



Déscolarisation précoce et apprenants ayant des handicaps et/ou des besoins éducatifs particuliers

Rapport de synthèse final



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education



DÉSCOLARISATION PRÉCOCE ET APPRE- NANTS AYANT DES HANDICAPS ET/OU DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Rapport de synthèse final



L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (l'Agence) est un organisme indépendant et autonome. L'Agence est cofinancée par les ministères de l'éducation de ses pays membres ainsi que par la Commission européenne et bénéficie du soutien du Parlement européen.



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

Le soutien apporté par la Commission européenne à la production de la présente publication ne vaut en rien approbation de son contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs ; la Commission ne peut être tenue responsable d'une quelconque utilisation qui serait faite des informations contenues dans la présente publication.

Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement la position officielle de l'Agence, de ses pays membres ou de la Commission.

Rédacteur : Garry Squires

La reproduction d'extraits du présent document est autorisée à condition d'en indiquer clairement la source. Ce rapport doit être référencé comme suit : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017. *Déscolarisation précoce et apprenants ayant des handicaps et/ou des besoins éducatifs particuliers : rapport de synthèse final*. (G. Squires, éd.). Odense, Danemark

En vue d'une plus vaste accessibilité, le présent rapport est disponible en 25 langues et dans un format électronique accessible sur le site web de l'Agence : www.european-agency.org

Ceci est la traduction d'un texte original en anglais. En cas de doute quant à l'exactitude des informations fournies dans la traduction, veuillez vous reporter au texte original anglais.

ISBN : 978-87-7110-672-5 (Électronique)

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017

Secrétariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tél. : +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Bureau de Bruxelles
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brussels Belgium
Tél. : +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
CONTEXTE	6
CONCLUSIONS	6
Définition et comparaison de la DP en tant que résultat	6
Modélisation de la DP en tant que processus impliquant un ensemble complexe de forces qui interagissent	9
Systèmes de contrôle et d'alerte rapide	13
RECOMMANDATIONS	15
RÉSULTATS DU PROJET	18







INTRODUCTION

La déscolarisation précoce (DP) est généralement définie comme étant le phénomène des jeunes qui quittent l'enseignement formel avant d'avoir terminé leurs études secondaires de deuxième cycle. L'Union européenne (UE) s'est fixé pour objectif de réduire la DP à 10 % dans tous les États membres d'ici 2020.

Entre 2015 et 2016, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (l'Agence) a mené un projet sur la déscolarisation précoce. La première partie du projet comportait une étude de la littérature qui visait à explorer les recherches évaluées par des pairs entreprises en Europe. Il est apparu que la littérature faisant état des recherches en Europe était rare. Il a été décidé d'inclure la littérature du monde entier, principalement des États-Unis et de l'Australie, où la DP a une plus longue histoire politique et est au cœur des préoccupations. La littérature établissant un lien entre la DP et les apprenants ayant des handicaps et/ou des besoins éducatifs particuliers (BEP) est peu abondante. Cependant, il est clair que les apprenants ayant des handicaps/BEP sont plus particulièrement exposés au risque de connaître une DP. Cela a conduit à la production du premier rapport de projet, qui décrit comment l'étude de la littérature a été menée et en présente les principales conclusions (Agence européenne, 2016).

La deuxième partie du projet a consisté à comparer la politique de l'UE à la littérature existante. Le deuxième rapport examine dans quelle mesure les politiques de l'UE reflètent les résultats retrouvés dans la littérature (Agence européenne, 2017). Le rapport conclut que la politique va globalement dans le sens des conclusions de la recherche.

La revue de la littérature et la manière dont elle est envisagée dans les politiques ont conduit à un mélange des deux approches. Cela a donné lieu à l'élaboration d'un modèle qui peut être utilisé dans tous les États membres pour comprendre ce qui se passe dans chacun d'eux. Il peut aussi être utilisé localement pour aider les décideurs à associer les parties prenantes et à élaborer des politiques visant à diminuer la DP. Cette approche englobe les différentes définitions de la DP et des handicaps/BEP. Elle permet d'examiner la transférabilité des résultats des recherches qui pourraient être propres à la région où les recherches ont été menées.

Le présent rapport de synthèse final expose les principaux éléments probants et idées. Il présente de nouveau le modèle de réflexion sur la DP issu des deux premiers rapports, ainsi que les principales recommandations formulées à l'intention des décideurs politiques.¹

¹ Par souci de concision, ce rapport de synthèse n'inclut pas de citations de la littérature correspondante en raison de leur longueur. Les deux rapports originaux contiennent une liste complète de la littérature et des documents d'orientation (Agence européenne, 2016 ; 2017).



CONTEXTE

Un consensus existe quant au fait que l'achèvement des études secondaires de deuxième cycle est crucial pour les perspectives individuelles de réussite, le bien-être, la santé, l'emploi et la réduction du risque d'exclusion sociale. Les taux d'achèvement des études secondaires de deuxième cycle varient selon les États membres de l'UE, les taux de DP allant de 4,4 % à 21,9 % en 2014. La réduction de la DP a été définie comme un domaine d'action prioritaire, l'objectif étant de l'abaisser à 10 % dans tous les États membres d'ici 2020. Certains éléments indiquent que des progrès ont été réalisés vers cet objectif puisque la valeur moyenne est passée de 14,3 % en 2009 à 11,1 % en 2015. Les apprenants présentant des handicaps/BEP sont considérés comme étant vulnérables à la DP, ce qui entraîne des défis supplémentaires pour les États membres. Répondre aux besoins des apprenants ayant des handicaps/BEP et améliorer leur taux d'achèvement scolaire cadrerait avec l'objectif global de développement durable en matière d'éducation (SDG 4) de l'UNESCO d'ici 2030.

CONCLUSIONS

Le projet a utilisé la littérature existante dans le domaine de la DP et l'a comparée aux documents d'orientation de l'UE afin d'examiner les défis auxquels sont confrontés les décideurs politiques dans le développement d'actions visant à réduire la DP. Les conclusions sont les suivantes :

- il existe des difficultés à choisir et à appliquer des définitions communes ;
- il est nécessaire de voir la DP comme un ensemble de processus qui traversent la vie d'un apprenant plutôt que comme un résultat ;
- différents sous-groupes d'apprenants sont susceptibles de connaître une DP et chacun est soumis à différents risques et facteurs de protection ;
- les actions énoncées dans les politiques sont axées sur la prévention, l'intervention ou la compensation ;
- il convient d'agir à plusieurs niveaux, notamment l'amélioration de l'école, l'implication et la motivation des apprenants et les aspects sociaux plus généraux de la vie des apprenants.

Les conclusions ont été utilisées pour élaborer un modèle d'aide à la décision au niveau européen, national et local.

Définition et comparaison de la DP en tant que résultat

Mesurer et comparer la DP dans les différents États membres comporte son lot de difficultés. L'âge à partir duquel les jeunes peuvent légalement quitter l'éducation formelle



varie selon les pays, allant de 14 à 18 ans. Estêvão et Álvares (2014) distinguent les définitions formelles des définitions fonctionnelles. Les premières sont fondées sur l'âge légal de fin de scolarité tandis que les secondes se rapportent à la DP, c'est-à-dire au départ de l'école sans compétences et qualifications adéquates permettant d'entrer avec succès sur le marché du travail, quel que soit l'âge au moment du départ. Le nombre des jeunes en situation de DP peut donc être calculé de diverses manières :

- ceux qui quittent l'école avant d'être légalement autorisés à le faire dans certains États membres ;
- ceux qui quittent l'école sans qualifications adéquates pour effectuer la transition vers un emploi ;
- ceux qui restent à l'école jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de fin de scolarité, mais qui n'ont toujours pas de qualifications adéquates.

À première vue, les apprenants présentant des handicaps/BEP semblent particulièrement susceptibles de quitter l'école sans qualifications adéquates, quel que soit l'âge de fin de scolarité, et risquent davantage d'être classés dans la catégorie « sans emploi, éducation ou formation » (NEET). Cependant, cela dépend des groupes d'apprenants inclus dans la catégorie handicaps/BEP. Certains pays ont une interprétation large des handicaps/BEP qui inclut les apprenants connaissant l'échec scolaire, tandis que d'autres pays limitent le terme à ceux qui ont de graves difficultés. En outre, il est clair que certains groupes sociaux sont disproportionnellement plus susceptibles d'être identifiés aux handicaps/BEP. Il s'agit notamment de ceux issus de minorités ethniques, ayant un faible statut socioéconomique ou venant de milieux défavorisés. Cela permet de rappeler que les apprenants ayant des handicaps/BEP ne constituent pas un groupe homogène et qu'ils ont des besoins d'ordre éducatif et social distincts.

Il convient d'être prudent lorsque l'on réfléchit à la signification d'une « qualification adéquate » et aux types d'emploi ou de formation post-bac envisagés. Il semble que certains groupes d'apprenants présentant des handicaps/BEP se retrouvent sur des voies de transition par défaut entre l'enseignement secondaire et post-secondaire, qui sont centrées sur des qualifications particulières, quelles que soient les capacités ou les aspirations des apprenants. Cela amène ces derniers à quitter l'enseignement sans qualifications appropriées leur permettant d'occuper un emploi ultérieurement ou à se désintéresser de leurs études avant d'avoir acquis leurs qualifications. Plusieurs études ont révélé que les apprenants présentant des handicaps/BEP trouvent les transitions plus difficiles que leurs pairs, ce qui accroît le risque de DP ou de qualifications de niveau inférieur.

La définition européenne de la DP utilisée par Eurostat semble également être une définition fonctionnelle, en ce sens qu'elle exige l'achèvement des études secondaires de deuxième cycle (encadré 1).



L'Union européenne définit la catégorie des jeunes en situation d'abandon scolaire comme les personnes de 18 à 24 ans qui ont quitté le système scolaire au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, voire avant, et ne poursuivent ni études, ni formation.

Les personnes quittant prématurément l'école sont donc celles qui n'ont atteint qu'un niveau d'éducation préscolaire, primaire ou le premier cycle de l'enseignement secondaire, ou ayant brièvement fréquenté le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pendant moins de deux ans (Commission européenne, 2011).

Encadré 1. Définition de l'Union européenne utilisée par Eurostat

La définition d'Eurostat est une solution pragmatique qui permet, au moyen d'une mesure commune de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, de gérer les variations de mesure de la DP entre les États membres. L'avantage est que chaque État peut mesurer l'impact des mesures qu'il prend pour réduire la DP. Cependant, certains États membres considèrent que la DP signifie l'arrêt des études avant d'avoir achevé l'enseignement secondaire de deuxième cycle, tandis que pour d'autres, elle signifie quitter l'école sans qualifications adéquates. Pour compliquer davantage la comparaison, les pays ont des qualifications de fin d'études différentes et n'ont pas les mêmes attentes concernant les proportions d'apprenants censés les obtenir. En 2003, le Conseil des ministres de l'éducation de l'UE a souligné l'importance des qualifications adéquates pour « assurer le plein emploi et la cohésion sociale » (Conseil de l'Union européenne, 2003, p. 4). Les efforts pour parvenir à une mesure commune sont rendus plus compliqués par les différentes administrations qui préfèrent utiliser des définitions différentes pour leurs propres besoins. Par conséquent, tous les États membres n'utilisent pas la définition d'Eurostat.

Le fait de « ne plus être dans le système éducatif ou en formation » complique encore les choses. Cela s'apparente à la catégorie NEET, qui est utilisée dans de nombreux États membres. Cependant, bien qu'il puisse y avoir un chevauchement entre la population NEET et celle des personnes en situation d'abandon scolaire, elles ne sont pas exactement identiques. La catégorie NEET connaît également des problèmes de définition et certains pays ont des subdivisions de cette catégorie.





Il est manifestement difficile de trouver une définition de la DP adaptée aux différents États membres. Néanmoins, la tentative de mettre en place une mesure commune pour déterminer le nombre d'apprenants en situation de DP aide à atteindre l'objectif global de réduction des taux de DP chez tous les apprenants. Cette définition de la DP présente celle-ci comme étant un résultat ; il s'agit d'une mesure du nombre d'apprenants qui quittent le système éducatif. Par conséquent, la définition n'explique pas pourquoi ceux-ci partent. Comprendre pourquoi les apprenants quittent précocement le système éducatif peut orienter les politiques et les actions à entreprendre.

De même, la littérature utilise divers termes pour désigner la DP, tels que « décrochage », « poussée », « retrait », « retombées », « abandon progressif », « retrait progressif », « démission », « départ anticipé » et « non-achèvement ». Les termes sont utilisés de différentes manières et certains auteurs les emploient pour indiquer que la DP est un résultat. D'autres auteurs utilisent les termes de manière à suggérer que divers processus peuvent se produire entre les différents sous-groupes d'apprenants, ceux-ci finissant par aboutir à une DP. Cela implique que la DP est un phénomène à multiples facettes qui nécessite des actions différentes selon le groupe d'apprenants.

Modélisation de la DP en tant que processus impliquant un ensemble complexe de forces qui interagissent

Si la DP est le résultat de différents processus qui fonctionnent différemment selon les personnes, il semble donc probable qu'aucun plan d'action unique ne conduira à sa réduction. Il faut plutôt tenir compte des processus qui permettent à certains apprenants de réussir à terminer l'enseignement secondaire de deuxième cycle alors que d'autres n'y parviennent pas. Une approche qui s'est avérée utile pour comprendre la complexité a été d'utiliser l'analyse des rapports de force, conçue par Kurt Lewin (1943). Pour un apprenant donné, plusieurs forces entrent en jeu. Certaines poussent l'apprenant vers le résultat souhaité qui est l'achèvement des études secondaires de deuxième cycle ; d'autres forces le poussent dans la direction opposée et le conduisent vers la DP. On peut considérer les forces qui poussent vers la DP comme un ensemble de risques qui opèrent au niveau de l'organisation scolaire, de l'apprenant ou de la situation de l'apprenant, ou comme l'interaction entre l'apprenant et l'école. Le deuxième rapport a regroupé thématiquement les facteurs de risque autour d'un ensemble de thèmes afin de fournir un point de mire (pour plus de détails sur les risques, voir l'annexe 1 de l'Agence européenne, 2017).

Au niveau de l'organisation scolaire, il s'agissait de mettre l'accent sur la discipline à l'école, sur les enseignants, sur le programme d'études et sur l'école au sein de la communauté locale. Lorsque ces domaines ne sont pas adéquats, l'école tend généralement à agir d'une manière qui pousse l'apprenant à quitter le système éducatif.



Le processus sous-jacent est connu sous le nom de **poussée**. Au niveau de l'apprenant ou de la situation de l'apprenant, l'accent était mis sur les finances, la famille, l'emploi, la santé et les pairs. Il s'agit généralement de forces qui poussent l'individu à quitter l'école ; ce processus est connu sous le nom de **retrait**. Les domaines reflétant l'interaction entre l'apprenant et l'école traduisent les risques qui conduisent l'apprenant à se retirer progressivement de l'éducation. C'est ce qu'on appelle les **retombées**. Ces domaines comprenaient la réussite scolaire, la motivation et le sentiment d'appartenance à l'école.

La prise de conscience du fait qu'il existe trois processus distincts, comportant des risques différents selon les individus, permet de développer des actions pour réduire la DP dans trois principaux domaines :

- des actions qui conduisent à l'amélioration de l'école ;
- des actions liées à l'amélioration de la vie des apprenants en dehors de l'école ;
- des actions qui visent à améliorer la réussite scolaire des apprenants, leur motivation et leur sentiment d'appartenance à l'école.

Cependant, malgré ces facteurs de risque, certains apprenants réussissent. Par conséquent, il doit exister un ensemble de facteurs de protection agissant dans la direction opposée. Par exemple, pour certains apprenants ayant des handicaps/BEP, il peut s'agir d'une philosophie inclusive de l'école, dans laquelle il y a de bonnes relations entre les enseignants et les apprenants, un programme d'études adapté aux besoins des apprenants, une implication des parents qui soutiennent l'école et aident à motiver l'apprenant en l'encourageant, et des ressources économiques suffisantes pour la famille afin de permettre à l'apprenant de poursuivre ses études.

Pour tout apprenant individuel, il est théoriquement possible de surveiller les risques et les facteurs de protection, puis de comprendre la probabilité de DP. Au niveau de la population, il semble que la compréhension des risques et des facteurs de protection en jeu conduise à des actions à différents niveaux (national, scolaire, familial, individuel). Dans les documents politiques européens, les types d'actions possibles sont regroupés en tant que prévention, intervention ou compensation. Les auteurs utilisent ces trois termes différemment. Dans le présent rapport, elles sont comprises comme suit :

- la prévention doit consister à anticiper les risques et à prendre des mesures avant qu'ils ne surviennent ;
- l'intervention accepte que les risques continuent d'exister, mais tente ensuite de les surmonter ou d'améliorer les facteurs de protection ;
- la compensation couvre les situations où l'éducation ne s'est pas déroulée comme prévu et offre une seconde chance d'apprendre ou augmente les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.



Les interactions entre les risques, les facteurs de protection, la prévention, l'intervention et la compensation peuvent être représentées dans un modèle qui peut être utilisé à l'échelle locale ou nationale pour cartographier les forces spécifiques en jeu et les actions visant à lutter contre la DP. Cela est illustré dans le deuxième rapport et reproduit ici à la figure 1.

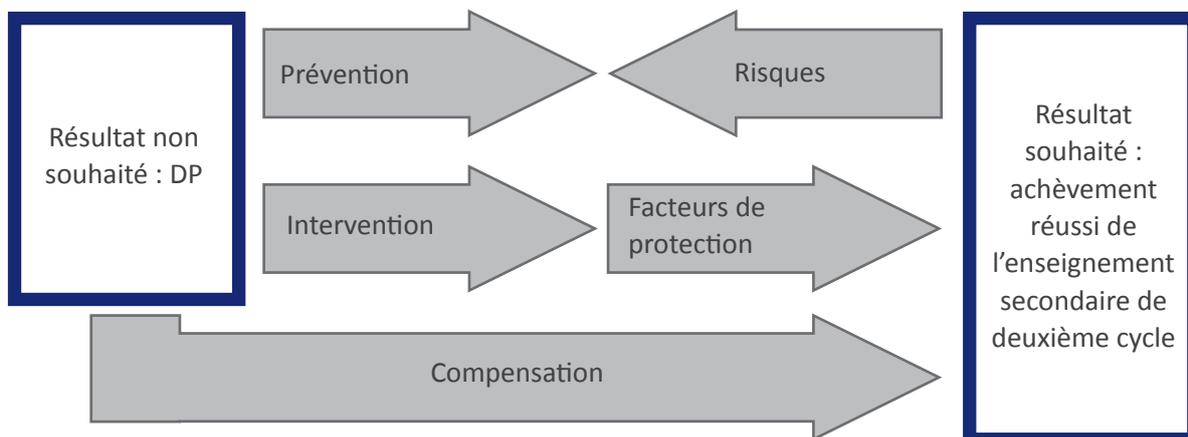
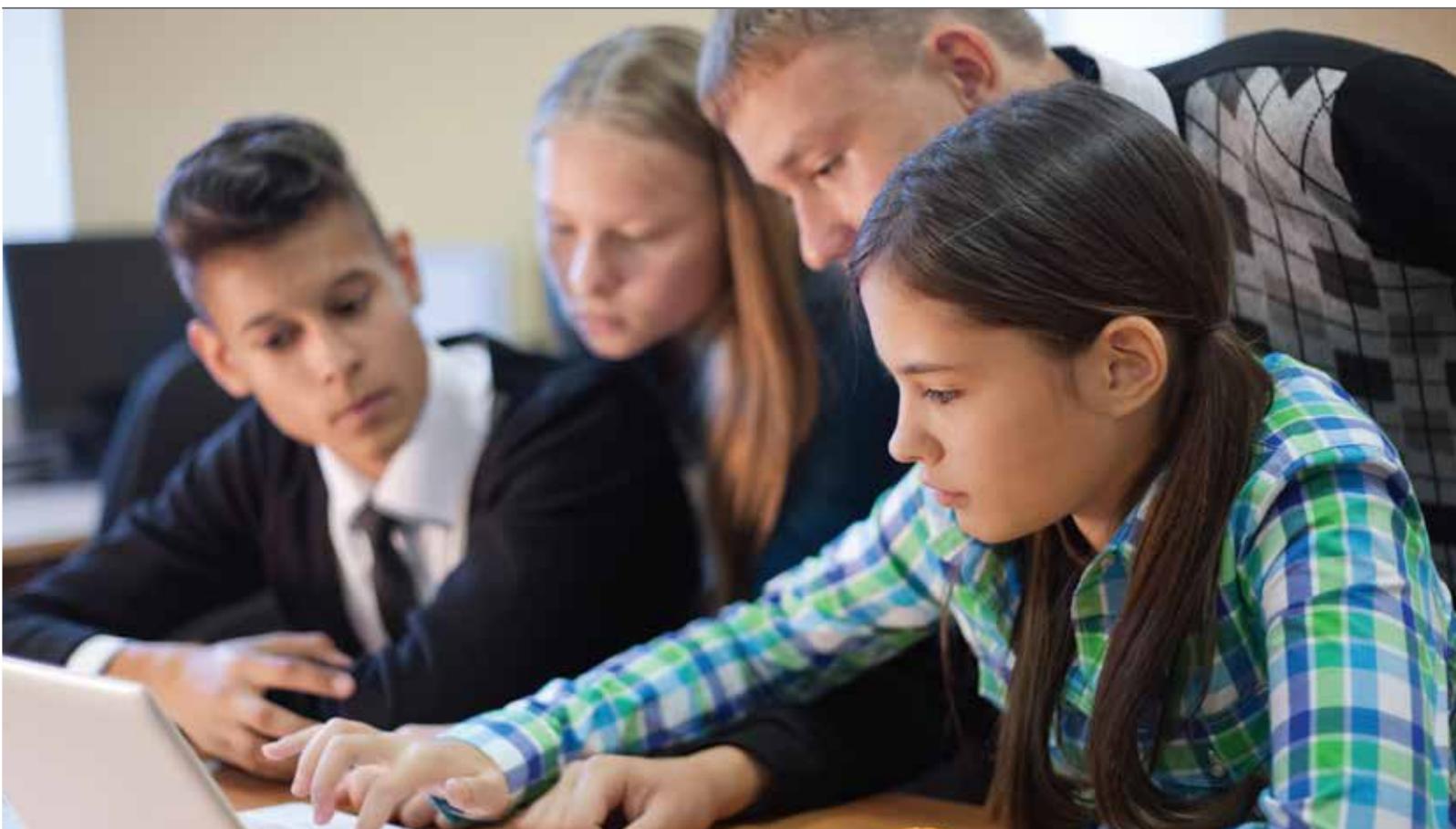


Schéma 1. Forces conduisant à la DP ou permettant de l'éviter (source : Agence européenne, 2017, p. 20)





Comme expliqué précédemment, différents processus entrent en jeu (poussée, retrait et retombées). Ceux-ci opèrent à différents niveaux (organisation scolaire, apprenant ou situation de l'apprenant, interaction entre l'apprenant et l'école). Cela signifie que le modèle peut être reproduit pour chaque processus et chaque niveau.

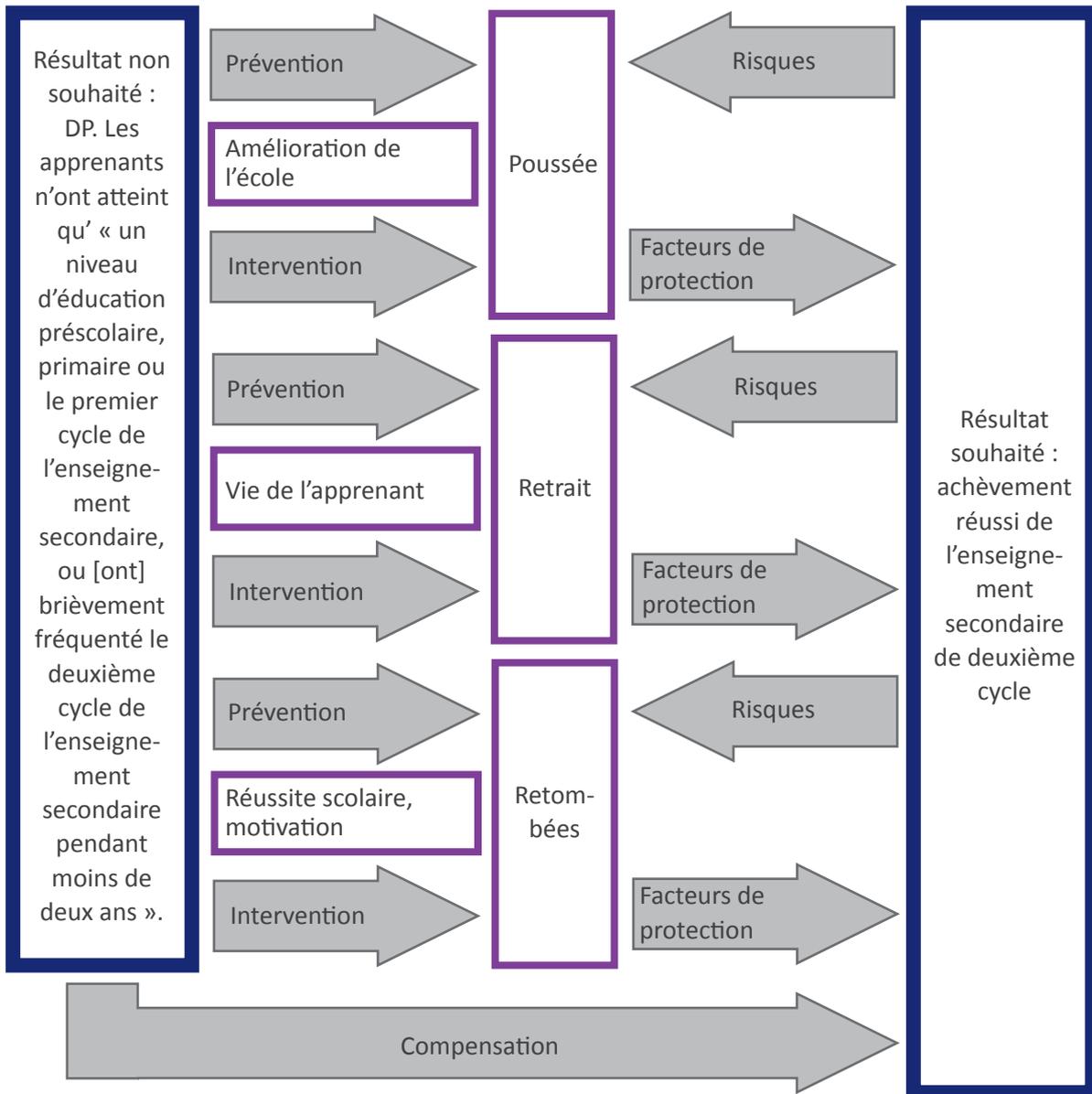


Schéma 2. Modèle représentant les forces et les processus impliqués dans la DP (source : Agence européenne, 2017, p. 22)

Le modèle se veut souple : il encourage la réflexion sur les trois principaux processus et les risques connexes, ainsi que sur les facteurs de protection associés à l'échelle des



politiques envisagées (internationales, nationales, locales ou scolaires). Cela peut ensuite mener à la mise en œuvre d'un ensemble d'actions adaptées qui seraient davantage centrées sur les problèmes sociétaux qui influencent la vie des apprenants, sur l'amélioration de l'école ou sur l'individu en favorisant la réussite scolaire et en améliorant la motivation ainsi que l'implication dans l'éducation.

Bien que le modèle encourage la réflexion sur chacun des trois processus de poussée, de retrait et de retombées, cela ne signifie pas qu'un apprenant fasse l'objet d'un seul processus. Cela contraste avec l'étude du Parlement européen (2011), qui mettait l'accent sur des sous-groupes distincts d'apprenants. Il est possible qu'un apprenant soit soumis à une interaction complexe des trois processus au cours de sa vie et de son éducation (voir Agence européenne, 2017, p. 23 pour un exemple).

Le présent rapport de synthèse partage l'opinion de Coffield (1998) selon laquelle il est plus important de se concentrer sur les actions liées à l'intervention et à la prévention que sur la compensation. Néanmoins, des approches de compensation impressionnantes sont en cours d'élaboration, telles que Youthreach en Irlande, ce qui semble répondre aux besoins des apprenants qui ont abandonné l'éducation en milieu ordinaire. D'autres auteurs suggèrent que la compensation est également susceptible de profiter aux apprenants qui ont quitté le système éducatif prématurément à la suite d'un retrait dû à des événements qui ont eu lieu dans leur vie personnelle. Il peut s'agir de raisons financières ou familiales, ou de responsabilités en tant qu'aidant, conjoint ou parent.

Systemes de contrôle et d'alerte rapide

Définir la DP en termes de résultats facilite le contrôle dans l'ensemble des États membres. Cela permet de comprendre toute l'ampleur du problème et d'évaluer les politiques et les actions. Ce simple effectif suggère que, dans toute l'Europe, la DP est en baisse et que l'on se rapproche de l'objectif fixé pour 2020. Toutefois, les simples systèmes de surveillance n'ont qu'une valeur limitée, étant donné la complexité des processus qui sous-tendent la DP. Ils ne permettent pas de mener un contrôle des différents groupes d'apprenants ayant des handicaps/BEP ou dans les différentes régions de chaque pays. Le Conseil de l'Union européenne préconise l'élaboration d'un large éventail d'indicateurs et cinq utilisations principales des données :

- détecter précocement les apprenants à risque de DP ;
- définir des critères et des indicateurs de handicap éducatif ;
- comprendre les raisons de la DP ;
- utiliser les données à différents niveaux politiques pour orienter et guider l'élaboration des politiques ;
- fournir une base pour l'orientation et le soutien dans les écoles.





Des systèmes d'alerte rapide ont été élaborés pour les apprenants ayant des handicaps/BEP à risque de DP et mis en œuvre dans de nombreux districts scolaires aux États-Unis. Des systèmes similaires sont utilisés en Europe. Ces systèmes comprennent généralement des mesures cognitives et comportementales et se concentrent sur les apprenants individuels, ce qui améliore potentiellement le soutien et réduit l'effet des retombées. Cependant, le schéma 2 suggère qu'un ensemble plus large d'indicateurs est nécessaire pour couvrir les différents domaines associés aux différents risques et processus que sont la poussée, le retrait et les retombées afin d'éclairer les actions associées à la prévention et à l'intervention. Cela pourrait conduire à des systèmes de contrôle qui s'appuieraient sur :

- des mesures de facteurs utilisés au niveau national et du système éducatif, tels que les taux d'achèvement des études, les performances de groupes d'apprenants ayant des caractéristiques différentes, y compris des handicaps/BEP, les niveaux d'inégalité sociale et l'état du marché du travail. Ces mesures donnent une indication du contexte social plus large des apprenants, ainsi que des indicateurs différentiels des résultats scolaires ;
- des mesures portant sur l'environnement local ou l'école, telles que les résultats de chaque école, les niveaux d'inclusivité, les relations enseignant-apprenant, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et les parcours et les choix liés au programme ;
- des mesures axées sur l'individu, telles que celles qui évaluent la fréquentation scolaire, l'implication scolaire, l'impact émotionnel, les capacités cognitives, la réalisation, la motivation, le sentiment d'appartenance, les changements au niveau des circonstances personnelles ou familiales, et les points de vue et les aspirations de l'apprenant.

RECOMMANDATIONS

Le deuxième rapport (Agence européenne, 2017) comprenait des recommandations à l'intention des décideurs politiques. Celles-ci sont reprises ici :

1. Les efforts politiques actuels en matière de DP sont prometteurs. Les efforts visant à définir clairement la DP, à mettre en place des systèmes de contrôle (au niveau national, local et individuel) qui déterminent l'étendue du problème et les impacts des interventions, et à rendre les définitions et les indicateurs utiles dans les comparaisons transnationales semblent tous être des étapes utiles. Accroître ces efforts afin que tous les pays européens disposent d'une base appropriée pour élaborer des interventions politiques est une tâche essentielle pour les décideurs politiques au niveau national et européen.
2. Parallèlement à l'extension de la couverture des systèmes de contrôle actuels, il est néanmoins tout à fait justifié de rendre ceux-ci plus sensibles aux réalités de la marginalisation au sein de l'éducation. L'important est de s'éloigner des définitions



simples et des indicateurs individuels. Il convient de tenir compte des liens entre la DP et d'autres formes de résultats scolaires sous-optimaux, des processus complexes qui aboutissent à la DP et des multiples manières dont différents groupes et individus en viennent à connaître une DP.

Cela est possible si les décideurs politiques s'emploient à mettre au point des systèmes de contrôle plus sophistiqués. Idéalement, ces systèmes doivent enregistrer une gamme de résultats éducatifs (réalisations, progression vers d'autres expériences éducatives, résultats en matière d'emploi, etc.), faire la même chose pour chaque apprenant et être en mesure de relier les données sur les résultats aux données sur les milieux et les expériences éducatives des apprenants.

3. Des systèmes de contrôle sophistiqués au niveau national ne constituent qu'une partie de la réponse. Les différents niveaux des systèmes éducatifs doivent disposer de bonnes informations sur ce qui arrive aux apprenants dont ils sont responsables. En particulier, les écoles doivent savoir ce qui arrive aux individus (les risques qu'ils courent, les résultats scolaires qu'ils obtiennent et la façon dont ils réagissent aux interventions). Les décideurs politiques doivent donc soutenir les écoles et les autres niveaux du système dans la mise en place et l'utilisation de leurs propres systèmes de contrôle. Dans de nombreuses écoles, les données nécessaires sont déjà disponibles. Elles peuvent toutefois être dispersées en différents endroits et être accessibles à des enseignants et autres professionnels divers. Par conséquent, la tâche pourrait essentiellement consister à rassembler et à aider les écoles à comprendre comment utiliser au mieux les données dont elles disposent déjà.

4. Les systèmes de contrôle ne sont utiles que s'ils constituent la base d'interventions efficaces. Les données issues de la recherche montrent clairement que ces interventions doivent être de grande envergure. Il est peu probable que les interventions simples menées uniquement lorsque le risque de DP est élevé suffisent à réduire de façon significative le nombre de DP ou à relier toute réduction à une amélioration significative des résultats scolaires. Les interventions doivent avoir lieu tout au long de la vie des apprenants, englober tous les aspects de leur expérience éducative et s'étendre au-delà des cadres éducatifs afin d'inclure les facteurs contextuels des familles et des sociétés qui mettent en péril les apprenants. Il est nécessaire d'inclure des interventions lorsque des risques apparaissent, ainsi que des mesures préventives permettant de mettre fin aux risques qui surviennent dans un premier temps.

La conceptualisation et l'organisation de ces interventions sont des défis majeurs pour les décideurs politiques. Le modèle qui a été élaboré constitue dans une certaine mesure un cadre conceptuel au sein duquel les interventions peuvent être développées. Cependant, il est clair que la lutte contre la DP recouvre de nombreux aspects de la politique éducative – et de la politique sociale en général. La coordination



entre les différents services ministériels apparaît comme un défi considérable. Toutefois, ce défi peut être atténué si l'on considère que la politique de réduction de la DP s'inscrit dans le contexte d'efforts politiques plus vastes visant à améliorer les résultats éducatifs et à réduire les inégalités et la marginalisation dans le domaine de l'éducation. La réduction de la DP n'est donc pas simplement *une autre* priorité politique, mais est le résultat de ces actions politiques de plus grande envergure.

En particulier, les décideurs politiques peuvent trouver utile de concentrer leurs efforts sur une compréhension plus fonctionnelle du phénomène plutôt que sur la prévention de la DP en tant que résultat indépendant mesuré en termes de qualifications et/ou de points de départ. La question clé, en d'autres termes, n'est pas de savoir combien de jeunes quittent l'école avant un point plus ou moins arbitraire, mais combien de jeunes décrochent avant d'avoir obtenu les moyens de réussir dans le monde adulte. Cela soulève des questions plus fondamentales quant aux objectifs des systèmes éducatifs et à leur efficacité dans la réalisation de ces objectifs.

5. Tout comme des systèmes de contrôle doivent être en place à tous les niveaux des systèmes éducatifs, des interventions efficaces doivent être déployées à tous les niveaux, en particulier dans les écoles. Les initiatives nationales autonomes risquent d'avoir peu d'effet, à moins qu'elles ne s'inscrivent dans le cadre d'efforts visant à améliorer la qualité et l'efficacité de tous les niveaux du système éducatif, et d'efforts déployés au niveau local, à l'école et en classe pour s'assurer que chaque apprenant a de réelles opportunités de réussir. Les décideurs politiques ont donc pour mission d'aider les écoles et les autres niveaux du système à entreprendre cette tâche.

6. La base de données sur les handicaps/BEP et la DP est moins substantielle que ce que l'on pourrait souhaiter. Cependant, ce qu'elle indique est tout à fait conforme aux données de l'éducation en milieu ordinaire. Les décideurs politiques ont raison de considérer les apprenants ayant des handicaps/BEP comme un groupe à risque et de s'assurer que des interventions ciblées sont en place pour maintenir ce groupe dans le système éducatif. Cependant, les risques pour ce groupe ne sont pas substantiellement différents de ceux des autres groupes et, par conséquent, ils doivent être inclus dans les interventions et les pratiques courantes plutôt que traités comme un cas spécial et totalement distinct. Dans l'ensemble, comme on pouvait s'y attendre d'après les données sur la DP, il semblerait que les écoles de bonne qualité qui répondent aux caractéristiques des individus et interviennent tôt en cas de difficultés individuelles jouent un rôle crucial dans la réduction de la DP. Si l'on estime que les pratiques de ces écoles sont des pratiques considérées comme étant inclusives, les éléments probants suggèrent que le développement de l'éducation inclusive peut être un moyen important de combattre la DP chez les apprenants ayant des handicaps/BEP.



RÉSULTATS DU PROJET

Deux rapports ont été publiés sur le site web de l'Agence et les conclusions ont été présentées lors d'une conférence internationale de psychologues scolaires.

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016. *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs: A Review of the Research Evidence Focusing on Europe [Déscolarisation précoce et apprenants ayant des handicaps et/ou des besoins éducatifs particuliers : un examen des données issues de la recherche axée sur l'Europe]*. (A. Dyson et G. Squires, éd.). Odense, Danemark

Ce rapport présente les résultats d'un examen des données issues de la recherche sur la DP en Europe, en particulier sur les jeunes identifiés comme ayant des handicaps/BEP. L'étude porte principalement sur des publications qui sont directement liées à la situation dans un ou plusieurs pays européens et qui sont disponibles en anglais. Cependant, il existe peu de recherches qui répondent à ces critères. La littérature de recherche européenne a donc été complétée, le cas échéant, par de la littérature d'autres parties du monde.

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017. *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs: To what extent is research reflected in European Union policies? [Déscolarisation précoce et apprenants ayant des handicaps et/ou des besoins éducatifs particuliers : dans quelle mesure la recherche se reflète-t-elle dans les politiques de l'Union européenne ?]*. (G. Squires et A. Dyson, éd.). Odense, Danemark

Ce rapport résume les principaux travaux de recherche sur les apprenants ayant des handicaps/BEP en ce qui concerne le phénomène de DP et compare ses conclusions et ses implications aux positions adoptées dans les documents politiques de l'UE. L'examen mène à des recommandations sur la manière dont les décideurs politiques pourraient s'attaquer plus efficacement au problème de la DP, en particulier en ce qui concerne son impact sur les apprenants ayant des handicaps/BEP.

- Squires, G., 2017. *Early School Leaving and SEN: Understanding the literature and policy in Europe [Déscolarisation précoce : comprendre la littérature et la politique en Europe]*. Article présenté lors de la conférence de l'Association de psychologie scolaire internationale en 2017, Manchester, Royaume-Uni, samedi 22 juillet 2017.

Le développement du modèle de compréhension des processus menant à la DP a été présenté lors d'une conférence internationale pour les psychologues scolaires. Il a été bien accueilli, les participants voulant utiliser le modèle au niveau de l'école.



Secrétariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tél. : +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Bureau de Bruxelles:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tél. : +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org



www.european-agency.org