, contre un peu moins de 8,5 % des femmes [MENESR-DEPP, 2017 : données 2015]. Enfin, selon les données administratives utilisées par les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs, 57,4 % des jeunes identifiés sont des hommes [BERNARD et MICHAUT, 2014 : données 2013].

On peut constater un écart lié au genre ailleurs qu'en France. Le taux de sortants précoces des hommes est de 5 points plus élevé que celui des femmes dans l'ensemble de l'Union européenne à 27 [MEN-DEPP, 2014 : données 2012]. Dans la quasi-totalité des pays européens, le décrochage scolaire touche davantage les hommes que les femmes. Cependant les écarts sont

1. Pour une lecture critique du discours masculiniste de ces ouvrages, voir TONDREAU [2014].

très variables d'un pays à l'autre. Le taux de sortants précoces peut être deux fois plus élevé pour les hommes (cas du Portugal ou de l'Estonie), ou être pratiquement équivalent à celui des femmes (cas de l'Allemagne ou de la Hongrie). Aux États-Unis, alors que le taux de décrochage des hommes était plus élevé que celui des femmes jusqu'au début des années 2000, il n'y a plus désormais de différences significatives entre ces deux taux [NCES, 2017]. Par ailleurs, on trouve des situations où le décrochage des filles est plus élevé que celui des garçons dans bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du sud et de l'ouest [ISU, 2012]. Les travaux portant spécifiquement sur le décrochage scolaire dans les pays en développement montrent l'effet d'une combinaison de facteurs économiques et culturels sur l'abandon précoce de scolarité des filles – assignation aux tâches domestiques, coût élevé des études, attentes de réussite plus faibles, mariages précoces – sont autant de facteurs d'arrêt de scolarité des filles, voire d'absence de scolarisation [HUNT, 2008 ; CEMALCILAR et GÖKSEN, 2012]. En tout état de cause, le constat d'une grande diversité des écarts de décrochage scolaire entre filles et garçons montre l'importance que revêt le contexte économique, social et culturel dans lequel on se situe, et l'existence de modèles de genre différents d'une société à l'autre.

Décrochage scolaire et performance scolaire

Afin de saisir les raisons de ces différences, une piste de recherche consiste à relier les écarts de décrochage aux inégalités des parcours scolaires.

Au niveau international, on constate par exemple que, dans les pays de l'Union européenne, les filles ont systématiquement de meilleures compétences en lecture que les garçons. Toutefois, cet avantage des filles sur les garçons est historiquement situé. L'étude de Fabienne ROSENWALD montre que, dans la plupart des pays d'Europe, les femmes nées entre 1943 et 1952 ont moins souvent que les hommes eu accès à un enseignement secondaire complet. Ce désavantage a été compensé par les générations suivantes, parfois très rapidement et dans des proportions très importantes, comme dans les pays du Sud de l'Europe (Italie, Espagne, Grèce) [ROSENWALD, 2008].

Le contexte économique de croissance et de développement des activités tertiaires, la démocratisation de l'accès à l'éducation, le mouvement d'émancipation des femmes ont fortement contribué à ce « *renversement historique des inégalités sexuées* » [DURU-BELLAT, KIEFFER, MARRY, 2001, p. 254]. Il n'en reste pas moins que ce succès scolaire des filles peut également être attribué en partie à la différenciation genrée des rôles sociaux, souvent renforcée par la socialisation scolaire [DURU-BELLAT, 1995 ; BUISSON-FENET, 2017], et qui prépare davantage les filles au respect et à l'intériorisation des normes de l'école [BAUDELLOT et ESTABLET, 1992].

Les meilleures performances scolaires des filles constitueraient ainsi une explication de leur plus faible risque de décrochage scolaire. Les travaux empiriques fournissent un certain nombre d'éléments de discussion de cette thèse. Les modèles logistiques permettent de contrôler l'effet du genre sur le risque de décrochage scolaire en prenant en compte le niveau scolaire des individus. En France, des modélisations de ce type ont été réalisées sur les enquêtes longitudinales conduites par la DEPP et portant sur les parcours des élèves à partir de la première année de l'enseignement secondaire. L'étude de Jean-Paul CAILLE porte ainsi sur les jeunes ayant commencé leur scolarisation secondaire en 1989 (panel 1989). Le résultat observé n'est pas à proprement parler le décrochage scolaire, mais les sorties sans qualification, c'est-à-dire sans avoir dépassé une première année d'enseignement professionnel. En contrôlant l'effet de différentes variables, dont le niveau scolaire à l'entrée en

sixième, Jean-Paul CAILLE trouve un risque plus élevé de sortie sans qualification pour les garçons, mais d'ampleur modérée (effet marginal de 3 points, pour une situation de référence de 26 %) [CAILLE, 1999]. Caroline COUDRIN [2006] a réalisé le même type de travail sur les élèves entrés dans l'enseignement secondaire en 1995 (panel 1995), et trouve un résultat sensiblement identique. Enfin, à partir de la même enquête panel 1995, Cédric AFSA a testé l'effet de différentes variables sur le risque de décrochage scolaire. Sur l'échantillon étudié, l'écart brut des taux de sortie sans diplôme entre les garçons et les filles est de 6,8 points. La prise en compte des variables de contrôle – dont le niveau scolaire – réduit cet écart à 5,1 points [AFSA, 2013]. Les résultats de ces modèles suggèrent donc l'existence d'un effet de genre spécifique, qui ne se réduirait pas aux seules inégalités de compétences scolaires.

Décrochage et expérience scolaire

Toutefois, les variables scolaires prises en compte dans les études précédemment citées se limitent au niveau scolaire mesuré en début de parcours par des tests standardisés. Elles n'incluent pas d'autres variables portant par exemple sur le rapport aux normes scolaires ou sur l'engagement dans les activités d'apprentissage.

Considérer ces variables amène à appréhender le parcours scolaire dans les termes de l'expérience [DUBET, 1994]. La sociologie de l'expérience invite à modifier le regard sur ces parcours. Il ne s'agit plus de les caractériser seulement par des données objectivables (les notes, le type d'établissement fréquenté, etc.), mais aussi, et surtout, par le regard porté par l'acteur lui-même sur ce qui lui arrive. En l'occurrence, il peut être très éclairant de disposer de données sur ce que les jeunes en décrochage scolaire pensent du rapport qu'ils entretiennent avec l'institution scolaire, du jugement qu'ils portent sur leur parcours scolaire, des motifs qu'ils donnent à leur décrochage. Cette approche permet d'accéder au sens de l'action donné par les acteurs eux-mêmes, dans une démarche de sociologie compréhensive.

Or, la prise en compte de ce genre de variables tend à reconsidérer l'effet propre du genre sur le décrochage scolaire. Ainsi, Russel W. RUMBERGER analyse à partir d'une modélisation multi-niveaux le risque de décrochage scolaire en utilisant l'enquête américaine NELS (*National Education Longitudinal Survey*). En ajoutant aux variables de performance scolaire

Encadré 1

ENQUÊTE MODS 2015

L'enquête MODS 2015 s'inscrit dans un programme de recherche (Territoires et décrochages scolaires²) qui consiste à interroger la construction et les usages des données statistiques sur le décrochage scolaire, à identifier les actions publiques mises en œuvre et à évaluer l'influence des

territoires sur les risques de décrochage scolaire. Cette enquête se donne pour principal objectif d'établir les motifs avancés par les jeunes eux-mêmes pour expliquer leur décrochage scolaire, motifs qui sont mis en relation avec leurs caractéristiques sociodémographiques, leur expérience scolaire et les contextes (établissements, territoires) dans lesquels ils étaient au moment où ils ont interrompu leurs études. Afin de déterminer l'effet des territoires fréquentés, cinq académies aux caractéristiques sociales

2. Ce programme est financé par l'Agence nationale de la recherche, sous la référence ANR-14-CE30-0009-01.

et économiques contrastées ont été retenues : l'académie d'Amiens dont la part de jeunes de 16-25 ans sans diplôme était en 2011 la plus élevée (14 %) de la France Métropolitaine (10,5 %) et les académies d'Aix-Marseille (11,2 %), de Créteil (12 %), de Bordeaux (9,6 %) et de Nantes (8,3 %) [JASPAR, 2015]. La population des décrocheurs de ces académies est établie à partir des fichiers SIEI (Système interministériel d'échange d'informations) qui comportaient 39 511 jeunes au moment de l'enquête. Un tirage aléatoire des noms figurant dans la liste de chaque académie a été réalisé. L'échantillon de répondants est composé de 2 945 jeunes ayant accepté d'aller jusqu'au terme du questionnaire, soit un taux de réponse de 22,8 % des personnes contactées. La représentativité de l'échantillon a été testée à partir des trois variables suivantes : genre, académie et statut du dernier établissement scolaire fréquenté. Précisons que seuls ont répondu au questionnaire ceux qui déclarent avoir effectivement interrompu leurs études.

Pour dresser le parcours des décrocheurs, un questionnaire a été renseigné par voie téléphonique par les enquêteurs chargés de contacter un échantillon de jeunes figurant sur les listes de SIEI. Le questionnaire comprend 91 questions, avec une première partie reprenant quelques informations figurant dans le fichier, notamment la date d'interruption des études. Sur ce point, on peut noter qu'il s'est en moyenne écoulé 13 mois entre le signalement et l'enquête, mais cette durée dépasse 15 mois pour un quart des enquêtés. Les opérateurs retraçaient ensuite le parcours des jeunes : éventuels redoublements, type de troisième, choix d'orientation, sanctions et déviances scolaires, rapports avec les enseignants, etc. L'entretien se poursuivait avec une liste de 23 propositions susceptibles d'expliquer leur interruption, chaque jeune étant invité à se prononcer sur ces propositions en indiquant

sur une échelle de Likert leur accord ou leur désaccord. Les énoncés ont été choisis au vu de la littérature existante en distinguant les motifs « externes » et « internes » à l'institution scolaire. Quatre composantes externes ont été identifiées, chacune illustrée, pour la présente recherche, par un motif :

- Projet professionnel : *Je voulais avoir une activité professionnelle.*
 - Environnement social : *Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études.*
 - Conditions matérielles pour suivre des études : *Mon lieu d'études (ou de formation) était trop éloigné de mon domicile.*
 - Problèmes personnels et de santé : *J'avais beaucoup de problèmes personnels.*
- Auxquelles s'ajoutent six composantes internes :
- Difficultés d'apprentissage : *Le travail demandé par les enseignants était trop difficile.*
 - Rapport aux savoirs scolaires : *Je trouvais les cours inintéressants.*
 - Relations avec les enseignants : *Je ne m'entendais pas avec les professeurs.*
 - Rapport avec les pairs : *Je ne m'entendais pas avec les autres élèves.*
 - Rapport à l'orientation : *Je n'ai pas obtenu la formation que je souhaitais suivre.*
 - Rapport à l'organisation scolaire : *J'ai été exclu de ma dernière formation.*

Pour compléter le parcours des jeunes, une question portait sur leur situation au moment de l'enquête. Étaient-ils en emploi, sans emploi et à la recherche d'un emploi, en formation ou en inactivité ? Il leur était également demandé s'ils avaient bénéficié d'un accompagnement depuis leur décrochage et quelle forme prenait cet accompagnement (offre d'emploi, une place dans un établissement, une aide financière, etc.). La dernière partie du questionnaire visait à obtenir quelques caractéristiques sociodémographiques des jeunes : situation familiale, pays de naissance, profession et niveau d'études des deux parents, etc.

des variables d'attitude (locus de contrôle, image de soi, attentes, etc.) et de comportement (travail scolaire à la maison, absentéisme, etc.), il trouve, à caractéristiques égales, un risque de décrochage plus élevé pour les filles [RUMBERGER, 1995]. Dans le même ordre d'idée, Michel JANOSZ et ses collaborateurs [1997] montrent également que l'effet du genre n'est plus significatif quand on prend en compte un ensemble de facteurs de risques scolaires et familiaux appréhendés par des échelles d'attitude. Ces travaux montrent que l'effet du genre sur le décrochage scolaire (être une fille diminue le risque de décrochage) est avant tout un effet de l'expérience scolaire, au sens du rapport entretenu avec les normes et les valeurs scolaires. L'expérience scolaire des filles est généralement plus conforme aux prescriptions de l'institution, que ce soit en matière d'apprentissages ou d'intégration des normes de comportement dans l'univers scolaire, ce qui explique un risque plus faible de décrochage à résultats scolaires identiques avec les garçons. Cela suggère une plus forte acceptation du verdict scolaire par les filles. Alors, que d'une manière générale, un verdict négatif tend à enclencher des formes diverses d'opposition à la norme scolaire [BERNARD, 2015], cet effet semble moins important pour les filles, qui auraient alors davantage tendance à s'attribuer la responsabilité de leurs difficultés.

Ce dernier aspect est confirmé par les travaux de psychologie sociale sur les attributions causales. Celles-ci peuvent être externes, quand les individus expliquent ce qui leur arrive par des facteurs environnementaux (le contexte, l'action d'autrui, le hasard) ou internes, quand les individus expliquent leur situation par des facteurs internes (motivation ou capacité). Or les filles ont des scores d'attribution interne plus élevés que les garçons [BRESSOUX et PANSU, 1998], ce qui les amènerait à davantage expliquer leurs difficultés en invoquant leur incapacité, et moins réagir en opposition aux enseignants et à l'école que les garçons.

Si on suit cette approche, les filles en décrochage devraient avoir des caractéristiques proches de celles des garçons décrocheurs en matière d'expérience scolaire, et notamment en ce qui concerne l'opposition à la norme scolaire ou la perte de sens des apprentissages scolaires. En effet, elles seraient relativement protégées face à ce risque par une meilleure socialisation scolaire, mais celles qui interrompraient leurs études le feraient faute d'avoir réussi cette socialisation.

Décrochages et expériences au pluriel

Cette première hypothèse repose sur une conception relativement uniforme du décrochage scolaire. Or les travaux sur les parcours de décrochage scolaire montrent au contraire une grande diversité des processus qui y aboutissent [JANOSZ, LE BLANC *et alii*, 2000 ; BERNARD, 2011].

Cette diversité peut être décrite à partir de trois dimensions principales. La première est celle des apprentissages scolaires à proprement parler. Les difficultés d'apprentissage sont un des facteurs principaux du décrochage [AFSA, 2013], mais elles n'interviennent pas systématiquement dans tous les parcours de décrochage. C'est particulièrement perceptible quand on s'intéresse au niveau de scolarité où se situe le décrochage. Si, en effet, les jeunes décrochant au niveau du collège ou de la première année d'enseignement professionnel ont généralement de graves lacunes en matière de compétences scolaires, c'est loin d'être le cas pour les jeunes décrochant au niveau d'une terminale générale ou technologique [BERNARD et MICHAUT, 2006]. La deuxième dimension est celle du rapport à la norme. Si le décrochage scolaire peut être précédé d'une phase de mise en cause de l'ordre scolaire – à travers le refus du travail scolaire, l'opposition aux enseignants, etc. – nombreux sont les « *décrocheurs silencieux* » qui non seulement ne manifestent pas cette opposition, mais en plus affirment la légitimité

des normes scolaires quand on leur demande leur avis [BERNARD, 2011]. Enfin, une dernière dimension se rapporte à la vie sociale qu'implique la scolarisation. Celle-ci peut être vécue très négativement, plaçant le jeune en décrochage dans une situation d'isolement. Mais elle peut être vécue de manière satisfaisante, dans le rapport avec les pairs.

On peut par hypothèse considérer que le genre structure en partie cette diversité des parcours, notamment au regard des remarques précédentes sur les différences d'expérience scolaire entre garçons et filles. On peut par exemple penser que les garçons décrochent plus souvent à l'issue d'un parcours d'opposition à la norme scolaire, notamment à cause des sanctions d'exclusion dont ils peuvent faire l'objet. À l'inverse, on peut considérer que les parcours « discrets » sont plus fréquents chez les filles.

Les résultats existants semblent plutôt conforter l'hypothèse d'expériences du décrochage scolaire significativement différentes chez les filles [BERNARD et MICHAUT, 2017]. Les travaux de l'équipe de Laurier FORTIN vont dans le même sens en montrant que le risque de décrochage des filles est plus souvent associé à des difficultés personnelles et familiales que celui des garçons [FORTIN, ROYER *et alii*, 2004]. Une manière d'appréhender les différences selon le genre est de voir ce qui se passe au moment du décrochage scolaire, et dans les mois qui suivent ce décrochage.

Le moment du décrochage : motifs et perspectives

Prendre en compte ce que disent les jeunes permet de mieux appréhender certains phénomènes liés à l'expérience scolaire : le climat scolaire [DOWNES, 2013], l'expérience de l'humiliation [MERLE, 2005], la prévalence du harcèlement [CORNELL, GREGORY *et alii*, 2012]. Il en est de même quand on s'interroge sur le décrochage scolaire. Ce que disent les jeunes de leur décrochage scolaire traduit une expérience dans ce qu'elle a de subjectif [BERNARD et MICHAUT, 2016].


Au préalable, il est nécessaire de placer ce discours dans un contexte, celui dans lequel les jeunes se trouvent après leur décrochage quand ils décrivent leur expérience. Ce contexte est globalement très défavorable : les jeunes sans diplôme sont les plus susceptibles d'être en situation de chômage, et les retours en formation sont souvent problématiques. Toutefois l'emploi peut être perçu comme une alternative pour les jeunes en situation de rupture scolaire. À ce niveau, on peut retrouver des différences entre hommes et femmes. L'attrait du marché du travail peut donc constituer un motif de décrochage scolaire qui, par hypothèse, peut-être plus ou moins fréquent selon le genre.

En dehors de ce motif de décrochage scolaire, spécifiquement lié au contexte du marché du travail, les motifs de décrochage scolaire peuvent être analysés dans une perspective sociologique mettant au premier plan le rapport à l'institution scolaire. On peut ainsi distinguer motifs scolaires et non scolaires. C'est la voie qui a été suivie par les travaux empiriques sur les motifs de décrochage scolaire [PARENT et PAQUIN, 1994 ; BERKTOLD, GEIS, KAUFMAN, 1998 ; BRIDGELAND, DILULIO, MORISON, 2006 ; GEORGE-EZZELLE, ZHANG, DOUGLAS, 2006 ; DALTON, GLENNIE *et alii*, 2009]. Les motifs non scolaires renvoient à des contextes spécifiques (raisons familiales, raisons liées au marché du travail) ou à des motifs qualifiés de personnels (accident ou maladie par exemple). Les motifs scolaires renvoient à différentes dimensions : rapport aux apprentissages, rapport aux enseignants, rapport aux autres élèves, attentes non comblées, orientation contrainte, exclusions [BERNARD et MICHAUT, 2016]. Cette dernière catégorie de motifs est plus fréquemment citée par les jeunes dans les enquêtes réalisées.

Peu d'études empiriques ont testé l'effet du genre sur ces motifs. Aux États-Unis, l'étude de Ben DALTON, Elizabeth GLENNIE et Steven J. INGELS [2009] à partir d'une enquête longitudinale suivant les élèves des trois dernières années d'enseignement secondaire (n = 17 000), présente l'intérêt de montrer des différences substantielles de motifs selon le genre. L'écart de genre est particulièrement marqué pour les raisons disciplinaires (décrochage par exclusion), beaucoup plus souvent citées par les garçons. De la même manière, les garçons imputent plus souvent leur décrochage à l'obtention d'un emploi (33,5 %, contre 20,3 % pour les filles). Inversement, les raisons familiales sont beaucoup plus souvent citées par les filles (45,4 % contre 25,2 % pour les garçons), au premier rang desquelles la grossesse, citée par plus d'une fille sur quatre. Finalement, quand on classe les facteurs invoqués par les décrocheurs selon qu'ils sont externes à l'institution scolaire (par exemple une grossesse ou un emploi) ou internes (par exemple des résultats insuffisants ou une sanction disciplinaire), les filles invoquent plus fréquemment des facteurs externes que les garçons.

L'ensemble de ces résultats confirme l'hypothèse d'écarts significatifs dans l'expérience du décrochage scolaire entre garçons et filles. Retrouve-t-on ce même constat à partir de données françaises ?

CARACTÉRISTIQUES SOCIALES, EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET DEVENIR DES FILLES ET DES GARÇONS EN SITUATION DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Un ensemble de données originales sur cette question est constitué par l'enquête MODS 2015  **Encadré 1** p. 100. L'échantillon est constitué de 42 % de filles et de 58 % de garçons. Ces derniers proviennent-ils des mêmes milieux sociaux ? Filles et garçons en décrochage ont-ils connu des parcours scolaires similaires et avancent-ils les mêmes motifs d'interruption de leurs études ? Enfin, vont-ils se trouver dans des situations sociales et professionnelles différentes après leur décrochage ? C'est à cet ensemble de questions que les jeunes interrogés ont répondu, en retraçant leur parcours scolaire jusqu'à leur situation actuelle.

Un environnement social plus précaire pour les filles

Décrivons dans un premier temps quelques caractéristiques des 2 945 jeunes interrogés. Âgés en moyenne de 17 ans et demi lorsqu'ils ont décroché, les jeunes proviennent principalement des classes sociales défavorisées : 25 % ont un père sans activité professionnelle et 40 % une mère sans activité professionnelle. 52 % ont un père ouvrier – cette catégorie sociale ne représente que 26 % de l'ensemble des élèves du second degré [MENESR-DEPP, 2016] – et seuls 16 % ont un père cadre supérieur ou exerçant une profession intermédiaire (contre 32 % pour l'ensemble des élèves). Soulignons également que plus d'un quart vivent avec un seul de leurs parents et 12 % sont orphelins de père. Enfin, 11 % sont de nationalité étrangère et 29 % ont un père (26 % une mère) né(e) hors de France. Ces différents facteurs sont significativement corrélés au risque de décrochage scolaire de l'ensemble des élèves [RUMBERGER, 2011 ; AFSA, 2013].

Existe-t-il des différences significatives entre les caractéristiques sociodémographiques des filles et des garçons ? Globalement, les filles vivent dans un environnement social plus précaire que celui des garçons. Certes, il n'y a que très peu de différences selon la profession des

deux parents, mais davantage de filles sont orphelines de père (+ 2 points), et leur mère est plus souvent sans activité professionnelle (43 % contre 38 %).

L'expérience scolaire des décrocheurs et décrocheuses

Il convient de rappeler que la carrière scolaire des filles, décrocheuses ou non, se caractérise par un moindre redoublement, une orientation plus fréquente vers l'enseignement général et technologique, au détriment de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage. Elles obtiennent par ailleurs des taux de réussite et des mentions plus élevés au diplôme national du brevet, au CAP, au BEP et au baccalauréat [MENESR-DEPP, 2017]. Sur l'échantillon étudié, les écarts entre les filles et les garçons sont nettement moins marqués. Certes, les filles en décrochage ont davantage connu un parcours sans redoublement (30 %) que les garçons (26 %) et possèdent plus souvent un diplôme (70 % contre 65 %), généralement le diplôme national du brevet. En revanche, leur moyenne au brevet n'est pas significativement différente de celle des garçons. Quelques différences sont à noter dans l'orientation : les filles déclarent moins fréquemment avoir choisi leur dernière formation (78 % contre 81 %), notamment celles qui s'orientaient vers la voie professionnelle [KHOUAJA et MOULLET, 2016]. Cet écart est à interpréter dans le cadre d'une offre de formation professionnelle elle-même fortement segmentée selon le genre, et nettement moins diversifiée pour les spécialités les plus féminisées [VOUILLLOT, 2007]. Si les parcours scolaires des filles et des garçons diffèrent peu, leur rapport et leur engagement dans les études varient : 45 % des filles déclarent, par exemple, avoir travaillé régulièrement (tous les jours ou presque) au collège alors qu'ils ne sont que 29 % parmi les garçons. Autre signe d'engagement différencié dans les études : 68 % des garçons, contre 59 % des filles, déclarent avoir « séché » les cours au moins une fois lors de leur dernière formation. Ce plus faible engagement entraîne des sanctions, allant de la simple retenue – 32 % des garçons et 21 % des filles l'étaient souvent – jusqu'à une exclusion définitive de l'établissement. Au cours de leur scolarité, 25 % des garçons contre seulement 11 % des filles sont passés devant un conseil de discipline, 38 % (contre 21 %) ont été exclus temporairement de l'établissement, 15 % (contre 7 %) l'ont été définitivement. Toutefois, il convient de préciser que les garçons, décrocheurs ou non, sont davantage sanctionnés par l'institution scolaire que les filles [AYRAL, 2011 ; DEPOILLY, 2014]. L'exclusion de l'établissement est d'ailleurs l'un des motifs avancés par les garçons pour expliquer leur interruption des études, nous y reviendrons. Enfin, les rapports qu'entretenaient une partie des décrocheurs avec leurs enseignants du primaire et du collège ont été un peu plus tendus : 24 % des garçons, contre 19 % des filles, déclarent s'être mal entendu avec les enseignants lorsqu'ils étaient au collège.

Au final, les décrocheurs et les « décrocheuses » se caractérisent par un rapport à la norme scolaire et par un engagement dans les études significativement différents [LESSARD, BUTLER-KISBER *et alii*, 2008]. Les filles ont plus souvent connu un parcours de « *décrocheurs discrets* » [JANOSZ, LE BLANC *et alii*, 2000], qui combine ajustement normatif et engagement, malgré de faibles performances académiques. Il convient alors de s'interroger sur la façon dont elles perçoivent les facteurs de leur décrochage scolaire. Les différences genrées sont-elles également présentes dans les motifs d'interruption évoqués par les jeunes ?

Des motifs de décrochage spécifiques

Le **tableau 1** hiérarchise les 23 motifs d'interruption proposés au cours de l'enquête et précise les motifs évoqués par les filles et les garçons. Une première analyse des résultats

indique que certains motifs sont partagés par une majorité des décrocheurs : « *je voulais avoir une activité professionnelle* », « *je voulais gagner de l'argent* » et « *j'en avais marre de l'école* ». Cette lassitude de l'école, commune aux garçons et aux filles, s'exprime toutefois de manière différente. Alors que les filles évoquent significativement plus la peur d'échouer et beaucoup de problèmes personnels, les garçons mettent en cause d'une part, les contenus d'enseignements considérés comme inintéressants, voire inutiles, et dans une moindre mesure, les enseignants avec qui ils ne s'entendaient pas. D'autres motifs moins fréquemment évoqués différencient significativement les filles et les garçons. Ces derniers ont été deux fois plus exclus de leur dernière formation. Les filles disent plus fréquemment ressentir de l'insécurité dans leur dernier établissement et ne pas s'être entendu avec les autres élèves. Enfin, les

► **Tableau 1 Motifs de décrochage scolaire selon le genre (en %)**

	Ensemble	Filles	Garçons	Khi ²	Significativité
Je voulais avoir une activité professionnelle	68,1	64,7	70,4	10,75	0,001
J'en avais marre de l'école	66,0	62,7	68,3	10,17	0,001
Je voulais gagner de l'argent	59,2	54,1	62,8	22,12	< 0,001
J'avais l'impression de perdre mon temps à l'école	50,7	48,3	52,5	5,07	0,024
Les cours étaient inintéressants	37,5	34,6	39,5	7,23	0,007
Je ne voyais pas l'utilité de ce que j'apprenais à l'école	33,7	30,3	36,1	10,53	0,001
Les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs ne me convenaient pas	33,4	33,1	33,5	0,05	n.s.
J'avais peur d'échouer	33,3	41,9	27,3	68,08	< 0,001
J'avais beaucoup de problèmes personnels	33,1	40,7	27,7	54,49	< 0,001
Je n'ai pas obtenu la formation que je souhaitais suivre	29,8	31,1	28,9	1,59	n.s.
Je ne m'entendais pas avec les professeurs	23,9	21,9	25,4	4,89	0,027
Le travail demandé par les enseignants était trop difficile	23,0	26,5	20,5	14,46	<0,001
Les professeurs étaient injustes envers moi	18,5	17,2	19,5	2,44	n.s.
La formation que je suivais ne m'offrait pas de débouchés professionnels	17,0	18,3	16,1	2,47	n.s.
Mon lieu d'études (ou de formation) était trop éloigné de mon domicile	15,1	16,6	14,0	3,72	0,054
Les autres élèves ne m'aidaient pas dans mon travail scolaire	14,1	15,3	13,3	2,26	n.s.
J'ai été malade/J'ai eu un accident/J'attendais un enfant	13,4	18,3	9,9	43,53	< 0,001
Je ne m'entendais pas avec les autres élèves	13,4	18,0	10,1	38,57	< 0,001
Personne ne m'aidait à faire mes devoirs	13,1	14,2	12,3	2,34	n.s.
Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études	11,7	13,0	10,9	3,16	0,076
Je ne me sentais pas en sécurité dans mon dernier établissement	8,2	11,4	5,9	29,23	< 0,001
J'ai été exclu de ma dernière formation	7,1	4,4	9,1	23,92	< 0,001
Mes études (ou ma formation) coûtaient trop cher	4,8	5,8	4,1	4,31	0,038

Éducation & Formations n° 96 © DEPP

Lecture : 68,1 % des jeunes interrogés déclarent être plutôt ou tout à fait d'accord avec la proposition suivante : « *Je voulais avoir une activité professionnelle* ». La significativité des écarts entre les filles et les garçons est estimée par le test du Khi². Seuls sont indiqués les seuils de risque inférieurs à 0,10. Lorsque les seuils sont supérieurs à 0,10, ils sont non significatifs (n.s.).

Champ : académies d'Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Créteil et Nantes.

Source : CREN, enquête MODS 2015.

conditions matérielles (éloignement géographique, coût des études) sont rarement évoquées comme un motif majeur de rupture aussi bien par les filles que par les garçons.

Cette première analyse ne permet pas, toutefois, de conclure à un « effet de genre » dans la mesure où d'autres caractéristiques sociodémographiques et scolaires peuvent également être associées aux différents motifs. Il est par conséquent nécessaire de recourir à une analyse « toutes choses égales par ailleurs ». Chacun des 23 motifs a fait l'objet d'une modélisation par régression logistique binaire. Par exemple, la probabilité de justifier l'interruption de ces études par le souhait d'avoir une activité professionnelle a été évaluée en fonction des variables indépendantes suivantes : genre, nationalité et profession des parents, niveau d'études atteint avant l'interruption des études, redoublement ou non au cours de la scolarité, assiduité, passage ou non devant un conseil de discipline, régularité du travail personnel et retenues ou non, lorsqu'ils étaient collégiens. Cinq régressions sont présentées dans le **tableau 2** p.108 pour illustrer l'influence de ces variables. Ainsi, on observe l'effet de certaines caractéristiques sociodémographiques sur ces cinq motifs : les jeunes dont le père est travailleur indépendant évoquent plus que les jeunes dont le père est ouvrier des cours inintéressants. À l'inverse, ces derniers déclarent davantage avoir décroché parce qu'ils étaient dans une formation non souhaitée. Le niveau de formation distingue également les appréciations des décrocheurs. Ceux qui ont atteint une terminale professionnelle évoquent le souhait d'exercer une activité professionnelle, contrairement aux élèves inscrits dans un cursus général (seconde à terminale) qui mettent plus fréquemment en avant des problèmes personnels. Quant aux collégiens, aux lycéens professionnels (hors terminale) et aux jeunes inscrits dans une mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), ils considèrent plus souvent avoir été inscrits dans une formation non souhaitée. La mésentente avec les enseignants et les cours jugés inintéressants sont plus fréquemment avancés par les décrocheurs peu studieux (travail personnel irrégulier, absentéisme) et les décrocheurs fréquemment sanctionnés.

En ce qui concerne les raisons évoquées par les filles et par les garçons, les résultats figurant dans le **tableau 2** p. 108 et les modélisations complémentaires, réalisées à partir des 18 autres motifs de décrochage, distinguent significativement les deux genres. Les garçons évoquent plus souvent le souhait de gagner de l'argent, d'exercer une activité professionnelle et l'exclusion de leur dernier établissement. Les filles avancent plus fréquemment des problèmes personnels, une maladie et le désintérêt de leur entourage. Elles vont également davantage évoquer le coût de leur formation, l'éloignement de leur domicile et une orientation subie vers une formation non souhaitée offrant, selon elles, peu de débouchés professionnels. Elles sont enfin plus critiques vis-à-vis du contexte scolaire : sentiment d'insécurité dans l'établissement, méthodes pédagogiques des enseignants inadaptées, travail à réaliser trop difficile, absence d'accompagnement pour réaliser les devoirs, mésentente avec les autres élèves et *in fine* peur d'échouer.

Au total, les différences sexuées d'expérience scolaire et de motifs d'interruption des jeunes issus principalement des catégories populaires rejoignent les conclusions d'Antoine PROST [1986, p. 164-165] pour qui « *il semble que la norme du travail productif soit plus forte pour les garçons que pour les filles, ou que les filles attachent plus d'importance que les garçons aux qualifications scolaires, attitude justifiée par la division du travail entre les sexes qui réserve aux femmes sans diplômes des emplois déqualifiés, répétitifs et mal rémunérés* ».

Il convient donc de s'interroger sur les parcours ultérieurs des garçons et des filles. Ces dernières vont-elles effectivement plus souvent raccrocher en formation ?

📄 **Tableau 2 Régressions logistiques de cinq motifs de décrochage**

Variables	Activité professionnelle	Cours inintéressants	Problèmes personnels	Formation non souhaitée	Mésentente avec les enseignants
Fille (réf. : garçon)	0,839 **	0,974	1,984***	1,187**	1,05
Père né en France (réf. : père né à l'étranger)	1,215*	1,262**	1,054	0,95	1,255*
Mère née en France (réf. : mère née à l'étranger)	1,162	0,967	1,07	0,76**	1,03
Profession du père (réf. : ouvrier)					
Agriculteur-artisan-commerçant-chef d'entreprise	1,201	1,345**	1,256	0,651***	0,844
Cadre ou profession intermédiaire	0,868	1,083	1,153	0,831	1,044
Employé	0,915	0,909	1,104	0,858	1,02
Non renseigné	1,009	1,228*	1,401***	0,773**	1,407***
Profession de la mère (réf. : ouvrière)					
Agriculteur-artisan-commerçant-chef d'entreprise	0,706	0,95	0,881	0,823	0,743
Cadre ou profession intermédiaire	0,793	0,933	1,379**	0,875	1,287
Employé	0,832	1,038	1,007	0,978	0,981
Non renseigné	0,774*	0,825	1,172	0,876	0,77*
Niveau d'études (réf. : IV professionnel)					
V professionnel	0,778**	1,228*	1,096	1,518***	1,251*
VI-Vbis collège	0,434***	1,23	0,848	1,358**	1,202
VI-Vbis professionnel	0,759	1,351*	1,305	1,634***	1,259
MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire)	0,663**	1,249	1,297	2,382***	1,013
IV général et technologique	0,488***	1,249	1,541***	0,92	1,259
V GT général et technologique	0,297***	1,748***	1,775***	0,842	1,218
A redoublé au cours de sa scolarité	1,148	0,962	1,233**	1,051	1,212*
A séché au cours de sa dernière formation	1,109	1,955***	1,487***	1,269***	1,721***
Conseil de discipline scolarité	0,918	1,03	1,309***	0,97	2,178***
Travaillait irrégulièrement au collège	1,406***	1,736***	1,042	1,124	1,446***
A été collé au collège	1,342***	1,435***	0,985	1,178	1,612***
R ² Nagelkerke	6,60 %	8,20 %	6,60 %	4,10 %	9,50 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Significativité : * au seuil critique de 10 % ; ** au seuil critique de 5 % ; *** au seuil critique de 1 %.

Lecture : les coefficients correspondent aux odds ratios. Par exemple, les filles déclarent significativement moins (odds ratio < 1) que les garçons être d'accord avec la proposition « *Je voulais avoir une activité professionnelle* ».

À l'inverse, elles déclarent significativement plus avoir eu des problèmes personnels.

Champ : académies d'Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Créteil et Nantes.

Source : CREN, enquête MODS 2015.

La situation des jeunes après un décrochage scolaire

Les jeunes ont été interrogés en moyenne 13 mois après leur décrochage. Leur situation au moment de l'enquête est appréhendée simplement : occupent-ils un emploi (quelle que soit sa durée), sont-ils au chômage, en formation ou en inactivité ? Le **tableau 3** montre qu'une majorité de décrocheurs est au chômage (41,4 %) ou en inactivité (de 14,1 %). Cette dernière situation s'avère particulièrement hétérogène. Les jeunes sont majoritairement en attente d'une formation, à la recherche d'un stage ou d'un apprentissage. Pour les trois quarts d'entre eux, un projet est explicitement formulé au moment de l'enquête, les autres déclarant ne « rien faire » ou plus rarement être en congé maladie ou enceintes. Les décrocheurs qui occupent un emploi sont moins nombreux (29 %) et ceux qui reprennent des études sont une minorité (15,5 %).

↳ **Tableau 3 Situations des filles et des garçons après un décrochage scolaire**

	Situations				Total
	Emploi	Chômage	Formation	Inactivité	
Filles	27,3 %	40,5 %	17,7 %	14,5 %	100 %
Garçons	30,3 %	42,0 %	13,8 %	13,8 %	100 %
Ensemble	29,0 %	41,4 %	15,5 %	14,1 %	100 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : $\text{Khi}^2 = 9,90$; $\text{ddl} = 3$; $p < 0,05$.

Comme nous l'évoquions précédemment, les filles en décrochage attribuent leur rupture plus fréquemment à des facteurs externes à l'institution scolaire et manifestent ainsi un moindre rejet de l'école, malgré une orientation scolaire plus souvent subie. Elles ont également vécu une expérience scolaire plus positive, ce qui peut expliquer un retour en formation plus fréquent (17,7 % contre 13,8 % pour les garçons). Une analyse de régression logistique multinomiale confirme le raccrochage plus fréquent des filles [BERNARD et MICHAUT, à paraître]. Une autre particularité concerne la situation résidentielle différenciée des garçons et des filles. 14 % des filles contre 7 % des garçons vivaient seules ou en couple au moment de l'enquête. À âge et situation professionnelle équivalents, deux variables fortement corrélées à la décohabitation, les filles demeurent deux fois plus nombreuses à quitter précocement le domicile familial que les garçons. Sandrine DUFOUR-KIPPELEN [2001] aboutissait déjà à ce résultat à l'issue de son analyse sur les parcours de jeunes peu diplômés au début des années 1990.

CONCLUSION

L'analyse des données confirme la différenciation des expériences du décrochage scolaire selon le genre. Tout d'abord, ces expériences ne s'inscrivent pas tout à fait dans le même environnement social. Celui-ci est plus précaire pour les filles. Ce qui laisserait penser que, à conditions sociales équivalentes, les filles persèverent davantage. Ensuite, les écarts constatés prolongent d'une certaine manière les constats faits sur des parcours scolaires plus ordinaires. Les filles attribuent plus fréquemment leur décrochage scolaire à elles-mêmes (« problèmes personnels »). Se faisant elles s'inscrivent davantage dans une orientation interne attendue et encouragée par l'institution scolaire [BRESSOUX et PANSU, 1998]. Dans le même ordre d'idée, elles décrivent davantage leur rupture en relation

avec les apprentissages scolaires (« *travail trop difficile* », « *peur d'échouer* »). L'expérience du décrochage scolaire s'inscrit alors plus souvent dans les catégories scolaires elles-mêmes, traduisant une plus forte intériorisation des normes et des valeurs de l'école. Pour autant, elles évoquent plus que les hommes des facteurs externes à l'institution scolaire, comme une maladie, ou l'absence de soutien par l'entourage. Cette combinaison d'attributions internes (au sens où elles engagent la responsabilité du sujet) et de facteurs externes (au sens où ils se situent en dehors du cadre scolaire) est somme toute assez cohérente, et dessine des parcours de décrochage discret. Elle traduit une forme de légitimation de l'ordre scolaire, dans lequel la valeur des personnes est censée reposer sur leur mérite personnel (norme d'intériorité), et où les dysfonctionnements sont reportés à l'extérieur du cadre institutionnel (la famille, les pairs, les accidents biographiques, etc.). Par contraste, l'expérience du décrochage par les garçons se construit davantage en rupture avec l'ordre scolaire, ne serait-ce que par la plus grande fréquence des décrochages à la suite d'exclusions, mais également par la volonté plus manifeste de construire un parcours en dehors de l'école, par la recherche ou l'exercice d'un emploi. Par ailleurs les garçons imputent leurs difficultés à l'institution scolaire davantage que les filles, mettant moins fréquemment en avant les facteurs externes (à l'exception de l'attrait pour le marché du travail). Ces deux façons différentes de considérer la rupture scolaire ont un effet très important sur les parcours ultérieurs, notamment en ce qui concerne les reprises de formation, plus fréquentes pour les femmes.

Cependant les écarts constatés ne permettent pas de conclure à des expériences totalement séparées selon le genre. Par exemple, l'attrait pour le marché du travail est affirmé par une majorité de femmes de l'échantillon, même si cette part est plus faible que pour les hommes. Nombreuses sont également celles qui expriment une forte critique de l'institution scolaire. Autrement dit, les différents parcours de décrochage scolaire, plus ou moins discrets, plus ou moins visibles dans les formes d'opposition à la forme scolaire, sont tous mixtes à des degrés divers. Il est donc important de mettre à distance les stéréotypes de genre à ce sujet, notamment en matière de pratiques d'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- AFSA C., 2013, « Qui décroche ? », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 84, p. 9-20.
- AUDUC J.-L., 2009, *Sauvons les garçons !* Paris, Descartes & Cie.
- AUDUC J.-L., 2016, *École : La fracture sexuée. Le sexe faible à l'école : les garçons ! Comment éviter qu'ils échouent...*, Paris, Fabert.
- AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris, PUF.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !* Paris, Le Seuil.
- BERKTOLD J., GEIS S., KAUFMAN P., 1998, *Subsequent Educational Attainment of High School Dropouts*, Statistical Report, National Center for Education Statistics, Washington D.C., US Department of Education.
- BERNARD P.-Y., 2015, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.
- BERNARD P.-Y., 2011, « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 44, n° 4, p. 67-87.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., à paraître, « Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur la situation des jeunes en rupture scolaire », *Formation-Emploi*, Céreq.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2017, « Filles et garçons face au décrochage scolaire », in BUISSON-FENET H. (dir.), *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 27-42.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2016, « Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & formations*, MENESR-DEPP, n° 90, p. 95-112.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2014, « Marre de l'école. Une analyse des motifs de décrochage scolaire », *Note du CREN*, n° 17.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2006, « La mission générale d'insertion de l'Éducation nationale : des publics hétérogènes, une mission d'insertion ? », *Recherches en Éducation*, n° 1, p. 43-50.
- BRESSOUX P., PANSU P., 1998, « Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 122, n° 1, p. 19-29.
- BRIDGELAND J. M., DILULIO JR J. J., MORISON K. B., 2006, "The Silent Epidemic: Perspectives on High Schools Dropouts", Washington DC, Civic Enterprises.
- BUISSON-FENET H. (dir.), 2017, *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- CAILLE J.-P., 1999, « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Note d'information*, MENRT-DPD, n° 99.30.
- CEMALCILAR Z., GÖKSEN F., 2012, "Inequality in social capital: social capital, social risk and drop-out in the Turkish education system", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 35, n° 1, p. 94-114.
- CORNELL D., GREGORY A., HUANG F., FAN X., 2012, "Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates", *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 1, p. 138-149.
- COUDRIN C., 2006, « Le devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information*, MENESR-DEPP, n° 06.11.
- DALTON B., GLENNIE E., INGELS S. J., WIRT J., 2009, *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes across Cohorts*, National Center for Education Statistics, Washington D.C., US Department of Education.
- DEPOILLY S., 2014, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, PUR.
- DORN S., 1996, *Creating the Dropout: an Institutional and Social History of School*, Westport, CT, Praeger.
- DOWNES P., 2013, "Developing a Framework and Agenda for Students' Voices in the School System across Europe: from diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention", *European Journal of Education*, vol. 48, n° 3, p. 346-362.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.

DUFOUR-KIPPELEN S., 2001, « Les déterminants des trajectoires de décohabitation et d'accès à l'emploi des jeunes peu diplômés », *Recherches et prévisions*, vol. 65, n° 1, p. 73-89.

DURU-BELLAT M., 1995, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 75-109.

DURU-BELLAT M., KIEFFER A., MARRY C., 2001, « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 2, p. 251-280.

GEORGE-EZZELLE C., ZHANG W., DOUGLAS K., 2006, "Dropouts Immediately Pursuing a GED Credential: Their Institutions' Characteristics, Self-Reported Reasons for Dropping Out, and Presence of High-Stakes Exit Exams", Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA) held from April 7 to 11, 2006, in San Francisco.

FORTIN L., ROYER É., POTVIN P., MARCOTTE D., YERGEAU É., 2004, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, p. 219-231.

HUNT F., 2008, *Dropping Out from School. A Cross Country Review of Literature*, University of Sussex.

ISU, 2012, « Atteindre les enfants non scolarisés est crucial pour le développement », *Bulletin d'information de l'ISU*, Unesco, n° 18.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R. E., 2000, "Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach on Two Longitudinal Samples", *Journal of educational psychology*, vol. 92, n° 1, p. 171-190.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R. E., 1997, "School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples", *Journal of Youth and Adolescence*, n° 26, p. 733-759.

JASPAR M.-L., 2015, « Les jeunes sans diplôme sont inégalement répartis sur le territoire », *Note d'information*, MENESR-DEPP, n° 15.46.

KHOUAJA E., MOULLET S., 2016, « Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille », *Formation emploi*, Céreq, vol. 134, n° 2, p. 7-26.

LESSARD A., BUTLER-KISBER L., FORTIN L., MARCOTTE D., POTVIN P., ROYER É., 2008, "Shades of disengagement: high school dropouts speak out", *Social psychology of education*, vol. 11, n° 1, p. 25-42.

MENESR-DEPP, 2017, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.

MENESR-DEPP, 2016, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MEN-DEPP, 2014, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.

MERLE P., 2005, *L'élève humilié. L'école un espace de non droit*, Paris, PUF.

NCES, 2017, *The Condition of Education 2017*, Institute of Education Sciences, US Department of Education.

PARENT G., PAQUIN A., 1994, « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, p. 697-718.

PROST A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF.

ROSENWALD F., 2008, « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe », *Note d'information*, MEN-DEPP, n° 08.11.

RUMBERGER R. W., 2011, *Dropping Out. Why Students Drop Out from High School and What Can Be Done About It*, Cambridge, Harvard University Press.

RUMBERGER R. W., 1995, "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools", *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 583-625.

TONDREAU J., 2014, « Sauver les élèves du décrochage scolaire ! », *Travail, genre et sociétés*, vol. 31, n° 1, p. 169-174.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, p. 87-108.