

Le décrochage scolaire comme processus de stress :
des profils hétérogènes sous forme d'ennui et de surmenage

Fernando Núñez-Regueiro

Université Grenoble Alpes

Note de l'auteur

Cette recherche doctorale a bénéficié du financement de l'appel à projets « Grenoble Innovation Recherche ».

La correspondance pour cet article doit être adressée à Fernando Núñez-Regueiro,
Laboratoire des Sciences de l'Éducation (E.A. 602), Université Grenoble Alpes, BSHM,
UFR SHS, CS 40700 F-38058 Grenoble Cedex 9.

fernando.nunez-regueiro@univ-grenoble-alpes.fr

Résumé

Cet article théorique propose un modèle de décrochage scolaire fondé sur le processus de stress qui explique l'hétérogénéité des profils de décrochage. Une première partie présente la théorie du stress individuel. Une deuxième partie construit un modèle de stress-décrochage qui se structure autour des contraintes des besoins psychologiques de l'élève et des demandes scolaires. Dans une troisième partie, il est montré que ce modèle explique une diversité de profils de décrochage liés à l'ennui et au surmenage scolaire. Une dernière partie soumet l'idée que les croyances de justice sous-tendent le processus de stress-décrochage et déterminent en partie son hétérogénéité.

Mots clefs : Décrochage scolaire, Processus de stress, Hétérogénéité, Ennui, Surmenage, Croyances de justice

Abstract

This theoretical article proposes a model of dropping out based on a stress process that explains the heterogeneity of dropout profiles. A first part presents the theory of individual stress. A second part builds a model of stress-dropout that is structured around the constraints of student's psychological needs and school demands. In a third part, it is shown that this model explains various dropout profiles that are linked to school boredom and burnout. A final part proposes that justice beliefs underlie the process of stress-dropout and that they determine in part its heterogeneity.

Keywords: School dropout, Stress process, Heterogeneity, Boredom, Burnout, Justice beliefs

Introduction

Le décrochage scolaire, ou le fait de quitter l'école sans diplôme qualifiant, fait figure de problème social depuis une trentaine d'années en raison des difficultés d'insertion professionnelle que rencontrent les individus non-diplômés, en raison notamment de la contraction du marché de l'emploi et du déclassement social associé à la massification scolaire (Rumberger, 1987 ; Zaffran, 2015). Cela a des effets délétères aussi bien pour les non-diplômé.e.s (pertes en santé et en revenus sur la vie) que pour la collectivité (coûts fiscaux, criminalité) (Brunello & De Paola, 2014). Le traitement de ce problème social est ainsi une priorité dans les agendas politiques, notamment en France et en Europe, où l'accent est mis sur la lutte contre les « sorties précoces » des jeunes âgé.e.s de 18 à 24 ans qui ont au plus un diplôme du collège et qui ne poursuivent pas de formation académique ou professionnelle (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

L'objectif européen fixé pour 2020 est de diminuer le taux de sorties précoces à 10 %. Le rapport d'Eurydice montre que de nombreux pays européens sont en voie d'atteindre cet objectif, certains parvenant même à des taux inférieurs de l'ordre de 5 %, la France se situant à un taux stable d'environ 10 % depuis 2002 (MENESR-DEPP, 2015). Ces évolutions seraient dues à une multitude de mesures concernant principalement le développement de services d'accueil et d'éducation aux enfants (notamment de milieux populaires), le réaménagement des filières d'enseignement (plus de flexibilité et de perméabilité) et l'amélioration de l'orientation scolaire et professionnelle. Cette dernière mesure est mise en avant comme un levier d'action important contre le décrochage.

Un thème est absent dans le rapport d'Eurydice et dans sa revue de la littérature internationale, à savoir l'hétérogénéité des parcours de décrochage scolaire. Cette absence est importante car l'efficacité des programmes d'intervention de lutte contre le décrochage dépend de leur capacité à identifier et à cibler méthodiquement des situations spécifiques de

rupture scolaire. Par exemple, certains auteurs aux États-Unis soulignent que les interventions s'appliquant de manière uniforme ont un impact virtuellement nul ou hasardeux, car elles remédient à certaines situations de décrochage mais en exacerbent d'autres (Dynarski & Gleason, 2002). À l'inverse, d'autres critiquent les interventions par suivi personnalisé qui ne prescrivent pas de méthodes spécifiques (i.e., absence de standardisation), car leur efficacité est inégale en fonction des acteurs et actrices locales et des établissements qui les mettent en place (Wilson, Tanner-Smith, & Lipsey, 2011).

L'absence du thème de l'hétérogénéité dans le rapport d'Eurydice peut s'expliquer par le fait que la théorisation des types de décrochage est encore tâtonnante (Bowers & Sprott, 2012) et n'est que rarement intégrée à des modèles explicatifs processuels (e.g., Finn, 1989). Cependant, la diversité des profils de décrochage transparait clairement à travers les études. Celles-ci montrent notamment : que ces profils se différencient sur le plan du bien-être personnel, des résultats scolaires, des attitudes et comportements (Bowers & Sprott, 2012; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000) ; que ces différences évoluent au cours du temps (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Duchesne, Vitaro, Larose, & Tremblay, 2008; Muthén & Asparouhov, 2011; Schoeneberger, 2012) ; et que le décrochage n'est propre ni aux voies professionnelles ni aux milieux populaires (Bask & Salmela-Aro, 2013; Bernard & Michaut, 2014, 2016; Blaya & Hayden, 2003; Dardier, Laïb, & Robert-Bobée, 2013). En outre, cette hétérogénéité semble s'articuler autour de deux profils de décrochage paradigmatiques, avec, d'un côté, des élèves qui intériorisent leur rupture scolaire et qui continuent d'investir leur métier d'élève en dépit de leur détresse et, de l'autre, des élèves qui extériorisent leur rupture scolaire en manifestant du mépris et du désintérêt pour l'école, notamment sous la forme d'attitudes et de comportements contre-normatifs. L'hypothèse de travail, dans cet article, est que ces deux

tendances à l'intériorisation et à l'extériorisation dénotent respectivement des processus de surmenage et d'ennui, c'est-à-dire deux états négatifs du stress.

L'introduction dans une revue internationale de référence (*Review of Educational Research*) d'un modèle de décrochage scolaire fondé sur un processus de stress est, en ce sens, bienvenue (Dupéré et al., 2015). Ces auteur.e.s proposent d'expliquer le décrochage comme un processus double combinant des stressseurs précoces en début de scolarité qui constituent un « parcours de vie » rendant l'élève vulnérable au décrochage (e.g., milieu familial ou communautaire précaire, relations conflictuelles avec les enseignant.e.s, difficultés scolaires ou sociales), et des stressseurs récents de fin de scolarité qui catalysent la sortie de l'école (e.g., changement d'établissement, harcèlement scolaire, parentalité, incarcération ou perte d'emploi d'un autrui signifiant). Ces stressseurs anciens et récents mèneraient au décrochage en érodant progressivement l'engagement et les performances scolaires. En outre, ce processus de stress serait modéré par les ressources personnelles ou sociales de l'élève susceptibles de contrecarrer le décrochage ou de le rendre plus ou moins dynamique dans le temps.

Le modèle de Dupéré et ses collaborateurs donne à voir le poids des contraintes environnementales sur le développement du décrochage scolaire, c'est-à-dire la dimension « concrète » des stressseurs. Afin de compléter cette perspective, le présent article vise à élucider son versant abstrait ou subjectif en considérant le stress sous sa dimension émotionnelle, notamment à travers la théorie transactionnelle du stress et des émotions de Lazarus et Folkman (Lazarus, 1991, 1999; Lazarus & Folkman, 1984). L'objectif est de construire un modèle de stress-décrochage et de montrer sa valeur heuristique pour l'intégration de différents profils de décrochage scolaire.

Le déroulement de l'article est le suivant. Une première partie présente la théorie du stress individuel dans ses perspectives « concrète » et « abstraite », afin de montrer leur complémentarité et d'établir des fondements conceptuels. Sur cette base, une deuxième partie construit un modèle transactionnel de stress-décrochage structuré autour de deux sources de stress fondamentales, à savoir les contraintes des besoins psychologiques et des demandes scolaires de travail. Afin d'illustrer la valeur explicative de ce modèle, il est ensuite argumenté qu'une grande variété de profils de décrochage se structure autour des émotions de stress de l'ennui et du surmenage scolaire, et que ces profils émergent au sein du processus de stress selon différentes ruptures scolaires. Une dernière partie évoque le rôle des croyances au sein du processus de stress-décrochage, notamment les croyances de justice et les dilemmes motivationnels qu'elles génèrent dans les situations de rupture scolaire.

I- Deux perspectives complémentaires sur le stress individuel

En sciences, le « stress » est à l'origine une notion physique décrivant la contrainte résultant de l'application d'une force sur un corps solide, qui entraîne une déformation (ou « détresse ») proportionnelle à une constante propre à chaque matériau. Ce stress reçoit une définition mathématique univoque. Par une analogie conceptuelle équivoque, le stress individuel désigne dans certains contextes l'état de détresse psychophysique liée à une contrainte de l'environnement (e.g., dérégulation homéostatique, épuisement, dépression, colère, anxiété), et dans d'autres la contrainte environnementale entraînant cette détresse (Hinkle, 1974; Wheaton, 1994). En guise de compromis, la recherche parle plutôt de « processus de stress » associé à l'ajustement personne-environnement (P-E). À la lumière d'auteur.e.s de référence, deux perspectives complémentaires sur ce processus semblent émerger, l'une orientée vers sa réalité objective ou « concrète », l'autre orientée vers sa réalité subjective ou « abstraite ». La première est celle du modèle de décrochage de Dupéré

et ses collaborateurs, la seconde est élaborée dans cet article. Une présentation de ces deux perspectives est importante pour comprendre leur complémentarité.

I- 1) Perspective concrète : focus sur l'effet des stresseurs

Dans la perspective que l'on pourrait nommer « concrète », le processus de stress est défini par rapport aux événements ou circonstances qui entraînent la détresse psychologique (e.g., dépression, colère, anxiété), nommés « stresseurs » (Pearlin & Bierman, 2013; Pearlin, Menaghan, Lieberman, & Mullan, 1981; Wheaton, 1994; Wheaton, Young, Montazer, & Stuart-Lahman, 2013). L'enjeu est ici d'identifier les différents types de stresseur et de caractériser leurs effets cumulatifs et multiplicatifs sur la détresse, ainsi que les caractéristiques individuelles qui interviennent sur ces effets.

Ces travaux montrent tout d'abord que les stresseurs potentiels peuvent être des événements de vie ponctuels (agression, divorce, naissance, etc.) mais aussi des situations chroniques (tracas du quotidien, rôles sociaux défavorables), temporaires (transitions à l'âge adulte ou à la parentalité) ou anticipées (peur de perdre son emploi dans un contexte de crise économique), qui constituent ensemble « l'univers des stresseurs » (Wheaton, 1994). Cet univers a des effets qui dépendent des types de stresseurs et de leurs combinaisons. Par exemple, les stresseurs ponctuels sont identifiés comme ayant un effet fulgurant sur la détresse psychologique, tandis que ceux plus chroniques agissent par accumulation progressive. En outre, l'exposition à des stresseurs tend à en générer de nouveaux (« prolifération du stress ») ou à rendre l'individu plus vulnérable psychologiquement face à des stresseurs ultérieurs (Wheaton & Clarke, 2003). Ce dernier phénomène, l'hypothèse de diathèse-stress, renvoie au « parcours de vie » propice au décrochage chez Dupéré et al. (2015) (cf. introduction).

Cependant, les stressseurs ont des effets plus ou moins importants sur la détresse en fonction des ressources personnelles ou sociales (Pearlin & Bierman, 2013). Celles-ci comprennent les stratégies de gestion (*coping*) du stress (centrées sur le traitement de la source de stress ou de ses conséquences émotionnelles) ~~*coping*~~, le soutien social et les sentiments d'auto-efficacité, qui exercent une influence d'une part en limitant l'effet des stressseurs et, d'autre part, en s'épuisant sous l'effet rétroactif de la détresse psychologique. Elles sont ainsi conçues comme ayant des effets modérateurs et médiateurs du stress. Les ressources comprennent également les croyances, les valeurs et le sens de la vie ; ces dernières peuvent exacerber le stress aussi bien que le limiter, contrairement aux premières ressources. Leur rôle est peu explicité et apparaît secondaire dans ces travaux.

I- 2) Perspective abstraite : focus sur l'expérience du stress

Dans une perspective plus « abstraite », le processus de stress est défini comme l'état émotionnel d'un système transactionnel qui lie les réponses psychophysiologiques et comportementales à l'ajustement P-E (Aldwin, 2007; Lazarus, 1991, 1999; Lazarus & Folkman, 1984; Zautra, 2006). Cette perspective est particulièrement développée dans la théorie des émotions de Lazarus et peut être synthétisée comme suit.

Face à une situation impliquant des demandes ou obligations sociales, des opportunités ou encore des normes culturelles, l'individu évalue en quoi cette situation affecte ses valeurs (e.g., besoins motivationnels) et ses croyances sur le monde (e.g., contrôlabilité, signification des événements) et, le cas échéant, quelles sont les options de réponse possibles au regard de ses ressources (Lazarus, 1999). Plus précisément, les croyances constituent des visions du monde qui déterminent cognitivement la manière dont les valeurs et les ressources sont affectées par la situation (Lazarus & Folkman, 1984). L'interprétation qui s'ensuit prend la forme d'une « tendance à l'action » abstraite qui se

manifeste concrètement par une multitude de réactions aux niveaux physiologique (e.g., régulation neuroendocrinienne), psychologique (e.g., attitudes, pensées, motifs, construction de sens) et comportemental (e.g., performances, relations à autrui) (Aldwin, 2007; Lazarus, 1999; Zautra, 2006). Ces réponses multidimensionnelles influent en retour sur les attributs de l'environnement (les stimuli) et de la personne (le contexte évaluatif), créant ainsi un processus transactionnel P-E (Aldwin, 2007; Lazarus, 1991).

L'état émotionnel désigne alors le processus même qui meut ces transactions, c'est-à-dire la tendance à l'action spécifique à un ajustement P-E particulier. Cet état émotionnel dépend de l'interprétation des stimuli et peut être soit positif (« eustresse ») lorsque ceux-ci paraissent pertinents et congruents avec le soi, soit négatif (« détresse ») lorsqu'ils paraissent pertinents mais non congruents (Lazarus, 1991). Deux dimensions détermineraient ainsi l'état émotionnel, c'est-à-dire l'évaluation (importance pour le soi) et la régulation (par les ressources) de l'ajustement P-E. Cette approche bidimensionnelle est cependant rejetée par Lazarus car l'état émotionnel dépendrait aussi du type d'implication du soi (statut social, valeurs, ambitions personnelles, implication d'un autrui signifiant, etc.). Au contraire, d'autres auteur.e.s assument cette approche bidimensionnelle en l'articulant autour de dimensions de valence (i.e., évaluation) et d'activation (i.e., régulation) (Barrett & Russell, 1999; Zautra, 2006). L'état émotionnel est alors appelé affect, pour le différencier des émotions concrètes qui émergent de cet état d'activation. En fait, ces deux approches s'accordent sur le statut abstrait de l'état émotionnel, c'est-à-dire sur le fait qu'il sous-tend le système transactionnel entre la personne, l'environnement et les réponses individuelles à l'ajustement P-E. Elles diffèrent néanmoins sur la définition catégorielle ou dimensionnelle de l'état émotionnel. Une solution de compromis proposée par certain.e.s auteur.e.s est de faire une distinction entre l'état émotionnel abstrait du processus transactionnel P-E et les émotions concrètes qui en émergent sous la forme d'aperceptions ou d'attitudes à des objets

(e.g., émotions liées à la réussite, aux rapports sociaux, à l'apprentissage, etc.) (Barrett, 2006; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Pour ce qui intéresse cet article en particulier, la détresse survient lorsque « les demandes spécifiques internes ou externes [i.e., de l'environnement ou du soi] (et les conflits entre ces deux) [...] sont perçues comme mettant à l'épreuve [*taxing*] ou comme excédant les ressources de l'individu », ce qui engage un processus de gestion ou *coping* visant à rétablir un état émotionnel plus positif (Lazarus, 1991, p. 112). Plus précisément, le *coping* consiste en des efforts intentionnels (i.e., non-automatisés) permettant la réinterprétation cognitive des valeurs et croyances (e.g., faire un compromis, modifier des croyances) ou encore des stimuli (e.g., optimisme, blâme d'autrui), mais aussi la modification du comportement, notamment par une mobilisation accrue ou diversifiée des ressources (Lazarus & Folkman, 1984). En ce sens, les efforts de *coping* apparaissent comme des rétroactions, au niveau individuel, de l'état de détresse sur la situation d'ajustement P-E.

En somme, la perspective « concrète » utilisée dans le modèle de décrochage scolaire de Dupéré et al. (2015) décrit la réalité objective du processus de stress à travers ses sources environnementales et ses effets de prolifération et d'exacerbation des stressors, ainsi que de mobilisation et d'épuisement des ressources. Elle permet notamment d'articuler ensemble les facteurs de risque de décrochage individuels et contextuels. La perspective « abstraite » du modèle de stress-décrochage de cet article (cf. partie suivante) décrit sa réalité subjective à travers l'état émotionnel qui sous-tend les transactions P-E, éclairant ainsi les processus motivationnels en jeu. L'état émotionnel du stress dépendrait ici de la manière d'évaluer et d'investir l'ajustement P-E, notamment par le processus adaptatif du *coping*.

II- Le processus de stress individuel en contexte scolaire

La littérature s'accorde à identifier deux sources de stress fondamentales, à savoir les situations qui entrent en désaccord avec les besoins de l'individu (e.g., objectifs personnels frustrés) et avec ses ressources (e.g., demandes sociales pénibles) (Lazarus, 1991; Pearlin & Bierman, 2013). Dans ce qui suit, il est argumenté que ces deux sources de stress correspondent aux deux dimensions de valence et d'activation de l'état émotionnel qui déterminent, respectivement, si la situation est plaisante ou non pour le soi et, si elle active beaucoup ou peu l'investissement de l'individu (Barrett & Russell, 1999). Elles correspondent aussi à deux modèles d'ajustement personne-environnement (P-E) structurés autour des besoins individuels et des demandes environnementales (French et al., 1974, cité dans Edwards, 2008). Le processus de stress en jeu dans le décrochage scolaire peut donc être conceptualisé à partir de ces modèles d'ajustement P-E en tant que deux dimensions à l'origine de l'état émotionnel de l'élève.

II- 1) Deux dimensions dans l'ajustement élève-environnement

Le modèle d'ajustement « besoins-apports » explique la motivation scolaire par la congruence des besoins psychologiques de l'élève avec les apports perçus de l'environnement, suivant une hypothèse interactive des attributs élève-environnement (Eccles et al., 1993; Fraser & Rentoul, 1980; Hunt, 1975). Les théories motivationnelles identifient généralement les besoins de l'élève en matière d'affiliation (se sentir intégré socialement), de compétence scolaire (se sentir capable d'agir sur l'école) et d'autonomie (être à l'initiative des conditions de son apprentissage), qui seraient satisfaits en fonction de la qualité des relations sociales avec les enseignants, les pairs et les parents (Eccles & Roeser, 2009; Skinner & Pitzer, 2012). En particulier, ces relations frustrer ou « stressent » les besoins psychologiques lorsqu'elles dénotent du rejet social, du chaos (climat social non structuré), et

de la coercition, respectivement. Par ailleurs, le modèle d'ajustement « demandes-ressources » explique la motivation scolaire par le rapport de forces entre les demandes scolaires et les ressources de l'élève (Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Demandes et ressources sont conçues comme ayant des effets additifs opposés sur le surmenage scolaire (e.g., épuisement, cynisme, sentiment d'inadéquation) et sur la qualité de l'engagement de l'élève (e.g., vitalité, dévouement, absorption). Plus précisément, les demandes scolaires renvoient aux caractéristiques du travail scolaire (e.g., difficulté, rythme, clarté), tandis que les ressources renvoient aux sentiments d'auto-efficacité (e.g., confiance de réussir, contrôle perçu) ou encore à l'aide des personnels d'éducation face à la difficulté scolaire. L'ajustement demandes-ressources devient délétère pour l'élève lorsque les demandes paraissent excessivement difficiles, soutenues ou encore confuses par rapport aux ressources de travail.

Ces deux modèles d'ajustement se recoupent en partie : en effet, les relations sociales conçues comme apports au besoin de compétence peuvent dénoter des ressources d'aide au travail. Cependant, ces relations sont le plus souvent opérationnalisées par la valorisation de l'école par la famille et par le caractère structuré de l'enseignement (e.g., organisation et prévisibilité du cours), rendant très implicite la présence ou non d'aides instrumentales au travail scolaire (Eccles & Roeser, 2009; Pitzer & Skinner, 2016; Skinner & Pitzer, 2012). En outre, ces deux modèles d'ajustement soulèvent des enjeux distincts concernant d'un côté la valeur du contexte développemental (i.e., satisfait-il aux besoins du soi ?) et de l'autre son coût en matière d'efforts (i.e., combien de ressources requiert-t-il ?). Cette distinction est importante pour expliquer l'hétérogénéité du décrochage scolaire, comme il sera illustré dans la deuxième partie de cet article. Par conséquent, le modèle de stress-décrochage présenté dans la Figure 1 intègre explicitement les deux formes d'ajustement. Ce modèle est une esquisse et prend appui principalement sur les études référencées, en séparant les attributs de

l'environnement et de l'élève pour rendre la situation d'ajustement plus apparente. Ainsi, ce modèle suppose une hypothèse interactive pour l'ajustement besoins-apports (Hunt, 1975) et une hypothèse additive pour l'ajustement demandes-ressources (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Du côté des attributs de l'environnement, il inclut la qualité des relations sociales et la perception du travail scolaire, notamment lorsque celles-ci agissent négativement comme des « stressseurs ». Du côté de l'élève, il inclut les besoins motivationnels (affiliation, compétence, autonomie) et les ressources personnelles (sentiments d'auto-efficacité) et sociales (aides instrumentales face à la difficulté scolaire) qui modèrent et qui compensent l'effet des stressseurs scolaires, respectivement. Ce modèle suppose que les aides sociales comprennent celles des personnels d'éducation, mais aussi celles des pairs et des parents (Barnard, 2004; Wentzel, 2009). Les relations sociales interviennent donc dans le processus de stress-décrochage en tant qu'apports motivationnels ou en tant que ressources de travail.

En outre, le modèle prend en compte un dernier attribut de l'élève qui est peu explicité au sein des deux modèles d'ajustement mais qui s'avère important dans la théorie du stress individuel, à savoir les croyances. Pour rappel, celles-ci déterminent la manière de percevoir les événements (e.g., contrôlabilité, signification) et notamment leur relation au soi. Elles sont donc incluses comme sous-tendant les deux relations d'ajustement, ce qui sera explicité dans la dernière partie de cet article (cf. Figure 1).

Figure 1. Modèle de décrochage scolaire fondé sur le processus de stress (les lignes en pointillé dénotent des effets additifs)

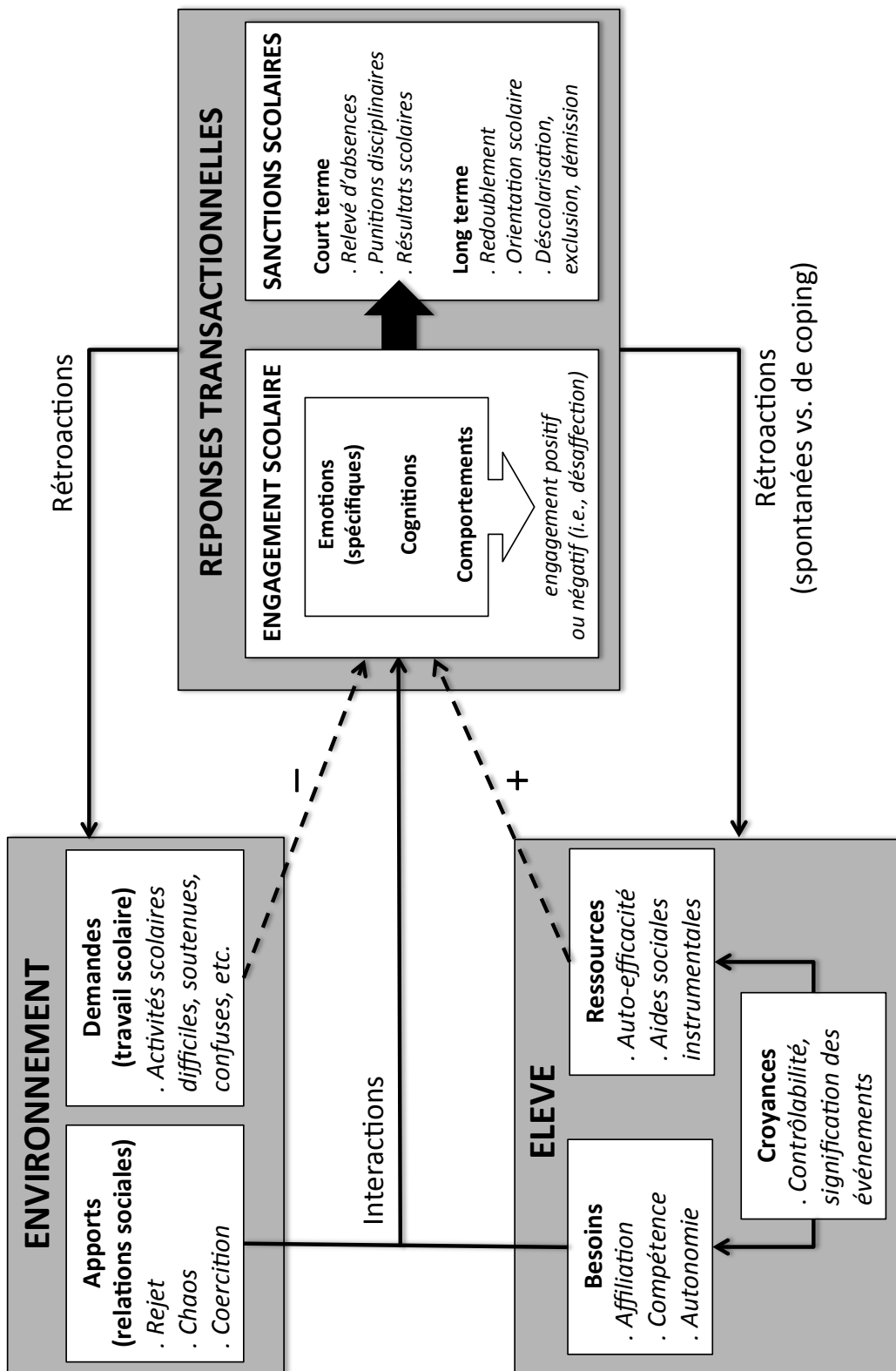


Figure 1. Stress process model of dropping out (dashed lines denote additive effects)

II- 2) L'état émotionnel en fonction des deux types d'ajustement élève-environnement

Suivant la perspective abstraite du stress (cf. plus haut), l'état émotionnel est la tendance à l'action qui sous-tend la transaction P-E dans son ensemble et qui peut être conçue comme une fonction de la valence et de l'activation suscitée par une situation de stress. Dans le modèle de stress-décrochage, il est supposé que ces deux dimensions correspondent aux deux types d'ajustement élève-environnement, l'un établissant la valeur du cadre scolaire pour le soi (ajustement besoins-apports), l'autre établissant les efforts nécessaires pour satisfaire au travail scolaire (ajustement demandes-ressources) (cf. Figure 2). Cette supposition trouve des fondements dans certains modèles motivationnels qui combinent les deux types d'ajustement P-E sous la forme de couples de perceptions. Par exemple, le modèle d'attentes / valorisation explique la motivation scolaire par les attentes de succès et d'auto-efficacité (proxy de *demandes-ressources*) et par la valorisation de la tâche (intérêt intrinsèque, caractère valorisant, utilité et coût) (proxy de *besoins-approvisionnements*) (Eccles & Wigfield, 2002). D'une manière similaire, Pekrun et Linnenbrink-Garcia expliquent la motivation scolaire par les perceptions subjectives de la valeur (proxy de *besoins-approvisionnements*) et du contrôle (proxy de *demandes-ressources*) sur la situation scolaire (Pekrun, 2006; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Dans la lignée de ces auteur.e.s, l'état émotionnel apparaît dans la Figure 2 comme dépendant des deux types d'ajustement élève-environnement. Cette figure prend appui sur le circonflexe émotionnel établi par Barrett et Russell (1999) (appelé « circonflexe affectif ») et repris par Pekrun et Linnenbrink-Garcia également. Les dimensions (i.e., activation et valeur) et les émotions qui apparaissent en italiques traduisent le circonflexe affectif de ces auteur.e.s ; les émotions en gras, ainsi que les dimensions d'ajustement élève-environnement, sont ajoutées par moi pour décrire les états émotionnels associés au processus de stress de la Figure 1.

Figure 2. L'état émotionnel en fonction des ajustements élève-environnement (adapté de Barrett & Russell, 1999)

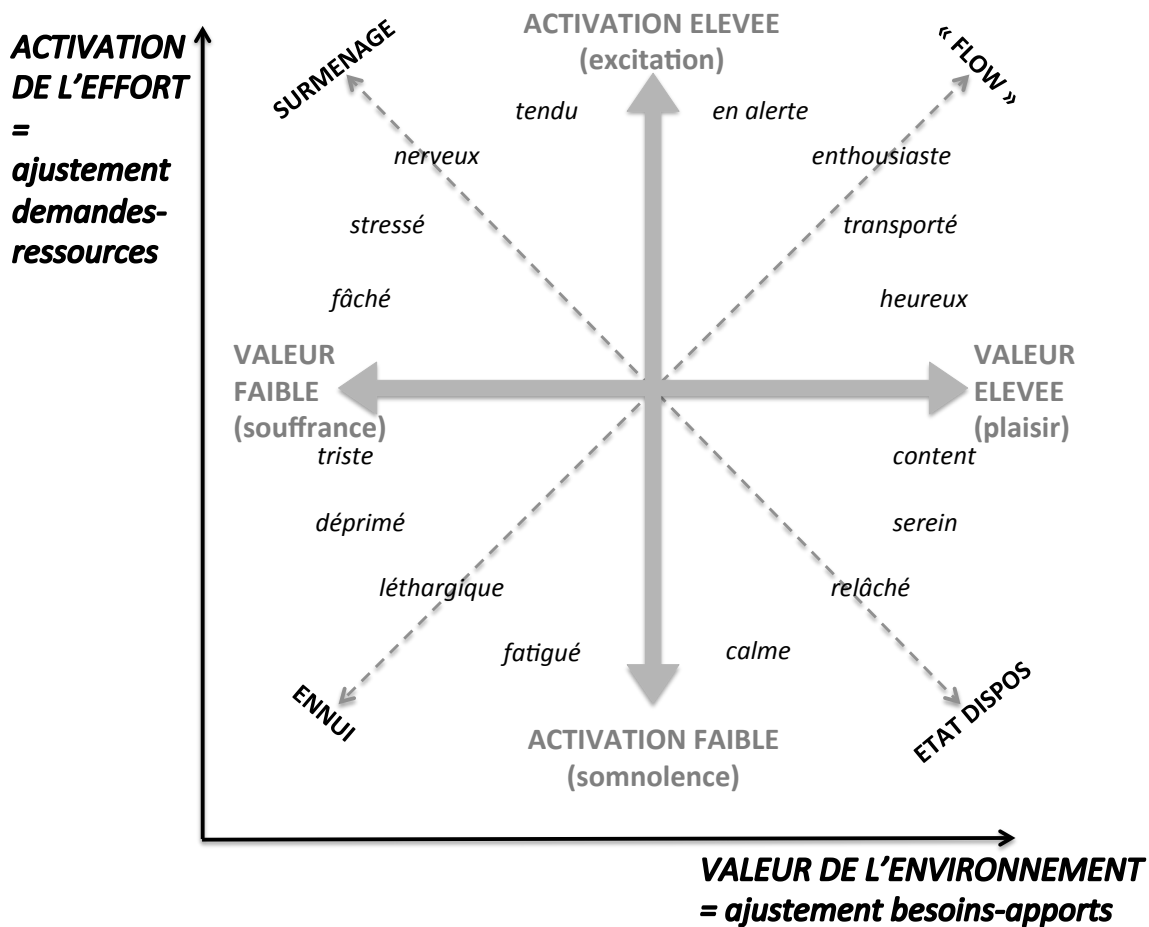


Figure 2. Emotional state as a function of student-environment fits (adapted from Barrett & Russell, 1999)

II- 3) Les réponses transactionnelles à l'ajustement élève-environnement

Suivant la théorie du stress, l'état émotionnel se traduit par une multiplicité de réponses psychophysiologiques et comportementales qui agissent en retour sur l'ajustement personne-environnement, créant ainsi un processus transactionnel. De même en contexte scolaire, l'activation émotionnelle sous-tendrait l'engagement scolaire (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). L'engagement scolaire est conçu dans la littérature comme recouvrant plusieurs dimensions, dont les plus souvent citées sont les émotions, les cognitions et les comportements (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Ces dimensions sont déclinées sur des dimensions positive et négative chez certaines auteures pour distinguer l'engagement scolaire de la désaffection (Skinner & Pitzer, 2012). En accord avec Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2012), les émotions de l'engagement scolaire sont conçues ici comme dénotant les attitudes à des objets spécifiques, telles que les émotions liées à la réussite scolaire, à l'apprentissage d'une matière, aux relations sociales, etc. Elles sont donc distinctes de l'état émotionnel abstrait de la Figure 2.

Certaines composantes de l'engagement scolaire ont été ajoutées plus récemment, notamment le *coping* et les résultats scolaires. Skinner et des collaborateurs ont conceptualisé les efforts de *coping* qui interviennent pour remédier à des situations de difficulté scolaire sous la forme de stratégies d'action au niveau du comportement, du soutien social et des préférences individuelles (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003). On retrouve ici une conception du processus de *coping* comme agissant sur l'ajustement élève-environnement (Lazarus & Folkman, 1984). Paradoxalement, le *coping* dans les modèles motivationnels a, par la suite, été confiné à la sphère de l'engagement scolaire, sans impliquer des effets rétroactifs sur l'ajustement (Pitzer & Skinner, 2016). Au contraire, le processus de *coping* est intégré dans la Figure 1 au travers des rétroactions intentionnelles (i.e., non-spontanées) qui modifient les attributs de l'élève dans son ajustement à l'environnement (i.e., croyances,

besoins et ressources) (Figure 1), ce qui semble plus fidèle à la conception de Lazarus et Folkman présentée précédemment.

D'autres auteures incluent également les performances scolaires au sein de l'engagement scolaire (Reschly & Christenson, 2012). Le modèle de stress-décrochage comprend de même les sanctions scolaires de manière générale (relevé d'absentéisme, punitions disciplinaires, résultats scolaires, redoublement, orientation scolaire, décrochage), mais elles sont séparées des variables d'engagement scolaire pour souligner qu'il s'agit de réponses transactionnelles au niveau de l'environnement plutôt que de l'élève. Certaines de ces sanctions agissent sur le court terme du processus transactionnel, d'autres apparaissent sur le long terme comme par accumulation du processus au cours du temps.

Enfin, la recherche actuelle s'accorde pour dire que l'ensemble des facettes de l'engagement scolaire ou des sanctions scolaires agit en retour sur les caractéristiques de l'environnement et de l'élève (Hunt, 1975; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Skinner & Pitzer, 2012). Cette hypothèse est essentielle dans les théories transactionnelles bioécologique (Bronfenbrenner, 1979) et social cognitive (Bandura, 2001) qui fondent une grande partie des théories motivationnelles scolaires. Elle est également au cœur de la conception du processus de stress comme théorie du système (Aldwin, 2007; Lazarus, 1991). La Figure 1 fait de même apparaître ces rétroactions.

III) Le processus de stress dans le décrochage scolaire : une diversité de parcours liés à l'ennui et au surmenage

Comme cela a été évoqué en introduction, l'hypothèse de travail de cet article est que l'hétérogénéité du décrochage scolaire s'articule autour des états émotionnels du surmenage ou de l'ennui scolaire. Ceux-ci apparaissent dans la Figure 2. Dans cette partie, il est montré en quoi ces états émotionnels correspondent à différents profils de décrochage et comment le

modèle de stress-décrochage explique leur hétérogénéité en termes de processus. L'argumentation qui suit se fonde empiriquement sur la description qui est faite de ces profils dans plusieurs études qualitatives et quantitatives, notamment en France pour le panel 1995 de la DEPP (Dardier et al., 2013) et pour les académies de Nantes (Bernard & Michaut, 2014) et de Créteil (Bernard & Michaut, 2016).

III- 1) Le décrochage scolaire par l'ennui

L'ennui scolaire se définit par les situations d'apprentissage générant un état d'activation à la fois faible et insatisfaisant ou désagréable pour l'élève (Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper, & Schatz, 2012). Cette définition correspond bien à l'état d'ennui de la Figure 2. Cet état émotionnel semble caractériser certains profils de décrochage qui se différencient néanmoins par le processus de stress qui les sous-tend.

Certains élèves en décrochage se caractérisent par une origine sociale plutôt favorisée et dotée en capital scolaire, des résultats scolaires moyens voire élevés, et des symptômes d'ennui tels que de la nonchalance, du désintérêt et une dévalorisation de l'école (e.g., les profils « impliqués » de Bowers & Sprott, 2012; « non-intéressés » de Fortin et al., 2006; « désengagés » de Janosz et al., 2000; « nonchalants » de Menzer & Hampel, 2009). Cet ennui ne découle pas d'une difficulté à répondre aux demandes scolaires mais des perceptions négatives du processus éducatif (e.g., peu structuré, contraignant) ou du contexte familial (e.g., conflits, faible soutien émotionnel), c'est-à-dire d'une frustration des besoins d'autonomie et d'affiliation (cf. Figure 1). Le défaut de mobilisation ou d'activation des ressources apparaît ici comme un processus de *coping* découlant de cette frustration motivationnelle et s'entérinant à travers les troubles du comportement qui accompagnent certains de ces décrochages. Cependant, la sortie effective de l'école arrive tardivement chez ces élèves, en raison de leur réussite académique apparente. En France, on retrouve ce profil

d'origine sociale plutôt favorisée parmi les élèves ayant un bon niveau scolaire au collège mais qui connaissent des événements personnels difficiles au lycée (e.g., divorce des parents, hospitalisation, décès d'un proche) (environ 8% des décrochages du panel 1995) ou qui n'ont pas d'attrait particulier pour le marché de l'emploi mais qui trouvent les méthodes d'enseignement inadaptées et les cours inintéressants (profil des « désengagé.e.s », 17.1% des décrochages de Créteil).

Pour d'autres profils de décrochage, l'ennui est associé à un faible niveau scolaire ayant pour origine un défaut de ressources de travail, notamment de capital symbolique scolaire, qui entraîne une processus de désaffection par rapport à l'apprentissage sous la forme d'attitudes contre-normatives, de troubles du comportement voire d'affiliations déviantes (e.g., profils « exclus » de Bautier et al., 2002; « blasés » de Bowers & Sprott, 2012; profil de « difficultés d'ajustement scolaire et social » de Fortin et al., 2006; profils « inadaptés » et « sous-performants » de Janosz et al., 2000; profil de « sabotage de la scolarité » de Lessard et al., 2008). Ce profil de décrochage est plus commun chez les élèves d'origine sociale défavorisée qui sont en décalage avec les normes relationnelles de l'école et qui se trouvent dans des situations de « décrochage cognitif » avec le cours ou dans des « malentendus sociocognitifs » avec l'enseignant.e (Bautier et al., 2002). Ces élèves extériorisent leur rupture scolaire en rejetant l'autorité éducative, notamment celle du personnel enseignant. Ce dernier a d'ailleurs une opinion plutôt défavorable de ces élèves (Fortin et al., 2006) et est en retour perçu comme étant injuste et partial dans son action éducative (Bowers & Sprott, 2012). Face à une situation d'échec scolaire liée à un défaut de ressources de travail, la désaffection dans ces décrochages peut s'expliquer en matière de *coping* comme un moyen de modifier les croyances (e.g., dévalorisation de l'école) et les besoins psychologiques (e.g., désidentification scolaire), notamment pour enrayer la « disqualification symbolique » (Millet & Thin, 2005) ou la « frustration du soi » (Finn,

1989) associée à l'échec scolaire (Figure 1). Cela peut se traduire par l'affiliation à des pairs déviants voire délinquants mais aussi par un décrochage souvent précoce. L'aspect motivationnel de ce décrochage apparaît donc comme un épiphénomène du défaut de ressources, inversement au premier type de décrochage de l'ennui. En France, ce profil correspond aux décrochages associés à de « grandes difficultés scolaires » cumulant des ruptures avec les apprentissages et avec le personnel enseignant (25.6% et 28.6% des décrochages de Nantes et de Créteil, respectivement) et qui passent par des classes spécialisées au collège (21 % des décrochages du panel 1995). Il peut aussi correspondre au profil d'élève d'origine sociale défavorisée avec de grandes lacunes scolaires en sixième qui quittent l'école dès le collège (11 % des décrochages du panel 1995), ou encore au profil de « rejet de l'institution scolaire » qui se caractérise par une perception négative des savoirs scolaires et d'une filière souvent non-choisie, mais aussi par une absence de conflits sociaux à l'école (20.3% et 13.3% des décrochages de Nantes et de Créteil, respectivement). Ce dernier profil suggère que le rejet de l'école ne passe pas nécessairement par des troubles du comportement ou de la déviance sociale.

D'une manière similaire aux deux types soulevés, Blaya et Hayden (2003) associent l'ennui scolaire du décrochage à la frustration des élèves « précoces » qui se sentent stigmatisé.e.s par leur entourage et peu stimulé.e.s par l'enseignement, et à la frustration des élèves qui perçoivent leur scolarité comme un parcours de relégation sociale symbolisé par l'échec scolaire.

III 2) Le décrochage scolaire par le surmenage

Le surmenage scolaire est défini comme l'état d'épuisement, de cynisme et de dépersonnalisation (i.e., rapport aliéné à son existence) dû à une situation de stress généré par le statut de l'élève ou par les demandes scolaires (Walburg, 2014). Le surmenage ainsi défini

est une notion controversée dans la littérature car elle ne se distingue pas nosologiquement de la dépression (Bianchi, Schonfeld, & Laurent, 2015). Cependant, le surmenage se caractérise bien par son association à un décalage durable entre les intentions et la réalité du travail produit par un individu « normal » (i.e., non clinique), qui génère de manière imperceptible un épuisement émotionnel, de l'anxiété et des dysfonctionnement attitudeux et comportementaux, et qui culmine dans la neurasthénie (Bianchi et al., 2015; Schaufeli & Buunk, 2003). Cette redéfinition du surmenage comme dénotant un état prolongé de décalage entre des efforts et une situation déplaisante est celle qui est utilisée dans la Figure 2 et qui concorde avec les symptômes associés (i.e., stress, nervosité, tension). Le surmenage apparaît ainsi comme l'opposé de l'ennui sur la dimension d'activation de l'effort. Comme pour le décrochage par l'ennui, le décrochage par le surmenage paraît hétérogène en matière de processus de stress sous-jacents.

En premier lieu, le surmenage scolaire caractérise les élèves en décrochage subissant une pression académique importante. Par exemple, Blaya et Hayden (2003) relèvent des cas de décrochage dans les milieux sociaux favorisés qui découlent de la perception par l'élève des attentes scolaires (e.g., des parents, de l'établissement) comme étant excessivement élevées. Selon les auteures, le décrochage serait ici un acte de dégoût ou de rébellion face à la pression scolaire, par exemple à la suite d'une orientation contrainte dans une filière « prestigieuse ». En matière de processus de stress, cela correspond à une situation de frustration du besoin d'autonomie en ceci que l'élève est dans un état d'activation de l'effort qui contredit ses intentions. En ce sens, le profil « dépressif » de Fortin et al. (2006) dénotent du surmenage également en raison du contrôle parental élevé et du sentiment d'échec chronique qui lui sont associés, en dépit d'un niveau scolaire moyen. D'une manière similaire, Bask et Salmela-Aro (2013) montrent que le surmenage est plus élevé chez les lycéen.ne.s dans la voie académique (*versus* professionnelle) et que le cynisme en particulier (i.e., perte

de sens face au travail scolaire) prédit le décrochage. Ce profil correspond en France à celui des élèves issu.e.s de milieux favorisés et inscrit.e.s dans la voie générale et technologique, qui n'ont pas pu obtenir l'orientation scolaire de leur choix en classe de première (4 % des décrochages du panel 1995) ou qui rapportent une peur importante d'échouer, notamment après avoir essuyé un premier échec au baccalauréat (profil de « découragement », 14.4% des décrochages de Nantes).

Le deuxième profil dénotant du décrochage par surmenage est celui des élèves qui valorisent l'école mais qui demeurent dans la difficulté scolaire, malgré un engagement comportemental élevé (e.g., profils d' « abandon » de Bautier et al., 2002; profils « discrets » de Bowers & Sprott, 2012 et de Janosz et al., 2000; profil de « prolongement de la scolarité » de Lessard et al., 2008). Ce profil est en beaucoup de points identiques au profil de décrochage par l'ennui lié à la difficulté scolaire et à la confusion entourant le « métier d'élève », mais il se différencie de ce dernier par son intériorisation de la rupture scolaire, peut-être en raison d'un climat familial plus stable (Bautier et al., 2002). En effet, ce profil présente les troubles du comportement les moins importants et essaye de rester accroché à sa scolarité, notamment en dissimulant les lacunes scolaires. En outre, il rapporte de l'allégeance pour l'autorité (Janosz et al., 2000) et considère l'entourage enseignant comme étant juste et impartial (Bowers & Sprott, 2012). Pour ces raisons, la déscolarisation arrive plus tardivement chez ces élèves et survient inopinément voire comme une surprise pour les personnels d'éducation. La seule manifestation de leur décrochage est dans un certain absentéisme (Bowers & Sprott, 2012) et dans des actes de délinquance en dehors de l'école (Janosz et al., 2000). Le processus de *coping* qui semble intervenir ici est celui d'une passivité de compromis visant à ralentir autant que possible la situation de décrochage, en maintenant des apparences d'ajustement par des signes d'efforts scolaires et d'affiliation sociale à l'école. Ce profil fait penser aux élèves en décrochage du panel 1995 présentant des

lacunes scolaires importantes dès le collège mais qui quittent l'école au niveau du CAP ou du BEP, voire en terminale professionnelle (21 % des décrochages), ou encore aux décrochages « discrets » de l'académie de Créteil (21.5%) qui se caractérisent par une origine sociale défavorisée mais aussi par une adhésion forte à l'institution scolaire, le décrochage étant vécu comme un « accident » de parcours.

Un troisième type de décrochage associé au surmenage est celui des élèves qui sont investi.e.s scolairement mais qui épuisent leurs ressources en raison d'un conflit entre les demandes scolaires et des problèmes personnels ou un emploi en dehors de l'école, cet emploi étant dû à des besoins économiques (les décrochages par « surmenage » ou par « accident » de Lessard et al., 2008; les « submergé.e.s » de Menzer & Hampel, 2009). On peut associer ce profil aux sorties précoces liées à des « problèmes personnels » (responsabilités familiales, maladie, parentalité, etc.) qui représentent 8.4% des décrochages de Nantes.

En somme, l'ennui et le surmenage qui émergent du processus de stress caractérisent une variété importante de parcours de décrochage scolaire. D'autres profils sont plus difficiles à intégrer et n'ont pas été explicités (profil d'« attiré pour la vie active » de Bernard & Michaut, 2014, 2016; profil « antisocial caché » de Fortin et al., 2006; profils « surpris » et « en difficulté » de Menzer & Hampel, 2009). Aussi l'objectif n'était pas d'être exhaustif mais d'illustrer en quoi le modèle de stress-décrochage permet d'expliquer l'hétérogénéité du décrochage. Actuellement, peu de modèles permettent de le faire. Par exemple, Finn (1989) modélise les parcours de désengagement scolaire (modèle de « non-participation et désidentification ») et de désaffection (modèle de « frustration du soi »), mais ceux-ci ne recouvrent que les décrochages liés à l'échec scolaire (notamment dans les milieux populaires) et ne sont pas intégrés au sein d'un même processus. De même, le modèle de

Dupéré et ses collaborateurs (2015) accorde un poids prépondérant aux contraintes environnementales des élèves défavorisés. Comme il a été montré, le décrochage n'est pourtant pas réductible à la question sociale sous-tendant l'échec scolaire. D'autres modèles, présentés dans cette dernière référence, ont des limites similaires.

IV- Le rôle des croyances de justice dans le processus de stress-décrochage

Un élément du modèle de stress-décrochage dans la Figure 1 reste à expliquer, à savoir le rôle des croyances. La dernière partie de cet article s'intéresse en particulier aux croyances de justice. Ces croyances consistent en l'« illusion cognitive » que les événements dans le monde sont régis par un principe en apparence méritocratique, soutenant ainsi la perception de contrôlabilité et de sens dans son existence (Lerner, 1980). Cette illusion cognitive influe sur la motivation de l'individu en fonction du caractère favorable ou défavorable de la relation à l'environnement, ce qui lui donne un rôle adaptatif ambivalent dans le processus de stress-décrochage.

IV- 1) Les croyances de justice comme visions du monde

Les croyances de justice sont à l'origine des schémas de pensée liés à la perception de régularité et de prévisibilité dans le monde, notamment dans l'environnement familial (Dalbert & Radant, 2004; Lerner, 1980). Par renforcement social, elles gagneraient par la suite une valeur motivationnelle en soutenant la notion que les efforts individuels sont récompensés (e.g., croyance en une « justice immanente » durant l'enfance ; Piaget, 1932, cité dans Dalbert, 2001). La littérature s'accorde donc pour dire que les croyances de justice sont un besoin motivationnel qui soutient l'engagement social de l'individu (Lerner & Miller, 1978) et certain.e.s auteur.e.s avancent, en outre, l'idée qu'elles seraient une ressource personnelle face aux situations d'adversité de circonstance (Dalbert, 2001), permettant par

exemple de limiter l'émergence d'émotions négatives (stress, colère, anxiété) ou de perceptions défavorables (discrimination sociale, privation relative) (Dalbert, 2002; Hafer & Olson, 1989; Lipkus & Siegler, 1993; Tomaka & Blascovich, 1994). En fin de compte, les croyances de justice seraient à la fois des schémas cognitifs, un besoin motivationnel et une ressource personnelle.

Cette conception « tout-englobant » des croyances de justice semble confondre ses effets motivationnels positifs avec sa nature fondamentalement cognitive. Elle ne rend pas bien compte, d'ailleurs, du fait que croire que le monde est juste envers soi face une situation d'adversité structurale (e.g., chômage durable anticipé ou réel) a des effets délétères, tels que l'émergence de sentiment dépressifs (Benson & Ritter, 1990) ou encore des sentiments d'auto-dérogation envers le soi lorsque ces croyances de justice se combinent à une faible auto-efficacité perçue (Bègue, 2005). En fait, les croyances de justice dépendent d'un contrat social psychologique qui repose sur l'accord tacite d'une relation de bénéfices réciproques entre l'environnement et l'individu (Lerner, 1977; Miller, 2001). La mise en péril de ce contrat se traduit par des attitudes négatives comme celles que nous avons évoquées mais aussi sous la forme de diminution des comportements d'allégeance ou de recherche de représailles envers la source d'injustice (Miller, 2001). Certaines études montrent par exemple que les croyances de justice sont abandonnées ou sont faibles lorsqu'une situation sociale est désavantageuse pour l'individu (Adoric, 2004; Bègue & Fumey, 2000; Sutton et al., 2008).

En somme, bien que les croyances de justice puissent avoir des effets analogues à celui de ressources personnelles, elles sont avant tout des visions du monde qui influent sur la motivation en orientant l'interprétation cognitive de l'environnement et notamment des situations sociales (Lerner, 1980).

IV- 2) Croyances de justice et dilemmes motivationnels dans le décrochage scolaire

Au sein du processus de stress-décrochage, les croyances de justice se situent au niveau des croyances qui sous-tendent les ajustements élève-environnement (Figure 1). De manière générale, ces croyances soutiennent l'adaptation scolaire. Cependant, dans des situations de rupture scolaire, elles paraissent à la fois protectrices pour l'engagement scolaire et délétères pour le soi. Elles poseraient ainsi des dilemmes motivationnels menant au surmenage ou à l'ennui.

D'un côté, les croyances de justice influent sur l'ajustement besoins-apports en facilitant une perception favorable des relations sociales à l'école. Par exemple, les élèves qui croient en un monde juste ont de meilleurs comportements et performances scolaires car ces croyances augmentent la justice perçue des enseignants ou de l'autorité institutionnelle de l'école (Dalbert, 2009; Donat, Dalbert, & Kamble, 2014; Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari, & Rubini, 2003; Peter, Kloeckner, Dalbert, & Radant, 2012). D'autres études suggèrent par ailleurs qu'avoir le sentiment que l'école est légitime dans ses procédures ou juste, impartiale, bienveillante, etc., contribue au sentiment d'affiliation sociale et limite par là l'absentéisme et le décrochage scolaire (Bryk & Thum, 1989; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992; Wehlage & Rutter, 1986).

De l'autre côté, les croyances de justice influent sur l'ajustement demandes-ressources en facilitant la perception des demandes scolaires comme étant bienveillantes et contrôlables, incitant ainsi la mobilisation des ressources. Certaines études montrent en effet que face à une situation d'échec à une tâche ou à un examen, les individus qui croient davantage à la justice du monde sont moins susceptibles d'être frustrés parce qu'ils attribuent plus volontiers cet échec à leur comportement, y compris quand ce comportement n'a en réalité aucune incidence (e.g., *feedback* d'échec donné aléatoirement) (Hafer & Correy, 1999; Hafer &

Olson, 1989). En outre, ils ressentent moins de stress psychologique et physiologique face à une tâche conçue pour être stressante (e.g., exécuter des calculs complexes aussi rapidement que possible) en la réinterprétant comme un défi à relever plutôt que comme une menace, ce qui se traduit par de meilleures performances (Tomaka & Blascovich, 1994).

En somme, les croyances de justice facilitent en général le bon ajustement (bi-dimensionnel) de l'élève à l'environnement. Par exemple en France, croire que l'école est juste envers soi est associé à moins d'absentéisme chez les lycéens professionnels (Lannegrand-Willems, Cosnefroy, & Lecigne, 2012) et l'injustice du système scolaire (et notamment l'orientation scolaire) est une des raisons rapportées par les élèves pour expliquer leur décrochage scolaire (Bernard & Michaut, 2014; Lecigne & Cosnefroy, 2014). Je soumetts ci-après que ce caractère adaptatif pose un dilemme dans les situations de rupture scolaire et que la décision des élèves face à ce dilemme détermine en partie leur profil de décrochage scolaire.

Il est apparu précédemment que les ruptures scolaires menant au décrochage ont leur origine dans des relations sociales frustrantes pour le soi ou encore dans un défaut de ressources de travail face aux demandes scolaires, et qu'il s'ensuit de ces ruptures un processus de coping visant à modifier l'une des sphères psychologiques de l'élève (i.e., croyances, ressources, besoins) (cf. Figure 1). Or, si ce processus de *coping* vise à modifier les croyances de justice (i.e., sentiment d'injustice scolaire), cela causera l'abandon de leur valeur protectrice concernant la perception des relations sociales à l'école et du travail scolaire, entraînant alors la désaffection de l'élève (cf. profil d'ennui lié à la difficulté scolaire ou à la frustration motivationnelle). Alternativement, si le *coping* est orienté vers les ressources ou les besoins psychologiques, alors il s'ensuit que l'élève en décrochage ne disposant pas de ces ressources fera un compromis avec ses besoins psychologiques, en acceptant de vivre dans des semblants d'ajustement scolaire (cf. profil de surmenage lié à la

difficulté scolaire). Si il ou elle dispose au contraire de ressources et que le conflit a une origine motivationnelle (e.g., profil de surmenage lié à la pression scolaire), alors le maintien de ses croyances de justice supposera de persévérer dans la mobilisation des ressources scolaires mais de manière dissociée avec les besoins psychologiques, entraînant là encore un rapport dépersonnalisé à l'école.

En fin de compte, ni le maintien ni le rejet des croyances de justice n'auraient un effet bénéfique, cependant cela déterminerait le profil de décrochage émergeant de la rupture scolaire. À l'instar d'une idéologie justificatrice du système (Jost & Hunyady, 2005), les croyances de justice offriraient peu de bien-être aux élèves qui sont dans une situation scolaire défavorable, tandis qu'elles protègeraient et conforteraient la situation favorable des élèves ajusté.e.s en termes de besoins psychologiques et de ressources scolaires. Autrement dit, il s'agirait de « croyances d'inclus.es » servant surtout les élèves qui s'estiment appartenir au système scolaire (Lannegrand-Willems, 2009).

Conclusion

Cet article est parti du constat que les programmes d'intervention de lutte contre le décrochage scolaire manquent d'une théorie permettant d'expliquer l'émergence de différents profils de décrochage, et que ce manque est susceptible de rendre leur action inefficace. Dans cette perspective, l'enjeu de notre propos a consisté à esquisser une modélisation de cette hétérogénéité en expliquant le décrochage comme un processus de stress articulé autour des besoins psychologiques et des demandes scolaires qui pèsent sur les élèves. Il est apparu que ces deux structures du stress permettent d'intégrer une grande diversité de profils de décrochage aux états émotionnels de l'ennui et du surmenage scolaire. Les croyances de justice joueraient un rôle cognitif sous-jacent au processus de stress qui déterminerait en partie les motivations propres à chaque profil de décrochage.

Le modèle esquissé dans cet article constitue une première tentative de rendre compte de l'hétérogénéité du décrochage susceptible d'aboutir, à terme, à des stratégies d'intervention qui puissent cibler des ruptures scolaires spécifiques. Les éléments constitutifs du modèle ont un ancrage empirique important, cependant sa pertinence globale n'est pour l'instant que théorique. Afin de la tester, des études futures pourraient s'intéresser aux situations d'ajustement à la fois scolaires et sociales, telles que les transitions scolaires. Celles-ci génèrent de la difficulté scolaire mais aussi du mal-être personnel liés au décrochage scolaire, aussi bien en début de scolarité (école élémentaire, collège) (Bonnéry, 2011; Finn, 1993) qu'en fin de scolarité (lycée) (Neild, Stoner-Eby, & Furstenberg, 2008; Salmela-Aro et al., 2008). En supposant un lien entre la transition scolaire et des indicateurs de décrochage (attitudes, comportements, résultats scolaires), il s'agirait alors d'étudier l'effet modérateur des relations sociales perçues et des ressources de travail disponibles, afin de voir si ces modérations génèrent différents profils de décrochage scolaire, conformément au modèle de cet article.

Références bibliographiques

- Adoric, V. C. (2004). Belief in a just world and young adults' ways of coping with unemployment and the job search. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* (pp. 189–214). Oxfordshire, England: Routledge.
- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective (2nd ed.)* (Vol. xvi). New York, NY, US: Guilford Press.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*(1), 39–62. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review, 10*(1), 20–46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1999). The structure of current affect controversies and emerging consensus. *Current Directions in Psychological Science, 8*(1), 10–14. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00003>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>

- Bautier, E., Terrail, J.-P., Branca, S., Bonn ery, S., Bebi, A., & Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire : gen se et logique des parcours* (Rapport de recherche pour la DPD/MEN).
- B gue, L. (2005). Self-esteem regulation in threatening social comparison: The roles of belief in a just world and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, *33*(1), 69–76.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.1.69>
- B gue, L., & Fumey, V. (2000). Belief in a Just World or Self-Serving Strategy? *Social Behavior & Personality: An International Journal*, *28*(2), 119–123.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2000.28.2.119>
- Benson, D. E., & Ritter, C. (1990). Belief in a Just World, Job Loss, and Depression. *Sociological Focus*, *23*(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/00380237.1992.10570553>
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). “Marre de l’ cole”: les motifs de décrochage scolaire. *Notes Du CREN*, *17*.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves: un révélateur de leur expérience scolaire. *Education et Formations*, (90), 95–112.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, *36*, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004>
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absent s et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Bordeaux: Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l’éducation nationale. Cofinancement Conseil régional Aquitaine.
- Bonn ery, S. (2011). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In D. Glasman & F. Oeuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (2nd ed., pp. 147–161). Paris: La Dispute.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *17*(3), 129–148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brunello, G., & De Paola, M. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353–383. <https://doi.org/10.3102/00028312026003353>
- Dalbert, C. (2001). *The Justice Motive as a Personal Resource: Dealing with Challenges and Critical Life Events*. New York: Springer.
- Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, 15(2), 123–145. <https://doi.org/10.1023/A:1019919822628>
- Dalbert, C. (2009). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 57–71). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dalbert, C., & Radant, M. (2004). Parenting and young adolescents' belief in a just world. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* (pp. 11–25).
- Dardier, A., Laïb, N., & Robert-Bobée, I. (2013). Les décrocheurs du système éducatif: de qui parle-t-on? *France, Portrait Social*.
- Donat, M., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2014). Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: the role of teacher justice. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 635–651. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0218-5>
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of Anxiety during Elementary-School Years and the Prediction of High School Noncompletion.

Journal of Youth and Adolescence, 37(9), 1134–1146. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9224-0>

Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>

Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 43–69. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0701_4

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 404–434). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.

Edwards, J. R. (2008). Person–Environment Fit in Organizations: An Assessment of Theoretical Progress. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 167–230. <https://doi.org/10.1080/19416520802211503>

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from

<http://www.cedefop.europa.eu/fr/news-and-press/news/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and>

Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>

Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. (Research & Development Reports). Washington, DC, US: National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED362322>

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>

Fraser, B. J., & Rentoul, A. J. (1980). Person-environment fit in open classrooms. *The Journal of Educational Research*, 73(3), 159–167. <https://doi.org/10.1080/00220671.1980.10885227>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education*, 18(3), 309–325. <https://doi.org/10.1007/BF03173251>

Hafer, C. L., & Correy, B. L. (1999). Mediators of the relation between beliefs in a just world and emotional responses to negative outcomes. *Social Justice Research*, 12(3), 189–204. <https://doi.org/10.1023/A:1022144317302>

- Hafer, C. L., & Olson, J. M. (1989). Beliefs in a Just World and Reactions to Personal Deprivation. *Journal of Personality*, 57(4), 799–823. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00495.x>
- Hinkle, L. E. (1974). The Concept of “Stress” in the Biological and Social Sciences. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5(4), 335–357. <https://doi.org/10.2190/91DK-NKAD-1XP0-Y4RG>
- Hunt, D. E. (1975). Person-Environment Interaction: A Challenge Found Wanting before It Was Tried. *Review of Educational Research*, 45(2), 209–230. <https://doi.org/10.2307/1170054>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 260–265. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00377.x>
- Lannegrand-Willems, L. (2009). La croyance en un monde juste en contexte scolaire. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 171–185). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Lannegrand-Willems, L., Cosnefroy, O., & Lecigne, A. (2012). Prediction of various degrees of vocational secondary school absenteeism: Importance of the organization of the educational system. *School Psychology International*, 33(3), 294–307. <https://doi.org/10.1177/0143034311418912>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company.
- Lecigne, A., & Cosnefroy, O. (2014). Qui est responsable du décrochage ? Des élèves de lycée d'enseignement professionnel parlent de leur déscolarisation. In T. Berthet & J. Zaffran (Eds.), *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (pp. 155–169). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lerner, M. J. (1977). The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms1. *Journal of Personality*, 45(1), 1–52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1977.tb00591.x>
- Lerner, M. J. (1980). *The Belief in a Just World*. Boston, MA: Springer US.
- Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85(5), 1030–1051. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.5.1030>
- 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*, 11(1), 25–42. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9033-z>
- Lipkus, I. M., & Siegler, I. C. (1993). The Belief in a Just World and Perceptions of Discrimination. *The Journal of Psychology*, 127(4), 465–474. <https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9915583>
- MENESR-DEPP. (2015). *La lutte contre les sorties précoces dans l'Union européenne* (Note d'information No. 9).
- Menzer, J. D., & Hampel, R. L. (2009). Lost at the last minute. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 660–664. <https://doi.org/10.1177/003172170909000911>
- Miller, D. T. (2001). Disrespect and the Experience of Injustice. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 527–553. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.527>

- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.
- Muthén, B., & Asparouhov, T. (2011). Beyond multilevel regression modeling: Multilevel analysis in a general latent variable framework. In J. J. Hox & J. K. Roberts (Eds.), *Handbook of advanced multilevel analysis* (pp. 15–40).
- Neild, R. C., Stoner-Eby, S., & Furstenberg, F. (2008). Connecting entrance and departure the transition to ninth grade and high school dropout. *Education and Urban Society*, 40(5), 543–569. <https://doi.org/10.1177/0013124508316438>
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. (pp. 11–39). New York: Teachers College.
- Pearlin, L. I., & Bierman, A. (2013). Current issues and future directions in research into the stress process. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Eds.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (pp. 325–340). Springer Netherlands.
- Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981). The Stress Process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 337–356. <https://doi.org/10.2307/2136676>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259–282). Springer US.

- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.011>
- Pitzer, J., & Skinner, E. A. (2016). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development, 41*(1), 15–29. <https://doi.org/10.1177/0165025416642051>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Springer US.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*(2), 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (Vol. 2, pp. 282–424).
- Schoeneberger, J. A. (2012). Longitudinal Attendance Patterns: Developing High School Dropouts. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 85*(1), 7–14. <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.603766>

- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, *129*(2), 216. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Springer US.
- Sutton, R. M., Douglas, K. M., Wilkin, K., Elder, T. J., Cole, J. M., & Stathi, S. (2008). Justice for Whom, Exactly? Beliefs in Justice for the Self and Various Others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(4), 528–541. <https://doi.org/10.1177/0146167207312526>
- Tomaka, J., & Blascovich, J. (1994). Effects of justice beliefs on cognitive appraisal of and subjective physiological, and behavioral responses to potential stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*(4), 732–740. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.732>
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, *50*(3), 649. <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, *24*(1), 89–111. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9182-7>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, *42*, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Wehlage, G., & Rutter, R. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *The Teachers College Record*, *87*(3), 374–392.

- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). New York: Guilford Press.
- Wheaton, B. (1994). Sampling the Stress Universe. In W. R. Avison & I. H. Gotlib (Eds.), *Stress and Mental Health* (pp. 77–114). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1106-3_4
- Wheaton, B., & Clarke, P. (2003). Space Meets Time: Integrating Temporal and Contextual Influences on Mental Health in Early Adulthood. *American Sociological Review*, 68(5), 680–706.
- Wheaton, B., Young, M., Montazer, S., & Stuart-Lahman, K. (2013). Social Stress in the Twenty-First Century. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Eds.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (pp. 299–323). Springer Netherlands.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E., & Lipsey, M. W. (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-Aged Children and Youth. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Zaffran, J. (2015). Lutte contre le décrochage scolaire en France : du phénomène au problème. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 161–175.
- Zautra, A. J. (2006). *Emotions, stress, and health*. New York: Oxford University Press.