



**Les relations écoles-élèves :
le décrochage scolaire comme violence réactive**

MOHAMED EL HARIANI

Université Mohammed V

Sciences Humaines et Sociales

Centre de recherche doctoral en psychologie sociale, clinique et du travail

Maroc

Résumé

Le décrochage scolaire constitue un enjeu majeur pour le développement éducatif, social et économique des sociétés. Ce travail vise à analyser les principaux acteurs impliqués dans le décrochage scolaire, leurs interactions, ainsi que les facteurs qui contribuent à la sortie prématurée des élèves du système éducatif. L'étude met en lumière le rôle des élèves, des familles, des établissements scolaires, des pairs et des institutions, en soulignant comment chacun peut soit prévenir, soit accentuer le risque de décrochage. Les résultats permettent de proposer des stratégies et politiques efficaces pour réduire le décrochage et promouvoir une éducation inclusive, en insistant sur l'importance d'une approche systémique coordonnée entre tous les acteurs concernés.

Abstract

School dropout is a critical issue that affects the educational, social, and economic development of societies. This study aims to examine the main actors involved in school dropout, their interactions, and the factors that contribute to students leaving the education system prematurely. The research highlights the roles of students, families, schools, peers, and institutions, emphasizing how each actor can either mitigate or exacerbate the risk of dropout. By analyzing these dynamics, the study provides insights into effective strategies and policies to reduce dropout rates and promote inclusive education. The findings underline the importance of a coordinated approach involving all stakeholders to ensure students remain engaged in their schooling journey.



I- Introduction

Le décrochage scolaire s'impose aujourd'hui comme l'un des problèmes les plus préoccupants des systèmes éducatifs contemporains, aussi bien dans les pays industrialisés que dans les pays en développement. Loin d'être un phénomène isolé, il révèle la complexité des dynamiques sociales et psychologiques qui traversent l'école. Chaque élève qui quitte prématurément les bancs de l'institution ne fait pas que interrompre un parcours éducatif : il met en lumière un échec collectif, celui d'une école qui n'a pas su répondre à ses besoins, ni sur le plan cognitif, ni sur le plan relationnel et interactionnel, ni sur le plan psychosocial. Le décrochage ne se réduit donc pas à une cause individuelle, il doit être lu à travers une pluralité de déterminants où se croisent les structures sociales, les interactions scolaires et le vécu psychologique de l'élève.

Dans une perspective sociologique, l'école est d'abord une institution de socialisation. Dès Durkheim, elle est conçue comme le lieu où l'individu apprend à devenir membre de la société, en intégrant des normes, des valeurs et des rôles sociaux. Mais cette fonction intégratrice peut se transformer en une fonction d'exclusion lorsque l'école échoue à assurer l'égalité des chances. Les travaux de *Bourdieu et Passeron* ont largement montré que l'école tend à reproduire les inégalités sociales à travers la valorisation du capital culturel dominant, marginalisant ainsi les élèves issus de milieux défavorisés. Le décrochage scolaire peut alors être lu comme la conséquence directe de cette reproduction sociale : les élèves qui ne disposent pas des ressources culturelles attendues par l'institution se retrouvent stigmatisés, démotivés et finalement poussés vers la sortie. Coleman, quant à lui, a souligné l'importance du capital social, c'est-à-dire des réseaux de relations et de soutien dans la réussite scolaire. Lorsque les liens entre l'élève, ses enseignants et l'administration sont faibles, distants ou conflictuels, la probabilité de rupture avec l'école augmente. Ces apports sociologiques permettent de comprendre que le décrochage ne résulte pas seulement d'un manque de travail ou de discipline, mais bien de la nature des relations sociales qui structurent la vie scolaire.

Sur le plan psychologique, le décrochage peut être interprété comme un mécanisme d'adaptation face à une situation vécue comme insupportable. Plusieurs approches éclairent ce processus. La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan)



rappelle que l'engagement scolaire repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Or, lorsque l'école se montre rigide, dévalorisante ou indifférente, elle fragilise ces besoins essentiels, provoquant chez l'élève un sentiment d'impuissance, de découragement et de désaffiliation. Dans ce contexte, l'abandon scolaire peut être compris comme une « violence réactive » : un acte de rupture destiné à préserver l'intégrité psychologique de l'élève face à un environnement perçu comme toxique. De même, la psychologie du développement insiste sur l'importance de l'adolescence comme période de construction identitaire. Le manque de reconnaissance, l'absence d'écoute et les relations autoritaires ou méprisantes avec les enseignants et l'administration menacent l'estime de soi et alimentent la révolte. L'élève choisit alors le retrait scolaire comme stratégie de défense contre une souffrance silencieuse.

Ces lectures psychologiques et sociologiques convergent pour montrer que le décrochage scolaire ne saurait être réduit à une question de paresse ou de déficience intellectuelle. Il est avant tout un symptôme, le signe d'un désajustement profond entre l'élève et son environnement éducatif (la vie scolaire). L'école marocaine illustre avec force cette réalité. Malgré des décennies de réformes successives de la Charte nationale de l'éducation et de la formation jusqu'à la Vision stratégique 2015-2030, les statistiques semblent toujours alarmantes : chaque année, des dizaines de milliers de jeunes quittent prématurément le système scolaire. Si certains de ces abandons s'expliquent par des contraintes économiques ou géographiques, une grande partie trouve sa source dans le climat scolaire lui-même. Des enseignants parfois peu formés aux compétences psychosociales, une administration souvent perçue comme distante et bureaucratique, des programmes déconnectés des réalités sociales, autant de facteurs qui nourrissent la démotivation et l'exclusion symbolique des élèves.

C'est précisément ce climat relationnel que nous choisissons d'interroger. Considérer l'école uniquement comme un endroit de transmission « mécanique » des savoirs est une erreur de perspective : elle est avant tout un espace d'interaction et de relations humaines. Les interactions entre élèves, enseignants et administration sont décisives pour construire le sens de l'expérience scolaire. Lorsqu'elles sont



marquées par la confiance, l'empathie, l'encouragement et la reconnaissance, elles constituent un puissant facteur d'adaptation et de résilience persévérante. Mais lorsqu'elles se caractérisent par l'indifférence, l'autoritarisme ou la violence symbolique, elles deviennent destructrices. Dans ce cas, le décrochage n'apparaît plus comme une faiblesse, mais comme un acte de résistance : une violence réactive dirigée contre l'école elle-même (enseignant et administration).

Dès lors, la problématique de cet article peut être formulée ainsi : dans quelle mesure les relations que l'école marocaine à travers ses enseignants et son administration entretient avec ses élèves contribuent-elles au décrochage scolaire, et comment ce dernier peut-il être interprété, à la lumière des apports psychologiques et sociologiques, comme une forme de violence réactive face à un environnement éducatif perçu comme oppressant ou défaillant ? Cette question dépasse la simple analyse des performances académiques : elle invite à repenser l'école comme un espace relationnel et psychosocial, où la qualité des interactions peut sceller le destin scolaire d'une génération.

Notre objectif, à travers cet article, est de contribuer à une compréhension renouvelée du phénomène. Il ne s'agit pas de nier les responsabilités individuelles, mais de les replacer dans un cadre plus large où les inégalités sociales, les structures institutionnelles et les dynamiques relationnelles jouent un rôle prépondérant. En adoptant cette double lecture psychosociologique, nous espérons mettre en évidence la nécessité de renforcer les compétences psychosociales des acteurs scolaires, de réhumaniser les relations pédagogiques et de créer un climat scolaire propice à l'inclusion et à la réussite. Le décrochage scolaire, loin d'être une fatalité, peut ainsi être compris comme le signal d'un comportement de violence réactive et d'un dysfonctionnement institutionnel interactionnel, auquel il est toujours possible de remédier, à condition d'écouter la voix des élèves et de transformer en profondeur la manière dont l'école conçoit sa mission éducative.

II- Revue de littérature

1. Définitions et concepts clés

Décrochage scolaire et échec scolaire: La littérature distingue généralement le *décrochage scolaire* de l'*échec scolaire* bien qu'ils se recoupent. Le *décrochage* est habituellement défini comme l'arrêt prématuré et non diplômant d'un parcours



scolaire c'est-à-dire l'arrêt d'inscription au cours d'une année sans obtention d'un diplôme, il est considéré par plusieurs auteurs comme un processus long plutôt qu'un événement ponctuel, cumulant retards, redoublements, désengagement et absences avant la rupture définitive. *L'échec scolaire*, en revanche, renvoie davantage à des performances faibles ou à une non-conformité aux standards scolaires (notes, acquis) ; il peut exister sans rupture administrative immédiate. L'angle utile pour notre travail tient au fait que le décrochage combine des dimensions *cognitives*, *relationnelles* et *contextuelles*, et qu'il faut donc le penser comme un processus multi-causal.

Violence scolaire et « violence réactive » : Les organisations internationales (UNESCO, UNICEF) réunissent sous la catégorie de *violence scolaire* des formes physiques, psychologiques, sexuelles et des processus de harcèlement/bullying qui affectent l'accès à une scolarité sécurisée et inclusive. La recherche montre que la violence à l'école (y compris la violence symbolique et psychologique) détériore l'engagement, augmente l'absentéisme et favorise le risque d'abandon. Le concept de *violence réactive* apparaît dans des travaux francophones en sociologie/éducation pour décrire des formes de violence non dirigées uniquement par les élèves « violents » mais comme des réponses collectives ou individuelles à des situations perçues comme injustes, humiliantes ou excluantes, par exemple, la désertion scolaire ou des mouvements de révolte peuvent être lus comme une réaction à l'oppression institutionnelle. Lire le décrochage sous l'angle d'une violence réactive permet donc de passer d'un registre moralisant « l'élève fautif » à un registre d'analyse des rapports de pouvoir et des dynamiques symboliques à l'intérieur de l'école.

Compétences psychosociales : Les compétences psychosociales (ou compétences socio-émotionnelles / SEL social-emotional learning) regroupent des capacités à gérer les émotions, à résoudre des problèmes, à communiquer et à nouer des relations positives. WHO, UNESCO et UNICEF soulignent leur rôle protecteur : contribuer à la résilience, améliorer la motivation et l'engagement scolaire, réduire la violence en milieu scolaire et améliorer la persévérance et l'assiduité. L'intégration systématique de ces compétences dans les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants est associée, dans plusieurs évaluations,



à des gains en termes d'assiduité, de climat scolaire et d'obtention de diplômes. Cette perspective psychosociale est centrale pour comprendre le décrochage comme une réponse adaptative à un environnement relationnel délétère.

2. Théories sociologiques et psychosociales

Pour saisir la logique relationnelle du décrochage (et la lecture du décrochage comme violence réactive), il faut articuler plusieurs cadres théoriques complémentaires certains plus sociologiques, d'autres psychologiques qui éclairent différents niveaux d'analyse.

Bourdieu : reproduction sociale, capital culturel et violence symbolique.

Pierre Bourdieu (et Passeron) a montré que l'école, loin d'être un mécanisme neutre de sélection, participe à la reproduction des hiérarchies sociales en valorisant des formes de savoir et des compétences culturelles qui correspondent au *capital culturel* des classes dominantes. Le concept de *violence symbolique* permet d'identifier comment des pratiques pédagogiques, des évaluations et un ordre scolaire peuvent humilier ou dévaloriser des élèves dont les habitus diffèrent, produisant un processus d'aliénation qui favorise la sortie du système. En conséquence, l'explication sociologique du décrochage met l'accent sur l'inadéquation entre les ressources culturelles des élèves et les attentes institutionnelles, et donc sur la dimension structurelle de la rupture scolaire. Cette grille est très utile pour analyser comment les pratiques éducatives et les dispositifs institutionnels (programmes, méthodes, rythme, langue d'enseignement) peuvent contribuer indirectement au décrochage.

Coleman : capital social et rôle des réseaux. James Coleman a mis en avant la notion de *capital social* l'ensemble des ressources disponibles via les relations et les réseaux comme déterminant de la réussite éducative. Les relations de confiance entre familles, enseignants et pairs, ainsi que la capacité de l'école à mobiliser un soutien social, réduisent le risque de décrochage. Autrement dit, l'absence de liens de soutien institutionnels ou interpersonnels (soutien parental, tutorat, mentorat, relation enseignants-élèves) augmente la vulnérabilité des élèves. L'approche de Coleman complète Bourdieu : là où Bourdieu souligne la reproduction culturelle, Coleman insiste sur les ressources relationnelles susceptibles de compenser des déficits socio-économiques.



Durkheim : fonction intégratrice de l'école et conséquences de la désaffiliation. Durkheim conceptualise l'école comme un agent de socialisation et d'intégration morale. Lorsque l'école n'assure plus sa fonction intégratrice parce qu'elle isole, stigmatise ou ignore certaines populations la désaffiliation sociale peut s'installer. Applied to dropout, Durkheim's logic suggests that when students feel disconnected from the moral and social community of the school, they are more likely to disengage and eventually leave. Cette perspective met l'accent sur les effets institutionnels de la perte de sens et d'appartenance.

Approches psychosociales modernes : autodétermination, attachement, SEL.

Du côté psychologique, plusieurs cadres contemporains expliquent le processus motivationnel et affectif du désengagement :

- *Self-Determination Theory (Deci & Ryan)* : l'engagement intrinsèque dépend de la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Une pédagogie trop contrôlante, des évaluations écrasantes ou une relation froide enseignant-élève sapent ces besoins et favorisent le retrait.

- *Théories d'attachement et relations enseignant-élève* (Pianta, Hamre, et coll.) : la qualité de l'alliance affective entre enseignant et élève (chaleur, sensibilité, soutien, attentes raisonnables) est corrélée à la persévérance scolaire, aux progrès académiques et à la régulation émotionnelle. Des relations problématiques ou conflictuelles favorisent comportements externalisés, absentéisme et désengagement.

- *Modèles écologiques (Bronfenbrenner)* : ces modèles rappellent que l'élève est au croisement de systèmes (famille, école, communauté, politique) et que le décrochage résulte d'interactions entre microsystèmes (famille-école), écosystèmes (politiques éducatives, marché du travail local) et macrosystèmes (valeurs culturelles, discriminations). Cette approche milite pour des interventions multi-niveaux (familiales, scolaires, territoriales).

Intégration conceptuelle (psycho-socio).

En combinant ces cadres, on peut lire le décrochage comme le produit d'un *désajustement entre ressources individuelles et attentes institutionnelles*, amplifié



par des déficits relationnels (faible capital social) et des environnements scolaires perçus comme humiliants (violence symbolique). Lorsque, en plus, l'environnement ne soutient pas les besoins psychosociaux fondamentaux de l'adolescent, la rupture peut devenir une stratégie presque « opérationnelle » d'autoprotection : se retirer d'un milieu qui fragilise l'estime de soi et la compétence perçue. Le concept de *violence réactive* s'inscrit précisément à la jonction entre la théorie bourdieusienne (violence symbolique) et la psychologie motivationnelle (défenses psychiques face à l'échec et à la stigmatisation).

Synthèse internationale : facteurs et interventions efficaces.

Les revues internationales synthétisent des décennies de recherche sur les déterminants du décrochage : faible performance académique dès les premières années, redoublements à répétition, comportements à risque, pauvreté, travail des enfants, faible implication familiale, climat scolaire délétère, et relations enseignant-élève déficientes. Rumberger et collaborateurs montrent que le décrochage s'installe souvent tôt et résulte d'un cumul de facteurs académiques, comportementaux et contextuels ; intervenir tardivement réduit l'efficacité des mesures. Par ailleurs, les méta-analyses et rapports (OCDE) indiquent que des politiques d'inclusion, des dispositifs d'aide précoce, la formation des enseignants aux pratiques relationnelles et l'intégration des compétences socio-émotionnelles réduisent le risque de décrochage.

La littérature montre aussi que le climat de violence (peer-to-peer ou du côté du personnel) accroît fortement l'absentéisme et la probabilité d'abandon ; les organisations internationales relatent que la violence scolaire contribue de façon mesurable au non-achèvement de la scolarité. Les programmes SEL, la prévention du harcèlement et les approches « whole-school » (impliquant direction, enseignants, familles, pairs) apparaissent comme les plus efficaces pour améliorer l'assiduité et l'engagement.

Études et rapports relatifs au Maroc.

Le Maroc a été examiné par des évaluations internationales et nationales qui mettent en évidence des progrès structurels mais aussi des déséquilibres persistants. Les recensements et recueils statistiques du Ministère de l'Éducation montrent des



dynamiques contrastées (amélioration de l'accès primaire, fragilité des parcours au secondaire), reprises et commentées dans des analyses OCDE récentes qui évaluent la performance des établissements et soulignent les enjeux de qualité, d'inégalités territoriales et de gouvernance éducative. Ces documents indiquent aussi des niveaux élevés de redoublement et une persistance de la déperdition en milieu rural et parmi les populations défavorisées, confirmant l'importance des déterminants territoriaux et socio-économiques.

Sur le plan académique, des études marocaines récentes (analyses de terrain, thèses, articles locaux) documentent des mécanismes très proches des diagnostics internationaux : impact négatif des pratiques pédagogiques inadaptées, bureaucratie scolaire, manque d'écoute de l'administration, fragilité de la relation enseignant-élève, effets territoriaux (zones rurales marginalisées) et rôle du travail des enfants dans certains contextes. Des travaux de cartographie territoriale montrent que le décrochage au Maroc est fortement corrélé à des facteurs locaux : pauvreté, accès limité aux services, pénurie d'établissements, et faiblesse du capital social local. D'autres recherches qualitatives en milieu rural témoignent du poids des représentations sociales de l'école, de la francisation/arabisation des contenus didactiques, et d'une perception de l'école comme inadaptée aux réalités familiales autant de facteurs relationnels et symboliques qui alimentent le retrait.

Les acteurs scolaires : enseignants et administrations.

Plusieurs études marocaines et évaluations internationales insistent sur la centralité des pratiques enseignantes et de la gouvernance scolaire. Le manque de formation continue sur les compétences psychosociales, l'existence d'un corps enseignant hétérogène (notamment la multiplication des enseignants contractuels), et une administration parfois perçue comme distante ou bureaucratique réduisent la capacité des établissements à créer un climat d'appartenance et de soutien. Les analyses montrent que des enseignants mieux formés aux méthodes centrées sur l'élève, à la gestion des conflits et au développement socio-émotionnel peuvent significativement réduire le risque de désengagement. Les évaluations OCDE sur le Maroc insistent sur la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et la gouvernance scolaire pour traiter en profondeur la déperdition.



Gaps empiriques et justification de l'approche « violence réactive ».

Malgré des études descriptives et des rapports statistiques, on identifie deux lacunes majeures dans la littérature marocaine : (1) le manque d'études intégrant explicitement une double lecture *psycho-sociologique* du décrochage (c'est-à-dire combinant mesures quantitatives, récits subjectifs et analyse des dynamiques symboliques), et (2) l'insuffisance d'approches qui traitent le décrochage comme une *réponse* (violence réactive) plutôt que comme un simple symptôme individuel. De plus, les évaluations internationales recommandent l'intégration systématique des compétences psychosociales au curriculum et la formation des enseignants, mais la mise en œuvre à grande échelle reste encore inachevée. Ces manques fournissent donc un espace de recherche pertinent : interroger comment, au Maroc, des pratiques relationnelles et institutionnelles perçues comme humiliantes, rigides ou indifférentes peuvent produire une réaction défensive chez les élèves menant au décrochage.

3. Cadre théorique et conceptuel

Le décrochage scolaire ne peut être compris uniquement comme une rupture individuelle entre un élève et son parcours éducatif ; il doit être pensé comme l'expression d'interactions complexes au sein d'un espace relationnel. L'école, loin d'être un simple lieu de transmission de savoirs, est avant tout une institution sociale où se construisent et se négocient des rapports de pouvoir, des dynamiques de reconnaissance et des expériences subjectives. En ce sens, adopter une approche interactionniste et psychosociologique permet de saisir le décrochage non comme une « anomalie individuelle », mais comme une réponse construite face à des environnements relationnels jugés insatisfaisants, voire hostiles.

3.1. L'approche interactionniste : l'école comme espace relationnel

L'approche interactionniste s'inscrit dans la tradition de la sociologie compréhensive, héritée notamment de Mead, Goffman et Blumer. Elle postule que l'individu ne se définit pas isolément, mais à travers ses interactions sociales et les significations qu'il leur attribue. Appliquée au champ scolaire, cette approche met en évidence que les attitudes et comportements des élèves dépendent largement de



la qualité des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants, les pairs et l'administration.

L'école, dans cette perspective, devient un espace relationnel où se construisent des identités scolaires : l'élève « bon », l'élève « en difficulté », l'élève « perturbateur », etc. Ces catégorisations, souvent produites par les enseignants ou par les discours institutionnels, finissent par être intériorisées par les jeunes eux-mêmes (effet pygmalion, stigmatisation, prophétie autoréalisatrice). Lorsqu'un élève est étiqueté négativement et que cette étiquette se renforce au fil des interactions, il peut développer un sentiment d'exclusion et de perte de sens, ce qui augmente le risque de décrochage.

Ainsi, l'approche interactionniste invite à dépasser une vision purement cognitive de l'échec scolaire : ce qui compte, ce n'est pas seulement la performance académique, mais aussi la reconnaissance sociale et symbolique que l'élève reçoit dans ses interactions quotidiennes.

3.2. L'élève comme acteur social réactif

Un apport essentiel de la sociologie contemporaine est de considérer l'élève non pas comme un sujet passif subissant les décisions de l'institution, mais comme un acteur social capable de réagir, de résister et de négocier son rapport à l'école. Cette idée rejoint les analyses de Michel de Certeau sur les « tactiques » des acteurs ordinaires, mais aussi celles de la sociologie de l'éducation qui voit dans le décrochage une forme de « sortie » au sens d'Hirschman (exit/voice/loyalty).

Dans cette optique, l'abandon scolaire n'est pas seulement le signe d'un échec personnel, mais aussi l'expression d'une prise de position : l'élève manifeste, à travers son retrait, un désaccord ou un refus face à une institution qu'il juge injuste, inadaptée ou aliénante. Le décrochage devient alors une manière de se réapproprier une part de pouvoir dans une relation asymétrique.

Cette perspective est renforcée par la psychologie sociale, qui montre que face à des environnements perçus comme oppressants, les individus développent des stratégies de coping. Le désengagement scolaire peut ainsi être vu comme une stratégie de défense visant à réduire le stress, la frustration ou la dissonance cognitive générés par un contexte relationnel défaillant.



3.3. Le décrochage comme mécanisme de défense et de réaction

En psychologie, plusieurs approches permettent d'interpréter le décrochage comme un mécanisme de défense. La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan) rappelle que les individus ont besoin de se sentir compétents, autonomes et reliés aux autres. Lorsque l'école échoue à répondre à ces besoins psychologiques fondamentaux, l'élève est susceptible de développer une démotivation profonde, allant jusqu'au retrait.

De même, les approches psychanalytiques insistent sur le rôle des défenses psychiques face à une situation perçue comme insoutenable. L'abandon scolaire peut être compris comme une tentative inconsciente de préserver l'estime de soi : plutôt que d'affronter quotidiennement l'échec et l'humiliation, l'élève choisit d'y mettre un terme. Ce mécanisme de retrait traduit donc une logique de protection psychologique.

La dimension sociologique et la dimension psychologique convergent sur un point : le décrochage n'est pas un simple « laisser-aller », mais une réaction construite, qui fait sens dans le vécu de l'élève.

3.4. Conceptualisation de la « violence réactive »

C'est dans ce cadre que l'on peut introduire le concept de « violence réactive ». Traditionnellement, la violence scolaire est envisagée comme celle exercée par les élèves à l'égard de leurs camarades ou des enseignants, ou comme celle de l'institution sur les élèves (violence symbolique, contraintes disciplinaires, inégalités structurelles). Or, le décrochage peut être interprété comme une forme particulière de violence, non pas tournée vers autrui, mais dirigée contre l'institution elle-même.

Cette violence est « réactive » dans la mesure où elle constitue une réponse à une violence première, souvent invisible : violence de la stigmatisation, violence des inégalités de traitement, violence de l'indifférence institutionnelle, violence symbolique décrite par Bourdieu. L'élève, en quittant l'école, exprime une forme de refus et d'opposition. Il retourne contre l'institution la violence qu'il estime avoir subie, en s'en retirant de manière définitive.



Cette conceptualisation présente un double intérêt. D'une part, elle permet de réhabiliter la voix de l'élève, trop souvent réduite au silence dans les discours sur l'échec scolaire. D'autre part, elle met en lumière les responsabilités de l'institution dans la genèse du décrochage. Comprendre l'abandon scolaire comme violence réactive, c'est déplacer le regard : il ne s'agit plus de chercher uniquement ce qui « manque » à l'élève, mais de questionner ce que l'école produit en termes de souffrance, de désajustement et de rejet.

IV– Méthodologie de recherche

1. Choix de la démarche méthodologique

La complexité du décrochage scolaire, en tant que phénomène social et psychosocial, m'a conduit à adopter une démarche qualitative exploratoire. Ce choix se justifie par la nécessité de comprendre le vécu des élèves, non seulement en termes de performance académique, mais surtout à travers leurs expériences relationnelles avec l'école et l'administration. Contrairement à une approche quantitative, qui se concentrerait sur des indicateurs chiffrés (taux d'absentéisme, résultats scolaires), la démarche qualitative permet d'accéder aux logiques subjectives, aux perceptions et aux émotions qui façonnent le comportement des élèves.

La posture adoptée est celle d'une recherche compréhensive, inspirée des travaux des sociologues interactionnistes tels que Becker (1963) et Goffman (1967), qui insistent sur l'importance de saisir le sens que les individus donnent à leurs interactions sociales. En adoptant cette perspective, le décrochage n'est plus perçu comme un simple échec individuel, mais comme une réponse rationnelle et émotionnelle à des conditions relationnelles et institutionnelles parfois inadéquates.

Cette démarche s'inscrit également dans une perspective psychosociale, en prenant en compte les besoins fondamentaux des élèves, leur sentiment d'appartenance, leur motivation et les stratégies de coping qu'ils développent face aux contraintes de l'institution scolaire. L'objectif n'était donc pas de mesurer des tendances, mais d'identifier des patterns récurrents, des mécanismes d'adaptation et des formes de réaction face aux difficultés relationnelles et institutionnelles.



2. Type de données et sources

Étant donné que cette recherche n'implique pas de collecte de données sur un terrain précis, elle repose sur des sources secondaires et complémentaires. Cela inclut :

1. **Les rapports institutionnels et statistiques** : Les publications du Ministère de l'Éducation nationale marocain, les rapports de l'UNESCO et de l'OCDE sur l'éducation et le décrochage scolaire fournissent un cadre général sur l'ampleur et les caractéristiques du phénomène. Ces documents permettent de situer le problème dans une perspective nationale et internationale et d'identifier les indicateurs les plus pertinents pour analyser la dynamique relationnelle entre élèves et école.

2. **Les études académiques et articles scientifiques** : J'ai analysé une vingtaine de travaux sur le décrochage scolaire, tant au Maroc qu'à l'international. Ces études offrent des témoignages, des analyses de cas et des observations qui permettent de comprendre le vécu des élèves et les pratiques des enseignants. Elles permettent également de croiser différents contextes et approches théoriques, du sociologique au psychosocial.

3. **Témoignages et données déclaratives** : Bien que non recueillis directement sur le terrain, certains articles et rapports incluent des interviews d'élèves, de parents et d'enseignants. Ces témoignages offrent un aperçu des perceptions des acteurs et des stratégies qu'ils adoptent face aux difficultés scolaires.

4. **Analyse documentaire complémentaire** : Les règlements internes des établissements, les chartes pédagogiques et les programmes scolaires ont été examinés afin de comprendre les normes et contraintes institutionnelles pouvant influencer la relation école – élève.

Cette combinaison de sources multiples permet de constituer un corpus riche et varié, propice à une analyse croisée et triangulée, en dégagant des tendances générales tout en laissant apparaître des logiques individuelles et contextuelles.



3. Techniques de collecte et d'analyse

La collecte de données repose sur une **lecture systématique et organisée de la littérature et des documents officiels**. Le processus s'est déroulé en plusieurs étapes :

1. **Identification des sources pertinentes** : J'ai sélectionné les rapports, articles et documents en fonction de leur actualité, de leur rigueur scientifique et de leur pertinence par rapport aux axes de recherche. Les publications récentes (moins de 10 ans) ont été privilégiées afin d'intégrer les évolutions institutionnelles et pédagogiques récentes.

2. **Extraction des informations clés** : Pour chaque document, j'ai relevé les éléments relatifs aux relations école - élèves, aux facteurs psychosociaux influençant le décrochage et aux stratégies adoptées par les élèves. L'objectif était de repérer des **répétitions, tendances et contradictions**, afin de pouvoir les analyser de manière structurée.

3. **Codification et thématisation** : Les données extraites ont été classées en grandes catégories thématiques correspondant au cadre théorique défini : relations interpersonnelles, reconnaissance et stigmatisation, sentiment d'appartenance, stratégies de désengagement et violence réactive. Chaque élément a été analysé à la lumière de la littérature sociologique et psychosociale pour en dégager des interprétations cohérentes.

4. **Triangulation des sources** : Les informations issues de rapports institutionnels, d'études scientifiques et de témoignages déclaratifs ont été croisées afin de renforcer la validité des conclusions. Cette triangulation permet d'éviter une vision trop parcellaire et d'identifier des logiques communes dans différents contextes.

L'ensemble de ces étapes garantit une rigueur méthodologique, même en l'absence de collecte de données primaires sur le terrain, et permet de produire une analyse crédible et étayée.



4. Axes d'analyse principaux

Pour structurer l'interprétation des données, plusieurs axes principaux ont été retenus :

- **Relations école – élèves** : reconnaissance, soutien, stigmatisation, exclusion. Cet axe permet d'explorer comment la qualité des interactions influence le sentiment d'appartenance et la motivation des élèves.
- **Facteurs psychosociaux** : estime de soi, stress, perception des compétences, stratégies de coping. Ces éléments éclairent la manière dont les élèves s'adaptent ou réagissent face aux difficultés et aux pressions scolaires.
- **Dimension institutionnelle et structurelle** : rôle de l'administration, des enseignants, rigidités du programme, politiques éducatives. Ces facteurs permettent de comprendre les contraintes organisationnelles qui participent indirectement au décrochage.
- **Violence réactive** : expression du désengagement comme réponse aux tensions relationnelles et institutionnelles. Cet axe, central à ma problématique, permet de mettre en lumière les logiques de réaction de l'élève face à une école perçue comme défaillante ou hostile.

Cette structuration permet de lier de manière cohérente les observations issues des documents à mon cadre théorique, en analysant les interactions entre facteurs individuels, relationnels et institutionnels.

5. Considérations éthiques et limites

Même sans enquête de terrain, des considérations éthiques demeurent essentielles :

- Respect strict des droits d'auteur et des sources documentaires.
- Neutralité et rigueur dans l'interprétation des données secondaires, en évitant toute extrapolation abusive.
- Transparence sur la nature des données et la portée des conclusions, en rappelant qu'il s'agit d'une analyse exploratoire basée sur des sources existantes.

Les principales limites sont :



- L'absence de contact direct avec les élèves, limitant la compréhension de certaines nuances individuelles.
- La dépendance aux sources publiées, souvent contextuelles ou partielles. L'impossibilité de généraliser les résultats à l'ensemble des établissements, ce qui impose une lecture prudente et nuancée.

Malgré ces limites, cette méthodologie permet de mettre en lumière les dynamiques relationnelles et psychosociales, et de formuler des hypothèses interprétatives sur le décrochage comme violence réactive.

V- Analyse des résultats et interprétation

L'analyse des données recueillies à partir de la littérature scientifique, des rapports institutionnels et des témoignages déclaratifs permet de mettre en lumière plusieurs dynamiques qui expliquent le phénomène du décrochage scolaire au Maroc. Plutôt que de réduire ce phénomène à un simple échec individuel, il apparaît clairement que le décrochage peut être compris comme une réaction aux tensions et aux dysfonctionnements relationnels et institutionnels rencontrés par l'élève au sein de l'école.

1. Relations école-élèves et sentiment d'appartenance

Les données analysées montrent que le rapport à l'école est central dans la décision de décrocher. Lorsque l'élève perçoit l'école comme un espace hostile ou indifférent à ses besoins, son engagement diminue progressivement. Les témoignages recueillis dans différents rapports (MEN, UNESCO, OCDE) insistent sur le rôle des interactions quotidiennes avec les enseignants et le personnel éducatif : un manque de reconnaissance, des remarques répétitives de stigmatisation ou des méthodes pédagogiques trop rigides contribuent à un sentiment d'exclusion.

Par exemple, plusieurs études marocaines montrent que les élèves issus de milieux défavorisés se sentent souvent jugés à travers le prisme de leurs difficultés sociales ou économiques, ce qui renforce leur désengagement. Cette situation rejoint les observations internationales, où le décrochage est fréquemment associé à une absence de sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

Dans ce contexte, le décrochage peut être compris comme un mécanisme de défense, une manière pour l'élève de se protéger contre un environnement perçu



comme injuste ou hostile. Plutôt que de considérer ces élèves comme responsables de leur échec, il est pertinent de lire leur désengagement comme une réaction rationnelle face à un système qui ne répond pas à leurs besoins relationnels et psychosociaux.

2. Facteurs psychosociaux et stratégies de coping

L'analyse des témoignages révèle que les élèves développent différents comportements d'adaptation en réponse aux tensions rencontrées à l'école. Certains se replient sur eux-mêmes, manifestant de la démotivation et du retrait, tandis que d'autres adoptent des comportements plus visibles, comme la contestation, la provocation ou l'absentéisme répété.

Ces stratégies peuvent être interprétées comme une forme de violence réactive, c'est-à-dire une réaction face à des conditions relationnelles et institutionnelles perçues comme oppressives ou injustes. Elles révèlent également l'importance des compétences psychosociales : les élèves qui disposent d'un certain capital social (soutien familial, relations positives avec un enseignant, pairs encourageants) semblent mieux capables de surmonter les difficultés et de maintenir leur engagement scolaire, tandis que ceux qui en sont dépourvus se retrouvent plus exposés au décrochage.

Cette dynamique est cohérente avec les analyses de Coleman sur le capital social : un environnement relationnel pauvre ou défaillant prive l'élève des ressources nécessaires pour s'investir pleinement dans sa scolarité. Ainsi, le décrochage n'est pas seulement un phénomène individuel mais un indicateur du déficit relationnel et social au sein de l'école.

3. Dimension institutionnelle et rigide de l'école

Les données analysées montrent que la structure même de l'école peut contribuer au décrochage. Programmes inadaptés, méthodes pédagogiques uniformes et absence de flexibilité pour prendre en compte la diversité des profils des élèves sont souvent cités dans les rapports de l'OCDE et de l'UNESCO. Ces rigidités institutionnelles sont perçues par les élèves comme un manque de considération pour leurs besoins spécifiques, renforçant le sentiment que l'école n'est pas un espace sûr ni inclusif.



Les enseignants et le personnel administratif, eux-mêmes soumis à des contraintes et pressions institutionnelles, peuvent parfois reproduire ce climat d'exclusion, souvent malgré de bonnes intentions. Les élèves perçoivent alors ces comportements comme une violence relationnelle, ce qui justifie en partie les réponses de désengagement et de contestation.

Dans ce cadre, le décrochage apparaît non pas comme une incapacité individuelle, mais comme une réaction aux dysfonctionnements relationnels et institutionnels de l'école. Les données suggèrent que les élèves expriment, à travers le désengagement, une forme de signal d'alarme sur le besoin de réajuster les pratiques éducatives et les interactions interpersonnelles.

4. Interaction entre facteurs individuels, relationnels et institutionnels

Une des principales observations qui se dégage de l'analyse est l'imbrication des différents facteurs : les aspects psychosociaux, relationnels et institutionnels interagissent constamment pour produire des trajectoires de décrochage. Par exemple, un élève peut développer un sentiment de frustration ou d'injustice en raison de remarques répétées de stigmatisation, ce qui affecte sa motivation et son estime de soi. Ces tensions se traduisent ensuite par un retrait progressif, qui est amplifié par un manque de soutien institutionnel ou de flexibilité pédagogique.

Ainsi, le décrochage peut être compris comme une réaction cumulative, où les facteurs relationnels et institutionnels viennent se superposer aux vulnérabilités individuelles. Cette lecture met en lumière la nécessité d'adopter une approche intégrée, qui considère l'élève dans son environnement social et institutionnel, plutôt que de se concentrer uniquement sur ses performances ou son comportement.

5. Violence réactive et signification du décrochage

L'analyse des différentes sources permet de confirmer la pertinence de conceptualiser le décrochage scolaire comme une violence réactive, un phénomène qui va bien au-delà de la simple désaffection ou de l'échec académique. Contrairement à une lecture traditionnelle, qui tend à considérer le décrochage comme une défaillance individuelle, cette approche met l'accent sur la dimension relationnelle et psychosociale de la situation. Les élèves ne se désengagent pas



arbitrairement : leurs comportements sont souvent la conséquence directe d'un environnement perçu comme hostile, injuste ou insensible à leurs besoins.

Dans de nombreux témoignages issus de rapports institutionnels et d'études académiques, les élèves expriment des sentiments de frustration, d'isolement et de méfiance à l'égard de l'école et de ses acteurs. Les remarques répétitives de stigmatisation, le manque de reconnaissance, l'application rigide des règles ou encore le peu de considération accordé aux difficultés personnelles ou familiales sont autant de facteurs qui créent un climat de tension. Ces expériences, lorsqu'elles se répètent sur plusieurs années scolaires, peuvent transformer l'élève en un acteur réactif, utilisant le désengagement, la contestation ou l'absentéisme comme formes de défense.

Cette violence réactive est donc une manière pour l'élève de reprendre le contrôle, dans un contexte où il se sent impuissant face à des normes et des pratiques qui semblent le marginaliser. Par exemple, lorsqu'un jeune subit des remarques humiliantes ou des critiques injustifiées de la part de l'enseignant, le retrait progressif de l'école ou le refus de participer aux activités scolaires devient une stratégie consciente ou inconsciente de protection psychologique. Le décrochage n'est alors plus un simple comportement de fuite, mais un signal de détresse qui reflète le mal-être de l'élève et sa tentative de s'adapter à un système perçu comme défaillant.

De manière plus générale, cette perspective permet de reconsidérer le décrochage comme une forme de communication sociale. L'élève, par son désengagement, exprime indirectement un besoin de reconnaissance, d'appartenance et de soutien. Il transmet un message implicite : « je ne me sens pas respecté, compris ou valorisé dans cet environnement ». Cette lecture ouvre la voie à une compréhension plus empathique du phénomène, où le décrochage devient une réponse logique à un déséquilibre relationnel, plutôt qu'une simple incapacité académique.

Les implications de cette conceptualisation sont profondes. Pour les décideurs et les praticiens, le décrochage ne doit pas être traité uniquement comme un problème de résultats scolaires ou de discipline. Il constitue un indicateur précieux des tensions et des failles au sein de l'école : un signal qui invite à réévaluer les pratiques pédagogiques, à renforcer le soutien psychosocial et à promouvoir des relations plus



inclusives entre enseignants et élèves. Les approches purement répressives, telles que les sanctions disciplinaires ou les mesures coercitives, risquent au contraire d'amplifier le sentiment d'exclusion et de renforcer la violence réactive.

En outre, cette lecture met en lumière la dimension cumulative du décrochage. Un élève peut ressentir à la fois de la stigmatisation, un manque d'écoute, des difficultés d'apprentissage et des tensions familiales. Chaque élément contribue à fragiliser son engagement et peut déclencher des réactions de désengagement. La violence réactive n'est donc pas un acte isolé: elle est le résultat d'une accumulation d'expériences négatives qui finissent par générer un sentiment de rejet de l'institution scolaire.

Enfin, adopter cette perspective permet d'ouvrir des pistes concrètes pour la prévention. Il ne s'agit pas seulement de corriger les comportements des élèves, mais de réaménager l'environnement scolaire, de renforcer les compétences psychosociales, de favoriser des interactions positives et de reconnaître la diversité des expériences. L'école peut ainsi devenir un espace plus sûr et plus inclusif, où le décrochage est compris comme un signal plutôt que comme un échec personnel.

Ainsi, conceptualiser le décrochage comme violence réactive ne se limite pas à une interprétation théorique : cela invite à repenser les pratiques éducatives et les politiques scolaires, à replacer l'élève au centre du processus éducatif et à transformer l'expérience scolaire en un espace de reconnaissance, de soutien et d'inclusion.

VI- Discussion et recommandations

1. Discussion des résultats

L'analyse des sources et des témoignages déclaratifs met en évidence la complexité du phénomène du décrochage scolaire, que l'on ne peut réduire à un simple manque de motivation ou à des lacunes individuelles. Les résultats confirment que le décrochage est intimement lié aux relations scolaires, aux conditions institutionnelles et aux facteurs psychosociaux qui influencent l'engagement scolaire.

L'un des éléments centraux qui se dégage est la dimension relationnelle. Les élèves qui se sentent reconnus, soutenus et écoutés dans leur parcours scolaire sont nettement moins exposés au décrochage. À l'inverse, ceux confrontés à des



interactions répétitives perçues comme humiliantes, stigmatisantes ou injustes développent un sentiment de rejet de l'institution. Ces constats confirment la pertinence du concept de violence réactive, en montrant que le désengagement est souvent une réponse logique aux dysfonctionnements relationnels et institutionnels.

D'autre part, les données révèlent que le contexte institutionnel et les pratiques pédagogiques jouent un rôle non négligeable. La rigidité des programmes, l'absence d'adaptations aux besoins individuels et les méthodes d'évaluation standardisées peuvent accentuer le sentiment de marginalisation. Les élèves vivant ces expériences accumulent frustration et démotivation, ce qui les conduit à des stratégies de coping telles que le retrait progressif, l'absentéisme ou la contestation ouverte. Ainsi, le décrochage scolaire ne peut être compris uniquement par la psychologie de l'élève ; il nécessite une lecture sociologique qui intègre les structures et logiques de l'école.

Enfin, l'analyse souligne l'importance des compétences psychosociales et du capital social. Les élèves disposant d'un réseau de soutien qu'il soit familial, amical ou institutionnel disposent d'un tampon protecteur qui leur permet de mieux gérer les tensions et les obstacles rencontrés à l'école. À l'inverse, l'absence de ces ressources accentue la vulnérabilité et augmente la probabilité de désengagement. Ces constats confirment les travaux de Coleman sur le rôle du capital social dans la réussite éducative et rappellent que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel.

2. Implications pour la pratique éducative

Les résultats de cette étude offrent des pistes claires pour réduire le décrochage scolaire et améliorer l'expérience des élèves. Tout d'abord, il est crucial de repenser la manière dont l'école interagit avec les élèves. Les enseignants et le personnel éducatif doivent être sensibilisés aux effets des remarques, de la stigmatisation et des pratiques rigides sur le vécu psychologique des élèves. La mise en place de formations sur les compétences psychosociales, l'empathie et la gestion des conflits apparaît essentielle pour transformer les relations interpersonnelles et réduire les tensions.

Ensuite, l'organisation scolaire elle-même doit devenir plus flexible et inclusive. Les programmes devraient être adaptés à la diversité des profils et des besoins, et les



modes d'évaluation doivent permettre aux élèves de démontrer leurs compétences de manière variée. L'inclusion d'activités qui favorisent la coopération, l'autonomie et le développement personnel peut contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance et l'engagement.

Par ailleurs, la création de cellules de soutien psychosocial, accessibles aux élèves en difficulté, peut offrir un espace sûr pour exprimer leurs frustrations et trouver des stratégies d'adaptation. Ces structures pourraient inclure des conseillers pédagogiques, des psychologues scolaires ou même des mentors issus de la communauté éducative. L'objectif est de permettre aux élèves de transformer la violence réactive en dialogue constructif, réduisant ainsi les risques de désengagement durable.

3. Recommandations stratégiques pour les décideurs

À un niveau plus institutionnel et politique, plusieurs recommandations émergent :

1. **Renforcer la formation initiale et continue des enseignants** : intégrer des modules sur la psychologie de l'adolescence, la gestion des tensions relationnelles et l'accompagnement des élèves vulnérables.

2. **Développer des politiques éducatives inclusives** : concevoir des programmes scolaires modulables et des dispositifs spécifiques pour les élèves à risque, tout en valorisant la diversité et les compétences non académiques.

3. **Promouvoir la participation des élèves dans la gouvernance scolaire** : impliquer les élèves dans la définition des règles et des pratiques pédagogiques favorise le sentiment d'appartenance et la responsabilisation, limitant ainsi les comportements de désengagement.

4. **Mettre l'accent sur la prévention plutôt que sur la sanction** : le décrochage doit être perçu comme un signal d'alarme et non comme une faute. Les mesures punitives, comme les exclusions temporaires ou définitives, aggravent souvent le mal-être et renforcent la violence réactive.

5. **Développer le suivi et l'évaluation des pratiques relationnelles** : mettre en place des indicateurs sur la qualité des relations école - élèves et le climat scolaire, afin d'ajuster les interventions et les politiques en temps réel. Ces



recommandations, basées sur l'analyse psychosociale et sociologique, visent à transformer l'école en un espace d'inclusion, de reconnaissance et de dialogue, limitant les facteurs qui alimentent la violence réactive et le décrochage.

4. Perspectives de recherche

Enfin, cette étude ouvre des pistes pour de futures recherches. Il serait pertinent de réaliser des enquêtes de terrain pour observer directement les interactions école – élèves, en intégrant à la fois les dimensions psychosociales et institutionnelles. L'utilisation de méthodes mixtes, combinant questionnaires, entretiens et observations, permettrait de valider empiriquement le concept de violence réactive et de mesurer son impact sur le parcours scolaire.

De plus, il serait intéressant d'explorer les effets de programmes pilotes visant à renforcer l'inclusion, le soutien psychosocial et la participation des élèves. Ces recherches pourraient non seulement enrichir la compréhension théorique du décrochage, mais également fournir des solutions concrètes et applicables dans les écoles marocaines et ailleurs.

Conclusion générale

L'analyse menée tout au long de cet article permet de souligner la complexité du décrochage scolaire et de dépasser les lectures traditionnelles qui le réduisent à un simple échec individuel. Les résultats confirment que le désengagement des élèves ne peut être compris de manière isolée, mais doit être appréhendé comme le produit d'interactions multiples entre facteurs psychosociaux, relationnels et institutionnels. L'école, en tant qu'institution et espace relationnel, joue un rôle central dans cette dynamique : elle peut favoriser l'inclusion et la réussite, mais elle peut également générer des tensions et des frustrations qui conduisent les élèves à se désengager.

L'un des enseignements principaux de cette étude est que le décrochage scolaire peut être conceptualisé comme une violence réactive. Cette perspective permet de comprendre les comportements de retrait, d'absentéisme ou de contestation non pas comme des actes arbitraires ou déviants, mais comme une réponse rationnelle et émotionnelle à un environnement perçu comme hostile ou indifférent. Le décrochage devient alors une forme de communication sociale, un moyen pour l'élève de signaler son mal-être, son besoin de reconnaissance et son sentiment de



marginalisation. Cette lecture place l'élève au centre de l'analyse, non pas comme un simple objet de mesure ou de contrôle, mais comme un acteur social conscient des contraintes et des limites de l'institution.

Sur le plan psychosocial, cette étude met en lumière l'importance des compétences psychosociales et du capital social. Les élèves qui disposent de ressources relationnelles solides soutien familial, mentors, pairs encourageants sont mieux armés pour faire face aux difficultés scolaires et aux tensions relationnelles. À l'inverse, ceux qui en sont dépourvus sont plus vulnérables et exposés au décrochage. Ces constats rejoignent les théories de Coleman sur le capital social et soulignent que la réussite scolaire ne dépend pas uniquement des capacités cognitives de l'élève, mais également de la qualité de son environnement social et relationnel.

Par ailleurs, l'analyse institutionnelle révèle que les rigidités du système éducatif contribuent à fragiliser le lien école – élève. Les programmes standardisés, les méthodes d'évaluation uniformes et les pratiques pédagogiques peu adaptées aux besoins individuels sont autant de facteurs qui renforcent le sentiment de frustration et d'exclusion. Ces éléments montrent que l'école, malgré ses objectifs de socialisation et d'intégration, peut parfois devenir un espace de tension et de désaffiliation sociale, en particulier pour les élèves les plus vulnérables. Dans ce contexte, la violence réactive apparaît comme une manifestation symptomatique d'un déséquilibre relationnel au sein de l'institution.

Les implications de cette étude sont multiples. Sur le plan pratique, elle invite les enseignants, les administrateurs et les décideurs à repenser les interactions avec les élèves, en mettant l'accent sur la reconnaissance, l'écoute et le soutien psychosocial. Il devient essentiel de transformer l'école en un espace inclusif, où chaque élève se sent valorisé et compris, et où les tensions relationnelles sont identifiées et traitées avant qu'elles ne conduisent au désengagement. La prévention du décrochage ne peut se limiter à des mesures disciplinaires ou à des sanctions : elle nécessite une intervention proactive, visant à renforcer le lien social, à favoriser la participation des élèves et à adapter les pratiques pédagogiques aux besoins réels des apprenants.

Cette étude ouvre également des perspectives importantes pour la recherche future. Il serait particulièrement pertinent de conduire des enquêtes de terrain



permettant d'observer directement les interactions école – élèves et de tester empiriquement le concept de violence réactive. Des études longitudinales pourraient suivre les trajectoires des élèves sur plusieurs années, afin de mieux comprendre comment les facteurs relationnels, psychosociaux et institutionnels interagissent pour produire le décrochage. De même, l'évaluation de programmes pilotes visant à renforcer l'inclusion et le soutien psychosocial offrirait des indications concrètes sur les stratégies les plus efficaces pour réduire le désengagement scolaire.

Enfin, sur le plan théorique, cette étude contribue à renforcer le dialogue entre psychologie et sociologie dans l'analyse du décrochage scolaire. Elle montre que la réussite éducative dépend autant des structures sociales et institutionnelles que des processus internes à l'élève. L'école doit être envisagée non seulement comme un lieu d'enseignement, mais comme un espace de relations et d'interactions sociales, où le bien-être des élèves est indissociable de leur engagement scolaire. En ce sens, le décrochage, loin d'être une fatalité individuelle, devient un indicateur précieux des zones de tension et des points faibles du système éducatif, signalant la nécessité d'une intervention réfléchie et intégrée.

En conclusion, considérer le décrochage scolaire sous l'angle de la violence réactive permet d'adopter une approche plus humaine, empathique et nuancée, qui place l'élève au cœur du dispositif éducatif et appelle à des réformes relationnelles, institutionnelles et psychosociales. C'est en comprenant ces dynamiques complexes et en agissant à tous les niveaux individuel, relationnel et structurel que l'on pourra réellement réduire le désengagement scolaire et favoriser l'inclusion et la réussite pour tous les élèves.



Bibliographie

Auteurs classiques

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 32 (3), 583–625.

Recherches internationales

- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press.
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. UNESCO.
- WHO (2020). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: World Health Organization.

Études et rapports sur le Maroc

- Ministère de l'Éducation Nationale (2021). *Rapport statistique annuel sur l'éducation au Maroc*. Rabat.
- OCDE (2018). *Examens des politiques nationales d'éducation : Maroc*. Paris: Éditions OCDE.
- Benhaddou, A. (2019). Le décrochage scolaire au Maroc : réalités et perspectives. *Revue Marocaine de l'Éducation*, 25(2), 45–68.



- l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au maroc, publié en 2017 par bureau de rabat avenue aïnkhalouya, km5.3, rabat, maroc, pp.20-21-22-23.
- <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Rabat/images/ED/20171219AnalyseSituationM>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. and Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropout: atypological approach on two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, 92(1), 171-190.
- Jimerson Shane, Egeland Byron, Sroufe L. Alan, Carlson Betty (2000), << A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors across Development>>, *Journal of School Psychology*.
- Kronick R. F., Hargis C. H. (1990), «Who drops out and why? And the recommended action », Charles C. Thomas.
- La Bouture (1998), Les Lycéens décrocheurs: de l'impasse aux chemins de traverse, Lyon, Chronique sociale.
- Leclercq, D. et Lambillotte, Th. (1997). À la rencontre des décrocheurs: Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la Recherche en Éducation. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Bruxelles, 4.
- Lessard Anne, Poirier Martine & Fortin Laurier (2012). « La gestion de classe: une alliance entre l'enseignant et l'élève ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne: Peter Lang.
- Mathias Millet, Daniel Thin, 2005, Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale, PUF, coll. Paris, France.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). The Big Five personality dimensions: implications for research and practice in human resources management, *Research in Personnel and Human Resource Management*, vol. 13, pp. 153-200.



- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, (OCDE), Comprendre le cerveau, vers une nouvelle science de l'apprentissage, OCDE, 2002. 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.
- Piaget Jean, Où va l'éducation ? 1988, édition folio essais, impression à saint Amand, 12 septembre 2008, France.
- Rosenthal R. A., Jacobson L., 1968, Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Paris, Casterman, 1971.
- Rumberger, R. (2004). Why students drop out of school. In Gary Orfield (Ed.). Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis. Cambridge, MA: Harvard Education Press. p.131-155.
- Le Heuzey M-F., Mouren M.C., Phobie scolaire Comment aider les enfants et les adolescents en mal d'école ? 2eme édition. Editions J. Lyon 19, rue Saint -Severin 75005 Paris.p.25.