

ville école intégration

HORS SÉRIE N°14 SEPTEMBRE 2012

diversité

Le décrochage scolaire

Des processus aux parcours

Entretien avec Dominique Glasman

Ville école intégration diversité

HORS SÉRIE N°14 — EN LIGNE — SEPTEMBRE 2012

Le décrochage scolaire

Des processus aux parcours

Directeur de publication Jean-Marc Merriaux

Rédacteur en chef Régis Guyon

Comité d'orientation Jacques Barou, Élisabeth Bautier, Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi, Anne-Marie Chartier, Francis Delarue, Fabrice Dhume, Maryse Esterle, Benoit Falaize, François Flahault, Dominique Glasman, Cécile Goï, Nacira Guénif, Smaïn Laacher, Olivier Lazzarotti, Véronique Leclercq, Françoise Lorcerie, Catherine Mathey-Pierre, Benjamin Moignard, Thierry Paquot, Patrick Picard, Marie Raynal, Jean-Paul Tauvel, Marie-Christine Toczek-Capelle, Sabine Vanhulle, Hervé Vieillard-Baron, Tommaso Vitale, Agnès Van Zanten, Geneviève Zoia

Secrétariat de rédaction et maquette Guy Leverve

Photos © M. R.



CNDP/VEI

Diversité (Ville-École-Intégration)

Centre de ressources Ville-École-Intégration

60 bd du Lycée – 92170 Vanves

Téléphone : 01 40 95 52 61

regis.guyon@cndp.fr

À paraître

- Premiers pas dans la vie, premiers pas dans la ville n° 170, octobre 2012
- Sport, cité et diversité, n° 171, janvier 2013



Ce numéro hors série, en ligne, reprend des textes publiés dans la revue de mars 1996 à aujourd'hui.

- 5 Éditorial
 - RÉGIS GUYON
- 7 Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire
 - ENTRETIEN AVEC DOMINIQUE GLASMAN
- 1 – Décrochage, déscolarisation : de quoi parle-t-on ?**
- 16 Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle
 - VEI enjeux, n° 122, septembre 2000*
 - DOMINIQUE GLASMAN
- 32 Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation
 - VEI enjeux, n° 122, septembre 2000*
 - DOMINIQUE DRAY, FRANÇOISE ŒVRARD
- 43 L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine
 - VEI enjeux, n° 122, septembre 2000*
 - MICHEL JANOSZ
- 66 Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation
 - VEI enjeux, n° 132, mars 2003*
 - DOMINIQUE GLASMAN
- 77 La construction institutionnelle de la « déscolarisation »
 - VEI enjeux, n° 132, mars 2003*
 - BERTRAND GEAY
- 86 De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire
 - VEI enjeux, n° 126, septembre 2001*
 - GILLES MONCEAU
- 98 Déscolariser le décrochage
 - Diversité hors-série n°14 – septembre 2012*
 - JACQUES PAIN

2 – De la difficulté à la rupture scolaire

- 107 Une génération en attente
VEI enjeux, n° 122, septembre 2000
■ PATRICK RAYOU
- 122 Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours
VEI enjeux, n° 132, mars 2003
■ ÉLISABETH BAUTIER
- 138 La « déscolarisation » comme processus combinatoire
VEI enjeux, n° 132, mars 2003
■ MATHIAS MILLET, DANIEL THIN
- 151 L'échec scolaire existe-t-il ?
Migrants-formation n°104, mars 1996
■ GÉRARD CHAUVÉAU, ÉLIANE ROGOVAS-CHAUVÉAU
- 167 Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture
VEI enjeux, n° 122, septembre 2000
■ SYLVAIN BROCCOLICHI
- 179 Le détachement scolaire : des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèges et ailleurs
VEI enjeux, n° 132, mars 2003
■ DANIEL FRANDJI, PIERRETTE VERGÈS
- 191 Élèves non affectés par l'école et ruptures scolaires : enseignements d'une recherche sur un dispositif territorial
VEI enjeux, n° 132, mars 2003
■ STÉPHANE BONNÉRY
- 203 Les jeunes immigrants défavorisés
Diversité n°154 – septembre 2008
■ DIANA REINERS

3 – Des parcours et un accompagnement

- 209 La réception de « 80 % au bac. Et après ?... » Par un lecteur anonyme (extraits d'une correspondance email)
VEI enjeux, n° 132, mars 2003
■ YOUNÈS AMRANI, STÉPHANE BEAUD
- 226 Choix d'un métier et rêves adolescents : l'exemple des lycées professionnels
Diversité n°154 – septembre 2008
■ MARYSE ESTERLE-HÉDIBEL
- 233 Abandons d'études à 17-18 ans ; le cas mal connu des « bacs pro »
Diversité n°154 – septembre 2008
AUDREY MARIETTE
- 239 Le raccrochage scolaire : comment des élèves qui ont quitté l'école, décident d'y revenir
Les 16-18 ans en France et en Europe – colloque européen, octobre 2008
■ SYLVIE BIANCO
- 247 Du décrochage au raccrochage, ou d'un lien en creux à un lien en plein entre sub-cultures différentes et temps différents
VEI enjeux, n° 132, mars 2003
■ JEAN BIARNÈS, CÉCILE REDON, CÉLINE TROCMÉ
- 269 Décrochage scolaire et intervention socio-éducative
Diversité n°154 – septembre 2008
■ EVELYNE BAILLERGEAU
- 274 L'espoir et le projet : les jeunes dans la province de Pistoia
Diversité n°154 – septembre 2008
■ ROMINA CONTI
- 281 **Bibliographie, fiche documentaire, abonnement**

Les auteurs

- Évelyne Baillergeau : Senior research fellow CREMIS/University of Montreal, Department of Sociology (Canada) Associate research fellow at University of Amsterdam (Amsterdam Institute for Social Science Research)
- Élisabeth Bautier : Professeur des universités en sciences de l'éducation, université de Paris VIII, équipe Circeft-Escol.
- Stéphane Beaud : Professeur de sociologie, enseignant à l'ENS, département des sciences sociales
- Sylvie Bianco : Conseillère pédagogique
- Jean Biarnès : Professeur en sciences de l'éducation, université Paris XIII
- Stéphane Bonnéry : Maître de conférences en sociologie, université Paris VIII, équipe Circeft-Escol
- Sylvain Broccolichi : Sociologue, maître de conférences à l'université d'Artois, chercheur au laboratoire RECIFES
- Gérard Chauveau : Chercheur à l'INRP au moment de la rédaction de l'article
- Romina Conti : Politiche Sociali e per l'immigrazione, Province de Pistoia (Italie)
- Dominique Dray : Docteur en anthropologie, membre associé du laboratoire d'anthropologie urbaine du CNRS et consultante à Présences, formations, recherches.
- Maryse Esterle-Hédibel : Maîtresse de conférence à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, chercheuse au CESDIP/CNRS
- Daniel Frandji : Maître de conférences en sociologie, École normale supérieure de Lyon, Institut français de l'éducation, UMR Triangle
- Bertrand Geay : Sociologue, professeur en sciences de l'éducation, université de Picardie Jules-Verne
- Dominique Glasman : Professeur des universités en sociologie, université de Savoie
- Michel Janosz : École de psychoéducation, université de Montréal (Canada)
- Audrey Mariette : Maîtresse de conférences en science politique, chercheuse au Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris (CRESPPA), équipe Cultures et Sociétés urbaines (CSU), CNRS-Université Paris VIII
- Mathias Millet : Maître de conférences en sociologie, université de Poitiers, laboratoire GRESCO (EA3815)
- Gilles Monceau : Université de Cergy-Pontoise, site de Gennevilliers
- Françoise Œuvrard : sociologue, anciennement chargée des relations avec la recherche à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance au ministère de l'Éducation nationale
- Jacques Pain : Professeur émérite de sciences de l'éducation, université Paris-Ouest Nanterre-la-Défense
- Patrick Rayou : Professeur des universités, université Paris VIII, équipe Circeft-Escol
- Cécile Redon : étudiante en 3^e cycle, membre du GREC (Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles, université Paris XIII) au moment de la rédaction de cet article
- Diana Reiners : docteure en socio-anthropologie, assistant professor, consultante indépendante en sciences humaines et sociales
- Éliane Rogovas-Chauveau : chercheuse à l'INRP au moment de la rédaction de cet article
- Daniel Thin : Professeur de sociologie à l'université Lyon II, laboratoire Triangle (UMR 5206)
- Céline Trocmé : étudiante en 3^e cycle, membre du GREC (Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles, université Paris XIII) au moment de la rédaction de cet article
- Pierrette Vergès : ingénieur d'étude au CNRS, Laboratoire méditerranéen de sociologie, Aix-en-Provence.

diversité éditorial

Désinvestissement scolaire. Décrochage de l'intérieur. Rupture scolaire. Désaffiliation scolaire. Abandon scolaire. Déscolarisation. Jeunes sans diplôme. Jeunes sans qualification...¹ Avec ces mots se dessinent le portrait et l'itinéraire de l'élève en situation de décrochage. On peut aussi y lire en filigrane un ensemble de problématiques et d'approches possibles, la prévention de la difficulté scolaire, la qualification et l'insertion professionnelle



entre autres. De là à dire qu'à chaque terme correspondent une approche différente et donc des réponses spécifiques, il y a sans doute un pas à ne pas franchir. Néanmoins, et le rapport récent de la Fondation Jean Jaurès est là pour nous le rappeler², depuis une quinzaine d'années au moins, on a assisté à une

multiplication des acteurs qui, aux côtés de l'Éducation nationale, ont investi le sujet : les collectivités locales d'abord, mais aussi les acteurs économiques et associatifs. Et si on peut se satisfaire du nombre grandissant d'acteurs, on ne peut que constater et regretter l'empilement des dispositifs mis en place par les uns et les autres et l'absence de coordination. On peut espérer que la concertation en cours permettra de clarifier à la fois la finalité des dispositifs et le rôle de chacun³.

Car la question du décrochage scolaire, et Dominique Glasman nous le rappelle dans l'entretien qui ouvre ce numéro de *Diversité*, pose *in fine* deux questions : d'une part, celle d'une histoire longue de la massification et de la démocratisation de l'école en direction de nouveaux publics inaugurée dans les années 1960 et, d'autre part, la question de l'évaluation – et des performances – de l'école qui ne se fait plus (seulement) à l'aune de la réussite des élèves mais aussi au dénombrement des élèves perdus en cours de route. En ce sens, le décrochage est devenu à la fois symptôme du mal-être de l'école face à sa massification réussie et sa démocratisation incomplète et un élément permettant de réévaluer les finalités de la scolarité obligatoire. Cette perspective peut être salutaire si

l'école peut assumer pleinement et mener à son terme cette démocratisation et donc l'intégration, y compris à travers ses *curricula*, d'élèves qui ne répondent pas tout à fait ou pas du tout *a priori* aux normes canoniques de la réussite scolaire.

Pour cela, l'école se doit de dépasser le recours aux dispositifs qui ne doivent pas (ou plus) s'imposer comme le seul mode d'action en direction des publics désignés comme fragiles. Si les dispositifs destinés aux décro-

■ 1 Ce numéro hors-série de *Diversité* a été réalisé à l'occasion de la Journée du refus de l'échec scolaire organisée le 19 septembre 2012 par l'AFEV :

http://microsites.afev.org/index.php?page=fr_Jres2012_presentation

■ 2 Guillaume Balas, *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale* (juin 2012) : <http://www.jean-jaures.org/Publications/Les-essais/Lutter-contre-le-decrochage-scolaire>

■ 3 Et le programme à venir des Inspections générales de l'Éducation nationale pour l'année 2012-2013 le montre bien : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61346

cheurs, qui interviennent en quelque sorte en bout de course⁴, ont toute leur légitimité, les dispositifs « préventifs » pour les élèves repérés comme « en difficulté scolaire » et potentiellement décrocheurs posent davantage problème. D'abord, parce qu'ils sont d'une grande hétérogénéité (des Rased aux Segpa en passant par les classes relais) et donc peu lisibles, mais ensuite parce qu'ils peuvent constituer des formes d'externalisation d'élèves et de problématiques, que l'on confie à des acteurs, dits spécialistes de ces « publics » puisque relevant de « l'enseignement spécialisé »⁵. On conviendra que ces dispositifs permettent à certains élèves de pousser plus loin leur scolarité et d'éviter une sortie sans qualification mais ils ont l'inconvénient d'enfermer les élèves dans des catégories dont ils ne sortent que très rarement, renforçant du même coup chez les professionnels de l'école l'idée selon laquelle ces élèves ne sont pas l'affaire d'une école ordi-

naire pour tous, mais d'un corps de spécialistes, d'un enseignement dit spécialisé...

En creux, le décrochage appuie donc là où le système scolaire est le plus indécis, à savoir les finalités de la scolarité obligatoire et le « à quoi sert l'école ? » : s'agit-il de s'assurer simplement du respect de cette obligation scolaire et donc du seul rapport à la loi ? D'assurer à tous la constitution d'une culture commune et d'une citoyenneté partagée ? De prévenir les ruptures dans les processus d'apprentissage et d'acquisition des savoirs ? De garantir une insertion sociale et professionnelle ? Il ne suffit pas d'opérer des choix et de prétendre qu'une entrée est plus légitime qu'une autre, ce qui n'a pas de sens. La lutte contre le décrochage scolaire ne pourra pas faire l'économie de poser et de repenser, dans l'école à venir, la question des conditions de la réussite pour tous les élèves et donc de la démocratisation de cette école.

■ RÉGIS GUYON

■ 4 On pourrait se demander malgré tout sur les finalités de ces dispositifs qui sont davantage tournés vers l'insertion professionnelle qu'un raccrochage vers une formation diplômante, ce que s'efforcent de faire les micro-lycées par exemple.

■ 5 Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, Collection « L'enjeu scolaire », 2007, 214 p. ; Caroline Desombre et Gérald Delelis, « Le poids des stéréotypes », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 480, mars 2010.

diversité

Entretien avec **Dominique Glasman**

Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire

RÉGIS GUYON : Dominique Glasman, vous êtes Professeur des universités en sociologie à l'université de Savoie et vous avez, il y a quelques années, dirigé avec Françoise Cœuvrard un ensemble de travaux sur la déscolarisation¹. Avant d'entrer dans des questions de définition, il apparaît aujourd'hui évident que le décrochage doit se lire comme un élément de l'histoire de la massification scolaire et finalement comme un phénomène dont on s'occupe de plus en plus comme un indicateur de sa démocratisation.

DOMINIQUE GLASMAN : Outre ses effets mille fois soulignés, la massification a, je crois, produit un état d'esprit général assez partagé dans l'ensemble de la société, selon lequel il est « normal » aujourd'hui d'être à l'école jusqu'à 18, 19 ou 20 ans. Et du coup, ceux qui ne sont plus à l'école à 17 ans et *a fortiori* à 14 ou 15 ans sont perçus comme étant hors de la

normalité. Avant la massification scolaire, ceux qui n'étaient pas à l'école à 17 ans n'apparaissaient pas comme marginaux.

Par ailleurs, la massification s'est faite dans des conditions qui n'ont pas été vraiment pensées pour accueillir des élèves aussi différents. Tant qu'on accueillait dans l'enseignement secondaire des élèves qui étaient relativement bien préparés, ce n'était pas trop difficile. À partir du moment où les portes de l'enseignement secondaire se sont ouvertes à tous, et pour des raisons qu'on comprend bien et auxquelles on ne peut qu'adhérer, il aurait fallu qu'on donne aux élèves les moyens de suivre l'enseignement secondaire, des moyens diversifiés.

On a pu penser qu'ouvrir les portes pouvait suffire et la façon dont le collège unique a été réalisé n'était pas, de ce point de vue, satisfaisante. Donc, effectivement, la déscolarisation apparaît comme problème quelques années après une massification à laquelle beaucoup de gens et de forces syndicales ont adhéré parce qu'elle ouvrait l'accès à l'école et l'accès à la culture, mais une massification qui s'est faite dans des conditions qui ne

permettaient pas à tous les élèves, et en particulier à ceux les plus éloignés du système scolaire, de profiter complètement de ce qui se faisait à l'école.

■ 1 Dominique Glasman et Françoise Cœuvrard (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004, 312 p. Cet ouvrage a été actualisé et réédité en 2011.

R. G. : Et on a le sentiment que depuis 10 ans les choses se sont accélérées. Le décrochage scolaire est devenu en effet l'objet d'une véritable politique publique portée par le ministère de l'Éducation nationale, mais aussi par d'autres acteurs publics, en particulier les collectivités locales. Et cette montée en puissance de la question du décrochage s'est accompagnée d'un glissement de la finalité de la scolarité, passant de la volonté de donner l'accès à l'école au plus grand nombre à la mesure d'une école efficace qui doit rendre des comptes. On peut dire qu'aujourd'hui le décrochage permet de mesurer justement son efficacité et son efficience globales.

D. G. : J'ai l'impression en effet que depuis 15 ans, on apprécie en quelque sorte les performances du système scolaire à partir du décrochage scolaire ou de la déscolarisation, alors que pendant longtemps c'était essentiellement en termes de réussite aux examens. Éventuellement, pour la non-réussite, on parlait d'échec. On a longtemps parlé d'échec scolaire et de lutte contre l'échec scolaire ou les inégalités scolaires. On pourrait dire que jusqu'aux années 1990 le terme de décrochage n'existait pas dans l'espace public. Il m'arrivait de l'employer et les gens me demandaient ce que c'était qu'un décrocheur. Aujourd'hui personne ne vous demande quelle est la signification de ce terme ! Et c'est devenu effectivement le nouveau nom par lequel on désigne l'échec scolaire et de façon plus générale les ratés de l'école, c'est-à-dire le fait que des jeunes sortent de l'école sans qualification ou sans diplôme. On y reviendra parce que ce n'est pas la même chose. Et ceci d'autant plus que les politiques européennes et les organisations internationales de façon générale poussent à ça : au fond on essaie d'apprécier l'efficience de l'école à partir du nombre de diplômés qui en sortent. C'est une histoire d'*output* de l'école.

R. G. : Paradoxalement, les systèmes éduca-

tifs désignés comme étant les plus performants sont aussi ceux qui sont repérés comme étant les plus justes. Mais il faut aussi savoir comment on qualifie une école juste et selon quels critères...

D. G. : Oui, ce que nous montrent les expériences des autres pays et que peuvent nous montrer aussi des expériences françaises, c'est que ce n'est pas parce qu'on amène beaucoup de gens loin en termes de niveau d'études que le niveau se dégrade et que les élèves échouent.

Depuis 15 ans, on apprécie les performances du système scolaire à partir du décrochage scolaire ou de la déscolarisation, alors que pendant longtemps c'était essentiellement en termes de réussite aux examens. On a longtemps parlé d'échec scolaire et de lutte contre l'échec scolaire ou les inégalités scolaires. Jusqu'aux années 1990 le terme de décrochage n'existait pas dans l'espace public.

lycée entre la seconde et la terminale, et combien de temps ils mettaient pour avoir le bac. Une collègue professeure de mathématiques d'un lycée grenoblois l'avait vérifié dans son lycée avant de regarder ailleurs. Et elle avait constaté que presque la moitié des élèves mettait 4 ans à traverser le lycée, mais tous avaient le bac. Il y avait une politique d'accès à ce lycée assez ouverte et on y maintenait les élèves, on ne renvoyait pas les élèves jugés trop faibles ou tout simplement moyens vers d'autres lycées. Moyennant quoi, parfois en 4 ans, ils décrochaient tous leur bac. Dans d'autres établissements, on fermait les portes soit à l'entrée soit à l'issue de la seconde, du coup ces établissements avaient des taux de réussite au bac fantastiques. Mais par rapport au nombre d'élèves qui étaient rentrés dans le lycée, une proportion d'élèves très faible obtenait le bac. Ce n'est donc pas parce qu'on ouvre les portes qu'on va forcément amener les élèves à l'échec !

R. G. : Cela pose donc bien la question des moyens que se donne l'institution scolaire pour accueillir un public qui n'était pas attendu et donc pour s'y adapter. Mais revenons sur un des aspects importants de la question du décrochage, celle de sa définition, ou plutôt de ses défi-

nitions et des modes d'appréciation qui ont forcément une incidence sur les politiques mises en œuvre ?

D. G. : Dans la dernière édition du livre, nous sommes effectivement revenus à cette question de la définition. Dans l'édition de 2004, on avait discuté déscolarisation et décrochage mais de façon insuffisamment précise à propos de la sortie sans qualification ou de la sortie sans diplôme.

Déscolarisation et décrochage : on emploie effectivement un terme pour l'autre et je ne crois pas que ce soit extrêmement grave. Simplet, quand on parle de décrochage scolaire, il faut entendre la connotation du terme décrochage, c'est-à-dire que ces élèves qui sont décrocheurs sont aussi décrochés. Le décrochage scolaire c'est le décrochage de qui ? De l'élève par rapport à l'école ou bien de l'école qui n'a pas su retenir l'élève ? Déscolarisation, c'est un état de fait et c'est aussi un processus – mais je dirais que la distinction joue davantage sur la connotation du terme que sur le sens et, personnellement, je ne vois pas un enjeu considérable à distinguer les deux termes.

R. G. : À ceci près que le décrochage est rentré dans le code de l'éducation en 2009, faisant du décrochage, au-delà d'une politique publique, un terme de la loi.

D. G. : C'est tout l'enjeu de la façon dont on en parle aussi et dont on traite le problème dans l'espace public : est-ce qu'on en fait un problème des jeunes, liée à leur insertion dans le monde du travail ? Est-ce qu'on en fait un problème scolaire et de pédagogie ? Ou est-ce

qu'on en fait un problème d'ordre public ?

Si c'est un problème de jeunes, on aura à faire à des jeunes sans qualification, qui vont se trouver avec les pires difficultés à trouver un travail, à s'insérer socialement, et pour lesquels il faudra mettre en place des dispositifs divers de requalification, dont on sait qu'ils sont globalement

moyennement efficaces. Si c'est un problème de pédagogie, on doit se demander comment faire pour qu'au fond tous les élèves à l'intérieur d'une école commune soient mis en position de réussir. Il y a donc l'affirmation d'une responsabilité collective de l'école

Ces élèves qui sont décrocheurs sont aussi décrochés. Le décrochage scolaire c'est le décrochage de qui ? De l'élève par rapport à l'école ou bien de l'école qui n'a pas su retenir l'élève ?

et de ses professionnels face à ces enfants qui ne sont pas d'emblée dans les canaux de l'école. Et puis une troisième façon de voir les choses, c'est de considérer que les décrocheurs sont des délinquants en puissance, incarnant au fond une menace permanente pour l'ordre public. Et c'est vrai qu'au cours des dernières années, c'est plutôt cette troisième tendance qui l'a emportée sur les autres. Un autre aspect important de la question du vocabulaire est celle de la mesure du décrochage et des sorties sans qualification. C'est une question complexe parce qu'on emploie volontiers un terme pour l'autre, alors que ce n'est pas la même chose et du coup ce ne sont pas non plus les mêmes chiffres.

R. G. : Dans un entretien que nous a accordé Jean-Claude Émin sur les questions de l'évaluation du système éducatif², nous avons abordé la délicate question de la mesure et des chiffres utilisés dans le débat public. Certains évaluent à 17 % le nombre de « décrocheurs », pendant que d'autres n'en retiennent que 6 %. Selon les enquêtes et les institutions, le nombre de « décrocheurs » peut ainsi varier du simple au double...

D. G. : Pour y voir clair, on peut dire que la mesure s'appuie sur trois notions. Il y a d'abord les « sorties sans diplôme » qui concernaient les élèves qui n'avaient aucun diplôme de l'enseignement secondaire général ou technique, c'est-à-dire ni le diplôme national du brevet (DNB), ni le CAP, ni un BEP, ni bien sûr un bac... Mais avec le traité de Lisbonne de 2007, la notion de sortie sans diplôme a été transformée, en excluant le DNB de la liste des diplômes. Conséquence : le nombre de sorties sans diplôme a ainsi statistiquement augmenté,

■ 2 Jean-Claude Émin, « « L'évaluation : éclairer, piloter et infléchir l'action, et non justifier a posteriori les décisions prises et les politiques suivies ! », *Diversité*, n° 169, juillet, 2012, p. 7-11. À lire en ligne : http://www2.cndp.fr/revueVEI/169/entretien_emin.pdf

mais simplement parce que la définition a changé.

À côté des sorties sans diplôme, il y a les sorties sans qualification, c'est-à-dire les élèves qui n'ont aucun diplôme qualifiant (à savoir un diplôme de niveau IV) ou qui ne sont pas arrivés dans la dernière année d'un diplôme de niveau V³. Concrètement, un élève qui a un CAP a bien sûr une qualification et celui qui sort en dernière année de CAP a également une qualification, même s'il n'a pas le diplôme. Ce qui veut dire qu'on peut ne pas avoir de diplôme et avoir une qualification ! Et jusqu'au traité de Lisbonne avoir un diplôme (le DNB) sans avoir de qualification. On a donc deux notions, le diplôme et la qualification, qui sont loin de se recouvrir.

Plus récemment, on a vu une autre notion utilisée, notamment par le ministre Luc Chatel qui parlait de « 180 000 élèves de 16 à 18 ans quittant leur formation sans diplôme entre juin 2010 et mars 2011 ». Il s'agit donc des élèves qui sont sortis en cours de formation, sans avoir obtenu le diplôme terminal du cycle concerné. Par exemple, des élèves inscrits en troisième n'obtiennent pas le DNB parce qu'ils

l'ont raté ou parce qu'ils ne l'ont pas passé, mais ça pourrait être aussi d'autres élèves qui éventuellement ont un autre diplôme alors que le cycle qu'ils sont en train de finir n'est pas couronné par un diplôme.

On le voit, on manie des définitions assez différentes et du coup on produit des chiffres qui peuvent paraître contradictoires ou, au moins, incohérents...

R. G. : Le décrochage étant devenu un enjeu de politique important, en fonction de l'endroit où l'on se situe dans ce débat, on utilise

un chiffre plutôt qu'un autre pour se féliciter du pilotage du dossier ou au contraire pour le dénoncer.

D. G. : Cela ne simplifie pas les choses en effet. Et il serait sans doute temps de se mettre à peu près d'accord sur les chiffres, comme ça, on pourrait préciser le problème. La discussion et la réflexion seront plus claires si on arrive à dire : « Voilà, les chiffres que vous donnez sont vrais à condition de préciser ce qu'ils recouvrent et les chiffres que je donne sont vrais à condition de préciser dans quelles limites ils le sont. »

R. G. : Un autre débat récent concerne le repérage des décrocheurs et *in fine* la prévention des ruptures scolaires – même si ce sont deux notions bien différentes. Car la question du repérage rejoint celle des causes, et de la tentation toujours forte de lier les causes entre elles pour dresser le portrait type du décrocheur.

D. G. : Sur le repérage, je crois qu'il faut être extrêmement prudent, parce qu'on est toujours menacé par les effets d'étiquetage. On est éventuellement satisfait d'avoir repéré, mais en même temps on ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre, c'est-à-dire à la fois dire il faudrait repérer des élèves plus tôt pour pouvoir les aider efficacement et en même temps dénoncer tout repérage

**On ne peut pas à la fois dire :
il faudrait repérer des élèves
plus tôt pour pouvoir les aider
efficacement et en même
temps dénoncer tout repérage
comme une forme de
stigmatisation des élèves.**

comme une forme de stigmatisation des élèves. Il faut savoir ce qu'on veut ! Je ne trouve pas absurde que l'institution dise : on va essayer de prévenir les difficultés, et pour cela repérer ces gamins, mais à condition de savoir sur quelles bases on opère et ce qu'on en fait ; à condition aussi de savoir à quel moment commence le repérage. Je ne suis pas sûr – c'est bien entendu un

euphémisme – qu'il faille commencer dès l'école maternelle à chercher les signes des futurs délinquants. Mais il n'est pas absurde de se dire qu'il faut, par exemple, être vigilant à propos d'un élève qui passe en sixième et qui visiblement ne maîtrise pas tout ce qu'il faudrait pour réussir son entrée au collège...

La question difficile est de savoir comment on fait pour les mettre avec les autres, comment on s'assure qu'ils ne sont pas étiquetés, tout en considérant qu'ils ont effectivement des besoins qui ne sont pas ceux d'autres gamins, plus à l'aise avec la lecture, ou avec les codes scolaires en particulier.

■ 3 Le diplôme de niveau V correspond en France au CAP et un diplôme de niveau IV au baccalauréat général, technologique ou professionnel :

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/niveaux-formation.htm>

Ce que je trouvais intéressant dans le programme de recherches du début des années 2000, c'était qu'au fond on devait suivre deux approches : on nous demandait d'abord de proposer une estimation chiffrée du nombre d'élèves concernés par la déscolarisation, mais on devait surtout décrire les processus à l'œuvre. On parlait alors moins de causes que de processus, c'est-à-dire finalement d'un enchevêtrement d'événements, de décisions qui venaient parfois de l'institution scolaire, parfois de l'élève, parfois de ses parents, parfois, semble-t-il, de personne, un engrenage d'actes pouvant aboutir à un moment à une déscolarisation perlée ou franche. Ceci dit, un processus est bien un enchevêtrement logique de causes multiples qui renvoient à des registres différents de l'existence des jeunes. Alors parmi ces causes ou ces « facteurs » qui peuvent jouer et qui sont extrêmement différents, il y en a que les recherches ont identifiés plutôt du côté de l'école, ou plutôt du côté du milieu familial, ou encore plutôt du côté de l'élève et de son groupe de pairs. Mais ce qu'il faut souligner, c'est que ces « facteurs » ne favorisent un processus de décrochage qu'en interagissant les uns sur les autres et avec les autres.

R. G. : Sur le premier point, on pourrait simplement prendre l'exemple des nouveaux arrivants, une catégorie d'élèves parfaitement connue, quantitativement au moins, par l'institution scolaire. Or, plus ces jeunes-là arrivent âgés dans notre système scolaire, disons à partir de 14-15 ans, plus ils entrent facilement dans la catégorie des « décrocheurs *a priori* », orientés vers les Missions générales d'insertion.

D. G. : Oui et le travail de Claire Schiff l'a bien

démontré⁴ – l'institution, à mesure que les élèves approchent de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, se croit un petit peu plus exonérée de ses obligations – et a mis en évidence le fait qu'elle a tendance à mettre ensemble deux groupes d'élèves nouveaux arrivants très différents : d'un côté, ceux qui étaient scolarisés normalement dans leur pays d'origine mais ne parlaient pas français et qui n'avaient que ce besoin d'apprendre la langue, de l'autre, ceux qui avaient été peu ou pas scolarisés, qui avaient eu une scolarisation tellement inconsistante dans leur pays d'origine, compte tenu d'un état de guerre ou de pauvreté, qu'ils avaient besoin d'être complètement scolarisés. Il y a des gestes de l'institution qui ne sont pas posés et qui ont des effets évidents sur la déscolarisation de ces jeunes.

R. G. : Les nouveaux arrivants constituent sans doute un groupe un peu particulier, mais il permet aussi de mettre au jour ce que l'institution s'autorise ou tolère et qui peut concerner d'autres catégories d'élèves.

D. G. : Bien sûr. Mais il n'est jamais très facile de savoir comment faire avec ces élèves qui échappent d'une manière ou d'une autre à l'institution. Et l'école est toujours prise dans un dilemme entre, d'un côté, un certain laisser-faire et, de l'autre, une façon de retenir les jeunes qui peut paraître excessivement autoritaire, surtout quand elle ne propose pas ce dont ces jeunes ont besoin. Ce qui avait été mis en évidence il y a une dizaine d'années à l'occasion du programme interministériel de recherches, c'est ceci : autant on pouvait trouver des causes ou des « facteurs » de décrochage, tant du côté de l'école que de la famille ou du groupe des pairs, autant il était difficile, voire impossible, d'identifier une cause pouvant jouer et l'emporter sur toutes les autres. Ce qui se passe dans un espace de vie de l'élève ou du jeune peut avoir un effet en termes de déscolarisation, ou peut ne pas en avoir selon ce qui se passe au même moment dans les autres espaces. Autrement dit, si un élève qui se trouve en réelles difficultés cognitives à l'école, difficultés qu'il n'arrive pas à surmonter seul ou à travers les aides qu'il reçoit à l'école,

est dans un milieu familial qui a les moyens de chercher du soutien ou de mettre en œuvre des forces de rappel, il ne va pas se laisser aller dans un processus de décrochage. Il sera plutôt soutenu pour se maintenir à l'école. Son camarade, qui a exactement les mêmes difficultés cognitives mais vit dans un milieu social démuné quant aux savoirs scolaires ou dans

■ 4 Voir notamment « Une difficulté spécifique d'accès au système scolaire. Les jeunes primo-migrants en attente de scolarisation », *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003 ; et « Les jeunes primo-migrants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques », *VEI Enjeux*, n° 131, décembre 2002 disponible en ligne : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/131/22223111.pdf>

des conditions telles que finalement la scolarité des enfants n'est pas la priorité, pourra, lui, entrer dans un processus de déscolarisation.

Dans ce processus, il ne faut surtout pas oublier ou minorer le groupe de pairs. On n'a pas forcément le même groupe de pairs quand on est scolarisé dans un collège Éclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) ou quand on est scolarisé dans un collège de centre-ville. Il y a aussi un certain nombre de problèmes dans les apprentissages qui ne trouvent pas de solution dans l'espace familial, et ce qui va se passer dans le groupe des pairs va être très déterminant: stimule-t-il la mobilisation scolaire, ou est-il en « dissidence » avec l'école?

La déscolarisation et le décrochage sont des processus complexes et longs, qui vont souvent caractériser les élèves qui vivent dans les milieux populaires. Mais il n'y a pas qu'eux, il y a aussi des élèves de milieux bourgeois ou de classes moyennes qui décrochent. De toute façon quand on voit des élèves qui fréquentent les institutions de rattachement, comme le Collège et Lycée élitaire pour tous (Clept) à Grenoble ou les micro-lycées⁵, on s'aperçoit que parmi ces élèves un certain nombre sont des enfants d'enseignants, de médecins, de travailleurs sociaux... Certes, tous les parents de décrocheurs ont théoriquement la possibilité de faire la demande au Clept ou dans un micro-lycée, seulement tout le monde ne le fait pas parce qu'on ne sait pas à qui s'adresser, on ne sait pas comment parler aux gens, on a éventuellement une telle culpabilité de parent qui pense n'avoir pas fait son boulot... Il y a une espèce de tri, donc une sélection, ce qui fait que la proportion d'élèves issus des classes moyennes dans des

établissements de rattachement est sans doute supérieure à la proportion des décrocheurs issus de ces classes moyennes.

Ceci dit, le décrochage pour les élèves issus des milieux bourgeois ou des classes moyennes, ne s'explique probablement pas de la même manière: on peut faire l'hypothèse que ce n'est pas la pauvreté des conditions de vie qui joue un rôle déterminant, mais l'incapacité pour les adolescents de se saisir de l'héritage, ou des parents de le transmettre. Soit parfois il s'agit de parents qui ont une position sociale élevée, mais ne sont pas à l'aise avec la culture scolaire et éventuellement se sont toujours maintenus à l'écart de la culture scolaire en se disant que de

Il ne faut surtout pas oublier ou minorer le groupe de pairs. On n'a pas forcément le même groupe de pairs quand on est scolarisé dans un collège Éclair ou quand on est scolarisé dans un collège de centre-ville. Il y a aussi un certain nombre de problèmes dans les apprentissages qui ne trouvent pas de solution dans l'espace familial, et ce qui va se passer dans le groupe des pairs va être déterminant.

toute façon l'école ne servait à rien, soit à l'inverse il s'agit de parents qui ont toujours été brillants à l'école et dont les enfants se sentent comme un devoir de reprendre quelque chose, mais se trouvent dans l'incapacité de le faire. On a effectivement des enfants de polytechniciens ou de parents qui ont fait Normale Sup qui n'ont pas du tout envie de correspondre à ce modèle-là. Ils ne sont pas forcément

en difficulté avec l'école, mais comme ils ne savent pas très bien ce qu'ils veulent faire ni où ils vont, ils ne s'engagent pas trop dans le travail scolaire, entraînant un désintérêt pour l'école et du coup ils ont plutôt tendance à voir davantage ce qui les empoisonne que ce qui les intéresse. Et pour peu qu'avec quelques autres copains, ils nourrissent ces sentiments, au bout d'un certain temps, il y a une séparation de corps qui se fait.

Il y a des processus complexes qui ne relèvent pas simplement du registre psychologique ou psychique. Il y a probablement des processus sociaux qui jouent, pas autour de la question de la pauvreté mais très certainement autour de la question de la transmission comme le montre Gaëlle Henri-Panabière⁶: il y a ainsi des gens qui, d'une certaine manière, ont « tout pour réussir » et qui ne réussissent pas, des élèves qui sont des enfants de milieux aisés ou sans difficulté économique ou sociale particulière qui ne trouvent pas leur compte à l'école. La différence probablement avec les autres, ceux issus

■ 5 Structures présentées notamment dans un numéro récent des Cahiers pédagogiques (n° 196, mars 2012): http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=7847

■ 6 Gaëlle Henri-Panabière, *Des héritiers en échec scolaire*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2010, 190 p.

des milieux populaires, est qu'ils bénéficient de la mise en branle de forces de rappel à un moment ou à un autre, après une période plus ou moins longue, où ils étaient plutôt contents d'être débarrassés des contraintes scolaires... Si les parents sont attentifs et parviennent à tendre la perche (« Tu veux trouver une solution, j'ai entendu parler d'un lycée qui s'appelle le Clept, où on fait des ateliers, il y a une vie démocratique à l'intérieur de l'établissement, etc. »), le jeune peut s'en saisir. Mais cette capacité à activer des forces de rappel ne fait pas forcément partie des ressources maîtrisées par tout le monde.

R. G. : On voit combien il est difficile de dresser le portrait type du décrocheur. Pourtant, quand on s'y intéresse et qu'on veut comprendre le décrochage, on établit rapidement une série de causes, qui ne sont en général que des corrélations bien délicates à manipuler...

D. G. : Effectivement, les corrélations ne sont pas des causes. Concernant la déscolarisation la notion de cause est largement complexifiée par la notion de processus, puisque ce n'est pas une cause unique ou un facteur unique. Dans certains travaux, plutôt anglo-saxons, on utilise aussi la notion de facteur de risque. Effectivement, on s'aperçoit que parmi ceux qui sont en déscolarisation, pour autant qu'on puisse apercevoir des élèves qui sont dans un processus de déscolarisation, il y a plutôt des élèves de milieux populaires, plutôt des élèves habitants certains quartiers, plutôt des élèves scolarisés dans certains établissements, plutôt des élèves issus de familles nombreuses. Avec le « plutôt », on marque la corrélation. Le danger considérable, de mon point de vue, est de manier la corrélation comme un facteur de risque, signifiant par exemple qu'être dans une famille nombreuse entraîne un risque de décrochage. Il y a certes un lien, mais pour des raisons qui sont extrêmement complexes. Je

trouve cette notion de facteur de risque assez dangereuse, pas forcément à cause de la manière dont elle est utilisée par les chercheurs qui l'emploient et qui, je crois, ne sont pas dupes, mais de la manière qui est lue et utilisée dans le débat public.

On voit aussi une corrélation entre la déscolarisation et le fait de parler à la maison une autre langue que celle de l'école. On sait bien que cette corrélation s'explique par des processus complexes liés à l'intégration ou non intégration des gens d'origine étrangère à la fois dans la société, sur le marché du travail, sur le marché du logement, etc. Le décrochage n'est pas uniquement dû au fait de parler ou non français à la maison, mais à un certain nombre de conditions favorables qui vont s'additionner à cette question de langue. Mais dans la perspective des facteurs de risque, on passe d'une corrélation statistique plausible entre déscolarisation et le fait de ne pas parler français à la maison à l'idée d'une causalité de celui-ci vers celle-là ! On retrouve ce genre d'affirmation et de raccourcis dans le rapport Bénisti, où on cherchait à mettre en lumière les causes de la délinquance, pour mieux les prévenir⁷. Au final, on a dressé une liste de facteurs de risque présentés comme des causes, établissant ainsi un lien entre le fait de ne pas parler français à la maison et la délinquance... Or, selon les contextes, les mêmes n'ont pas forcément le même effet !

R. G. : En France, la question du décrochage passe souvent par la mise en place de dispositifs. On a évoqué les MGI, les micro-lycées, par exemple. Il y a aussi des outils, comme les Rased ou les classes-relais, qui permettent d'une certaine manière une prévention des ruptures et finalement du décrochage scolaires. Mais finalement, pour revenir au point de départ de notre entretien, la massification n'a pas réussi à toucher le cœur de l'école et ses finalités. C'est sans doute là que la démocratisation n'a pas eu lieu. Or une école « plus juste » est aussi une école plus intégrative – *comprehensive school*, disent les Anglo-Saxons.

D. G. : Probablement qu'en France on n'a pas assez pensé la question d'une école commune jusqu'à 15 ou 16 ans, une école permettant vraiment à tous d'apprendre. Très tôt on trie, on classe, on sélectionne alors que tout le monde sait très bien – et les enseignants savent bien et mieux que les autres – que tous les élèves ne sont pas placés de la même façon face aux apprentissages et face à la sélection. Ils savent aussi très bien que ce n'est pas une question de

■ 7 Rapport de Jacques-Alain Bénisti, *Sur la prévention de la délinquance*, octobre 2004.

capacités intellectuelles mais de possibilités de mobiliser ses capacités intellectuelles, donc de rapport au savoir, aux apprentissages.

Là encore, il faut se garder des causalités simplistes ou directes. Il y a des milieux qui sont très pauvres culturellement (au sens de « culture scolaire ») dans lesquels les parents accordent une telle foi à l'école, qu'ils soutien-

nent leurs enfants à bout de bras, en disant : « Moi, je ne peux pas t'aider, mais vas-y. » Si ça n'existait pas, on ne comprendrait pas comment autant d'enfants de milieux modestes réussissent à l'école. Je trouve qu'on n'en parle pas assez. Comme l'échec scolaire et la déscolarisation posent problème dans la société, et comme les deux sont statistiquement liés à des milieux sociaux défavorisés, on a tendance à oublier qu'il y a

toute une partie de ces milieux socio-économiques défavorisés qui réussissent à l'école. Certains réussissent brillamment, d'autres bien, d'autres de façon satisfaisante, mais pour une large majorité, l'école n'est vraiment pas un drame ! On semble assez fasciné par cet échec scolaire et donc par le décrochage, en oubliant les réussites ! Il y a des tas d'élèves

qui statistiquement n'auraient jamais dû réussir à l'école et qui pourtant déjouent les pronostics et réussissent à l'école, parce qu'ils sont mobilisés, parce que probablement leurs parents les ont encouragés, parce qu'ils étaient dans une structure scolaire dans laquelle ils ont trouvé une place, où ils ont trouvé quelques enseignants qui les ont poussés, qui ont cru en eux, peut-être au bon moment, et on sait à quel point pour un adolescent ça peut être

décisif d'avoir la confiance d'un enseignant !

Le problème reste effectivement entier pour les autres, ceux qui ne trouvent pas leur place dans une forme de travail scolaire, pour lesquels les savoirs auxquels on les confronte ne font pas sens. J'aurais tendance à penser que pour eux, il serait pertinent de diversifier les formes d'entrée dans les apprentissages et les modes de confrontation aux savoirs (mais aux

mêmes savoirs). C'est sans doute plus facile à dire qu'à faire, mais je ne crois pas que l'école soit si monolithique. Et je suis persuadé qu'il y a des enseignants qui trouvent des formes d'entrée dans les apprentissages tout à fait pertinentes, y compris pour les élèves qui ne sont pas d'emblée à l'aise avec eux.

■

Entretien enregistré le lundi 16 juillet 2012.

Comme l'échec scolaire et la déscolarisation posent problème dans la société, et comme les deux sont statistiquement liés à des milieux sociaux défavorisés, on a tendance à oublier qu'il y a toute une partie de ces milieux socio-économiques défavorisés qui réussissent à l'école. Certains réussissent brillamment, d'autres bien, d'autres de façon satisfaisante, mais pour une large majorité, l'école n'est vraiment pas un drame !

diversité

première partie

Décrochage, déscolarisation : de quoi parle-t-on ?

Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle

VEI enjeux, n° 122, septembre 2000

■ DOMINIQUE GLASMAN

Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation

VEI enjeux, n° 122, septembre 2000

■ DOMINIQUE DRAY, FRANÇOISE ŒUVRARD

L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine

VEI enjeux, n° 122, septembre 2000

■ MICHEL JANOSZ

Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation

VEI enjeux, n° 132, mars 2003

■ DOMINIQUE GLASMAN

La construction institutionnelle de la « déscolarisation »

VEI enjeux, n° 132, mars 2003

■ BERTRAND GEAY

De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire

VEI enjeux, n° 126, septembre 2001

■ GILLES MONCEAU

Déscolariser le décrochage

Diversité hors-série n°14 – septembre 2012

■ JACQUES PAIN

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : une question sociale et institutionnelle (1)

Dominique GLASMAN (*)

Le décrochage scolaire est un objet aux contours flous. On ne peut en l'état que se contenter d'hypothèses quant à l'identité des décrocheurs et aux processus à l'œuvre.

Néanmoins, il ne semble pas y avoir de rupture radicale entre les lycéens qui décrochent et leurs pairs qui, quoi que faiblement mobilisés par les activités scolaires, demeurent au sein des établissements.

Les enjeux de ce phénomène dépassent le seul public concerné. Le décrochage interroge l'institution dans son fonctionnement comme dans sa capacité à donner sens à l'expérience scolaire et à aider à l'orientation des jeunes.

Le décrochage scolaire : phénomène nouveau ou préoccupation nouvelle ?

Pendant des années, et jusque vers la fin des années soixante-dix, les statistiques scolaires ont mis en évidence que, chaque année, environ 200 000 jeunes sortaient sans aucun diplôme du système éducatif. Parmi eux, des collégiens et des lycéens. Et, dans chaque groupe, des élèves qui avaient accompli la totalité d'un parcours, en échouant à l'examen final, et d'autres qui s'étaient arrêtés en route ; c'est-à-dire des élèves que l'on appellerait aujourd'hui des « décrocheurs ».

(*) Professeur de sociologie à l'université de Savoie.

Sitôt ce rappel énoncé, deux remarques sont à faire : la première concerne *la définition même des « décrocheurs »*. Qui convient-il de désigner comme « décrocheurs », ceux qui ont quitté en chemin, ou également ceux qui, après un échec à l'examen terminal d'un cycle, ne persévèrent pas ? Au-delà de cette distinction apparemment mineure, c'est en fait toute la question de *la définition du « décrochage scolaire »* et de la délimitation des contours de la catégorie « décrocheurs » qui est posée.

La seconde remarque consiste à souligner que le phénomène du décrochage scolaire n'est donc sans doute pas aussi neuf que l'on pourrait le penser.

Si le décrochage scolaire a pu exister sans faire l'objet d'une thématization, ni de la part des institutions ni de la part des chercheurs – à la différence de ce qui s'est passé dans d'autres pays, comme le Canada par exemple –, il faut sans doute en trouver les raisons dans une conjonction de « facteurs » :

– *L'abandon des études pouvait revêtir un moindre caractère de gravité et, en conséquence, avoir moins de visibilité sociale et institutionnelle*, tant que le marché du travail parvenait à absorber une main-d'œuvre non qualifiée. Ceux et celles qui, pour une raison ou une autre, « décrochaient », pouvaient le faire en espérant trouver du travail, ou bien parce qu'ils désiraient avant tout travailler plutôt que demeurer sur les bancs de l'école. L'école n'était pas perçue comme une nécessité pour l'insertion professionnelle. Même si les milieux populaires eux-mêmes ont, dès les années soixante, nourri de nouvelles ambitions en matière scolaire pour leurs enfants, l'acquisition des diplômes a pu encore un certain temps passer comme souhaitable plutôt qu'indispensable. Dans les années quatre-vingt-dix, il n'en est plus de même. S'il est devenu nécessaire d'avoir des diplômes, ceux-ci ne garantissent plus autant l'insertion professionnelle, et semblent de surcroît la garantir d'autant moins que l'on est porteur de certaines caractéristiques sociales (liées à l'origine, au lieu de résidence, etc.). À ce moment, même s'il est en principe indispensable d'avoir des diplômes, c'est perçu comme inutile ; ou, du moins, l'effort à consentir pour les obtenir ne paraît plus justifié par leurs promesses trompeuses. Si le nombre de sorties sans diplôme a diminué de plus de moitié (il est aujourd'hui d'environ 80 000 par an), il inclut sans doute une part non négligeable de « décrocheurs ».

– *La priorité institutionnelle a été donnée à l'ouverture de l'école à un plus grand nombre* : il s'agissait d'élever le niveau général de qualification pour faire face aux « besoins de l'économie », et donc de « démocratiser » ; avec l'ouverture du collège au début des années soixante, la création du « collège unique » au milieu des années soixante-dix, et puis, à partir du milieu des années quatre-vingt, l'accueil au lycée d'un public qui en était resté largement à l'écart. Priorité a donc été donnée à l'accueil de *nouveaux publics*, par création de places (établissements, classes, postes d'enseignants) et création de nouvelles filières, et donnée également à la mise en place, au sein de l'école, de dispositifs de « lutte contre l'échec scolaire » ; des décisions institutionnelles, en particulier concernant le redoublement, se sont inscrites dans cette perspective d'autoriser l'accès à des niveaux plus élevés du parcours scolaire : les taux de redoublement se sont progressivement réduits dans le primaire, pour augmenter au collège, puis ont diminué au collège pour s'accroître au lycée. Au fond, l'ouverture à de nouveaux publics et la gestion des flux ont bénéficié d'une priorité dans les soucis de l'institution scolaire. La thématique de « *lutte contre l'échec* » occupe le devant de la scène. C'est plus récemment (milieu des années quatre-vingt) que l'institution a pris en compte, de manière intense, la question de l'insertion professionnelle et de son accompagnement, en particulier dans un dispositif comme le « DIJEN » (2), ou la mise en place de « formations en alternance ». C'est d'ailleurs la réussite même du projet de scolarisation, dans sa dimension de massification de l'accueil et d'ouverture de l'accès au lycée, qui conduit, dans un contexte d'emploi totalement transformé, à poser aujourd'hui ces problèmes.

– Dans un telle configuration scolaire, où l'élève semble se voir de moins en moins fermer les portes et toujours se voir offrir, au moins formellement, une voie « qui lui convienne », le « *décrocheur* » peut être perçu comme un adolescent étrange, hors norme, qui fait des choix qui ne relèvent que de lui, de son propre rapport au monde scolaire, ou au monde tout court ; au fond, un cas singulier, dont la singularité entraîne les parents sur la voie d'une mise en question individuelle (leur enfant, ou bien eux-mêmes) plus que d'une interrogation collective ; cas singulier que l'institution ne peut ériger en « problème », surtout quand elle n'est plus tenue, au-delà de 16 ans, à l'obligation scolaire qui, en deçà de cet âge, la contraint à l'accueil autant qu'elle contraint l'élève lui-même à l'assiduité.

La massification de l'accès au lycée, indiscutable et réalisée dans des délais extrêmement rapides (on peut rappeler que, en France par exemple, en 1985, seuls 30 % d'une génération obtenaient un baccalauréat), va progressivement faire naître, chez des chefs d'établissement ou des administrateurs (mais pas tous !) la question nouvelle : *il ne suffit pas de les accueillir, mais de savoir comment les garder au lycée pour une scolarité fructueuse*. On en est là, semble-t-il.

La question des lycéens décrocheurs peut donc aujourd'hui être posée, dans sa dimension paradoxale.

D'un côté, il est sûrement *difficile*, tant pour des raisons de définition du décrochage que pour des raisons de repérage des individus, *de dénombrer avec précision les décrocheurs* ; c'est là, sans doute, qu'il faut chercher une des explications des réserves, des doutes ou des dénégations parfois exprimées par les instances responsables ; d'où l'importance à accorder à une tentative de quantification, lourde d'enjeux scientifiques et institutionnels.

D'un autre côté, *le problème est sans doute plus grave que celui d'élèves qui « décrochent »*. Ceux-là pourraient bien n'être que la pointe avancée d'un phénomène plus ample, la portée à incandescence d'un foyer diversement alimenté.

La production sociale du « décrochage »

Décrocheurs et non-décrocheurs : coupure ou continuum ?

Faisons un instant un « pas de côté », à la recherche d'une métaphore éclairante. Plusieurs analystes de l'« exclusion » ont montré comment, et pourquoi, il n'était pas possible de considérer qu'il y a d'un côté les « exclus » et de l'autre les « inclus », avec, entre les deux catégories, une séparation ; ils ont montré comment, sur le marché du travail aujourd'hui, *c'est plutôt d'un continuum qu'il faut parler*, et pourquoi c'est une même logique de gestion de la force de travail qui fabrique des inclus (provisaires) et des exclus, ceux-ci étant, au terme d'un long processus, « désaffiliés » (3).

Et si le « décrochage scolaire » relevait d'un même type d'analyse ? Quand on pense aux « décrocheurs », on pense à ceux qui abandonnent le lycée (voire le collège, il y en a !) . Mais cela pourrait conduire à sous-estimer le fait qu'il existe des « décrocheurs sur place », c'est-à-dire des élèves qui, sans quitter le lycée, sont totalement « démobilisés ». R. Ballion a analysé *ce phénomène de « démobilisation scolaire »* (4) d'élèves qui ont espéré que l'accès au lycée leur

ouvrirait d'autres perspectives sociales et professionnelles, et qui se heurtent rapidement aux difficultés ou à l'échec scolaires, et se rendent compte qu'ils ont été orientés dans des voies dont ils ne perçoivent pas l'issue.

Pourquoi tous les élèves « démobilisés » ne « décrochent »-ils pas ? Est-ce uniquement parce qu'ils n'entrevoient pas d'issue ailleurs ? Ou bien est-ce pour rester dans ce qui, à certains égards, demeure un milieu protecteur ? Pour rester dans un réseau de camarades ? Ou, plus profondément, pour ne pas rompre avec ce qui, au sein du réseau familial et amical, demeure la « norme », avec laquelle la rupture est lourde de risques et de coûts, en termes d'image de soi, de réinvention de rôle, ou de réattribution de place ? Est-ce pour avoir ses entrées dans un lieu où circulent et s'échangent des informations et des biens ? Ou pour attendre, tout simplement et magiquement, que la mobilisation « reparte » ?... *Il pourrait ne pas y avoir de différence radicale entre ceux qui décrochent en s'esquivant du lycée et ceux qui, démobilisés, décrochent sur place ; un continuum dans la population engagée, plus ou moins loin, dans un processus de démobilisation.*

Bien sûr, « décrocher » complètement, abandonner le lycée et les études, c'est faire un pas de plus. Et il faudra bien se demander *de quelle façon* ce pas s'accomplit, au terme de quelle conjonction de « facteurs », *selon quelles modalités*. Et pourquoi tel « décroche » quand son voisin, lui, se « contente », si l'on peut dire, de se « démobiliser »... pour autant qu'il se soit jamais mobilisé.

Ce qui conduit à se poser *deux questions*, intimement liées.

La première consiste à se demander *qui sont les « décrocheurs »* ? En effet, ce qui vient d'être dit donne à penser que ce n'est pas dans n'importe quelle catégorie de lycéens que s'opère cette démobilisation qui conduit au « décrochage ». D'où des interrogations que l'on pourrait dire classiques. Dans quelles *catégories socioprofessionnelles* se « recrutent »-ils ? Qu'en est-il des différences *sexuelles* ? Une étude réalisée à Montréal montre que, dans cette ville, les garçons « décrochent » à la fois plus tôt (dès 12-13 ans) et plus intensément que les filles ; en est-il de même en France ou dans d'autres pays ? Peut-on repérer des distinctions selon *l'origine nationale* des élèves, variable pertinente dans la mesure où elle est corrélée avec des conditions particulières d'inscription dans le marché du travail, du logement, etc. ? Quels ont été leurs *parcours scolaires antérieurs* : s'agit-il d'élèves qui

ont déjà été en échec, ont accumulé des retards, ou bien d'élèves qui s'affrontent pour la première fois à l'échec, qui agit alors pour eux comme un « révélateur » de ce qu'ils analysent comme un marché de dupes dans lesquels on les a « piégés » ; des élèves que P. Bourdieu et P. Champagne appellent des « *exclus de l'intérieur* » (5) ? Se distinguent-ils par une *orientation* qu'ils auraient, plus que d'autres, subie plus que choisie ? Les « décrocheurs » sont-ils plus souvent ce que F. Dubet appelle des « *nouveaux lycéens* » (6) ?

La seconde question vient de ce que, si l'hypothèse d'un « continuum » est pertinente, on trouvera vraisemblablement peu de différences, selon les variables qui viennent d'être sélectionnées, entre les « décrocheurs » et bien d'autres élèves demeurés au lycée. S'il n'y a pas de différence radicale entre eux, quelle configuration originale de ces variables (ou d'autres, non évoquées ici), ou bien *quels processus particuliers singularisent les « décrocheurs »* ?

Le lycée au miroir du « décrochage »

À prendre ainsi le problème des « décrocheurs », on est conduit à *s'intéresser non seulement à ce qui se produit à la marge du lycée, mais en son cœur.*

C'est au lycée que se produit du décrochage et de la démobilitation, en raison de *l'articulation problématique des études, du diplôme et du marché du travail.*

En raison aussi, au moins par hypothèse, *du mode de fonctionnement de cette institution* qui, de plus en plus, accueille des élèves dotés d'un certain nombre de caractéristiques de l'âge adulte, et ne s'y sentant pas reconnus comme tels. Sentiment d'infantilisation, qui peut s'étendre bien au-delà du cercle, variable selon les lycées, des élèves « en difficulté ». Sentiment de ne pas être considéré comme un citoyen, alors que les jeunes se voient aujourd'hui enjoins de se comporter comme tels.

On est conduit aussi à s'interroger sur les *conditions* (sociales, économiques, familiales...) *dans lesquelles les élèves* suivent des études et sont en mesure de *se mobiliser pour le travail scolaire, ou, après expérience de l'échec, de se remobiliser.*

Une façon de résumer le processus complexe, individuel, familial, institutionnel, au terme duquel un lycéen « décroche » pourrait être de parler, comme les Québécois, de « *non-appartenance* » au lycée (7), ou de *non-affiliation* (8).

Les « décrocheurs » entre deux pôles

De quoi décrochent les décrocheurs ?

Qu'abandonne un élève qui abandonne le lycée ? Cette question est importante à deux titres. D'un côté, elle permet d'entrer de manière plus fine dans la *compréhension des raisons et des modalités du « décrochage »* (rythme, déclencheur, discours tenus par l'élève, etc.). D'un autre côté, elle fournit des *éléments de réflexion* pour déterminer ce qu'il convient, éventuellement, de faire *pour « raccrocher »* les « décrocheurs », qui ne relèvent pas tous de la même prise en charge, du même accompagnement.

a) « Décrocher » des études

Pour les « décrocheurs », il y a sans doute une *perte d'espoir dans l'utilité* de la formation initiale. L'élève pense qu'il n'y arrivera pas, vu ses résultats ; et/ou que, malgré les efforts qu'il pourrait consentir pour parvenir à faire un peu mieux, le jeu n'en vaut pas la chandelle. En d'autres termes : si l'école ne vaut que par l'insertion qu'elle promet, et si l'insertion se fait de plus en plus problématique pour ceux qui n'ont pas les meilleurs résultats scolaires, ou ne sont pas dotés des « bonnes » caractéristiques sociales, alors pourquoi rester à l'école ? En utilisant la problématique introduite par l'équipe Escol (9), on pourrait dire que, si un élève n'attribue comme sens au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses que ce que cela lui permet en termes d'insertion professionnelle, le sens s'évanouit sitôt que l'insertion paraît compromise.

Est-ce tout ? Pas nécessairement, en tout cas pas pour tous les élèves. Certains élèves ont de la peine à *entrer dans les exigences du « métier d'élève »*, qui ne sont pas claires pour eux, ou ne leur apparaissent pas comme une nécessité fonctionnelle des études au lycée. Certains élèves pourraient bien avoir envie de savoir, mais pas conscience de ce que l'accès au savoir suppose comme mobilisation ; ne pourrait-on, en essayant de comprendre le « décrochage scolaire » des lycéens, se référer à l'analyse que fait S. Bolmare à propos d'écoliers en classe « spécialisée » : ils peuvent avoir « peur d'apprendre », ignorer ou refuser que « ce qu'il y a à apprendre ne se donne pas d'emblée » (10). Et, faute d'entrer dans ce « métier d'élève », ces lycéens sont progressivement « décrochés » avant même d'être « décrocheurs ».

Peut-on imaginer que certains puissent décrocher de *l'apprentissage intellectuel* ?

Les uns, parce qu'ils n'en voient pas le sens dans la mesure où, on l'a dit, celui-ci peut se résumer à l'utilité en termes de placement futur.

Mais d'autres, pratiquement à l'opposé, parce que l'apprentissage proposé dans leur lycée ou dans leur classe dément le discours sur l'intérêt du savoir en lui-même, et semble se résumer à un ensemble de techniques, de « trucs » pour réussir des examens. Là encore, reprenant le vocabulaire d'Escol, pourrait-on repérer chez certains élèves un *abandon lié au fait que le lycée ne favorise pas l'entretien d'un rapport de sens*, d'un « rapport épistémique au savoir » ? Pour eux, ce qu'on apprend au lycée est rendu inintéressant par le lycée lui-même, à la fois par sa structure ou son fonctionnement, et par la manière dont il orchestre la transmission des savoirs – selon un découpage disciplinaire que Bernstein appelle « code série » (11) – et leur appropriation à travers des exercices formels (12).

Pour d'autres encore, le décrochage pourrait advenir après *l'échec à surmonter la « dissonance culturelle »* entre d'un côté la culture scolaire, les contenus d'apprentissage proposés au lycée, et, de l'autre côté, la culture du milieu social du quartier et/ou le système de valeurs, de normes, de représentations du groupe de jeunes qui sert de référence quotidienne.

b) Rompre avec l'institution scolaire

Est-ce que des élèves décrochent du lycée non en raison de ce qu'on y apprend ou non, mais *en raison de la manière dont ils s'y sentent considérés* ? Pour eux, le lycée serait une institution qui appelle à la responsabilisation sans aller jusqu'au bout de cette exigence, qui infantilise des élèves dotés d'un certain nombre de caractéristiques des adultes (ils votent, ils ont une vie sexuelle, parfois vivent en couple, ils travaillent pour gagner au moins en partie l'argent de leurs études...). Il serait une institution où serait négligé ce qui ressemblerait à la construction d'un lien social, à l'apprentissage de la vie en collectivité (résolution des conflits, égalité des droits et des devoirs, etc.) et à l'analyse de ce qu'apporte et exige la différence des statuts (les élèves, les enseignants...).

On peut voir aussi la rupture avec l'institution sous un autre jour. Il se pourrait que certains élèves ne supportent pas une institution dont le visage se décompose, dont la lisibilité en tant qu'institution est moins nette, qui s'assume moins comme institution, et dont ils ne voient donc pas ce qu'elle a à leur dire. Cet éclairage est à première vue paradoxal, après celui qui précède, puisqu'il paraît pointer l'absence de fermeté

d'une institution qui, plus haut, est perçue comme « infantilisante ». Mais le paradoxe n'est peut-être qu'apparent : l'institution, moins assurée d'elle-même, ne disposerait plus, pour faire tenir ensemble professeurs et élèves, que de procédures formelles, perçues comme « gratuites », qui ne font pas sens dans l'ordre des relations civiques ou dans l'ordre du savoir, et sont donc ressenties comme « infantilisantes » par les élèves.

c) *Quitter un monde, d'élèves et d'adultes*

« Décrocher », c'est aussi s'éloigner des autres élèves, avec lesquels, éventuellement, on n'a en commun ni conditions d'entrée et d'installation dans les études, ni centres d'intérêt, ni façon d'être lycéen, ni espoir. Une partie des élèves est de ceux que les « décrocheurs » désigneraient volontiers comme des « bouffons », soumis que sont (ou paraissent être) ces derniers aux attentes voire aux injonctions des enseignants et de l'institution. « Décrocher », c'est aussi *s'écarter d'un cadre de socialisation* organisé par les adultes, enseignants, personnel de direction ou d'éducation. Pour reprendre les catégories utilisées par C. Lévi-Strauss, on peut conjecturer que les « décrocheurs » ne parviennent à trouver leur compte ni dans la « socialisation verticale » opérée au sein du lycée entre adultes et élèves, ni dans la « socialisation horizontale », l'intersocialisation des élèves.

d) *Se repositionner face au projet parental*

Entrer au lycée, y poursuivre des études, c'est pour l'élève s'inscrire dans un « projet » qui n'est pas nécessairement d'abord le sien propre, mais celui de ses parents, même si ce « projet » peut varier du plus élaboré qui soit au simple souhait à peine formulé. Le quitter, « décrocher », c'est aussi, de fait, prendre parti vis-à-vis de ce « projet », peut-être *rompre avec la loi parentale*. C'est, pour le moins, manifester *l'écart* entre le désir, ou le « projet » parental, et le « projet » de l'adolescent.

e) *Restaurer l'image de soi*

Pour beaucoup d'élèves, le lycée est le lieu de l'échec, du « rappel à l'ordre » social, de la « remise en face des réalités ». Pour tous ceux qui n'ont pas pu, ou pas su, *transformer leur désir en « projet »*, c'est-à-dire s'assurer les conditions concrètes de la réalisation de leur désir d'études et d'ascension sociale par l'école – désir que l'institution, par ses verdicts, ses décisions de passage ou les orientations proposées, leur

laisse nourrir sans toujours leur donner les moyens de les accomplir –, les exigences du lycée conduisent tôt ou tard à « en rabattre ». Au prix d'une *meurtrissure* qui peut ne trouver d'apaisement que dans la *prise de distance*, ou dans le retournement agressif du stigmaté. Sauver son honneur en s'éloignant des occasions de subir des affronts, voire en récusant l'institution qui – à travers les enseignants, le groupe des pairs, le personnel d'éducation – les inflige ?

À pointer ainsi des raisons qui, par hypothèse, pourraient contribuer à « expliquer » le décrochage des uns, on est conduit à se demander, bien sûr, pourquoi d'autres, affectés peu ou prou par les mêmes processus, ne « décrochent » pas. Sans doute parce que se nouent de façon chaque fois singulière – pour des sujets façonnés par une histoire personnelle et familiale, marqués par un milieu de vie, entretenant un certain rapport au monde ou à l'apprentissage, qu'un certain parcours scolaire a contribué à élaborer – les différentes contraintes qui font leur existence quotidienne au lycée, et le sens qui lui est attaché. Façon de dire, ou plutôt de redire, que l'élève « décrocheur » et le « non-décrocheur » pourraient bien être moins éloignés que ne le fait penser la séparation de corps du « décrocheur » et de l'institution. Et de repérer en même temps pourquoi et comment celui-ci franchit le pas. Il se pourrait bien que la coupure majeure (comment la désigner ? existentielle, dans l'ordre de la subjectivité ?) entre les élèves soit dans le rapport aux études, entre *ceux pour lesquels les études « font sens »* et *ceux pour lesquels elles ne « font pas sens »* ; mais la coupure institutionnelle passe entre ceux qui sont dedans et ceux qui « prennent la tangente », par une rupture brutale ou un glissement progressif.

À quoi « s'accrochent » les « décrocheurs » ?

Ce serait sans doute adopter une perspective tronquée que de ne considérer que l'éloignement du lycée. Pour un certain nombre de « décrocheurs », il pourrait y avoir lieu de *prendre en compte aussi ce à quoi, dans le même temps, ils « s'accrochent »*, selon des modalités et des rythmes qui peuvent d'ailleurs être décalés par rapport à ce qui est en train de s'opérer du côté du lycée.

Les « décrocheurs » peuvent se rapprocher d'un groupe de pairs, groupe qui fournit suffisamment de repères et d'occasions d'affirmation identitaire pour que l'« *exit* », hors du lycée, ne signifie pas l'exil, pour que la non-appartenance au lycée ne soit pas la déshérence. Le « décrocheur » peut être un lycéen déjà absorbé, possédé, par un autre groupe

d'appartenance ou d'intersocialisation qu'un groupe lycéen. Il peut déjà être *partie prenante d'un groupe* dans lequel il peut *restaurer l'image de lui-même*.

Les « décrocheurs » peuvent aussi s'inscrire plus intensément dans le monde du travail, dont ils font l'expérience dès leur quotidien d'élève à travers un « petit boulot » (13). Parce que c'est là qu'ils ont le sentiment de vivre vraiment et de gagner leur vie, parce qu'ils perçoivent un sens à ce qu'ils font, qu'ils parviennent à surmonter le clivage que les études opèrent chez eux, issus de milieux populaires, ou qu'ils ont le sentiment de s'affronter au principe de réalité alors que le lycée est vécu comme un moment de « mise en suspension ». L'emploi, ou l'inscription dans un monde professionnel, peut avoir, provisoirement au moins, plus de sens pour eux que les études ou la vie au lycée. Cette valorisation du monde du travail entre dans un processus, plus tâtonnant que maîtrisé, de multiplication des expériences sociales, que le « décrocheur » entend capitaliser de façon positive ; quitte, après quelque temps de cette échappée belle – qui est loin d'être pavée de roses –, à en déplorer éventuellement le caractère illusoire.

Le processus de décrochage : de « dedans » à « dehors »

Penser ainsi le « décrochage », comme rupture avec le lycée et comme rapprochement avec un autre cadre de socialisation, fournit sans doute quelques éléments pour comprendre ce qui distinguera, finalement, les élèves « décrocheurs » et ceux qui restent au lycée sans grande « mobilisation ». Cela pourrait permettre aussi de lire le processus de décrochage lui-même, la manière dont il s'effectue, son rythme, ses phases...

Les élèves sont-ils « décrocheurs » ou bien « décrochés » ? S'agit-il, dans cet éloignement, d'un acte (d'une série d'actes) volontaire(s), pensés(s) comme tel(s), et assez soudain ; ou s'agit-il d'un glissement progressif d'un élève que rien ne retient au lycée : ni les études, ni la confiance dans ce qu'elles peuvent apporter, ni la sociabilité adolescente (éventuellement concurrencée ou submergée par une autre), ni la présence des adultes... rien ? Comment l'élève s'enfoncé-t-il dans la spirale de l'absentéisme, cet absentéisme qui s'auto-entretient parce qu'il est trop lourd de rattraper le retard pris, ou parce qu'avec les jours qui passent il est de plus en plus coûteux de revenir – coûteux pour l'honneur personnel, coûteux en raison de la lourdeur de la sanction encourue – ? Qui, en ce cas, exerce une « force de rappel », avant que les liens ne soient trop distendus : l'institution scolaire, les parents... ?

Et si les « décrocheurs » pensaient, en « décrochant », se protéger, se préserver ? Et cela dans ce qui pourrait être un calcul – ou un « ressenti » – à très court terme.

Il ne semble pas exceptionnel que les « décrocheurs » – qui en quittant le lycée ont abandonné en même temps tout ce que celui-ci offre, ou les perspectives qu’il permet de ne pas fermer – se retrouvent encore plus *perdants et perdus* une fois partis, et souhaitent trouver un moyen de revenir. Car l’échec est, de façon quasi certaine, une « *qualification négative* » (14). Il se pourrait que le « décrochage » scolaire dévalorise objectivement et subjectivement la période transitoire vécue aujourd’hui par les grands adolescents, cet « étirement de l’adolescence » ; pour être souvent subi, ce moratoire de l’entrée dans l’âge adulte n’en est pas moins l’occasion d’expériences d’autant plus valorisables que l’individu dispose de ressources, au premier rang desquelles la reconnaissance scolaire que représentent les diplômes. Si, pour un certain nombre de « décrocheurs », le lycée n’est pas tenable, ne plus y être l’est encore moins.

Raccrocher les « décrocheurs »

D’abord, pourquoi se préoccuper de les raccrocher ?

Des élèves qui ont dépassé l’âge de l’obligation scolaire ne sont-ils pas « libres » de décider d’abandonner ? Ce n’est pas sûr. Si le décrochage advient au terme d’un processus social complexe, et affecte préférentiellement des élèves dotés de certaines caractéristiques sociales, il n’est pas souhaitable – ou, si l’on préfère user d’un autre registre de vocabulaire, pas juste – de laisser la réactivité adolescente et le découragement déterminer lourdement des destins sociaux.

Le désir d’école exprimé par les décrocheurs eux-mêmes est d’ailleurs très net : quand le choix leur est proposé entre un contrat d’apprentissage et un *retour vers une scolarité* qu’ils ont pourtant eux-mêmes abandonnée, la très grande majorité opte pour le retour en scolarité (15). Et, invités à donner un conseil à un copain qui serait en train de « perdre pied » et serait sur la voie du « décrochage », ces « décrocheurs » font entendre comme l’expression de leur *propre regret* : « ils faut qu’ils s’accrochent, qu’ils ne fassent pas la même erreur que nous ».

Par ailleurs, on ne saurait sous-estimer que, en France par exemple, l’institution scolaire elle-même s’est donné pour règle, avec un texte du début des années quatre-vingt, de ne pas empêcher un élève de finir un cycle d’études qu’il a entamé.

Alors, que faire ? Deux voies peuvent être explorées, qui ne s'excluent pas l'une l'autre.

a) Première voie : lutter en aval pour raccrocher les « décrocheurs ».

Mais dans quoi chercher à les réintégrer ? Dans une structure qui leur proposera un enseignement général, ou dans une structure qui leur offrira une *formation professionnelle* (voire ne leur offrira que cela) ? Cela pourrait bien être à déterminer en prenant d'abord en compte les raisons et les modalités du décrochage.

Souvent, face aux élèves qui abandonnent, les discours ou les propositions concrètes évoquent une issue vers la formation professionnelle ; c'est, semble-t-il, ce qu'envisagent les ainsi nommées « écoles de la seconde chance » ; il se peut que, pour certains élèves, ce soit une solution praticable et pertinente, alors que pour d'autres elle ne le sera pas. Ce qui est en cause ici est moins la solution proposée que son automatisation : qu'est-ce qui dit que l'élève « décrocheur » se retrouvera plus volontiers, et plus aisément, dans une filière de formation professionnelle, même « adaptée », que dans une filière d'enseignement général ? Qu'est-ce qui dit qu'il n'y sera pas tout autant victime d'un marché de dupes quant à l'insertion professionnelle future ?

D'autres structures, comme le « lycée élitaire pour tous », font l'option inverse : *proposer un retour en formation générale*. Cette option a au moins le mérite de contraindre à considérer que les « décrocheurs » ne sont pas tous les mêmes, qu'ils ne sont pas voués à certaines orientations du seul fait qu'ils ont « décroché » du lycée, et qu'il convient en conséquence de prendre en compte le processus de décrochage (son origine et son déroulement) pour proposer aux élèves des solutions alternatives. Entre autres celle qui consiste à les réinscrire dans une *dynamique d'accès au savoir*, comme *dimension essentielle de la construction de soi*.

Rien n'est acquis d'emblée quand il s'agit de trouver des solutions au « décrochage » et qu'il y a lieu d'exercer sa vigilance critique sur toutes les solutions qui relèveraient d'un choix non réexaminé, basé sur une confiance *a priori* – fondée moins en raison qu'en idéologie – en la « mise au travail professionnel » ou en la « reprise d'études générales ».

Pour le dire autrement : tant que les élèves n'entraient guère au lycée, et que le marché du travail pouvait, sans trop de délai, « absorber » les sortants du système quel que soit leur niveau de qualification, la thématique, annoncée sur le mode de l'évidence, « tout le monde n'est pas fait pour les études *secondaires* » pouvait s'épanouir sans autre consé-

quence que de passer pour un discours élitiste. L'ouverture du lycée – mouvement dans lequel l'institution rencontre des « stratégies » parentales – fait le pari, ou prend objectivement le parti, inverse, et contraint à examiner les moyens d'y faire face. Si, alors – et comme on l'a entendu dans les critiques opposées à l'objectif de « 80 % au niveau du baccalauréat – il peut être tentant pour certains de modifier cette thématique en « tout le monde n'est pas fait pour les études *générales* », il convient d'interroger aussi ce discours ; une fois de plus dans l'histoire d'un système scolaire qui n'a cessé de démontrer par la pratique ce qui était antérieurement nié en théorie, ce discours pourrait bien être une fausse évidence ; et bien plus d'élèves qu'on ne le croit pourraient, avec profit, s'engager ou poursuivre dans un cursus d'enseignement général. Il reste que, une fois cela rappelé, la question n'est pas résolue. Ce n'est pas parce que cette proposition est critiquable que son inverse est nécessairement juste.

Où opérer ce travail de « récupération » d'élèves égarés ? En France, des *structures particulières* ont été mises en place depuis quelques années : lycée de Saint-Nazaire, lycée autogéré de Paris, etc. Et il est intéressant de voir comment, en leur sein, *se trament de nouvelles configurations « scolaires »*, comment on y prend en compte à la fois l'appropriation des savoirs, l'organisation de la vie collective, la pratique de la démocratie, la restauration de l'image de soi.

b) Seconde voie : prévenir le décrochage.

Dire que c'est dans le lycée lui-même que s'origine la dynamique du « décrochage » ne signifie pas que le « décrochage » soit, comme on dit, « de la faute » du lycée. Mais c'est dire qu'il est sans doute possible, dès le lycée, de prendre en compte la résolution de problèmes dont la persistance peut favoriser des phénomènes de « décrochage ».

Sont ici engagés la façon dont sont conduits les apprentissages scolaires, le sens qui leur est donné au sein même du lycée, et ce qu'ils donnent l'occasion de construire en termes de *lien social*. Apprendre, c'est se confronter à des savoirs ; c'est aussi se confronter à une norme, qui n'est pas arbitraire mais inhérente aux savoirs. Le travail en classe, l'activité dans laquelle les élèves sont invités à entrer, sont-ils si étrangers à la prévention du « décrochage » ?

Sont aussi en jeu la manière dont l'orientation se fait, ainsi que la lisibilité et la crédibilité des verdicts scolaires, ou les conditions de réalisation du pari sur l'avenir (sur la réussite) qu'est l'admission dans telle classe, telle filière. En corollaire, se pose la question de *la mise au ser-*

vice des élèves de dispositifs d'explicitation des attentes, et de mise à leur disposition des moyens d'y satisfaire. Le lycée, en accord avec ce qu'il semble promettre par le seul fait d'ouvrir plus largement ses portes, pourrait peut-être ainsi répondre à des attentes, à des demandes, qui n'apparaissent au grand jour que quand certains, désespérant de les voir satisfaites, « décrochent ».

Et puis, en dehors de la classe, il se pourrait bien que plusieurs aspects du fonctionnement du lycée soient de nature à contribuer à garder des élèves qui s'y « retrouveraient », s'y « reconnaîtraient » mieux, dans la mesure où le lycée prendrait davantage en compte deux choses. D'une part, la réalité lourde qui veut que les élèves soient des *adultes*, et réagissent (par la rébellion ou la non-implication) contre ce qui paraît les infantiliser. D'autre part, le projet maintes fois réaffirmé ces dernières années de faire de l'école le lieu *de la construction du citoyen*, à travers des structures d'échange, de résolution des conflits.

Ainsi posée, la question des « lycéens décrocheurs » est plus lourde d'enjeux qu'il ne pourrait y paraître.

Dominique GLASMAN

NOTES

(1) Cet article est extrait de l'ouvrage « Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse », La Bouture, *Chronique sociale*, 1998.

(2) Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale.

(3) Par exemple : CASTEL (R.) *Les Métamorphoses de la question sociale*, Fayard, 1995, Paris. Ou BOUFFARTIGUE (P.) : *Société duale ?*, Les Temps modernes, février 1993.

(4) BALLION (R.) : « La démobilitation scolaire », conférence au collège Saint-Exupéry, Vélizy, le 5 avril 1995, ronéotypé MAFPEN de l'académie de Versailles, 21 pages.

(5) In BOURDIEU (P.) (dir.), *La Misère du monde*, Seuil, 1993, Paris, pp. 597-603.

(6) DUBET (F.), *Les Lycéens*, Seuil, 1992.

(7) Conseil supérieur de l'éducation du Québec, avis à la ministre de l'Éducation : « Contre l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire » (sans date). Pour quelques données chiffrées sur le décrochage au Québec, voir DUSSAULT (R.) : étude longitudinale sur le décrochage scolaire à la CECM, service de la formation générale (Montréal), septembre 1995.

(8) La notion d'« affiliation » est proposée par COULON (A.) dans son ouvrage : *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, 1993, Paris.

(9) Équipe de recherche de l'université de Paris VIII. A publié, notamment : CHARLOT (B.), BAUTIER (É.), ROCHEX (J.-Y.), *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 1992, Paris.

(10) BOLMARE (S.) : « Des enfants qui ont peur d'apprendre », *Cahiers pédagogiques* n° 300, janvier 1992.

(11) Sur le « code série », voir BERNSTEIN (B.), *Langage et classes sociales*, Minuit, 1975, Paris, chapitre XI.

(12) Pour une critique de la « pédagogie de l'exercice », voir GLASMAN (D.) et COLLONGES (G.), *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, CNDP-FAS, 1994, Paris, chapitre IX... Il peut y avoir, dans cette déception d'une partie des élèves, une dimension d'élitisme et de mépris social pour une autre partie du public, moins centrée quant à elle sur les savoirs eux-mêmes et davantage préoccupée d'une rentabilité de l'investissement scolaire ; mais cela s'y réduit-il, et cela doit-il pour autant conduire à sous-estimer le problème ? (Mais les premiers, compte tenu de ce qu'ils sont socialement et de ce qu'ils ont sans doute compris du système scolaire, « décrochent »-ils ?).

(13) BALLION (R.), *Les Lycéens et leurs « petits boulots »*, Hachette, 1994, Paris.

(14) L'expression est de DUBET (F.) et MARTUCCELLI (D.) dans *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1995, Paris.

(15) Une expérience a été conduite au sein de la MAFPEN de Grenoble, après avoir été initiée par la région Rhône-Alpes, au début des années 1990. Le dispositif portait le nom de FRAQ (formation Rhône-Alpes qualification) et se donnait comme objectif de récupérer des élèves en rupture d'école.

UN PROGRAMME INTERMINISTÉRIEL DE RECHERCHE SUR LES PROCESSUS DE DÉSCOLARISATION

Dominique DRAY (*),
Françoise ŒUVRARD (**)

Le programme de recherche engagé par plusieurs institutions a pour objet de cerner quantitativement et qualitativement une déscolarisation qui touche de plus en plus des jeunes relevant pourtant de l'obligation scolaire.

Une analyse des réponses à l'appel à projets fait apparaître la variété des territoires et des publics visés, des contenus de recherche, des choix disciplinaires et méthodologiques. La déscolarisation est abordée comme le produit d'une tension entre trois logiques (juvénile, familiale et institutionnelle) dont l'interprétation dépend en partie de la conception de la déscolarisation des différentes équipes de chercheurs.

Des situations de déscolarisation (voire même de non-scolarisation de jeunes soumis à l'obligation scolaire) sont de plus en plus fréquemment évoquées par des travailleurs sociaux, des responsables de l'Éducation nationale, des cabinets de juges pour enfants, des élus... Ces phénomènes ne peuvent pas être réductibles à des cas très particuliers, dans

(*) Chargée de mission recherche à la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (ministère de la Justice).

(**) Chargée de mission à la Direction de la programmation et du développement (ministère de l'Éducation nationale).

la mesure où, par exemple, des indicateurs statistiques (taux de scolarisation entre 13 et 16 ans) semblent montrer une croissance, depuis quelques années, des sorties du système scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire. Un affinement des données statistiques est sans aucun doute nécessaire pour préciser ce constat. Toutefois, la population des enfants et des adolescents qui ne sont plus (ou qui n'ont jamais été) scolarisés, c'est-à-dire qui ne figurent pas dans les recensements des statistiques scolaires, restera difficile à appréhender par les bases de données institutionnelles. Il est donc nécessaire d'envisager d'une part des modes d'appréhension de la population concernée par d'autres voies (les lieux informels de regroupements de jeunes, les groupes de voisinage, les services éducatifs de la Protection judiciaire de la jeunesse et de l'Aide sociale à l'enfance, les cabinets des juges des enfants, les différents services sociaux...), d'autre part, au-delà du recensement, la conduite de travaux de recherche sur ces jeunes et leur trajectoire.

C'est pourquoi le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Justice, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles et la Délégation interministérielle à la ville se sont associés pour lancer fin 1999 un appel à projets de recherche.

Les professionnels de l'enfance et de la jeunesse s'accordent pour dire qu'un nombre croissant d'enfants, soumis à l'obligation scolaire, ne sont plus scolarisés. Cette réalité recouvre des situations variées qui vont de l'absentéisme régulier jusqu'à l'abandon complet de la scolarité, sans omettre les situations où des enfants et des adolescents n'ont jamais eu accès à l'école (les migrants primo-arrivants en sont une figure exemplaire).

C'est là un fait de société à partir duquel les discours en sciences humaines et les discours profanes se recourent souvent autour de l'idée selon laquelle l'absentéisme scolaire affecte le projet d'intégration de l'école républicaine, peut faciliter l'entrée des plus jeunes dans une carrière délinquante et participe au renforcement du sentiment d'insécurité des populations, car ces jeunes en marge de l'école sont visibles dans les rues, les jardins, les centres commerciaux, etc.

C'est à l'horizon de cette réalité et des discours qu'elle génère que la déscolarisation se constitue en problème de société, conduisant les pouvoirs publics à réagir face à des processus qui, de fait, excluent certains jeunes des voies d'insertion sociale et professionnelle. La lutte engagée contre la déscolarisation prend alors différentes formes.

En premier lieu, il s'agit de cerner quantitativement et qualitativement ce fait social en favorisant la recherche. C'est ce que préconise le conseil de sécurité intérieure en 1998. Cette recommandation est reprise également par le programme NouvelleS ChanceS du ministère de l'Éducation nationale, qui intègre à l'intervention sociale une phase d'exploration de la réalité du fait en un lieu donné (dans des sites pilotes). Ou bien encore, elle est au centre des préoccupations de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse du ministère de la Justice qui a lancé une étude de type diagnostique visant à identifier le nombre de mineurs non scolarisés accueillis dans ses services (étude menée conjointement avec le ministère de l'Éducation nationale).

En second lieu, il s'agit d'agir, concrètement, par la mise en place de dispositifs expérimentaux visant à rescolariser des jeunes en rupture avec l'école – c'est la principale finalité du programme NouvelleS ChanceS. Ces différents axes d'étude et d'action sont présentés et développés dans ce même numéro par Dominique Brossier, Jean-Claude Émin et Brigitte Ludot : « Des jeunes qui échappent à la scolarité obligatoire ».

L'appel à projets de recherche sur les processus de déscolarisation exprime une commande publique qui, dans le même temps, en signe l'originalité : des actions en cours se réalisent en concertation avec des chercheurs et celles à venir pourront s'inspirer des résultats de l'appel d'offres. Cette commande dessine également un cadre assez contraignant : une série de questions pour lesquelles les commanditaires attendent des réponses devant les éclairer sur les décisions à prendre dans ce domaine.

Cet appel à projets a été lancé conjointement par le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Justice, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles et la Délégation interministérielle à la ville. Le premier partenaire y trouve un intérêt inhérent à ses missions inscrites dans la loi : offrir une formation à tous les enfants soumis à l'obligation scolaire. Le second prend en charge des mineurs en grandes difficultés pour lesquels l'école est une voie pour recouvrer une place dans la société. Le troisième, se penchant sur l'immigration et ses effets, n'est pas insensible à l'accès ou non à l'école des jeunes issus de l'immigration. Enfin, le quatrième partenaire, traitant de la ville et de ses productions sociales, ne peut rester indifférent à un fait social qu'on peut estimer (quelquefois à tort) caractéristique des milieux urbains.

L'appel à projets

Lancé à la fin de l'année 1999, l'appel à projets était focalisé sur une meilleure connaissance des jeunes concernés et de leurs trajectoires, sur le rôle que peuvent jouer les institutions et leur mode de fonctionnement dans ce processus d'exclusion. Il ne portait donc pas sur l'étude des dispositifs préventifs ou palliatifs qui peuvent être mis en place par diverses institutions pour traiter de la déscolarisation.

Dans cet appel à projets, deux objectifs étaient visés :

1) Une *meilleure connaissance* des populations déscolarisées (ou jamais scolarisées) avant l'âge de 16 ans (il était expressément demandé que les recherches portent sur des jeunes soumis à l'obligation scolaire) : leurs caractéristiques sociodémographiques, leur histoire familiale et scolaire, leur trajectoire migratoire... Les données recueillies dans le cadre de ces recherches devaient, en particulier, permettre de repérer la diversité des situations et des populations concernées : situations face à l'école, qui vont de l'absentéisme régulier jusqu'à l'abandon complet, sans omettre les jeunes qui auraient échappé à toute scolarisation (des migrants primo-arrivants en particulier). L'apport de ces travaux à la connaissance de ces jeunes pourrait permettre aux institutions concernées d'organiser de façon pertinente une collecte d'informations, préalable nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de solutions.

2) Une *compréhension fine des processus* conduisant les enfants ou les adolescents à quitter (ou à ne pas fréquenter) le système scolaire. Il était demandé que ce dernier point soit traité :

- *du côté des enfants et des adolescents* : en décrivant et analysant finement les situations sociales, familiales et scolaires ayant conduit à la déscolarisation (ou à l'absence totale de scolarisation), en veillant à identifier d'éventuelles différences d'origine, de trajectoire et de comportement des garçons et des filles.

Comprendre, en particulier, comment s'enclenche le processus qui peut se manifester très tôt par un désintérêt pour l'école et le travail scolaire et conduire ensuite à l'absentéisme et à l'abandon. Une attention particulière visait les étapes qui précèdent la sortie du système scolaire. On peut faire l'hypothèse que le « décrochage » résulte de processus brutaux – un événement dramatique frappe la famille – ou d'une dégradation plus ou moins rapide : la déscolarisation peut alors être précédée de phases d'absentéisme plus ou moins longues, d'exclusions temporaires, de passages dans plusieurs collèges ou dispositifs spécialisés qui peuvent constituer autant d'indicateurs prédictifs de la déscola-

risation complète ; elle peut aussi résulter de la grande mobilité de familles en situation précaire, qui sont méconnues des services sociaux et n'inscrivent pas leurs enfants à l'école.

Les recherches devaient, en particulier, proposer des réponses aux questions suivantes :

– y a-t-il des moments clés dans le parcours scolaire où les risques de « décrochage » sont plus importants (entrée dans un nouveau cycle ou établissement) ?

– quels rapports à l'école et aux apprentissages ont eu ces jeunes (indifférence, rejet, ambivalence, sentiment d'injustice...) ;

– comment vivent-ils leur sortie de l'école ? Peut-elle être interprétée comme une solution de survie face à des tensions trop fortes entre le monde de l'école et celui dans lequel ils vivent, notamment pour des jeunes engagés dans des activités multiples ?

– quel rapport au travail (sous ses diverses formes, légales ou non) et quelle perception de l'avenir ces jeunes ont-ils ?

• *du côté des institutions* : il s'agit là de décrire et d'analyser les attitudes, les opinions et les décisions des différents professionnels (enseignants, chefs d'établissement, services sociaux, éducateurs, policiers, magistrats..) que le jeune a rencontrés au cours du processus de déscolarisation, en tenant compte de la diversité des structures scolaires et éducatives qu'il a pu fréquenter.

La déscolarisation interroge le fonctionnement des institutions éducatives sous différents aspects qu'il était demandé d'étudier. Étaient cités, par exemple :

– le processus d'orientation ou le verdict d'échec (que le jeune voudrait éviter en anticipant par son propre décrochage) ;

– les effets des décisions de l'institution (« passages » en classe supérieure accordés au bénéfice de l'âge qui en fait peuvent tromper l'élève sur son « niveau ») ;

– le statut du jeune dans l'institution scolaire, en décalage avec son statut éventuel dans le monde extérieur (l'élève est considéré, par bien des aspects du fonctionnement de l'institution scolaire, à la fois comme un enfant et comme ayant déjà à se préoccuper de son placement social, c'est-à-dire mis d'emblée dans une préoccupation d'adulte) ;

– la valeur accordée à la scolarité par les personnels en charge des mesures éducatives (judiciaires ou administratives). Quelle importance attachent-ils à la scolarité dans leur action éducative ?

En général, comment le fonctionnement (et surtout le dysfonctionnement) d'un établissement, d'une structure scolaire ou éducative, d'une

classe peut-il contribuer à déstabiliser des jeunes déjà fragilisés par leur contexte social et leurs difficultés scolaires ?

Enfin, il était proposé aux équipes de recherche de s'intéresser à *l'institution scolaire comme cadre de sociabilité adolescente*, mais aussi en ce qu'elle est *conurrencée par d'autres cadres de socialisation* ; la construction de soi permise par un cadre de socialisation peut alors être perçue comme différente de celle permise dans l'institution scolaire.

Pour atteindre les objectifs visés, il est apparu indispensable de susciter un ensemble de *recherches coordonnées*.

Une collaboration entre équipes sur un même sujet se justifiait par la diversité des aspects du problème à traiter, mais également par les formes différentes qu'il peut prendre selon les territoires. En effet, on peut faire l'hypothèse que tant l'intensité du phénomène que ses origines et la façon de l'envisager sont différentes selon les régions, les espaces et les types d'habitat (ruraux, cités de banlieue, centres urbains), même si les spécificités d'un territoire peuvent être interprétées comme une spécificité des contextes sociaux. Ainsi, les équipes étaient incitées à choisir les terrains de recherche dans des secteurs géographiques diversifiés et repérés en fonction de caractéristiques prédictives de la situation à étudier (collèges à fort taux d'absentéisme, *turn-over* élevé parmi les élèves, signalements par les services de police ou de justice...).

Les réponses

Deux cents équipes rattachées à des laboratoires universitaires ou au CNRS ont été sollicitées. Trente-six d'entre elles ont soumis des projets de recherche dont la synthèse est présentée ci-dessous.

Les travaux envisagés relèvent principalement de la sociologie, associée parfois à d'autres disciplines (ethnologie, sciences de l'éducation, linguistique, géographie urbaine et psychologie). Les chercheurs en sciences de l'éducation sont assez peu nombreux et sont toujours associés à des collègues d'autres disciplines. La psychologie, la psychanalyse et la psychosociologie représentent près d'un tiers des projets.

Une quinzaine d'équipes appartenant à des institutions ou à des laboratoires différents ont présenté un projet commun. Un peu moins d'un tiers des projets envisage d'associer aux chercheurs des professionnels de terrain (enseignants et travailleurs sociaux).

Si quelques recherches prévoient de comparer la littérature produite en différents pays sur le thème de la déscolarisation, une seule équipe partage ce projet avec un laboratoire universitaire étranger.

Les problématiques

Les chercheurs envisagent majoritairement la déscolarisation comme le fait de ne plus être dans les murs de l'école. Une équipe étend la notion de déscolarisation aux enfants et aux adolescents qui, présents dans l'enceinte scolaire, y sont absents mentalement, parlant de « déscolarisation de l'intérieur ».

Dans leur ensemble, les projets proposent de traiter des représentations et des valeurs de chaque acteur (jeunes, familles, professionnels du champ de l'éducation, etc.) et de leur expérience de la déscolarisation. La plupart affirme que l'école n'est plus le seul lieu où s'opèrent les apprentissages, notamment cognitifs, et resitue la déscolarisation (et plus largement le rapport à l'école) parmi les autres activités sociales (les loisirs, le travail, les « trafics »...) qui s'offrent aux jeunes et à leur famille.

Dans la continuité des axes de travail définis dans l'appel à projets, les équipes ont abordé la déscolarisation comme le produit d'une tension entre trois logiques : celle des jeunes (les déscolarisés et leurs pairs), celle de la famille en prise avec le jeune et/ou l'institution scolaire, enfin celle de l'institution scolaire, elle aussi en prise avec le jeune et la famille et en prise surtout avec la transmission du savoir.

Cependant, l'interprétation de la tension entre ces trois logiques diffère selon la manière dont les chercheurs conçoivent la déscolarisation. À partir de cette conception, les projets peuvent être répartis en trois grandes catégories.

• La déscolarisation comme langage de difficultés et signe d'exclusion

Les difficultés peuvent être personnelles et/ou sociales. Elles sont l'expression de dysfonctionnements dans lesquels les jeunes apparaissent comme des acteurs soumis et particulièrement contraints. Ici, les recherches ont plutôt tendance à assimiler la déscolarisation à l'exclusion.

On trouve également, proche de cette question des difficultés sans se confondre avec elle, celle de la déception dans les attentes des différents acteurs et de la déscolarisation comme le produit d'un sentiment de non-appartenance.

• *La déscolarisation comme la manifestation de la compétence des jeunes à s'adapter à des situations de contrainte*

Ici se retrouvent essentiellement les projets qui traitent des modes de vie et de pensée des jeunes et de leur famille appartenant à des communautés culturelles diverses : les uns et les autres sont perçus comme des acteurs volontaires, aptes à déployer des stratégies de survie et d'insertion sociale.

Un projet considère même la déscolarisation comme une tentative de reconstruction (redressement) de personnes soumises et rabaisées par les diverses contraintes qui pèsent sur elles.

Dans tous ces projets, de manière explicite ou implicite, les chercheurs tentent de séparer la notion de déscolarisation de celle d'exclusion, et évoquent davantage un processus d'intégration sociale et/ou de préservation de l'individu.

• *La déscolarisation traitée dans le cadre d'une question théorique plus vaste*

Dans cette perspective, la déscolarisation devient une voie d'entrée pour traiter une question théorique plus vaste, par exemple : les processus d'acculturation, la déscolarisation comme le produit d'une rupture du « pacte républicain », la déscolarisation comme figure de la déviance...

Les publics visés

Les projets présentés proposent de saisir les processus de déscolarisation auprès de populations diversifiées socialement et culturellement. Les chercheurs envisagent de travailler soit à partir de territoires spécifiques, et de rencontrer les différentes communautés qui y résident, soit à partir de groupes spécifiques (des familles ouvrières, des jeunes filles turques, des tsiganes nomades ou sédentaires, des Pakistanais, des Chinois, des primo-arrivants, des enfants malades ou placés en institution, etc.).

Les processus de déscolarisation peuvent être observés tant chez des enfants du primaire que chez des collégiens. Des projets portent plus précisément sur des jeunes inscrits dans des classes spécialisées ou sur des périodes sensibles de la trajectoire scolaire : les passages du CM2 à la sixième ou du collège au lycée.

La moitié des projets envisage d'étudier une seule situation, en majorité celle d'enfants totalement déscolarisés, un projet aborde les « jamais scolarisés » ; l'autre moitié propose de comparer des situations

de jeunes déscolarisés à celles de jeunes en voie de déscolarisation ou bien encore scolarisés.

En se déployant presque sur l'ensemble du territoire français, avec des zones urbaines et rurales (Sud-Est, Sud-Ouest, Centre, région parisienne) et en privilégiant l'approche comparative de territoires, les recherches devraient mettre au jour des récurrences mais aussi des spécificités locales.

Méthodologies

Elles conjuguent toujours une approche quantitative du fait étudié dans les limites du terrain retenu et une approche qualitative. À ce stade, lorsqu'il s'agit d'interroger des jeunes, la majorité des chercheurs propose un recueil et une analyse de données selon une perspective biographique. Lorsqu'il s'agit d'interroger les familiers, notamment les parents ou les adultes en charge des enfants, ou les professionnels du champ de l'éducation, les chercheurs proposent plutôt des entretiens semi-directifs approfondis. Quatre équipes ont privilégié le recueil de données à partir de questionnaires qualitatifs. Si un seul projet invite à une analyse en termes de « sociologie des réseaux », plusieurs préconisent d'explorer l'inscription des jeunes rencontrés dans leurs réseaux sociaux, seul moyen d'appréhender leurs activités en dehors de l'enceinte scolaire.

En outre, la majorité des équipes envisage de compléter ces modes de recueil par l'analyse des productions scolaires (textes réglementaires, cahiers de correspondance, notes d'incidents, relevés de conseils de classe, etc.) ou des productions judiciaires quand les jeunes ont été confrontés à l'institution judiciaire. Enfin, une dizaine d'équipes proposent d'enrichir ces approches par des observations de type ethnographique sur des quartiers ou dans des classes.

Le suivi des recherches

La sélection des projets a été assurée par un comité de pilotage qui organise maintenant le suivi des travaux de recherche.

Ce comité est composé paritairement de représentants des institutions commanditaires et de scientifiques spécialistes du domaine ou de questions connexes. Il peut ainsi combiner les exigences des commanditaires et le souci de garantir la qualité scientifique des travaux.

Le comité de pilotage est présidé par un universitaire, Dominique Glasman, professeur de sociologie à l'université de Savoie.

Le comité et son président ont un rôle déterminant dans le bon déroulement de ce programme de recherche : ils ont assuré, en effet, la sélection des projets (chaque projet a été examiné par deux membres du comité, un « institutionnel » et un scientifique), ils organisent le suivi des travaux et rendront un avis sur les rapports.

Le comité assurera ainsi l'animation du réseau de chercheurs constitué en organisant les échanges entre les équipes retenues mais également entre les chercheurs et les différents professionnels (administratifs et praticiens) concernés par ces questions ; il veillera enfin à la diffusion des résultats des travaux.

La plupart des recherches se déroulent sur deux ans, les rapports seront remis dans le courant du premier semestre 2002.

Dominique DRAY,
Françoise ŒUVRARD

ANNEXE

LISTE DES PROJETS RETENUS (responsable scientifique, intitulé de la recherche, équipe)

Catherine BLAYA, *Construction sociale du refus de l'école : processus de non-scolarisation, déscolarisation et décrochage scolaire en France et en Angleterre*, Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF), université de Bordeaux II.

Claire SCHIFF, *Fonctionnement institutionnel, réalités familiales et contexte urbain : incidences sur la scolarisation des primo-migrants*, Centre d'analyse et d'intervention sociologique (CADIS), EHESS Paris.

Hugues LAGRANGE, *Connaissance des processus de déscolarisation : étude dans le Mantois*, Observatoire sociologique du changement, FNSP (CNRS) Paris.

Alain TARIUS, *Mixités scolaires, mixités familiales et attitudes face à la déscolarisation d'enfants gitans et maghrébins*, Laboratoire Disporas (CNRS, université de Toulouse-Le Mirail) et Institut catalan de recherches en sciences sociales (ICRESS), université de Perpignan.

Jacqueline COSTA-LASCOUX, *Analyse des processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny*, IUFM de Versailles (centre d'Étiolles).

François SICOT, *Les phénomènes de déscolarisation en Haute-Garonne*, Centre d'études et de recherches sur les savoirs (CERS), CeRF, CIEU, université de Toulouse-Le Mirail.

Françoise ROPÉ, *L'espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, Savoirs et socialisations en éducation et formation (SASO, université de Picardie), Atelier de recherches sur l'éducation et les savoirs (association ARES, Bondy), Savoirs, identités et lien social (SILIS, université de Poitiers).

Daniel THIN, « *Déscolarisation* » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, Groupe de recherche sur la socialisation (GRS), université de Lyon II.

Jean-Pierre RENARD, *Déscolarisation : au risque d'une identité déviante à l'adolescence ?*, IUFM, Villeneuve-d'Ascq.

Jean-William WALLET, *Déscolarisation symptôme du malaise individuel et social*, CURSEP (université de Picardie), Laboratoire de psychologie sociale (université de Lyon II), Laboratoire de sciences de l'éducation (université de Paris X).

Philippe LACOMBE, *Les processus de déscolarisation : exclus, décrocheurs et invisibles*, Association DESSPORT (Développement d'études sociologiques et sportives) et laboratoire de recherches, STAPS, université de Brest.

Michel PERALDI, *Carrières scolaires et destins personnels*, Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES), CNRS, université de Provence.

Aïssa KADRI, *L'école à côté. Recherche sur la déscolarisation à Paris, Aubervilliers et Creil chez les populations immigrées et issues de l'immigration*, Institut Maghreb Europe, université de Paris 8.

Pierre COSLIN, *Déscolarisation totale ou partielle chez les 13-15 ans, analyse rétrospective à partir des points de vue des enseignants, des intervenants sociaux, des parents et des jeunes eux-mêmes*, Groupe d'études et de recherche en psychologie de l'adolescent (GERPA), Centre de recherches argotologiques (CARGOS) et Centre de recherche sur les liens sociaux, université de Paris V.

Élisabeth BAUTIER et Jean-Pierre TERRAIL, *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, Laboratoire ESCOL (université de Paris 8), Laboratoire Printemps (université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines) et Laboratoire SYLED RES (université de Paris III).

Carole ASDIH, *Publics et processus de déscolarisation dans l'académie de Lille : de quoi parlons-nous ?*, CAFOC et université de Lille III.

L'ABANDON SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS : PERSPECTIVE NORD-AMÉRICAINNE

Michel JANOSZ (*)

Le décrochage apparaît comme un indicateur de la qualité d'adaptation sociale des individus. Phénomène ancien, son caractère d'urgence est lié, dans un contexte difficile d'accès à l'emploi, aux risques de troubles personnels ou d'entrée dans la délinquance qui peuvent l'accompagner.

Une multiplicité de facteurs peuvent favoriser (ou empêcher) le décrochage. D'où l'intérêt de tenter une typologie des décrocheurs rendant compte de l'hétérogénéité de l'expérience scolaire ou psychosociale, qui seule permettra une intervention différenciée.

Ce texte a été rendu possible grâce à des subventions provenant du Conseil québécois de la recherche sociale et du Fonds pour la formation des chercheurs et de l'Aide à la recherche du Québec.

Ce texte est une synthèse sélective de nos plus récents écrits sur l'abandon scolaire (Janosz, Fallu et Deniger, à paraître ; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000, 1997 ; Janosz et Le Blanc, 1998, 1997, 1996). Ces travaux de recherche et de développement s'inscrivent à l'intérieur d'un contexte nord-américain et le lecteur ne

(*) Professeur agrégé, École de psychoéducation, université de Montréal. Chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative (CRIRES). janoszm@psyced.umontreal.ca.

sera donc pas surpris de constater que nos référents théoriques et empiriques sont profondément marqués, mais non exclusivement, par les travaux réalisés au Canada et aux États-Unis.

Pourquoi prévenir le décrochage scolaire ?

Les appels à la mobilisation au sujet de la prévention du décrochage scolaire n'ont jamais été aussi nombreux en Amérique du Nord que depuis le début des années quatre-vingt-dix (ACAAS, 1992 ; MEQ, 1992, US Department of Education, 1991). L'évolution du contexte social, économique et politique n'est certainement pas étrangère au sentiment d'urgence qui entoure la question. Rappelons que, durant la première moitié du XX^e siècle, les décrocheurs étaient grandement majoritaires. L'absence de diplôme ou de formation spécialisée n'entravait pas la capacité des individus à s'intégrer à la société adulte. La vision du décrochage scolaire comme un problème social ou individuel est fortement influencée par les contextes sociaux, économiques, industriels et politiques qui prévalent à une époque donnée. L'engorgement progressif du marché de l'emploi pour les jeunes, la disparition de milieux de vie légitime en dehors de l'école, l'évolution exponentielle de la place de la technologie dans le vie quotidienne, la domination grandissante d'une économie fondée sur la maîtrise du savoir et de l'information, le désengagement de l'État en matière de soutien social et sanitaire, autant de changements historiques qui incitent à concevoir le décrochage scolaire comme une menace sérieuse à la qualité de vie des individus et au potentiel d'adaptation de la société.

Pour confirmer cette inquiétude et justifier l'urgence d'agir, il est d'usage de faire côtoyer les deux arguments suivants : 1) ceux qui ont décroché de l'école ont plus de difficultés à s'intégrer au marché du travail et éprouvent différentes formes de problèmes d'adaptation ; 2) les taux de décrochage sont élevés. Donc il y a un problème. Bien que justifiée, cette argumentation souffre de certaines imprécisions qu'il convient de souligner.

Les « conséquences » du décrochage scolaire

Plusieurs études ont démontré que les adolescents qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver une panoplie de problèmes sociaux, économiques et sanitaires. L'intégration socioprofessionnelle des décrocheurs est plus difficile : ils sont plus nombreux à recevoir de l'aide sociale et de l'assurance chômage et leurs emplois sont moins

stables, moins prestigieux et moins bien rémunérés (gouvernement du Canada, 1993 ; Hartnagel et Krahn 1989 ; Orr, 1987 ; Sewell et Hauser, 1975 ; Steinberg, Blinde et Chan, 1984). Catterall (1987) évalue à 266 000 dollars pour les hommes et à 199 000 dollars pour les femmes le manque à gagner moyen chez les décrocheurs durant leur vie active (18-65 ans). Il estime ainsi, pour les décrocheurs américains de 1981 et pour la même durée de vie active, une perte de revenu potentiel de 228 milliards de dollars et de 68,4 milliards de dollars en impôts. Étant donné les niveaux de difficultés socio-économiques observés, il n'est pas étonnant de constater que les décrocheurs éprouvent aussi davantage de problèmes de santé physique et mentale (Chavez, Edwards et Oetting, 1989 ; Gage, 1990 ; Tousignant, Bastien et Hamel, 1993). En outre, les décrocheurs deviendront parents ; ayant été peu scolarisés, cela augmentera le risque que leurs enfants éprouvent à leur tour des difficultés scolaires et décrochent de l'école (Rumberger, 1995 ; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Trembaly, 1997).

Enfin, le décrochage scolaire est aussi associé à la criminalité juvénile et adulte (Bachman, Green et Wirtanen, 1971 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Polk, Adler, Balzmore, Blake *et al.*, 1981 ; Thornberry, Moore et Christenson, 1985), ainsi qu'à l'abus d'alcool et de psychotropes (Chavez, Edwards et Oetting, 1989 ; Fagan et Pabon, 1990 ; McCaul *et al.*, 1992). McCaul *et al.* notent aussi que les décrocheurs sont moins impliqués dans la vie de leur communauté en général. Enfin, il semble que les décrocheurs soient plus susceptibles de développer des attitudes et des comportements pouvant mener à une grossesse précoce (Forget *et al.*, 1992).

Cela dit, les liens rapportés ci-dessus masquent certains problèmes qui affectent la clarté des savoirs accumulés. D'abord, même si elle sert de justification aux appels à la prévention, la relation entre le décrochage scolaire et l'inadaptation sociale ultérieure n'est pas traduite par des liens de causalité établis scientifiquement. Ces relations sont beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît. Par exemple, Jarjoura (1993) a démontré que les conséquences du décrochage sur certaines conduites délicieuses variaient selon les motifs pour lesquels les sujets avaient abandonné l'école. Ainsi, alors que le décrochage était relié positivement à toutes les formes de déviance chez ceux qui disaient avoir décroché parce qu'ils n'aimaient pas l'école, aucune relation n'a pu être observée chez ceux qui disaient avoir quitté l'école pour des raisons familiales. D'autres chercheurs ont observé une diminution de la délinquance à court terme après le décrochage (Bachman *et al.*, 1971 ; Farrington,

Gallagher, Morley, St-Ledger et West, 1986 ; Hartnagel et Krahn, 1989 ; Pronovost et Le Blanc, 1979). Ces résultats soutiennent la thèse d'Elliot et Voss (1974) selon laquelle l'abandon scolaire permet de réduire le stress et la frustration vécus à l'école, des facteurs qui favorisent l'apparition de conduites délinquantes. Les études de Pronovost et Le Blanc (1979, 1980) observent aussi un effet modérateur de l'insertion socio-professionnelle : la diminution des conduites délinquantes est deux fois plus importante chez les décrocheurs qui ont trouvé un emploi que chez les non-décrocheurs ou les décrocheurs sans emploi.

Il y a près de trente ans, Bachman et ses collègues (1971) posaient déjà la question : le décrochage scolaire est-il un problème en soi ou est-il une des manifestations d'un problème général d'adaptation ? Comme nous le verrons plus loin, les prédicteurs du décrochage scolaire sont aussi souvent des prédicteurs d'autres problèmes de l'adolescence comme la délinquance, l'abus de psychotropes, etc. Il devient dès lors tentant d'accréditer la thèse du symptôme suggérée par Bachman et *al.* (1971), tout à fait cohérente avec l'hypothèse d'un syndrome général de déviance à l'adolescence (Jessor et Jessor, 1977). Dans ce cas, on peut se demander si le décrochage scolaire n'est pas autre chose qu'un indicateur de la qualité d'adaptation psychosociale des jeunes.

Pourtant des distinctions subsistent. Sur le plan phénoménologique tout d'abord, la délinquance, la violence interpersonnelle ou l'abus de psychotropes réfèrent, dans leurs manifestations, à des conduites inappropriées répétitives. Le comportement qui consiste à abandonner l'école réfère pour sa part habituellement à un acte unique non répétitif et il se manifeste non pas par l'agir d'un comportement réprouvé, mais par l'interruption, volontaire ou non, d'une conduite valorisée. Certes, l'échec scolaire, l'absentéisme ou la rébellion scolaire, très puissants prédicteurs du décrochage scolaire, peuvent être récurrents, mais ce ne sont pas tous les décrocheurs qui manifestent de telles conduites et tous ceux qui sont en échec ou qui s'absentent de l'école ne deviennent pas décrocheurs (Janosz *et al.*, 2000).

De plus, les études en sociologie démontrent bien comment le décrochage scolaire est déterminé pour plusieurs à travers le fonctionnement et la structure même des sociétés modernes industrielles et post-industrielles et, donc, que cette problématique ne peut être réduite à un ensemble de déterminants individuels (Dorn, 1996 ; Gleeson, 1992).

Le décrochage scolaire continue-t-il à prédire les problèmes d'adaptation sociale adulte au-delà des problèmes antérieurs d'adaptation sco-

laire et comportementale ? Certaines études répondent oui (comme Jarjoura, 1996), d'autres non (Krohn, Thornberry, Collins-Hall et Lizotte, 1995). En somme, il est encore difficile d'affirmer que le décrochage « cause » des problèmes. Il est fort possible que tel soit le cas pour certains jeunes, dans certains contextes, mais il est aussi fort probable que les liens observés entre le décrochage et les problèmes ultérieurs d'adaptation traduisent les impacts des problèmes antécédents d'adaptation (échec scolaire, problèmes de comportements, isolement social, etc.), de même que les problèmes structureaux d'inégalités sociales.

Qui est un décrocheur et combien y en a-t-il ?

Au-delà des liens entre l'abandon scolaire et ses conséquences, il demeure que le sentiment d'urgence associé à cette problématique repose en grande partie sur sa prévalence. Là encore, la question est un peu plus complexe qu'il n'y paraît puisque l'évaluation du nombre de décrocheurs est tributaire de la définition que l'on utilise, c'est-à-dire de l'opérationnalisation du concept. D'abord, à partir de quel niveau de désistement devons-nous parler de décrochage scolaire ? Seront considérés comme décrocheurs ceux qui délaissent l'école pendant quelques semaines, quelques mois, ou pour toujours ? Ainsi, certains proposent de retenir le nombre de trois semaines d'absences continues non motivées pour identifier un décrocheur (Morrow, 1986). Évidemment, une telle définition implique qu'un jeune peut, à l'intérieur d'une même année, être identifié comme un élève régulier, un décrocheur et un décrocheur. Cette stratégie pose des problèmes de spécificité pour établir la prévalence du phénomène, puisqu'il est à peu près impossible de se doter d'un système d'identification aussi précis à large échelle. Un second problème réside dans la nature du passage à l'acte : le statut de décrocheur convient-il aussi bien à celui qui quitte « délibérément » l'école qu'à celui qui en est expulsé ? Des problèmes d'identification apparaissent encore là évidents compte tenu du caractère plutôt délicat d'une telle distinction pour les administrateurs scolaires.

La solution habituellement retenue sur le plan épidémiologique pour contourner les problèmes précédents consiste à utiliser le fait d'être ou pas titulaire d'un diplôme comme critère de classification (*i.e.* diplômé ou décrocheur). Cette solution n'est pas exempte de confusion sur le plan conceptuel et opérationnel. Sur le plan conceptuel, il apparaît profondément réducteur de proposer une équivalence entre l'obtention d'un diplôme et le fait de ne pas poursuivre volontairement ou non des études

tel que prescrit par la loi ou les conventions sociales (Roy, 1992). Sur le plan opérationnel, les risques de confusion résident principalement dans les multiples méthodes de calcul, ce qui rend les comparaisons très difficiles entre les différents pays, les différentes provinces ou même différentes commissions scolaires (Hammack, 1986 ; Roy, 1992).

Au début des années quatre-vingt-dix, les démographes du ministère de l'Éducation du Québec adoptèrent une méthode longitudinale probabiliste pour estimer le taux de décrochage en utilisant uniquement le diplôme comme critère de sélection. Il s'agit de suivre une cohorte de jeunes qui commencent en même temps leurs études secondaires et d'enregistrer le nombre d'abandons sur une période de cinq ans ou plus. Cette méthode de calcul amène à parler non plus de taux de décrochage, mais plutôt de « probabilité d'abandonner sans diplôme ». D'année en année, les méthodes de calcul connaissent certains ajustements, soit en fonction du type de diplôme reconnu, de l'âge ou du secteur d'études (secteur jeune ou adulte, diplôme obtenu avant ou après 20 ans). Ainsi, dans le relevé officiel de 1999, les démographes du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) estiment que la proportion d'une cohorte de jeunes du même âge qui sort du secondaire sans diplôme est de 34 % pour le secteur des jeunes (41 % pour les garçons et 26 % pour les filles), de 31 % si l'on inclut les jeunes entre 15 ans et 19 ans qui sont inscrits au secteur des adultes (38 % garçons et 23 % filles), et de 19 % (26 % garçons, 11 % filles) si l'on inclut tous ceux qui obtiennent un diplôme après l'âge de 20 ans. Depuis 1995, on observe une hausse du taux de décrochage d'environ six pour cent chez les garçons et de trois pour cent chez les filles. Enfin, l'écart entre les garçons et les filles varie bon an mal an autour de 12 % depuis le début des années quatre-vingt-dix bien qu'il se situe autour de 15 % en 1998-1999. En résumé, plus d'un garçon sur trois ne terminera pas ses études secondaires avec un diplôme, de même qu'une fille sur quatre.

Les facteurs de risque du décrochage scolaire

Avoir la prétention de bien comprendre le phénomène du décrochage scolaire et d'en saisir toute la complexité étiologique implique nécessairement une approche pluridisciplinaire. Ainsi, alors que les études en psychologie mettent surtout l'emphase sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles, les chercheurs en éducation s'intéressent davantage aux éléments liés à la pédagogie et à l'environnement éducatif ; les sociologues ou les historiens examinent

davantage quant à eux la construction sociale du phénomène, le rôle des politiques, les facteurs structurants des institutions et les rapports entre les classes (Dorn, 1996 ; Gleeson, 1992). Nous avons déjà abordé ailleurs (Janosz et Le Blanc, 1996 ; Janosz et Le Blanc, 1997) les aspects sociologiques du phénomène et nous y renvoyons le lecteur intéressé. Rappelons seulement que nous indiquions comment le décrochage scolaire pouvait s'expliquer à la lumière des différences culturelles, eu égard à la valorisation de la scolarisation et à la maîtrise des habiletés sociales et personnelles exigées par l'école (thèses culturalistes), ou par l'analyse des rapports de classes et de l'influence de la pauvreté (la valorisation de la scolarisation comme moyen de promotion sociale, l'impact de la fermeture de l'emploi des années quatre-vingt sur les aspirations scolaires...). Nous nous limiterons ici aux facteurs de risque mésosociaux (facteurs institutionnels et familiaux) et microsociaux (facteurs individuels et interpersonnels).

Facteurs institutionnels

Plusieurs auteurs ont démontré que l'école, par ses structures, son organisation du cursus ou son climat, influence l'expérience scolaire des adolescents (Bos, Ruijters et Visscher, 1990 ; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer et Wisenbaker, 1979 ; Entwisle, 1990 ; Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Gottfredson, 1986 ; Hallinan, 1987 ; Lindström, 1993 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith, 1979). Peu d'études se sont attardées spécifiquement à l'effet de l'environnement scolaire sur le décrochage, mais la variabilité observée dans les taux d'absentéisme et de décrochage entre les écoles (au-delà des caractéristiques des élèves) (Bos *et al.*, 1990 ; Himech *et al.*, 1993 ; Rutter *et al.*, 1979), ainsi que les résultats concernant l'influence de l'environnement scolaire sur la réussite scolaire (Janosz, Georges, Parent, 1998 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983) permettent d'affirmer que l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire.

Sur le plan organisationnel, les écoles plus petites tendent à favoriser la participation des élèves dans des activités parascolaires et à permettre un encadrement plus flexible et plus étroit de la part des adultes (Bryk et Thum, 1989 ; Entwisle, 1990 ; McNeal, 1997 ; Rumberger, 1995 ; Wehlage et Rutter 1986). Par contre, les écoles qui incorporent une trop grande diversité des cheminements éducatifs au secondaire (Bryk et Thum, 1989 ; Purkey et Smith, 1983) et qui s'adressent à une population hautement diversifiée sur les plans culturels, ethniques et intellectuels

sont moins efficaces (Bryk et Thum, 1989 ; McNeal, 1997 ; Rumberger, 1995 ; Rutter *et al.* 1979). Certains chercheurs notent aussi que le stress qui accompagne le passage du primaire au secondaire peut avoir des effets délétères sur la réussite scolaire (Entwisle, 1990 ; Simmons et Blyth, 1987). Enfin, il importe de mentionner que la pratique qui consiste à retirer du cursus général les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement afin de les empêcher d'abandonner l'école ne semble pas être une stratégie plus efficace que la scolarisation en voie normale ou les stratégies d'intégration des enfants en difficulté au secteur régulier (Entwisle, 1990 ; Glickman, 1992 ; Rutter, 1983).

Au plan des pratiques éducatives, les meilleures écoles se caractérisent par un usage étendu des pratiques pédagogiques et des stratégies de gestion de classe efficaces, l'implantation d'un bon système d'encadrement et un système de reconnaissance qui privilégie le renforcement plutôt que la punition (Archambault et Chouinard, 1996 ; Charles, 1997 ; Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Langevin, 1994 ; Skinner, 1995 ; Viau, 1994 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Les bonnes écoles offrent aux adolescents de multiples occasions pour découvrir leurs intérêts, leurs habiletés sportives et artistiques, et pour se développer sur les plans personnel (autonomie) et social (amitiés, compétence sociale) (Finn, 1989 ; McNeal, 1995 ; Rutter *et al.*, 1979). Les attitudes des enseignants sont également importantes. Les études ont montré que les élèves réussissent mieux lorsque les adultes valorisent ouvertement la réussite éducative (Entwisle, 1990 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983) et qu'ils maintiennent des attentes élevées et réalistes à l'égard du rendement des élèves (Bryk et Thum, 1989 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983 ; Wiggins, 1989). Les écoles efficaces se caractérisent par une direction soutenance plutôt que contrôlante, et qui fait preuve d'un *leadership* efficace, capable de susciter la coopération (Durlak, 1995 ; Henderson, 1989). Les meilleures écoles ont appris à communiquer avec les parents, à leur faire une place et à susciter leur participation dans différents comités. Elles savent aussi offrir un soutien aux parents sur les meilleures façons d'aider leurs enfants dans leurs études (Connors et Epstein, 1995 ; Hickman, Greenwood et Miller, 1995 ; Purkey et Smith, 1983). Enfin, il règne dans ces écoles un excellent climat social et éducatif (Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Rutter, 1983).

Les résultats des études qui ont étudié l'impact de l'environnement scolaire sur le comportement individuel à l'école indiquent des effets d'ampleur modeste (Rutter *et al.*, 1979 ; McNeal, 1995 ; Rumberger, 1995). Les résultats de Rumberger (1995) militent en faveur d'effets

modérateurs plus importants, confirmant ainsi les hypothèses de Moos (1979) sur l'influence de l'environnement scolaire. Autrement dit, la qualité de l'environnement scolaire serait davantage déterminante de la réussite scolaire pour les élèves à risque qui proviennent de milieux peu stimulants ou soutenant eu égard à la scolarisation. Bien qu'il reste encore beaucoup de recherches à mener sur le sujet, nous proposons de concevoir l'environnement scolaire comme un facteur de protection qui peut venir moduler les effets délétères des facteurs de risque familiaux et individuels. D'ailleurs, bon nombre des programmes de prévention incorporent des composantes organisationnelles.

Facteurs familiaux

Les prédicteurs familiaux sont bien documentés depuis trente ans et relèvent autant des dimensions structurelles que fonctionnelles. Du côté structurel, les résultats des recherches indiquent que les enfants qui proviennent de familles désunies ou reconstituées, à faible revenu ou en dépendance économique, où il y a plusieurs enfants, et dont les parents sont peu scolarisés, ont plus de risques d'abandonner l'école (Bachman *et al.*, 1971 ; Cairns *et al.*, 1989 ; Ekstrom *et al.*, 1986 ; Elliott et Voss, 1974 ; Howell et Frese, 1982 ; Janosz *et al.*, 1997 ; Rumberger, 1987, 1995 ; Shaw, 1982).

Les études longitudinales sur le fonctionnement familial démontrent que les enfants ont plus de risques de décrocher si les parents valorisent peu l'école et s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire de leur enfant, si le style parental est permissif et le système d'encadrement déficient (manque de supervision, de soutien et d'encouragement) ; s'il y a un manque de communication et de chaleur dans les rapports parents-enfants, et si les parents réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires de leur enfant (Astone et McLanahan, 1991 ; Ekstrom *et al.*, 1986 ; Horwich, 1980 ; Le Blanc *et al.*, 1993 ; Rumberger, Ghatak, Poulos et Dornbusch, 1990 ; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989).

Facteurs interpersonnels

Au plan des relations entre pairs, les études prospectives ont montré que l'isolement social et le rejet par les pairs augmentent les risques de décrocher (Elliott et Voss, 1974 ; Parker et Asher, 1987). De plus, les futurs décrocheurs s'associent plus souvent à des pairs décrocheurs ou potentiellement décrocheurs et dont les aspirations scolaires sont peu élevées (Cairns *et al.*, 1989 ; Ekstrom *et al.*, 1986 ; Elliott et Voss, 1974 ; Horwich, 1980). Elliott et Voss ont aussi observé que les décro-

cheurs manifestent une plus grande fidélité à leurs pairs qu'à leurs parents. Des relations conflictuelles et insatisfaisantes avec les enseignants ou le personnel de l'école apparaissent aussi comme des facteurs de risque (Eaton, 1979 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Violette, 1991).

Facteurs individuels

Les garçons semblent plus à risque de décrocher que les filles, bien que des études récentes tendent à démontrer que le sexe de l'enfant perd sa valeur prédictive une fois que les facteurs de risque scolaires (échec, motivation, retard) et familiaux sont connus (Janosz *et al.*, 1997 ; Rumberger 1995). Au Québec, les élèves dont la langue maternelle est le français sont plus nombreux à décrocher que les élèves de langue maternelle anglaise (Beauchesne, 1991 ; Hrimch *et al.*, 1993). Les données en provenance des États-Unis relèvent généralement un plus haut taux de décrocheurs chez les élèves qui proviennent des communautés noires et hispanophones (Chavez *et al.*, 1989 ; Ensminger et Slusarcick, 1992 ; Fine, 1986 ; Rumberger, 1983, 1987). Certains auteurs constatent cependant que ces différences ethniques disparaissent une fois que l'on considère les caractéristiques familiales et socio-économiques (Cairns *et al.*, 1989 ; Howell et Frese, 1982 ; Rumberger, 1983 ; Entwisle, 1990).

Étant donné la nature même de la problématique, il n'est pas étonnant de constater que la qualité de l'expérience scolaire est un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz *et al.*, 1997 ; Rumberger, 1995). Parmi les facteurs de risque les plus importants on note : des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence affaiblies, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires (Bachman *et al.*, 1971 ; Cairns *et al.*, 1989 ; Ekstrom *et al.*, 1986 ; Elliot et Voss, 1974 ; Ensminger et Slusarcick, 1992 ; Howell et Frese, 1982 ; Janosz *et al.*, 1997 ; Rumberger, 1995 ; Wehlage et Rutter, 1986).

Du côté des habitudes de vie, les facteurs de risque identifiés par les études longitudinales sont : fumer du tabac ou faire usage de psychotropes, flâner, avoir des conduites délinquantes, fréquenter beaucoup les membres du sexe opposé et avoir un enfant (Cairns *et al.*, 1989 ; Ekstrom *et al.*, 1986 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Newcomb et Bentler, 1986 ; Rumberger, 1983 ; Weng *et al.*, 1988).

Enfin, au plan de la personnalité, les futurs décrocheurs semblent afficher davantage une faible estime de soi, une propension à somatiser, des états affectifs négatifs et le sentiment que ce sont des facteurs externes qui régissent leur destinée (Bachman *et al.*, 1971; Ekstrom *et al.*, 1986 ; Horwich, 1980 ; Janosz *et al.*, 1997 ; Wehlage et Rutter, 1986). Il est intéressant de noter qu'Ekstrom *et al.* (1986) et Wehlage et Rutter (1986) ont remarqué une amélioration de l'estime de soi et du sentiment de contrôle des décrocheurs après qu'ils ont abandonné l'école.

Le dépistage des futurs décrocheurs

Plusieurs chercheurs ont comparé la puissance des différents facteurs de risque (Bachman *et al.*, 1971 ; Cairns *et al.*, 1989 ; Ekstrom *et al.*, 1986 ; Elliott et Voss, 1974 ; Ensminger et Slusarcick, 1992 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Horwich, 1980 ; Janosz *et al.*, 1997 ; Rumberger, 1983, 1995 ; Wehlage et Rutter, 1986). De manière générale, il ressort que ce sont les variables familiales et scolaires qui sont les meilleurs prédicteurs. L'utilisation de ces facteurs de risque à des fins de dépistage durant l'enfance ou l'adolescence permet généralement de discriminer correctement les futurs décrocheurs des futurs diplômés (Hess, Lyons et Corsino, 1989 ; Janosz *et al.*, 1997 ; Janosz et Le Blanc, 1997 ; McKee, Melvin, Ditoro et McKee, 1998).

À l'adolescence, il semble que ce sont les variables scolaires qui soient les meilleurs prédicteurs et les plus utiles en matière de dépistage (Janosz *et al.*, 1997 ; Rumberger, 1995). L'étude de Janosz *et al.* indique qu'une collecte d'informations circonscrites à l'expérience scolaire apparaît suffisante pour dépister les décrocheurs potentiels (*i.e.* autour de 80 % de classification correcte). Cette stratégie offre des avantages économiques certains (temps de passation et d'analyse courts) tout en présentant des assurances sur le plan de la validité interne, discriminante, prédictive et externe de l'instrument. Le questionnaire de dépistage ainsi développé (autorapporté par l'élève) contient sept questions dont une sur le retard scolaire, deux sur les notes obtenues durant la dernière année et quatre sur le niveau d'engagement scolaire (voir Janosz et Le Blanc, 1998, pour une description du questionnaire). Une procédure de cotation simple permet de calculer la probabilité de décrocher d'un élève (score de 0 à 100 %) (voir Janosz et Le Blanc, 1997 ; une copie de l'instrument est disponible auprès de l'auteur). Il appartient aux intervenants de choisir le point de coupure pour sélectionner les décrocheurs potentiels, c'est-à-dire à partir de quel niveau de risque (50^e percentile, 70^e ou 85^e) seront identi-

fiés les élèves à risque. Les responsables des programmes de dépistage peuvent choisir le point de coupure qui est le plus adapté à leur situation pour identifier les décrocheurs potentiels (pourcentage acceptable de faux positifs compte tenu de la nature de l'intervention proposée). Par exemple, l'équipe qui voudrait placer des décrocheurs potentiels dans une classe spéciale, une intervention importante impliquant de l'exclusion et des risques d'étiquetage, devrait choisir un point de coupure élevé qui minimiserait le risque d'identifier un faux positif. En terminant, rappelons que le dépistage n'est pas une pratique aussi simple qu'il y paraît et commande une planification de l'intervention et le respect de considérations éthiques (Janosz et Le Blanc, 1997).

L'hétérogénéité dans l'expérience scolaire et psychosociale des décrocheurs

La très grande majorité des études descriptives, comparatives et prédictives citées ci-dessus traite leurs échantillons de décrocheurs comme un seul groupe homogène d'individus. Pourtant, personne ne s'avancerait à affirmer que tous les décrocheurs partagent les mêmes caractéristiques psychosociales ou scolaires, ou qu'ils éprouvent des difficultés identiques. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs souligné la diversité des profils psychosociaux des décrocheurs (Charest, 1980 ; Elliot et Voss, 1974 ; Kronick et Hargis, 1990 ; Le Blanc et *al.*, 1993 ; Epircum et Murray, 1975 ; Violette, 1991). Les décrocheurs ne constituent pas un groupe homogène d'individus et il est possible de distinguer des sous-groupes d'individus à partir de certaines caractéristiques personnelles, à partir de l'interaction de ces facteurs avec le milieu scolaire, ou à partir d'événements circonstanciels de la vie (Hargroves, 1987 ; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989). La recherche empirique sur cette question est néanmoins peu développée.

Quelques typologies

Dans leur étude longitudinale sur les liens entre la délinquance et l'abandon scolaire, Elliott et Voss (1974) font la distinction entre les décrocheurs *handicapés intellectuellement* (*i.e.* lenteur et déficience intellectuelle), les décrocheurs *involontaires* et les décrocheurs intellectuellement « *capables* ». Les décrocheurs involontaires sont ceux qui ont tout le potentiel intellectuel pour terminer leurs études (comme les « *capables* ») mais qui ont abandonné l'école pour des raisons indépendantes de leur volonté (maladie, mortalité...). Les décrocheurs handicapés

intellectuellement et involontaires (34 % de l'échantillon initial de décrocheurs) n'ont pas été retenus dans leurs analyses. Les auteurs ont initialement subdivisé les décrocheurs « capables » en deux groupes, soient les décrocheurs *volontaires* et les *expulsés* (« *pushouts* »), ces derniers se distinguant des premiers par le fait qu'ils désiraient rester à l'école qui ne les admettait plus (suspensions à répétitions et expulsions). Les expulsés comptaient pour 21 % des décrocheurs « capables ».

Epicum et Murray (1975) ont proposé six types de décrocheurs : les *drop-out accidentels*, qui ont toutes les capacités voulues pour terminer leurs études mais qui préfèrent, aux études abstraites, la réalité concrète du marché du travail ; les *inadaptés*, qui éprouvent trop de difficultés intellectuelles, motrices ou comportementales pour s'adapter à l'école ; les *défavorisés*, qui évoluent dans un milieu socioéconomique et familial défavorisé qui assombrit tellement les perspectives d'avenir que l'école en perd son sens ; les *délinquants*, qui ressemblent aux défavorisés mais qui, en plus, ont développé des conduites sociales inadaptées ; les *drop-out féminins*, qui abandonnent l'école à cause du mariage ou d'une grossesse précoce ; et enfin les *marginiaux*, des adolescents qui ont tout pour eux (intelligence, famille aisée, habiletés créatrices, etc.) mais qui n'arrivent pas à s'épanouir à l'école vécue comme un milieu aliénant.

Kronick et Hargis (1990) proposent une conceptualisation différente des types de décrocheurs. Ils distinguent tout d'abord les adolescents qui réussissent bien à l'école de ceux qui vivent des échecs scolaires. Dans la catégorie des performants (« *higher-achieving students* »), ils identifient les adolescents qui décrochent parce que les écoles les expulsent, habituellement à cause de *problèmes de comportement* (« *pushouts* »). Dans la catégorie des étudiants peu performants (« *low-achieving students* ») qui essuient des échecs scolaires, ils considèrent trois types de décrocheurs : les *expulsés* (« *pushouts* »), les *décrocheurs discrets* (« *quiet dropouts* ») et les décrocheurs qui ont complété leurs études secondaires sans obtenir leur diplôme (« *in-school dropouts* »). Les expulsés se caractérisent par le fait qu'ils réagissent ouvertement à la frustration de leur vécu scolaire : agressivité, rébellion scolaire, indiscipline, etc. Leurs comportements entraînent des mesures disciplinaires qui conduisent éventuellement à une expulsion définitive. Les décrocheurs discrets, catégorie qui correspond au groupe le plus important de décrocheurs, passent généralement inaperçus jusqu'à ce qu'ils abandonnent l'école, dès que la loi le permet. Ils ne réagissent pas ouvertement à leurs échecs scolaires répétés. Ces deux types de décrocheurs abandonnent l'école avant la fin de leurs études secondaires.

Enfin, le dernier type de décrocheurs (« *in-school dropouts* ») n’obtiennent pas leur diplôme malgré le fait qu’ils aient poursuivi toutes leurs années d’études. Ces élèves ont souvent des failles dans leurs connaissances qui les empêchent de réussir aux examens terminaux. L’absentéisme et le manque de motivation qui les caractérisent sont moins une réponse à leur vécu scolaire qu’à des pressions extra-scolaires (problèmes familiaux, orientation culturelle, maladie...).

Aucune des typologies décrites ci-dessus n’a reçue de support empirique ou n’a fait l’objet d’études poussées de validation. Une étude menée par notre équipe de recherche s’est attaquée directement au problème d’hétérogénéité de l’expérience scolaire des décrocheurs et à la validation d’une typologie (Janosz *et al.*, 2000 ; voir aussi Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron pour une classification différente, 1993). Les analyses, conduites sur deux échantillons longitudinaux à deux époques différentes (1974 et 1985), ont permis de valider une typologie de décrocheurs en fonction de trois dimensions de l’expérience scolaire : l’inadaptation scolaire comportementale, l’engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. Le croisement de ces trois dimensions a mis en évidence quatre profils de décrocheurs : les discrets, les désengagés, les sous-performants et les inadaptés.

Les décrocheurs discrets. Sur le plan opérationnel, les décrocheurs dits « discrets » réfèrent aux décrocheurs qui ne présentent aucun problème de comportement à l’école (moins que les diplômés), qui affichent un niveau d’engagement élevé envers l’éducation (plus que les diplômés moyens) mais dont le rendement scolaire est relativement faible (juste au-dessus de la note de passage). Sur le plan conceptuel, la dénomination de ce groupe s’inspire de la classification des « *quiet dropouts* », de Kronick et Hargis (1990). Rappelons que les « *quiet dropouts* » regrouperaient le nombre le plus important de décrocheurs et se caractérisent par un faible rendement scolaire et peu de problèmes extériorisés. Dans cette étude, ce type de décrocheurs comptait pour 38 % des décrocheurs en 1974 (37 % de garçons et 39 % de filles) et 41 % des décrocheurs en 1985 (37 % de garçons et 45 % de filles). Il constitue donc, tel qu’anticipé par Kronick et Hargis (1990), un groupe de décrocheurs important, sans toutefois être le seul groupe aussi important. Ces adolescents sont qualifiés de « discrets » dans la mesure où ils risquent de passer inaperçus auprès des autorités scolaires puisque leur seul « défaut » est de ne pas bien réussir à l’école. Ils ne dérangent pas en classe et ne font pas l’objet de sanctions ; ils aiment l’école, ils y sont engagés et investissent dans les activités scolaires.

Les décrocheurs désengagés. Sur le plan opérationnel, sont considérés comme des décrocheurs « désengagés » les adolescents qui, en plus de manifester un faible engagement envers l'éducation, affichent un niveau d'inadaptation scolaire comportementale moyen et un rendement scolaire moyen. Ils forment 11 % des décrocheurs en 1974 (9 % chez les garçons et 13 % chez les filles) et 7 % en 1985 (6 % chez les garçons et 7 % chez les filles). Il s'agit donc d'un type de décrocheur moins fréquent que les discrets. Tous les décrocheurs, à l'exception des décrocheurs discrets, se sentent désengagés, mais les deux autres types suivants présentent d'autres vulnérabilités distinctives. Les décrocheurs désengagés sont des adolescents qui n'aiment pas l'école, dont les aspirations scolaires sont peu élevées, pour qui les notes sont peu importantes et qui se perçoivent moins compétents que les autres. Bref, ils ne reconnaissent pas l'importance de la scolarisation dans leur vie et ne la valorisent pas. Par ailleurs, ces adolescents ne présentent pas plus de problèmes de comportement à l'école que la moyenne des futurs diplômés. Comme les discrets, ils présentent des performances scolaires supérieures à celles des sous-performants et des inadaptés. En fait, même si la différence n'est pas significative, ils semblent même mieux réussir que les discrets. Ces décrocheurs semblent avoir toutes les capacités voulues pour réussir, mais ils n'arrivent pas à s'épanouir à l'école. Les désengagés semblent démontrer qu'ils possèdent les ressources cognitives pour bien réussir à l'école mais, parce que désengagés face à leur scolarisation, ils se laissent plutôt porter par la vague, sans toutefois s'engager dans une inadaptation scolaire stigmatisante. En fait, il s'agit probablement d'adolescents assez habiles sur le plan cognitif qui, sans travailler et investir à l'école, arrivent à obtenir une performance minimale acceptable. Les désengagés présentent cependant plus de problèmes de comportement que les Discrets et ont fait l'objet de plus de sanctions disciplinaires. Ces adolescents ressemblent aux « *pushouts* » de Kronick et Hargis (1990) qui, même s'ils sont de bons élèves, vivent une frustration à l'école et réagissent à ce vécu par des comportements d'indiscipline et de rébellion scolaire.

Les décrocheurs sous-performants. Sur le plan opérationnel, les décrocheurs « sous-performants » se présentent comme des adolescents dont le degré d'engagement est faible, dont le niveau d'inadaptation scolaire est moyen (comparable à celui des diplômés) et qui, contrairement aux désengagés, affichent un rendement scolaire moyen très faible (au-dessous de la note de passage). Ce type de décrocheurs est peu fré-

quent. Il compte pour 13 % des décrocheurs de 1974 (11,3 % de garçons et 14,5 % de filles) et 8 % des décrocheurs de 1985 (8,5 % de garçons et 8,1 % de filles). Les sous-performants sont des adolescents qui se distinguent principalement des autres décrocheurs par leurs difficultés à répondre aux exigences scolaires sur le plan des apprentissages. En effet, tout en affichant un niveau d'inadaptation semblable à celui des diplômés, ils présentent moins d'inadaptation que les désengagés et ils semblent faire moins souvent l'objet de sanctions disciplinaires que ces derniers.

Les décrocheurs inadaptés. Les décrocheurs « inadaptés » sont les adolescents qui affichent un rendement scolaire très faible, un engagement faible et un niveau d'inadaptation scolaire élevé. Plusieurs décrocheurs appartiennent à ce groupe. En fait, les inadaptés comptent pour 39 % des décrocheurs en 1974 (42 % de garçons et 33 % de filles) et 44 % en 1985 (48 % de garçons et 40 % de filles). Les décrocheurs inadaptés rassemblent les adolescents dont l'expérience scolaire apparaît problématique sur tous les plans, c'est-à-dire tant sur le plan des apprentissages que sur celui des comportements. Ils affichent à la fois un rendement scolaire faible et un niveau d'engagement inférieur aux discrets, mais, surtout, un niveau beaucoup plus élevé de problèmes comportementaux à l'école. Il n'est donc pas surprenant de constater que ce type de décrocheur investit peu sa vie scolaire et qu'il fait l'objet de nombreuses sanctions disciplinaires tout en manquant souvent l'école sans raisons valables. Bref, l'expérience scolaire des inadaptés est la plus négative de tous, tant par la diversité que par la gravité des difficultés scolaires. Ce groupe de décrocheurs se rapproche sensiblement des « *pushouts low-achievers* » de Kronick et Hargis.

En résumé, dans l'étude de Janosz *et al.* (2000), les futurs décrocheurs se distinguent entre eux par la nature et l'intensité des difficultés scolaires, mais aussi par leur qualité générale d'adaptation psychosociale. Deux types de décrocheurs se distinguent clairement l'un de l'autre. D'un côté il y a un groupe de décrocheurs (les décrocheurs discrets) dont l'expérience scolaire apparaît assez positive, à l'exception de leurs performances scolaires. Malgré leur profil scolaire relativement favorable, les discrets sont plus nombreux que les diplômés à provenir de familles de milieux défavorisés et aux parents peu scolarisés, bien que le fonctionnement familial semble très fonctionnel. D'un autre côté apparaît un groupe de futurs décrocheurs qui éprouvent des difficultés

scolaires et comportementales importantes, ce sont les décrocheurs inadaptés. Le profil psychosocial de ces jeunes est le plus négatif de tous : problèmes familiaux, influence de pairs déviants, délinquance, etc. Entre ces deux groupes on retrouve deux types de décrocheurs qui, tout en présentant une expérience scolaire générale plus négative que les discrets, n'atteignent cependant pas le niveau des inadaptés. Ainsi, les désengagés se caractérisent-ils surtout par leur désinvestissement de l'école et leurs capacités à maintenir un rendement scolaire satisfaisant, même s'ils ne travaillent pas beaucoup, alors que les sous-performants se distinguent surtout des autres décrocheurs par des difficultés importantes circonscrites au plan du rendement scolaire. La qualité de l'adaptation psychosociale des sous-performants se rapproche de celle des discrets, alors que celle des désengagés rappelle les problèmes familiaux et comportementaux des inadaptés.

Trajectoires multiples et approche différentielle

L'hétérogénéité de la population des décrocheurs scolaires propose que plusieurs voies puissent mener à l'abandon des études. Les quelques études empiriques laissent entrevoir des variations interindividuelles importantes sur le plan individuel (performances, habiletés cognitives, motivation, problèmes de comportement) et social (milieu socioculturel et économique, expérience familiale et collatérale). On observe différentes constellations de facteurs de risque. Malheureusement, il n'existe à notre connaissance aucune étude qui se soit attardée à décrire empiriquement l'existence de différentes trajectoires développementales. Les chercheurs intéressés par l'abandon scolaire présentent, à cet égard, d'importants retards sur ceux qui se penchent sur la délinquance, l'alcoolisme ou la toxicomanie. Plusieurs ont, en effet, reconnu depuis déjà un certain temps la nécessité de considérer l'hétérogénéité des individus en difficulté, tant pour des fins de recherche que pour les besoins de l'intervention (Anglin et Hser, 1990 ; Brennan, 1987 ; Compas, Hinden et Gerhardt, 1995 ; Le Blanc, 1990 ; Wehlage *et al.* 1989). Parmi les nombreuses utilités des classifications, deux d'entre elles retiennent notre attention : la vérification théorique et l'intervention différentielle. Sur le plan théorique, l'identification de sous-groupes homogènes d'individus présentant des caractéristiques similaires pourrait permettre de tester différents modèles ou processus conduisant à l'abandon scolaire. En effet, il est permis de supposer que plusieurs routes puissent conduire au décrochage, et que ces trajectoires sont étroitement liées à des caractéristiques spécifiques de l'individu et de son milieu (Compas *et al.*, 1995).

À l’instar d’autres chercheurs (Cairns, Bergman et Kagan, 1998), nous pensons qu’il est temps de délaissier les approches d’investigation linéaires centrées sur les variables, au profit d’une approche transactionnelle centrée sur les individus et les interactions avec leur environnement (Cairns, Bergman et Kagan, 1998).

La seconde utilité d’une typologie concerne la possibilité de conduire des interventions différentielles qui visent un appariement optimal entre les interventions mises en place et les besoins spécifiques et variés des décrocheurs potentiels. L’intervention différentielle présuppose qu’il n’existe pas de modalité d’intervention qui soit efficace auprès de tous les adolescents en difficulté (Le Blanc, 1990). Pour véritablement aider un adolescent en difficulté et maximiser les chances de réussite des interventions, il faut apparier de façon optimale les stratégies d’intervention aux facteurs les plus déterminants dans le développement de la problématique. Par exemple, nous savons que les difficultés d’apprentissage et les problèmes de comportement sont liés à l’abandon scolaire (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Hinshaw, 1992 ; Janosz *et al.*, 1997). D’autre part, nous savons aussi que chez certains jeunes ne domine que l’une ou l’autre de ces difficultés, alors que d’autres sont aux prises avec ces deux problèmes simultanément (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Hinshaw, 1992 ; Janosz *et al.*, à paraître). La simple logique d’appariement commande des interventions différentes selon qu’un jeune présente l’une ou l’autre de ces difficultés. Les inadaptés de Janosz *et al.* (2000) nécessitent ainsi des interventions de nature comportementale (habiletés sociales, autorégulation, désintoxication...) qui n’apparaissent pas particulièrement pertinentes pour les discrets. Ces derniers, par contre, pourraient sans doute bénéficier d’un soutien proprement pédagogique, alors qu’il faudrait davantage travailler sur la motivation des désengagés. Une perspective différentielle de la prévention présente non seulement l’avantage de maximiser la qualité de l’appariement entre le traitement et le problème, mais conduit aussi à utiliser les forces et les intérêts spécifiques des sujets tout en prenant en considération leurs vulnérabilités (Wehlage *et al.*, 1989).

Conclusion

Il est clair que nous sommes encore loin d’avoir compris tous les mécanismes impliqués dans le développement du décrochage scolaire ; nous commençons à peine à étudier les différentes étiologies de cette problématique. Il est possible de prédire avec une certaine efficacité qui

sont les élèves qui vont abandonner l'école. Il y a donc là un certain degré de déterminisme. Par contre, bon nombre des déterminants du décrochage scolaire sont susceptibles d'être influencés par nos interventions et, en ce sens, l'abandon scolaire est loin d'être une fatalité. Tant les recherches empiriques que les théories explicatives ou les programmes de prévention efficaces soulignent le rôle central de l'interaction entre l'environnement éducatif et les caractéristiques individuelles et culturelles des élèves. L'adoption d'une approche interactionniste ou écologique, nécessairement plus complexe, nous apparaît donc incontournable en matière de prévention du décrochage scolaire. Puisque le problème n'est pas simple, la solution ne peut l'être davantage.

Michel JANOSZ

BIBLIOGRAPHIE

Association canadienne des administrateurs et administratrices scolaires (1992). *Jusqu'au bout. Guide de prévention de l'abandon scolaire à l'intention des commissions scolaires*. Toronto : Shanning and McCall Consulting Ltd.

ARCHAMBAULT (J.), CHOUINARD (R.), (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.

ASTONE (N. M.), McLANAHAN (S. S.), (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.

BACHMAN (J. G.), GREEN (S.), WIRTANEN (I. D.), (1971). *Dropping out : Problem or symptom ?* Ann Arbor : Institute for social research, University of Michigan.

BARTNICK (W.) & PARKAY (F.), (1991). A comparative analysis of the « holding power » of general and exceptional education programs. *Remedial and Special Education*, 12, 17-22.

BEAUCHESNE (L.), (1991). *Les Abandons au secondaire : profil sociodémographique*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

BOS (K.), RUIJTERS (A.), VISSCHER (A.), (1990). Truancy, drop-out, class repeating, and their relation with school characteristics. *Educational Research*, 32 (3), 175-185.

BROOKOVER (W.), BEADY (C.), FLOOD (P.), SCHWEITZER (J.), WISENBAKER (J.) (1979). *School social systems and student achievement : School can make a difference*. New York : Praeger.

BRYK (A. S.), THUM (Y. M.), (1989). The effects of school organization on dropping out : An explanatory investigation. *American Educational Research Journal*, 26 (3), 353-383.

CAIRNS (R. B.), CAIRNS (B. D.), NECKERMAN (H. J.), (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. *Child Development* (60), 1437-1452.

CATTERALL (J. S.), (1987). An intensive group counseling dropout prevention intervention : Some cautions on isolating at-risk adolescent within high school. *American Educational Research Journal*, 24, 521-540.

CHARLES (C. M.), (1997). *La Discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

- CHAVEZ (E. L.), EDWARDS (R.), OETTING (E. R.), (1989). Mexican american and white american school dropouts' drug use, health status, and involvement in violence. *Public Health Reports*, 104 (6), 594-604.
- CONNORS (L. J.), EPSTEIN (J. L.), (1995). Parent and school partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, vol. 4 : Applied and practical parenting* (pp. 437-458). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- DORN (S.) (1996). *Creating the dropout : an institutional and social history of school failure*. Westport, CN : Praeger.
- DURLAK (J. A.), (1995). *School-Based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks : Sage publications.
- EATON (M. J.), (1979). A study of some factors associated with the early identification of persistent absenteeism. *Educational Review*, 31 (3), 233-242.
- EKSTROM (R. B.), GOERTZ (M. E.), POLLACK (J. M.), ROCK (D. A.), (1986). Who drops out of high school and why ? Findings of a national study. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press.
- ELLIOT (D. S.), VOSS (H. L.), (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington : Heath-Lexington.
- ENSMINGER (M. E.), SLUSARCICK (A. L.), (1992). Paths to high school graduation or dropout : A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65 (April), 95-113.
- ENTWISLE (D. R.), (1990). Schools and the adolescent. In FELDMAN (S. S.) & ELLIOTT (G. R.) (Eds.), *At the threshold : The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge : Harvard University Press.
- FAGAN (J.), PABON (E.), (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth & Society*, 21 (3), 306-354.
- FARRINGTON (D. P.), GALLAGHER (L.), MORLEY (L.), ST-LEDGER (R. J.), WEST (D. J.), (1986). Unemployment, school leaving and crime. *British Journal of Criminology*, 26, 335-356.
- FINE (M.), (1986). Why urban adolescents drop into and out of public high school. *Teachers College Record*, 87, 89-105.
- FINN (J. D.), (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- FORGET (G.), BILODEAU (A.), THÉTRAULT (J.), (1992). Facteurs reliés à la sexualité et à la contraception chez les jeunes et décrochage scolaire, un lien insolite mais réel. *Apprentissage et Socialisation*, 15 (1), 29-38.
- GAGE (N. L.), (1990). Dealing with the drop-out problem. *Phi Delta Kappan*, 280-285.
- GLEESON (D.), (1992). School attendance and truancy : A socio-historical account. *The Sociological Review*, 40 (3), 437-490.
- GLICKMAN (C.), (1992). Feindre d'ignorer ce que nous savons. *Vie pédagogique*, 80, 4-8.
- GOTTFREDSON (D. C.), (1986). An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquency behavior. *Criminology*, 24 (4), 705-732.
- GOTTFREDSON (G. C.), GOTTFREDSON (D. C.), (1985). *Victimization in schools*. New York : Plenum Press.
- Gouvernement du Canada. (1993). *Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans (LM-294-07-93F)* : ministère de l'Emploi et de l'Immigration.
- HALLINAN (M. T.), (1987). *The Social Organization of Schools*. New York : Plenum Press.
- HAMMACK (F. M.), (1986). Large school systems' dropout reports ; An analysis of definitions, procedures, and findings. In NATRIELLO (G.) (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press.

- HARTNAGEL (T. F.), KRAHN (H.), (1989). High school dropouts, labor market success and criminal behavior. *Youth and Society*, 20 (4), 416-444.
- HENDERSON (P.), (1989). How one district changed its guidance program. *The School Counselor*, 37, 31-40.
- HESS (G. A.) (J. R.), LYONS (A.), CORSINO (L.), (1989). *Against the odds : The early identification of dropouts*. Chicago : Chicago panel on public school policy and finance.
- HICKMAN (C. W.), GRENEWOOD (G.), MILLER (M. D.), (1995). High school parent involvement : relationship with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of research and development in education*, 28 (3), 125-134.
- HORWICH (H.), (1980). *Drop-out or stay-in ? The socio-cultural factors affecting the option*. (Vol. 11). Québec : faculté des sciences de l'éducation, université Laval et département de sociologie, université de Montréal.
- HOWELL (F. M.), FRESE (W.), (1982). Early transition into adult roles : Some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal*, 19 (1), 51-73.
- HRIMECH (M.), THÉORET (M.), HARDY (J. H.), GARIEPY (W.), (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Montréal : Fondation du Conseil de l'Île de Montréal.
- JANOSZ (M.), LE BLANC (M.), BOULERICE (B.), TREMBLAY (R. E.), (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- JANOSZ (M.), GEORGES (P.), PARENT (S.), (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27 (2), 285-306.
- JANOSZ (M.), LE BLANC (M.), (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédicteurs de l'abandon scolaire ? *Criminologie*, 31 (1) : 87-107.
- JANOSZ (M.), FALLU (J. S.), DENIGER (M. A.), (à paraître). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In VITARO (F.) et GAGNON (C.) (Eds.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- JANOSZ (M.), LE BLANC (M.), BOULERICE (B.), TREMBLAY (R. E.), (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-759.
- JANOSZ (M.), LE BLANC (M.), (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7 (2), 12-27.
- JANOSZ (M.), ROSS (V.), (1997). *L'efficacité des programmes de prévention secondaire du décrochage scolaire : revue critique et pistes de développement*. École de psychoéducation : Université de Montréal.
- JANOSZ (M.), LE BLANC (M.), (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25 (1), 61-88.
- JARJOURA (G. R.), (1996). The conditional effect of social class on the dropout-delinquency relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33 (2), 232-255.
- JARJOURA (G. R.), (1993). Does dropping out of school enhance delinquency involvement ? Results from a large-scale national probability sample. *Criminology*, 31 (2), 149-171.
- JESSOR (R.), JESSOR (S.), (1977). *Problem behavior and psychosocial development*. New York : Academic Press.
- KROHN (M. D.), THORNBERRY (T. P.), COLLINS-HALL (L.), LIZOTTE (A. J.), (1995). School dropout, delinquent behavior, and drug use ; An examination of the causes and consequences of dropping out of school. In KAPLAN (H. B.) (Ed.), *Drugs, crime, and other deviant adaptations ; longitudinal studies*, (pp. 163-183, chap.7). New York : Plenum Press.

- KRONICK (R. F.), HARGIS (C. H.), (1990). *Who drops out and why ? And the recommended action*. Springfield : Charles C. Thomas.
- LANGÉVIN (L.), (1994). *L'Abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Les Éditions logiques.
- LE BLANC (M.), JANOSZ (M.), LANGELIER-BIRON (L.), (1993). L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation*, 16 (1-2), 43-64.
- LINDSTRÖM (P.), (1993). *School and Delinquency in a Contextual Perspective*. Stockholm : Fritzes.
- McCAUL (E. J.), DONALDSON (G. A.), COLADARCI (T.), DAVIS (W. E.), (1992). Consequences of dropping out of school : Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85 (4), 198-207.
- McKEE (J. M.), MELVIN (K. B.), DITORO (V.), McKEE (S. P.), (1998). Student at risk identification scale. *The Journal of At-Risk Issues*, 4 (2) , 24-32.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Chacun ses devoirs, plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : ministère de l'Éducation.
- MOOS (R. H.), (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco : Jossey Bass.
- McNEAL (R. B.), (1997). High school dropouts : A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78 (1), 209-222.
- MORROW (G.) (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. In NATRIELLO (G.) (Ed.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 38-51). New York : Teachers College Press.
- NEWCOMB (M. D.), BENTLER (P. M.), (1986). Drug use, educational aspirations, and work force involvement : The transition from adolescence and young adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 14 (3), 303-321.
- ORR (M. T.), (1987). *Keeping students in school*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- PARKER (J. G.), ASHER (S. R.), (1987). Peer relations and interpersonal adjustment : Are low-accepted children « at-risk » ? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- POLK (K.), ADLER (C.), BAZEMORE (G.), BLAKE (G.), CORDRAY (S.), COVENTRY (G.), GALVIN (J.), TEMPLE (M.), (1981). *Becoming adult : An analysis of maturational development from age 16 to 30 of a cohort of young men*. Department of sociology, University of Oregon.
- PRONOVOST (L.), LE BLANC (M.), (1980). Transition statutaire et délinquance. *Revue canadienne de criminologie*, 22 (3), 288-297.
- PRONOVOST (L.), LE BLANC (M.), (1979). Le passage de l'école au travail et la délinquance. *Apprentissage et Socialisation*, 2 (2), 69-74.
- PURKEY (S. C.), SMITH (M. S.), (1983). Effective schools : A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- ROY (G.), (1992). Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et Socialisation*, 15 (1), 7-17.
- RUMBERGER (R. W.), (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- RUMBERGER (R. W.), GHATAK (R.), POULOS (G.), DORNBUSCH (S. M.), (1990). Family structure on dropout behavior in one california high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- RUMBERGER (R. W.), (1983). Dropping out of high school : The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20 (2), 199-220.
- RUMBERGER (R. W.), (1987). High school dropouts : A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.

RUTTER (M.), (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.

RUTTER (M.), MAUGHAN (B.), MORTIMORE (P.), OUSTON (J.), SMITH (A.), (1979). *Fifteen thousand hours*. London : Open Books.

SEWELL (W. H.), HAUSER (R. M.), (1975). *Education, occupation and earnings : Achievement in the early career*. New York : Academic Press.

SHAW (L. B.), (1982). High school completion for young women : Effects of low income and living with a single parent. *Journal of Family Issues*, 3 (2), 147-163.

SIMMONS (R. G.), BLYTH (G. A.), (1987). *Moving into adolescence : The impact of pubertal change and school context*. New York : Aldine de Gruyter.

SKINNER (E. A.), (1995). *Perceived control, motivation et coping*. Thousand Oaks : Sage Publications.

STEINBERG (L.), ELMEN (J. D.), MOUNTS, (N. S.), (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

STEINBERG (L.), BLINDE (L.), CHANG (K.), (1984). Dropping out among language minority youth. *Review of Educational Research*, 54, 113-132.

THORNBERRY (T. P.), MOORE (M.), CHRISTENSON (R. L.), (1985). The effect of dropping out of high school on subsequent criminal behavior. *Criminology*, 23, 3-18.

TOUSIGNANT (M.), BASTIEN (M. F.), HAMEL (S.), (1993). *Famille, écologie sociale et comportements suicidaires à l'école secondaire*. Montréal : Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale, université du Québec à Montréal.

U.S. Department of Education (1991). *America 2000*. Washington, D.C. : Government printing office.

VIAU (R.), (1994). *La Motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

VIOLETTE (M.), (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : ministère de l'Éducation.

WALKER (H. M.), COLVIN (G.), RAMSEY (E.), (1995). *Antisocial behavior in school : Strategies and best practices*. Scarborough : Brooks/Cole Editions.

WEHLAGE (G. G.), RUTTER (R. A.), SMITH (G. A.), LESKO (N.), FERNANDEZ (R. R.), (1989). *Reducing the risks : schools as communities of support*. New York : The Falmer Press.

WEHLAGE (G. G.), RUTTER (R. A.), (1986). Dropping out : How much do schools contribute to the problem ? In NATRIELLO (G.) (Ed.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 70-88). New York : Teachers College Press.

WENG (L.), NEWCOMB (M. D.), BENTLER (P. M.), (1988). Factors influencing noncompletion of high schools : A comparison of methodologies. *Educational Research Quarterly*, 12 (2), 8-22.

WIGGINS (K. C.), (1989). Is behavior toward students based on expectations ? In LAKERBRINK (J. L.) (Ed.), *Children at risk* (pp. 160-173). Springfield, Il : Charles C. Thomas Publisher.

QUELQUES ACQUIS D'UN PROGRAMME DE RECHERCHES SUR LA DÉSCOLARISATION

Pour le comité scientifique
Dominique GLASMAN (*)

Les différents travaux de l'appel d'offres interministériel confirment la diversité des processus de déscolarisation. Il n'y a que des parcours singuliers qui n'ont en commun que d'être vécus dans des contextes dégradés ou au moins exposés à la précarité sociale.

Néanmoins, ils font apparaître des moments, des dispositifs, des logiques qui font office de « nœuds » dans le processus. Ils mettent aussi l'accent sur ce qui dans les dispositifs, situations ou pratiques pédagogiques, peut préparer la voie à la déscolarisation.

Comme chacun s'en doute, les sorties sans diplôme ou l'arrêt des études avant même la fin de la scolarité obligatoire ne sont pas des phénomènes récents. Mais ce n'est qu'à partir de la seconde moitié des années quatre-vingt-dix que monte une préoccupation institutionnelle concernant les élèves qui sont dits, depuis 1999, « déscolarisés ». Au moins trois éléments concourent à l'émergence de cette question. Le premier est le souci d'ordre public et les menaces que sont censés faire peser sur lui des élèves en errance. Le second est le problème lancinant de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes non qualifiés qui

(*) Professeur de sociologie à l'université de Savoie.
Email : dominique.glasman@upmf-grenoble.fr

représentent le « noyau dur » du chômage juvénile, difficilement compressible même dans les périodes d'embellie économique ; les dispositifs qui les accueillent pour les qualifier sont coûteux et leur efficacité incertaine, que ce soit en termes de réinscription dans une dynamique d'apprentissage, de restauration de l'image de soi, de rapport aux institutions ou... d'insertion professionnelle ; et s'il convenait, pour la plupart de ces jeunes, de prendre le problème en amont, c'est-à-dire avant qu'ils n'aient rompu avec l'école ? Le troisième élément, ce sont les exigences et les problèmes auxquels l'école se trouve confrontée : d'une part, de par la loi, « *nul ne doit sortir de l'école sans qualification* » ; d'autre part, les conditions dans lesquelles se sont opérées la « massification » et la suppression des paliers d'orientation n'ont pas facilité la prise en charge des élèves en difficulté dont les parcours scolaires (et les passages en classe supérieure) ont été davantage déterminés par des soucis de gestion des flux (restreindre les redoublements) que par la vérification des niveaux de connaissance atteints ou par l'intérêt pour les apprentissages scolaires. Enfin, à un moment où la moitié d'une classe d'âge est à l'école jusqu'à 20 ans et où il est devenu « normal » pour un jeune de 18 ou 19 ans d'être encore dans une structure d'éducation ou de formation, ceux qui sortent avant cet âge, et de surcroît sans diplôme, sont hors de la norme ; il a bien fallu, non sans douleur institutionnelle, accepter de constater que dans leurs rangs figuraient des élèves encore soumis à la scolarité obligatoire ; l'institution ayant pu, que ce soit au niveau d'un établissement ou au niveau académique, vouloir croire un certain temps que cela n'existait pas parce que c'était interdit.

Au cours de ces années, l'Éducation nationale, dans la logique de la mission d'insertion professionnelle qui est devenue la sienne, a créé divers dispositifs de « récupération » des élèves en risque d'abandon scolaire (classes-relais) ou de non-qualification (NouvelleS ChanceS). Les chefs d'établissement sont invités à redoubler de vigilance sur la question de l'absentéisme (circulaire du 25 octobre 1996), d'autant que (circulaire du 12 juin 1998, relative aux classes-relais) celui-ci est associé à la déscolarisation et à la délinquance.

Cette préoccupation a débouché en 1999 sur un appel d'offres de recherche. Le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Justice, le Fonds d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations et la Délégation interministérielle à la ville se sont réunis pour lancer l'appel d'offres, préciser son cahier des charges, financer les recherches, constituer les instances techniques et scienti-

fiques de suivi (1). Le but visé par les commanditaires à travers ces recherches était double : d'un côté, tenter de saisir l'ampleur et les variations du phénomène de « déscolarisation » ; d'un autre côté, repérer les processus de déscolarisation ; il n'entrait pas dans le champ des recherches de s'intéresser aux dispositifs mis en place pour « raccrocher » les élèves. Les recherches sont aujourd'hui terminées. De manière très succincte, en voici quelques points saillants, que l'on regroupera sous deux rubriques : la première concerne tout le travail réalisé pour interroger la catégorie de « déscolarisation » ; la seconde concerne les processus de déscolarisation eux-mêmes.

Définir et compter

Rapidement « naturalisée » dans les discours des institutions et des « acteurs », la « déscolarisation » est réinterrogée par les recherches. On voit dans quel contexte – rappelé plus haut – cette notion a été construite par des professionnels appartenant à différentes institutions : école, justice, santé... Au passage est soulignée la part que le « partenariat » prend dans le repérage d'un « problème social », et dans la manière dont il est désigné. Celle-ci est tributaire des grilles d'analyse du monde social que chacun des « partenaires » met en œuvre, à partir des normes de son institution et de son identité professionnelle. La définition du terme de « déscolarisation » est donc diverse, même si demeure un fonds commun visant les élèves qui sont en dehors de l'école de façon durable, qui ne la fréquentent plus. Mais doit-on adopter un terme identique quand on parle d'élèves encore soumis à l'obligation scolaire et d'élèves qui ne le sont plus ? Est-il vraiment légitime de ne s'intéresser qu'à ceux qui sont hors des murs de l'école alors qu'en son sein certains sont déjà amplement démobilisés, démobilisation qui promet pour certains de se transformer en déscolarisation ?

Et puis, comment saisir l'ampleur de la déscolarisation ? Par définition, les « déscolarisés » ne sont pas, ou si peu, dans l'école. S'il est possible d'en rencontrer et, comme le font les différentes recherches, d'en interviewer un certain nombre, l'établissement d'un chiffre mesurant la déscolarisation ne peut se faire que par un canal, l'école, en s'appuyant sur un indicateur scolaire, l'absentéisme. C'est donc ce que font plusieurs recherches, non sans prendre la précaution de distinguer absentéisme et déscolarisation. Sauf, en effet, à définir la déscolarisation par un certain niveau d'absentéisme (variable selon les recherches),

on peut noter que tous les élèves absentéistes ne sont pas pour autant déscolarisés ; à l'inverse, des élèves non absentéistes, ou dont les absences ont été justifiées, sont de fait, ou considérés dans les discours de certains acteurs comme, « déscolarisés » : que dire des élèves des classes-relais ou de ceux qui sont orientés vers les instituts médico-éducatifs ou les maisons d'enfants à caractère social ? comment considérer les élèves inscrits au CNED et respectant donc l'obligation d'instruction, sans oublier les élèves que l'école a exclus temporairement, ou encore les élèves dont les absences, certes justifiées, ne le sont qu'à la faveur d'un rapport de force avec leurs parents ?

Le seul indicateur quantitatif disponible (ou que l'on peut élaborer à partir des données disponibles) dans les établissements scolaires est le nombre de demi-journées d'absences injustifiées (quand il y en a quatre dans le mois, l'élève est en principe signalé à l'inspection académique). Mais cet indicateur, apparemment fiable de prime abord, est construit au cours d'un processus dont l'analyse relève tant de la sociologie administrative (comment enregistre-t-on ou non les absences ? par qui et comment est appréciée la validité de la justification avancée (2) ? à quel moment et pour quels élèves le chef d'établissement se décide-t-il, ou se résigne-t-il, à signaler de l'absentéisme ?...) que de la sociologie des relations professionnelles ou des relations parents-école (négociation, pressions...). Il existe toute une chaîne de la construction statistique, depuis le relevé des absents par les enseignants ou les personnels de vie scolaire, l'enregistrement, l'interprétation du motif d'absence ou la vérification auprès des parents, l'inscription dans le logiciel GEP (gestion des élèves et des personnels), l'envoi à l'inspection académique et le déclenchement de la « sonnette d'alarme », le signalement éventuel à la caisse d'allocations familiales (3). Le chiffre de l'absentéisme et ses variations sont donc, comme par exemple celui de la délinquance, tributaires non seulement des pratiques des élèves mais aussi de la mobilisation du personnel sur le problème.

Sur la base de ce travail réalisé par l'administration, les chercheurs retiennent un chiffre en faisant au besoin intervenir leurs propres critères, par exemple en ne considérant comme absences justifiées que celles qui le sont par un certificat médical ou une convocation officielle ; d'autres instaurent une catégorie de « grands absents ».

Tout cela permet de comprendre qu'à la question récurrente « combien y a-t-il de déscolarisés ? », non seulement il est malaisé de répondre, mais encore les réponses diffèrent fortement d'un rapport de recherche à un autre, soumises qu'elles sont non seulement à ce que

font les élèves mais aussi aux contextes locaux de production des données et à l'usage qu'en ont fait les chercheurs. Toutefois, quelques résultats peuvent être engrangés. Un : même si elle est moins massive que la rumeur ne le voudrait parfois, la déscolarisation n'est pas un phénomène exceptionnel et la préoccupation des pouvoirs publics s'en trouve accréditée. Deux : c'est à partir de 14-15 ans, et de façon croissante jusqu'à 16 ans, que la déscolarisation proprement dite s'opère. Trois : sans surprise, on note une surreprésentation parmi les « déscolarisés » des élèves issus des milieux populaires et/ou d'origine étrangère ; mais le résultat doit être assorti de la précision suivante, qui ne va pas nécessairement l'invalider : les enquêtes ont porté essentiellement dans des établissements ou des zones où ces catégories sociales sont majoritaires. Quatre : plus inattendu est le constat que les filles sont presque aussi concernées par la déscolarisation que les garçons, même si les modalités du processus et les explications qu'elles en donnent sont assez distinctes de celles des garçons.

Comprendre les processus de déscolarisation

Les recherches confirment, au-delà de ce que l'on imaginait au départ, la diversité des processus de déscolarisation. Aucun « décrocheur » ne ressemble vraiment à un autre si l'on considère son parcours scolaire, la manière dont s'est tramée sa séparation de corps d'avec l'école, les raisons qui l'y ont conduit. En cela, les chercheurs retrouvent ce que les responsables de dispositifs de « raccrochage » constatent : ils n'ont à faire qu'à des parcours singuliers. Il s'agit bien d'aventures individuelles qui n'ont en commun que d'être vécues dans des contextes sociaux dégradés ou au moins exposés à la précarité sociale (compte tenu du choix des terrains et populations d'enquête évoqué plus haut). Une si grande diversité est de nature parfois à décourager ou à rendre artificielle toute tentative d'esquisser des « types » de parcours. Pour autant, les recherches permettent d'échapper à l'accumulation de biographies, à la juxtaposition de récits de vie scolaire et extrascolaire qui désespère la compréhension. De quelle façon ? En mettant le doigt, en portant l'attention sur des moments, des dispositifs, des logiques qui font office de « nœuds » dans ce processus. Selon leurs choix méthodologiques et théoriques, selon les postures adoptées, les recherches ont exploré tel ou tel de ces « nœuds », que l'on peut tenter de synthétiser ici.

Ce qui s'est construit ou non dans l'école

Il convient de déconnecter « échec scolaire » et déscolarisation. Tous les élèves en échec ne « décrochent » pas et tous les déscolarisés ne sont pas en échec. Il reste que l'on rencontre plus facilement, dans les recherches, des élèves qui ont été en difficulté scolaire et pour lesquels les savoirs scolaires ne faisaient pas sens. La déscolarisation serait donc, pour une part des élèves, un processus amorcé de longue date, mais à bas bruit. Est pointée la « défaillance langagière » d'élèves chez lesquels « la règle syntaxique n'est pas assimilée pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une loi arbitraire nécessaire ». Les formes de travail en classe peuvent contribuer à ne pas améliorer les choses. Par exemple : faire repérer par les élèves des informations dans un texte, ce n'est pas *ipso facto* leur permettre de comprendre ce texte dans son propos, dans son intentionnalité ; ou encore, le souci de mettre en œuvre une « pédagogie du concret » pour favoriser chez les élèves (en difficulté réelle ou potentielle) l'accès aux notions abstraites (les notions d'unité, de dizaine, de centaine « représentées » par des sucres, des boîtes d'allumettes et des boîtes de chaussures) peut en fait construire un obstacle décisif à leur compréhension. Des élèves sont, très tôt, dans un « décrochage cognitif » silencieux, ne se manifestant par aucun signe d'indiscipline, de violence, d'absentéisme. Au contraire, à l'école primaire, ils peuvent, s'appuyant sur la volonté d'un enseignant de ne pas les décourager et son souci de valoriser ce qu'ils font de bien, s'illusionner sur leur capacité réelle, en vivant l'école sur un registre de relations affectives plus que sur un registre d'exigences cognitives. Mais ce qui, dans le primaire, rend l'école agréable ou acceptable aux élèves, ce qui les y « accroche », « contribue justement à la création et/ou à l'amplification de malentendus sur le sens des activités scolaires et d'ambiguïtés sur les relations pédagogiques et sur la place que chacun occupe dans l'institution ». À l'entrée au collège, l'étayage de l'élève ne se suffit plus d'une relation personnelle avec le maître, l'attente de maîtrise des savoirs met l'élève à nu, devant lui-même et devant la classe. Tous ne vont pas cependant entrer dans un processus de déscolarisation : certains vont « se contenter » de « décrocher sur place », d'autres parviendront à reproduire dans le collège le même type de fonctionnement qu'en primaire et à faire « perdurer les malentendus » pendant un certain temps, d'autres encore entrent dans une logique de refus, de révolte, d'exclusion, d'autant plus vraisemblablement qu'ils ne disposent pas, dans leur environnement proche (familial en particulier) des appuis nécessaires pour des progrès ou seulement la survie scolaire.

Les dispositifs scolaires et leurs effets

L'institution scolaire elle-même, à son insu et parfois avec les meilleures intentions du monde, prépare la voie à la déscolarisation quand elle ne l'orchestre pas carrément. Et cela de multiples façons.

Les dispositifs spécifiques de scolarisation organisés sur ou à proximité des terrains de stationnement des Tziganes, où ne se retrouvent que des enfants tziganes, sont aussi fatals à l'affiliation scolaire des enfants que l'entre-soi résidentiel l'est à l'intégration sociale des parents ; quand des enfants tziganes sont, dans des quartiers culturellement plus mixtes, mélangés à d'autres enfants sur les bancs de l'école, ils s'y acclimatent mieux et tirent profit d'éventuelles structures d'appui pour avancer dans leur scolarité.

L'orientation imposée, non désirée, refusée par l'élève ou par ses parents, contribue à alimenter le processus de déscolarisation. Une des recherches montre, par exemple, comment l'orientation en SEGPA peut, par les réticences qu'elle engendre tant chez les élèves que chez leurs parents, conduire à un délaissement progressif de l'école, qui ne présente plus d'enjeu ni pour les premiers ni pour les seconds. De surcroît, les mesures de réorientation, les délais parfois longs pour changer un enfant de structure (d'une SEGPA vers un IME ou une MECS, par exemple) ajoutent à leur tour leur poids de risques.

Cette question des délais dans la prise en charge est singulièrement décisive quand il s'agit des « primo-arrivants ». Pour eux, c'est moins de déscolarisation qu'il s'agit que de scolarisation (en France) et de rescolarisation (ils ont très souvent été scolarisés dans leur pays d'origine). Il faut parfois de longs mois à l'administration scolaire pour affecter à un établissement un enfant ou un jeune, et l'approche des 16 ans n'accélère pas, paradoxalement (?), leur prise en charge. D'autre part, le fait que les élèves – ou ceux qui voudraient bien le devenir et être considérés comme tels – aient déjà un certain niveau de connaissance et n'aient besoin que d'apprendre la langue française conduit à regrouper des élèves aux compétences scolaires très hétérogènes ; ce regroupement n'est pas de nature à maintenir tous ces élèves dans la structure scolaire.

Enfin, en faisant face aux désordres scolaires ou à la non-soumission aux exigences de l'école par l'expulsion, l'institution scolaire contribue au processus de déscolarisation. En d'autres termes, une partie de ces élèves, dont l'enquête montre qu'il est parfois tellement soulageant pour les enseignants de constater d'abord l'absence puis l'exclusion,

sont des élèves qui risquent de revenir de moins en moins régulièrement en classe.

Ce qui, au fil des années, advient à l'élève dans l'école, en termes d'apprentissage, en termes de décision que l'institution prend à son endroit, n'est à l'évidence pas systématiquement producteur de déscolarisation. Tous les élèves exclus ou orientés contre leur gré ne décrochent pas, même s'il s'agit là de décisions favorisantes ; et, à l'inverse, être bien intégré dans l'école ou y être orienté selon ses vœux n'épargne pas entièrement de ce risque. C'est parce qu'ils sont tissés avec des processus familiaux que les événements de la vie scolaire débouchent, à un moment, sur la déscolarisation.

Les logiques sociales dans lesquelles sont prises les familles

Les postures des chercheurs et leurs angles d'attaque ne les ont pas tous conduits à repérer dans l'école des racines de la déscolarisation. Pour certains, c'est en effet essentiellement dans l'espace familial, et dans les logiques qui animent les familles, qu'il faut les chercher. Même s'ils n'excluent pas que les adversités de l'expérience scolaire des enfants ou des adolescents aient pu venir les renforcer.

Les recherches pointent un des nœuds du processus de déscolarisation d'abord du côté de la pauvreté et de la dégradation sociale des familles. Défaites par la situation économique qui est la leur, ou par l'instabilité de vie des parents ou du parent, certaines ne peuvent plus contrôler la scolarité des enfants et des adolescents, voire trouvent dans l'activité parallèle de ces derniers, leur recherche de ressources par tous les moyens (licites ou non) au lieu de l'école, un moyen de survie. Dans d'autres familles, peu dotées économiquement et culturellement, pour lesquelles la scolarisation représentait un espoir, la seule solution envisageable pour garder le contrôle sur leurs enfants, en cas de non-travail, d'absence de résultats satisfaisants, est la « mise au boulot » ; et voilà les enfants retirés de l'école pour aller accompagner leur père ou leur mère dans leur activité professionnelle, « donner la main » plutôt que fainéanter dans l'école. Au passage, on le remarque, il s'agit de tout sauf de démission parentale.

Une des recherches s'est intéressée aux logiques de familles tziganes dans lesquelles la transmission des savoir-faire professionnels s'opère du père au fils, des mères aux filles, sans avoir d'autre besoin à l'égard de l'école que d'y apprendre les savoirs de base. La socialisation des enfants et des adolescents se fait donc dans le cadre familial, au sein du

« clan ». Toutefois, des mères tziganes qui se sont émancipées du clan, sont parties habiter ailleurs pour entre autres scolariser leurs enfants avec des enfants non issus de la communauté tzigane, parviennent à les maintenir dans un parcours scolaire « normal ». Avec les descendants des « tios », c'est à ces enfants que les logiques familiales tziganes préservent la survie scolaire la plus longue et la plus productive. On peut entendre là l'écho des observations faites plus haut concernant la scolarisation des enfants du voyage.

C'est dans une même logique d'inscription dans l'économie familiale que certains adolescents marocains, des garçons plus que des filles, quittent précocement l'école. Ils s'en vont accompagner leur père et apprendre à ses côtés le métier de commerçant international, transfrontalier. Pour la famille, la stratégie de reproduction ne passe nullement par l'acquisition de savoirs scolaires, sinon les savoirs de base transmis par l'école primaire, et ce n'est pas en raison d'un échec que les garçons sont retirés de l'école.

La concurrence entre l'école et la sociabilité de quartier

Dans les récits recueillis par différents chercheurs auprès d'élèves déscolarisés, on peut noter l'importance de la vie hors école de ces élèves, de leur réseau de sociabilité. Une des recherches voit explicitement le processus de déscolarisation se nouer dans cet environnement de l'élève, comme dans son environnement familial, et non dans l'école. Le jeune se trouve pris dans un réseau de sociabilité de quartier qui, comme le soulignent d'autres recherches, devient d'autant plus concurrent de l'école que l'élève s'y trouve de moins en moins à sa place au fur et à mesure que les années passent et que son expérience scolaire se résume de plus en plus à ressentir le poids de son indignité. Le processus de déscolarisation s'enclenche alors d'autant plus facilement que l'adolescent est pris dans des réseaux de sociabilité de jeunes eux-mêmes en délicatesse avec l'institution scolaire ; l'entrée dans une carrière délinquante peut en outre préparer, de fait, une déscolarisation prochaine.

Puisqu'il n'était pas question de reprendre à son tour ici des histoires individuelles de « déscolarisés », on a tenté de saisir des « nœuds » de ce qui constitue, de manière unique pour chacun des jeunes concernés, un processus de déscolarisation. Il ne s'agit pas, à l'évidence, de passages obligés. Mais, parmi les populations enquêtées dans ces recherches, ils sont souvent, dans un ordre ou dans un autre, présents.

Ce résumé trop rapide ne donne qu'une vision réduite de la richesse et de la diversité des rapports de recherche. Ceux-ci ne constituent pas, d'ailleurs, un ensemble homogène, sinon par leur thématique générale : les populations visées, les méthodes d'investigation, les hypothèses de recherche et les soubassements théoriques sont divers, et trop variés pour que l'on puisse en rendre compte ici. Certains des textes rassemblés dans cette livraison de *VEI*, extraits de ces travaux de recherche, en donneront une idée plus précise.

Cet ensemble de travaux apporte des connaissances nouvelles sur les processus de déscolarisation, et en ce sens l'appel d'offres a atteint ses objectifs. Parfois, il s'agit de vérification de ce dont on se doutait (et l'on ne saurait sous-estimer l'importance de pouvoir ainsi assurer le propos), parfois d'infirmité d'une idée reçue (on l'a vu par exemple concernant les filles), parfois de mise au jour de processus largement ignorés ou insoupçonnés ; ces travaux apportent aussi des matériaux utiles à la compréhension des processus de catégorisation par les « acteurs » institutionnels, par les professionnels.

Pour autant, le sujet n'est pas épuisé. Il resterait, par exemple, à s'intéresser aux processus de déscolarisation dans lesquels sont engagés d'autres publics, et en particulier des jeunes issus de milieux moins défavorisés que ceux qui ont, dans l'ensemble, été ciblés dans ces recherches. Il se pourrait bien, en effet, que ces processus, ainsi que l'éventuel « raccrochage », s'opèrent de manière différente encore, selon des temporalités, des modalités, des « facteurs déclenchants » non rencontrés dans ces travaux. On pourrait aussi tenter de comprendre pourquoi certains élèves, terriblement proches – dans tous les sens du terme – des élèves interviewés dans ces recherches, ne « décrochent » pas alors que toutes les « conditions » semblent remplies pour les voir s'engager dans un tel processus.

Enfin, puisque ces recherches ont été commanditées par des institutions soucieuses de faire face à un « problème social » (qu'elles ont, on l'a vu, contribué à construire), il leur reste à s'emparer de leurs résultats et à déterminer comment elles peuvent se les approprier pour organiser l'action publique ; la base de savoirs positifs qui leur est ainsi offerte sera-t-elle utilisée pour la fonder à plus grande distance des représentations et des discours idéologiques et avec un souci de prendre en compte sans simplisme la diversité du social ?

Pour le comité scientifique
Dominique GLASMAN

NOTES

(1) Voir DRAY (D.) et ŒUVRARD (F.), « Un programme ministériel de recherche sur les processus de déscolarisation », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre 2000.

(2) Une circulaire de 1991 stipule qu'il n'est plus possible pour l'établissement scolaire d'exiger un certificat médical pour justifier une absence pour cause de santé.

(3) L'éventualité a été envisagée récemment de faire payer aux parents des élèves absents une amende substantielle. Mais les textes prévoient depuis longtemps la suppression des allocations familiales en cas d'absentéisme avéré. L'enseignement secondaire a été rendu gratuit au début des années 1930 ; c'est l'enseignement secondaire qui pouvait maintenir les élèves dans l'école bien au-delà de l'âge de 13 ans, limite de la scolarité obligatoire en 1934, c'est-à-dire au moment où les allocations familiales ont été créées. Même si leur création ne s'explique pas seulement par cette raison, celles-ci étaient susceptibles de compenser pour les familles le manque à gagner en termes de salaire ou de travail familial des enfants au cas où ceux-ci continuaient leurs études.

LA CONSTRUCTION INSTITUTIONNELLE DE LA « DÉSCOLARISATION »

Bertrand GEAY (*)

Si la question de la déscolarisation fait l'objet actuellement de tout un travail institutionnel, on ne peut dissocier celui-ci de l'espèce d'invisibilisation des enjeux sociaux et des enjeux proprement scolaires qui accompagnent sa mise en scène.

Derrière des catégories floues s'opère une mise en cause larvée et à l'économie de l'École unique.

Quelles sont les trajectoires des jeunes désignés comme « déscolarisés » ou « en voie de déscolarisation » ? Ces processus sont-ils justiciables d'une analyse spécifique ou doivent-ils être mis étroitement en rapport avec les transformations qui affectent le système d'enseignement et la structure des rapports sociaux, plus largement ? La « déscolarisation » constitue-t-elle un phénomène nouveau, par son volume ou par la durabilité des abandons d'études, ou représente-t-elle surtout une préoccupation et une dénomination nouvelles, qu'il conviendrait aussi de comprendre, et qui devraient être saisies dans leurs origines et dans leurs effets ? Telles sont quelques-unes des questions qui ont traversé la recherche que les équipes SACO, SASO et ARES (1) ont menée ensemble dans le cadre du programme interministériel sur les « processus de déscolarisation » clôturé en septembre 2002.

(*) Maître de conférences à l'université de Poitiers, en délégation à l'IRIS-CNRS.
Email : Bertrand.Geay@mshs.univ-poitiers.fr

Une catégorie de la pratique institutionnelle

L'orientation donnée à cette investigation supposait une méthodologie adaptée, qui prenne appui sur un matériau monographique, seul à même de livrer des éléments sur les populations ciblées et sur le traitement institutionnel qui leur est appliqué, mais qui se donne aussi les moyens de la comparaison et de la contextualisation des situations étudiées. Plusieurs enquêtes ethnographiques ont ainsi été menées en parallèle, dans deux établissements scolaires différents, au sein du réseau constitué autour d'un dispositif académique, et dans un quartier populaire d'une grande agglomération de la région parisienne. Des séries d'entretiens avec des professionnels, des parents ou des jeunes concernés ont été réalisées, tant sur ces terrains d'enquête qu'au-delà, dans différents sites de la Picardie, de la région parisienne ou du Poitou-Charentes. On a chaque fois mobilisé différents « points d'entrée » institutionnels afin de garantir la diversité des situations – classes-relais, dispositifs « d'insertion » et du secteur judiciaire, milieu associatif, etc. Plusieurs corpus de dossiers administratifs ont également été exploités, là aussi dans des régions différentes.

On ne développera pas ici les éléments recueillis quant aux caractéristiques des jeunes désignés comme « déscolarisés » (2). Signalons néanmoins qu'il s'agit dans la quasi-totalité des cas de jeunes originaires des classes populaires, et le plus souvent issus de familles socialement marginalisées ou fragilisées : parents sans emploi ou inscrits dans « l'économie informelle », familles déstabilisées par la précarisation des conditions d'existence, populations « du voyage » entretenant des relations discontinues avec l'institution scolaire... Et que l'on est presque toujours en présence de jeunes dont l'histoire scolaire est depuis de longues années marquée par les difficultés d'apprentissage ou par des orientations problématiques ou vécues comme telles. C'est donc très largement de nouvelles formes de gestion de certaines fractions des classes populaires dont il est ici question, à travers la montée en puissance de dispositifs associant l'Éducation nationale et différentes institutions du secteur social et du secteur judiciaire.

Mentionnons également le caractère très indéterminé de l'appréciation institutionnelle de la « déscolarisation », de quelques journées d'absence non justifiées à la sous-scolarisation durable, du comportement « perturbateur » à la sortie d'école sans « affectation ». Mais le flou de la notion fait ici probablement partie de sa fonctionnalité, sa vertu pratique étant de ramasser en une seule catégorie nominale des

catégories qui ne relèvent pas d'un même ordre d'analyse. Et ce sont précisément les logiques pratiques des actions mises en œuvre à l'égard de ces populations qui doivent surtout retenir l'attention.

On se propose, à titre de formulation provisoire des résultats de cette recherche, d'évoquer quelques terrains d'enquête où l'on a pu tout particulièrement observer les modalités institutionnelles de construction et de mise en dispositif du phénomène de « déscolarisation ». La présentation de la méthodologie et des résultats demeurera nécessairement succincte en chaque cas. Mais, sans prétendre à la démonstration, on pourra peut-être ainsi suggérer les différentes modalités par lesquelles s'organisent de nouvelles modalités de catégorisation des publics en mal d'« affiliation » scolaire.

L'arbitraire d'un étiquetage

Ainsi, à travers l'étude de la construction des informations relatives à l'absentéisme dans un collège de Picardie classé en ZEP, Arlette Meunier souligne les illusions comptables du dispositif de signalement. La chaîne d'enregistrement, qui mobilise pas moins de huit spécialistes différents, fait intervenir toute une série de distorsions qui ne sont pas de simples erreurs, mais peuvent être mises en relation avec les catégories spontanées de classement et de jugement des différents intervenants, autour notamment de l'appréciation du danger représenté par telle ou telle situation. Il faut en premier lieu relever le traitement spécifique des absences à certains cours consécutives à des exclusions « pédagogiques », qui n'entrent que rarement dans la statistique d'établissement. Le contrôle semble relever ici davantage de la régulation « en interne », même si les écarts peuvent parfois se révéler très importants et constituent un sujet de tension entre les enseignants et la vie scolaire. Il convient également de distinguer l'absentéisme journalier recensé par les CPE, à qui revient la mission de détecter les motifs valables et non valables, l'absentéisme signalé à l'inspection académique, qui résulte d'un tri effectué au sein de la population considérée comme en infraction, et l'absentéisme signalé avec notion de danger, évalué de façon complémentaire par l'assistante sociale et le médecin ou l'infirmière scolaires. Or, du point de vue des caractéristiques sociales des élèves, les filtrages observés ne se répartissent pas de façon aléatoire et l'on voit schématiquement se dégager deux sous-populations : l'une, mieux au fait des règles et des attentes de l'institution, qui

joue de façon plus fine sur les limites du système ; l'autre, plus à distance de l'école et socialement plus démunie, qui passe plus difficilement « au travers des mailles du filet ». La maîtrise de l'écrit et la capacité à user de formes de légalisation *a posteriori* jouent ici un rôle déterminant. On voit ainsi se mettre en place un usage du signalement dont l'un des effets est de renforcer pour les moins avertis un mode d'étiquetage au principe d'une « identité d'absentéiste », surtout lorsque la procédure se traduit *in fine* par une convocation à la police ou chez le juge.

En un autre point d'observation de l'institution, Jean-Paul Géhin présente de son côté les résultats de l'exploitation des dossiers issus d'un dispositif de signalement, dans le cadre d'une convention entre les autorités scolaires et judiciaires d'un département du Poitou-Charentes. L'intérêt de ce matériel est de fournir des éléments sur les principales caractéristiques des « déscolarisés » ; on relève en particulier la présence d'une forte minorité de jeunes filles. Il est aussi d'apporter des informations qualitatives sur le traitement cognitif et normatif à l'œuvre dans la production de ce type de pièces administratives. En effet, les dossiers individuels réunissent les fiches de signalement faites par les chefs d'établissement et les rapports, généralement succincts mais parfois beaucoup plus détaillés, rédigés par les assistantes sociales scolaires. La présentation des cas d'élèves, qui euphémise certaines caractéristiques, probablement pour des raisons déontologiques – ainsi, l'appartenance au « monde du voyage » n'est en règle générale que suggérée –, met en revanche l'accent, de façon récurrente, sur certaines caractéristiques familiales. L'« éclatement de la cellule familiale », le fait que le jeune soit élevé par une « mère isolée » ou le « laxisme parental », les « problèmes de santé » physique ou psychique du jeune font ainsi l'objet de nombreuses occurrences. Se trouvent en fait réactivées les explications les plus ordinairement acquises dans les univers du travail social. Sans qu'il s'agisse d'imposer un modèle de conformité familiale, une vision de l'ordre et de la morale est présente dans un registre psychologique qui seul fait l'objet d'une quasi-codification professionnelle. Du même coup se trouvent minorés les éléments relatifs au contexte social et à la scolarisation elle-même.

Un espace de points de vue professionnels

Bertrand Geay, Nathalie Oria et Arlette Meunier présentent des éléments sur les représentations professionnelles du phénomène de « déscolarisation » qui viennent compléter ces analyses – à partir, respectivement, des entretiens réalisés auprès de différentes catégories d’acteurs de la « lutte contre la déscolarisation », d’une enquête auprès de professeurs d’un collège de ZEP, et d’une étude monographique d’un Comité d’éducation à la santé et la citoyenneté. Un espace de points de vue peut être reconstitué, qui permet de comprendre de quelle façon la notion est réinvestie sur un mode plus ou moins conflictuel et comment elle forme le support d’une réinstitutionnalisation de la gestion des publics « difficiles ». La position hiérarchique mais aussi la nature du poste occupé, des compétences qui lui sont attachées et de leur légitimité, apparaissent au principe des postures adoptées face à cette nouvelle question scolaire. Ainsi, les personnels de la mission générale d’insertion de l’Éducation nationale et leurs collègues des missions locales d’insertion s’opposent aux personnels hiérarchiques de l’Éducation nationale en soulignant l’importance et la croissance actuelle du phénomène, lorsque ces derniers tendent à le relativiser. Les enseignants en poste dans l’éducation spécialisée, proches en cela des animateurs et des éducateurs spécialisés, s’opposent aussi aux représentants de l’Éducation nationale, mais sous un autre rapport, en mettant l’accent sur la responsabilité de l’école et de ses structures « bureaucratiques », lorsque les inspecteurs ou responsables des services des inspections académiques insistent sur les « carences éducatives » des familles. Les personnels de la police et de la justice intervenant auprès de la jeunesse, d’une part, les assistantes sociales scolaires, CPE et enseignants des classes-relais, d’autre part, occupent dans cet espace interinstitutionnel des positions intermédiaires.

Placées en porte à faux dans ce nouvel espace, le cas des assistantes sociales scolaires est particulièrement intéressant. Bien que depositaires d’une vision plus « sociale » de la scolarisation, le recours à un surcroît de psychologisation et de pathologisation des destinées individuelles se présente pour elles comme le dernier rempart de la défense des prérogatives professionnelles. Elles se trouvent ainsi paradoxalement en relative conformité avec le nouvel « air du temps » institutionnel, tout en étant devenues beaucoup plus critiques à l’égard des appels au « partenariat ». Les enseignants de ZEP enquêtés, non « spécialistes » de la question, adoptent quant à eux une position ambivalente, récusant et

justifiant l'existence d'un tel phénomène, position que l'on comprend d'autant mieux qu'on la met en rapport avec les injonctions contradictoires dont ils sont destinataires. Car il s'agit pour eux à la fois de parvenir à enseigner, à imposer l'ordre minimal que requiert la situation d'enseignement, sans se « décharger » sur les CPE et sur l'établissement, comme il leur en est parfois fait le reproche.

Une reconfiguration institutionnelle

Mais l'approche de ces points de vue demeurerait quelque peu formelle si l'on ne donnait également à voir les processus d'institutionnalisation de la « déscolarisation », cette « mise en dispositif » qui constitue à la fois l'objectif et le fondement du discours sur le phénomène. Laurence Proteau, à travers l'étude de la mise en place d'un réseau académique de lutte contre la « déscolarisation » en région parisienne, apporte une contribution particulièrement éclairante à une telle analyse. Elle montre comment les consignes floues, produites par la hiérarchie essentiellement à des fins de régulation politique de l'institution, se heurtent aux conflits entre professionnels chargés de leur mise en œuvre. L'exercice imposé du « partenariat » prend dès lors la forme d'une lutte pour la défense ou l'imposition de pratiques professionnelles, définies pour une part en opposition les unes par rapport aux autres. Pour des agents aux habitus différenciés mais qui ont en commun d'être en quête de reconnaissance institutionnelle, l'enjeu devient celui d'une homogénéisation des points de vue, de la formalisation d'un langage commun qui permette la constitution d'un pouvoir d'expertise.

Bertrand Geay développe une analyse complémentaire de ces processus sous un angle plus macrosociologique. Il retrace en effet l'évolution récente des modes de prise en charge des publics marginalisés ou déviants dans le contexte des changements institutionnels intervenus depuis les années quatre-vingt, et confronte ces éléments socio-historiques aux informations recueillies auprès des professionnels lors des entretiens. Avec les politiques « d'insertion » et de lutte contre l'absentéisme, avec la création des classes-relais, on voit se mettre en place une nouvelle gestion des jeunes « dangereuses » ou potentiellement « dangereuses », aux marges de l'institution scolaire, mais en relation étroite avec d'autres institutions. Par toute une série d'effets en retour, ce sont en fait de nouveaux principes d'appréciation des politiques d'établissement et des carrières d'élèves qui se consolident peu à peu,

en même temps que se réorganisent les relations entre groupes professionnels engagés dans le suivi des « jeunes en difficulté ». Les techniques issues du secteur de l'insertion et du travail psycho-éducatif, les pratiques d'évaluation qui en accompagnent le développement en sont les vecteurs privilégiés. Et, en dépit des tensions qui persistent entre catégories professionnelles et entre institutions, un nouveau « maillage » social se met peu à peu en place, qui étend ses capacités d'encadrement et d'information sur les populations cibles.

Claude Thiaudière revient quant à lui sur les transformations en cours des modes d'encadrement des jeunes populaires, mais en se déplaçant dans l'espace du travail social, en observant ces transformations « depuis le quartier », dans une ville de la région parisienne. Sous cet angle, la « lutte contre la déscolarisation » apparaît comme une extension du dispositif de repérage et de gestion des populations jugées à l'origine des désordres urbains. Au travers des interactions entre porteurs légitimes de la parole sur le quartier – élus, commerçants, travailleurs sociaux... –, se construit un point de vue commun sur l'état du quartier, sur la présence anormale des jeunes dans l'espace urbain, sur la nécessité d'une continuité de la prise en charge éducative pour conjurer le « désordre » potentiel. Ce sont finalement des « inclassables » à qui il s'agit de trouver de nouvelles affectations, par une prise en charge mieux coordonnée – ils ne peuvent rester en état d'« errants institutionnels » –, et, d'une certaine façon, par une surveillance étendue des « familles à risques ». On trouve ainsi de nouveaux éléments de compréhension de l'espèce de fuite en avant dans le « partenariat » interinstitutionnel que l'on observe d'année en année, hors de toute mise en question des conditions sociales et des conditions scolaires de possibilité des trajectoires de marginalisation sociale.

Enfin, dans le prolongement de ces différents types de contextualisation, l'approche historique proposée par Guy Brucy permet la prise de distance la plus radicale à l'égard des problématiques traitées. L'analyse d'un corpus de documents politico-administratifs de la période 1895-1915 lui permet en effet des comparaisons riches d'enseignements. Et tout d'abord quelques rapprochements : dans une période de crise de l'économie capitaliste, de succès des théories « libérales » et de déstructuration des formes traditionnelles de l'existence ouvrière, on voit une préoccupation s'installer : l'encadrement moral des jeunes « entre école et régiment », la gestion des « illettrés » ou autres « enfants errants ». L'avantage de l'histoire est double : la comparaison a le mérite de souligner l'importance du contexte économique et poli-

tique, qui finirait par échapper au regard que nous portons sur notre époque ; elle met également en évidence des différences décisives relatives à l'état du système d'enseignement ou du champ politique, et, ce qui n'est peut-être pas sans lien, au type de « solutions » envisagées. À l'époque, l'entreprise de moralisation s'associe continûment à celle de l'instruction, prolongée au-delà de l'école, contre l'emprise de la rue et du travail. On ne saurait affirmer qu'il en va de même aujourd'hui.

L'impensé d'une politique

On insistera pour conclure sur quelques-uns des aspects qui traversent l'ensemble de ces enquêtes. Si la question de la « déscolarisation » fait actuellement l'objet de tout un travail de construction institutionnelle, on ne peut dissocier celui-ci de l'espèce d'invisibilisation des enjeux sociaux et des enjeux proprement scolaires qui accompagne sa mise en œuvre. Une reconfiguration de l'espace de prise en charge du « danger social » s'opère, aux marges de l'institution scolaire, le plus souvent en opposition avec les pratiques et les points de vue qui en sont les plus caractéristiques, mais sans que soient remis en cause les modes d'apprentissage ou d'orientation qu'ont connu les jeunes « déscolarisés ». Une redéfinition de l'intervention sociale se fait jour, mais sans que la « question sociale » revienne véritablement en débat.

Dans un contexte marqué tout à la fois par la « massification » scolaire et par le développement du sous-emploi et de nouvelles formes de précarité, les segmentations internes à la population accueillie par l'école se vivent sur un mode beaucoup plus aigu qu'auparavant. La diversification des outils de prise en charge des populations scolairement déviantes apparaît comme une réponse à ce nouvel état de l'institution. Aux formes anciennes de médicalisation de l'échec scolaire s'ajoute ainsi toute une série de nouveaux dispositifs qui ne peuvent le plus souvent proposer qu'un « accompagnement » de la sortie d'école, qu'un encadrement de la déscolarisation vers le monde du travail ou vers les institutions qui en seraient les meilleures antichambres. Plus que d'outils de « lutte contre la déscolarisation », les professionnels ne disposent dans la plupart des cas que d'instruments permettant une « sortie » légitime du système d'enseignement. Que l'on se place du côté des établissements scolaires ou du côté des lieux de résidence, c'est finalement l'impératif d'une certaine mise en ordre social qui semble s'imposer avant tout.

Les transformations du système d'enseignement suivent en réalité une pente, amorcée depuis une quinzaine d'années, que ne contredisent en rien les mesures prises à la fin de l'année 2001 et au début de l'été 2002. La création des cellules de veille éducative, la multiplication des classes-relais ou la création de classes pour les enfants « précocement illettrés » apparaissent comme autant de symptômes d'une école « massifiée » qui, faute d'avoir pu offrir des conditions d'apprentissage adaptées, ne parvient à traiter ses propres « dysfonctionnements » et à répondre aux inégalités qui la traversent qu'en multipliant les dispositifs et les prises en charge spécifiques sous l'égide de catégories aussi floues que l'« illettrisme » ou la « déscolarisation ». Une remise en cause larvée et à l'économie de l'École unique s'opère ainsi sans que soient vraiment discutés les effets des nouveaux modes d'étiquetage.

Il ne s'agit nullement ici de jeter un discrédit global sur ce type d'expériences et moins encore sur le travail qui s'y réalise. Toute l'histoire de l'enseignement spécialisé en témoigne, c'est bien souvent dans les secteurs qui se sont développés aux marges de l'institution scolaire que se sont créés les expériences et les savoir-faire professionnels les plus avancés, coexistant avec les situations de plus grande précarité, de quasi-abandon institutionnel. Les quelques observations que nous avons pu mener au cours de cette enquête n'ont en rien démenti cette appréciation. Mais il conviendrait surtout de réaliser un bilan critique des fonctions et usages de ces dispositifs, et pourquoi pas d'envisager le transfert des connaissances et des savoir-faire accumulés afin d'agir en amont, dans les lieux qui accueillent le plus largement les élèves des origines les plus diverses.

Bertrand GEAY

NOTES

(1) SACO (Savoirs, Cognition et Pratiques sociales), SASO (Savoirs et Socialisation en éducation et formation), ARES (Association pour la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs).

(2) Cf. SACO, SASO, ARES, *L'Espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, rapport multicopié, sept. 2002. Au total, en dehors des terrains d'enquête ethnographique, soixante-cinq jeunes ont été interviewés ainsi que cent cinq professionnels de l'Éducation nationale, de la Justice, du travail social et de l'animation socioculturelle. Ont participé à cette recherche, sous la direction de Françoise Ropé : Guy Brucy, Laurence Ellena, Louise Fromard, Bertrand Geay, Jean-Paul Géhin, Aude Girier, Bénédicte Kail, Arlette Meunier, Nathalie Oria, Laurence Proteau, Sébastien Ramé, Laurence Tarrin et Claude Thiaudière.

DE LA CLASSIFICATION DES INDIVIDUS À CELLE DE LEURS DEVENIRS DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE (*)

Gilles MONCEAU (**)

L'institution semble aujourd'hui moins s'occuper de ce que sont les élèves et s'intéresser davantage à leur processus d'individuation. Cela s'inscrit dans une évolution plus générale de « mise en projet ».

Les élèves échappent ainsi aux étiquetages lourds d'effets. Mais n'assiste-t-on pas ainsi en revanche à une emprise croissante de l'institution sur le devenir des élèves ?

Certains élèves résistent à l'institution scolaire. Ils n'apprennent pas ce qu'ils devraient apprendre, ils ne se comportent pas comme les adultes l'attendent. Ces jeunes se trouvent alors pris dans des procédures et des dispositifs spéciaux. N'étant pas en phase avec le traitement scolaire ordinaire, ils sont identifiés à partir de certaines de leurs différences.

L'institution scolaire se transforme constamment, elle produit de nouvelles techniques de tri et de traitement des singularités. Les typologies scolaires utilisées comme les pratiques adoptées par les professionnels portent la marque de l'histoire institutionnelle et de l'évolution idéologique.

Les opérations d'évaluation, d'étiquetage et d'orientation dont ces jeunes sont les objets portent prioritairement, depuis une quinzaine d'années, sur leurs manières d'évoluer, de devenir. En adhérant au prin-

(*) Une première version de ce texte a été publiée dans *La lettre du GRAPE*, n° 43, mars 2001.

(**) Socianalyste, maître de conférences en sciences de l'éducation, université Paris VIII.
Email : gilles.MONCEAU@wanadoo.fr

cipe d'éducabilité (1), en refusant la stigmatisation et l'étiquetage, en cherchant à accompagner le jeune dans un processus de réussite, le travail de tri scolaire se trouve déplacé. Il s'applique aujourd'hui plus aux processus d'individuation (2) qu'aux individus eux-mêmes. Les effets de ce nouveau mode de tri scolaire sont-ils différents de ceux de l'ancien qui distinguait selon des états supposés stables (3) décrits par la psychologie scientifique du début du siècle ?

Les approches cliniques (non seulement psychanalytiques) auxquelles les professionnels de l'école sont progressivement sensibilisés ne « casent » pas le tri scolaire (comme on le croit abusivement en se contentant d'opposer psychométrie et psychologie clinique), mais légitimement de nouvelles pratiques de tri et d'éducation.

Les institutions classent

Le langage courant parle de l'école en terme d'institution. Cela signifie le plus souvent que l'organisation en question est de grande taille, qu'elle a une certaine lourdeur (le mammoth !) et qu'elle véhicule des valeurs qui s'inscrivent dans une histoire.

L'analyse institutionnelle décrit les institutions comme ayant non seulement les qualités que lui attribue le sens commun, mais également comme fondamentalement dynamiques (4). Ainsi, malgré les apparences, les institutions se transforment en permanence. Les travaux des ethnologues nous intéressent donc autant que ceux des sociologues ayant cherché à produire des « théories générales », c'est-à-dire incluant la question de l'État – et de sa genèse – dans leur analyse des situations sociales.

De ce point de vue, les travaux de Mary Douglas sont tout particulièrement intéressants. Cette anthropologue a cherché à décrire la manière dont les institutions « pensent » (5) en classant. S'appuyant sur les théorisations de Weber, Durkheim, Mauss, Merton et Hacking, elle analyse la manière dont les classifications que croient opérer librement les individus dépendent de celles établies par les institutions auxquelles ils appartiennent.

La production de catégories est contingente de la production de l'institution elle-même. Sa dynamique s'accompagne d'un remaniement de ses catégories. S'inspirant de Hacking, Mary Douglas note ainsi : « À partir des années 1820, les bureaux des statistiques des États européens ont en effet commencé à produire une véritable avalanche de chiffres.

Le dénombrement, une fois entrepris, a engendré par lui-même des milliers de subdivisions. En même temps que l'invention de nouvelles catégories médicales (impossible à concevoir jusque-là) ou de nouvelles catégories criminelles, sexuelles ou morales, de nouveaux types de personnes se sont manifestés spontanément en masse pour endosser les étiquettes correspondantes et vivre en conséquence. Cette adhésion aux catégories nouvelles suggère une facilité extraordinaire à se loger dans de nouvelles cases et à se laisser redéfinir dans son identité » (6).

Les institutions réarrangent les manières de voir (et de se voir) de leurs membres à travers un travail de production de catégories. La notion d'identité n'est plus alors que l'appropriation par l'individu (son identification) de choix prédéterminés.

Concernant cet enchevêtrement du cognitif et de l'institutionnel, nous rejoignons alors la théorisation de René Lourau en terme d'« *État inconscient* » (7) : l'État donne leurs formes aux institutions et tient lieu d'inconscient aux individus. Il impose ses catégorisations et détermine ainsi les évidences, le sens commun. En conséquence, nous tenons pour parfaitement naturel de séparer ou de regrouper certains comportements afin d'établir des diagnostics ou des pronostics. Si les professionnels mettent de l'ordre dans le monde scolaire, tout particulièrement dans les zones les moins ordonnées, en classant pour pouvoir penser, ils le font en utilisant les outils réputés légitimes du moment. Cette légitimité est politique et scientifique. Ces deux domaines n'étant bien sûr pas étrangers l'un à l'autre.

Traiter en séparant... pour intégrer, une déjà « vieille histoire »

Les enfants « anormaux », « irréguliers », « arriérés » ou « débiles » ont été ignorés ou exclus d'une institution scolaire qui s'est trouvée renforcée au XIX^e siècle dans sa fonction de socle de la République. C'est un médecin aliéniste, Bourneville, qui œuvrera le plus nettement pour une scolarisation des enfants se trouvant dans les établissements dans lesquels il exerce. Il participe ainsi d'un mouvement d'intégration qui se réaffirme périodiquement à la manière d'un « bégaiement institutionnel ». Alfred Binet, pour sa part, apportera, dans un mouvement inverse, les outils psychométriques permettant de sélectionner, parmi les élèves scolarisés, ceux qui doivent être orientés en classe spéciale (8). Jacqueline Gateaux écrit ainsi : « [...] *d'une part, l'origine des classes de perfectionnement se situe à l'asile, non à l'école ; le projet*

initial émane de la médecine aliéniste, singulièrement de Bourneville, non de Binet. D'autre part, si l'on peut, à juste titre, évoquer un dévoiement, il s'agit bien du détournement du projet institutionnel de l'aliéniste et de l'occultation de son action, perspective qui assignait aux classes spéciales l'accueil des handicapés ou déficients profonds de l'asile, somme toute leur intégration relative dans le corps social » (9). Ce souhait d'une utilisation des classes spéciales à l'école comme outils d'intégration d'enfants venant d'établissements spécialisés se retrouvera, nous le verrons, dans l'instauration des classes d'intégration scolaire (CLIS) en 1991.

Monique Vial (10) a montré l'influence de l'institutionnalisation de la psychologie scientifique dans les débuts des classes de perfectionnement, processus bien plus déterminant que la plainte des maîtres concernant des élèves « gênants » amenés dans leurs classes par la loi d'obligation scolaire de 1882. Patrice Pinell et Markos Zafiroopoulos (11) ont, de leur côté, fait l'historique de la médicalisation de l'échec scolaire. Les « savants » sont donc directement impliqués dans l'apparition des classes spéciales. La rationalisation « humaniste » de la prise en charge scolaire des élèves identifiés comme inadaptés débouche sur la création de filières spécifiques dont les effets de stigmatisation ne sont alors pas encore perçus. Cette histoire, qui ne se déroule pas sans négativité (une certaine résistance des maîtres à la psychométrie, les aléas de la scolarisation obligatoire), reste prégnante dans le présent. Il suffit de tendre un peu l'oreille pour en entendre des traces dans les discours des professionnels (vocabulaire, mais aussi manière défectologique d'évaluer des élèves à qui il manque toujours quelque chose).

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le plan Langevin-Wallon, bien que non appliqué, exercera une certaine influence dans l'institution scolaire en y installant l'idée que la médecine et la psychologie doivent, à cette époque où il y a urgence en raison des traumatismes subis, participer plus systématiquement à l'adaptation des enfants à l'école.

Aujourd'hui, il est de plus en plus question, au contraire, d'adapter l'école aux élèves, ce que la loi d'orientation de 1989 a inscrit dans le « cahier des charges » de l'Éducation nationale. Cette préoccupation, déjà présente dans la mise en place des zones d'éducation prioritaires en 1982, s'est traduite par exemple dans le primaire par une disparition des classes de perfectionnement au profit de classes d'intégration scolaire (CLIS) et par celle des groupements d'aides psychopédagogiques

(GAPP) au profit des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

L'intégration des différences, depuis 1975, cherche à s'imposer à l'école primaire tout comme dans le secondaire où la réforme Haby instaurant un collège unique demeure une grande rupture. Le rapport de Louis Legrand sur les collèges, en 1983, est venu souligner les dérives de cette réforme pour tenter d'en relancer le projet. Il recommandait ainsi la suppression des filières et la mise en place de dispositifs souples pour l'aide aux élèves en difficulté. Dans le secondaire comme dans le primaire, toute réforme visant à scolariser le plus ordinairement possible les élèves « non ordinaires » se trouve neutralisée par la mise en place de filières et de dispositifs divers se rigidifiant plus ou moins rapidement.

Les discours et les réformes ministérielles affirment depuis fort longtemps la nécessité de permettre une circulation maximale d'élèves menacés de relégation ou d'exclusion. La logique institutionnelle, qui classe les élèves pour les penser, tend au contraire à les inscrire dans des typologies et des structures de manière stable. Cette inscription, qui est aussi étiquetage, portait aux origines sur ce que les élèves étaient. Il me semble qu'elle porte maintenant, et de manière croissante, sur ce qu'ils deviennent.

Les nouvelles catégories scolaires de l'école unique

L'Éducation nationale distingue aujourd'hui quatre populations d'élèves « à aider ».

Les élèves « à éduquer prioritairement »

Cette première catégorie d'élèves se distingue nettement des trois suivantes. Elle met en jeu un critère géographique. Il suffit d'habiter sur le territoire d'une zone d'éducation prioritaire pour lui appartenir. Il suffit donc également à un élève de sortir de ce territoire pour sortir de cette catégorie. Cette stratégie est d'ailleurs adoptée par des familles qui cherchent ainsi à faire en sorte que leur enfant ne soit plus « un élève de ZEP ». Ces familles se seraient-elles aperçues que l'étiquetage a rapidement fonctionné dans l'Éducation nationale et que les enseignants parlent effectivement entre eux des « gosses de ZEP », cette catégorie n'étant d'ailleurs pas nécessairement péjorative à leurs yeux. De nom-

breux « enseignants de ZEP » se demandent d'ailleurs s'il pourraient enseigner à d'autres publics.

Cette catégorie étant « enregistrée » par l'institution, j'ai pu observer fréquemment qu'elle est aujourd'hui d'un usage déterritorialisé. C'est ainsi qu'il est question de « gosses de ZEP » y compris dans d'autres secteurs géographiques.

Les élèves handicapés scolarisés en CLIS ou en établissement spécialisé

Pour les élèves dits handicapés, l'étiquetage se réalisant lors du traitement de leur dossier par une commission spécialisée (CCPE ou CDES), la visée intégrative veut que les classes et les établissements qui les accueillent soient également de moins en moins fermés et permettent un éventuel mouvement vers une scolarisation en milieu ordinaire.

Les CLIS, créées en 1991, se substituent rapidement aux classes de perfectionnement. Elles réaffirment, dans leur dénomination même, la volonté d'intégration que la structure ancienne n'a pas satisfaite. Cependant, dans les établissements, le passage de l'une à l'autre ne se traduit que par un changement de nom, puis par l'arrivée d'un public plus difficile que le précédent. La fonction intégratrice de ces structures se trouve d'ailleurs mise facilement en question par le constat de ce que, pour de nombreux élèves encore, la scolarisation en CLIS ne s'accompagne d'aucune convention passée avec un établissement d'origine, les élèves venant encore très souvent de l'école ordinaire.

Remarquons que cette catégorie des « handicapés scolarisés » se subdivise elle-même en plusieurs autres dont chacune détermine un type de CLIS et une spécialisation pour les enseignants qui y exercent. Elle existe maintenant dans le secondaire par la création d'unités pédagogiques d'intégration (UPI).

La distinction entre « élèves en difficulté » et « élèves handicapés » est clairement posée dans la circulaire de 1990 créant les RASED, elle est d'abord déterminée par les structures scolarisant ces élèves.

Les élèves « en difficulté » suivi par les RASED, scolarisés en SEGPA

Dans les années soixante-dix, les groupements d'aides psycho-pédagogiques (GAPP) et les classes d'adaptation ensuite ont apporté plus de souplesse dans le soutien aux élèves que l'on disait alors en « échec

scolaire ». Ces élèves restaient scolarisés dans des classes primaires ordinaires et étaient pris en charge temporairement par des enseignants spécialisés (psychologues et rééducateurs). Il s'agissait d'agir sur l'enfant pour le transformer en un élève adapté à une institution scolaire dont la légitimité n'était pas en cause.

Les RASED remplacent les GAPP en 1990. Ces structures sont vouées plus souples et plus mobiles que celles qui les précèdent. Les équipes de professionnels sont désormais en charge de secteurs scolaires bien plus importants que précédemment. Toute école doit désormais être « couverte » par un RASED. Tout comme pour les CLIS l'année suivante, les syndicats critiquent la logique d'économie par laquelle l'administration demande plus avec des moyens inchangés.

Un rapport, publié en 1990-1991 (12) montrait l'effet d'étiquetage du dispositif GAPP. Il remarquait par exemple que, à performances scolaires égales, le redoublement était significativement plus souvent proposé pour les élèves ayant été suivis par le GAPP que pour les autres. Il soulignait d'autre part – ce qui avait provoqué de nombreuses réactions des professionnels – que les aides mises en place en début d'année pour des groupes très réduits d'élèves (souvent des prises en charge rééducatives individuelles) tendaient à se prolonger toute l'année, voire plusieurs années, sans véritable évaluation. La « routinisation » du dispositif et les effets de celle-ci étaient donc dénoncés.

L'effet stigmatisant des prises en charge spécialisées (rééducative, adaptative, psychologique) dans le cadre scolaire est donc pointé. Le passage des GAPP aux RASED tend à éviter les prises en charge de longue durée par un accent mis sur l'évaluation régulière de l'évolution des élèves. Il rééquilibre également ces dispositifs d'aide en y intégrant une « aide à dominante pédagogique » (anciennement classe d'adaptation, de moins en moins fermée) à côté d'une « aide à dominante rééducative ».

Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale est commandé quelques années après l'instauration des RASED pour en évaluer le fonctionnement. Les auteurs écrivent dans leur conclusion :

« L'organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, mise en place depuis 1990, constitue un dispositif original et souple qui permet d'apporter une réponse partielle aux problèmes que rencontre actuellement l'école primaire. Les améliorations observées par rapport au fonctionnement et à l'impact des structures qui l'ont précédé ne sont pas négligeables et sont appréciées. »

Cependant, les faiblesses, les négligences, voire les résistances relevées dans la mise en œuvre des actions risquent, si elles ne sont pas corrigées, de jeter le discrédit sur les réseaux et leurs acteurs » (13).

Ces phrases traduisent assez bien la difficulté de l'administration à peser sur l'institution. Les restructurations organisationnelles en infléchissent la logique, mais cela se produit dans une tension permanente où s'actualisent diverses contradictions.

La tentative d'agir par des changements organisationnels sur la logique de relégation durable se retrouve dans l'enseignement secondaire. Les sections d'enseignement spécialisé des collèges sont remplacées à partir de 1996 par des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). La circulaire de juin 1996 désigne le public concerné de la manière suivante : « *des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et l'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier* ». Elle insiste également sur le suivi et l'orientation des élèves et sur l'intégration maximale de la SEGPA au sein du collège. La finalité étant l'intégration sociale, cela exige l'obtention à terme d'une qualification professionnelle.

Là encore, il s'agit de mettre en mouvement les élèves, d'intervenir sur leurs parcours en mettant les structures elles-mêmes en mouvement.

Les élèves « décrocheurs » (14)

Ces élèves identifiés comme étant en voie de déscolarisation font depuis quelques années l'objet d'une attention soutenue de la part du ministère de l'Éducation nationale. Cela n'est pas sans rapport avec une inquiétude plus générale concernant ce que l'on désigne aujourd'hui par « violence scolaire ». Des élèves ne présentant pas de déficience cognitive particulière, échappant donc aux dispositifs spécialisés antérieurs, suivent des évolutions qui les conduisent à rompre avec l'institution scolaire. Ils disparaissent parfois totalement du recensement scolaire, on les dit même « perdus de vue ». D'autres se déscolarisent progressivement et visiblement dans une suite de conflits plus ou moins spectaculaires (parfois par un « simple » absentéisme permanent avant 16 ans). Or, d'une part les travailleurs sociaux semblent être amenés à signaler de manière plus systématique les jeunes déscolarisés qu'ils rencontrent dans les familles ou dans les quartiers, et, d'autre part, l'Éducation nationale se donne pour objectif général de donner à tous une formation professionnelle. De plus, l'accent mis ces dernières années

sur la prévention des maltraitances et des conduites à risque incite les différents acteurs à ne plus fermer les yeux sur des situations qui ne sont pas nouvelles. Enfin, la mise en cause judiciaire croissante de professionnels dans l'exercice de leurs fonctions pour non-dénonciation ou non-assistance n'est sans doute pas étrangère à cette vigilance accrue très perceptible dans mes différentes interventions auprès des équipes enseignantes et du travail social.

Au cours de l'année 1996, une série de textes ministériels est venue réglementer la mise en place de structures destinées à rescolariser mais aussi à prévenir la déscolarisation. Elles prendront le nom générique de « classes-relais » avec la circulaire du 18 juin 1998, sans que les réalités que recouvre cette dénomination soient homogènes. En fait, les circulaires sont venues encadrer de nombreuses expériences très diverses dont certaines existent déjà depuis des années (15).

Ce « nouveau » dispositif ciblant une « nouvelle » catégorie d'élèves est voulu très différent de ceux déjà existants. Il ne doit pas être confondu avec les structures de l'enseignement spécialisé, il est placé sous la co-tutelle de la Protection judiciaire de la jeunesse et de l'Éducation nationale, les élèves ne doivent y être scolarisés que de manière temporaire.

Cependant, notons que des instituteurs spécialisés sont très souvent sollicités pour travailler dans ces structures et que, par exemple, des spécialistes de l'adaptation et de l'intégration scolaires intégraient dans une publication récente la présentation des classes-relais à la présentation des « autres » structures spécialisées. Enfin, une circulaire parue durant l'année 2000 prévoit d'attribuer aux enseignants travaillant dans ces classes la prime versée aux enseignants spécialisés (16).

Les « décrocheurs » scolaires constitueraient donc une nouvelle catégorie d'élèves. Celle-là les regroupe non en fonction de ce qu'ils sont, mais en fonction de leur attitude par rapport à l'école. Les dispositifs mis en place à leur intention visent à inverser le processus par lequel ils se déscolarisent. Il s'agit très clairement de réorienter leur devenir.

Le tri comme marché local

Sur le terrain local, le « classement » des enfants dans les quatre catégories évoquées plus haut n'est pas toujours aisé. Il résulte d'une mécanique institutionnelle où interfèrent des rapports de forces (corporatismes professionnels, politiques locales...), des conflits idéologiques

(principalement autour des origines des difficultés des élèves), mais aussi d'un marché (places disponibles dans les structures spécialisées).

Ce marché est relativement facile à observer dans le déroulement des commissions compétentes (CCPE, CDES, commission de recrutement des classes-relais). Un tri s'effectue où l'étude du cas de l'enfant (essentiellement le « rapport » du psychologue scolaire ou d'un autre spécialiste) n'est qu'un élément parmi d'autres pour déterminer son orientation.

Les recherches sur les effets établissements et effets maîtres sont maintenant connues (17). Elles montrent que les caractéristiques socio-professionnelles des familles ou les localisations géographiques ne suffisent pas à expliquer les parcours scolaires. Si les déterminations macro-sociologiques pèsent, l'organisation pédagogique des établissements et des classes pèse plus encore. Le tri réalisé par l'orientation d'un élève d'une année à l'autre, voire en cours d'année, dépend ainsi étroitement des tolérances et des ressources locales. L'existence de ces structures « adaptées » au plan local a pour effet d'accélérer la naturalisation des catégories qui les ont parfois engendrées et qu'à leur tour elles font exister. Le processus de naturalisation d'une catégorie aboutit lorsqu'il est possible de dire : « Cet élève relève de cette structure. »

Nouveaux outils, nouvelle puissance

Un ensemble d'établissements classés en ZEP a vocation à échapper à son classement par la mise en place d'une politique éducative territorialisée. Les enfants scolarisés en CLIS ou se trouvant en établissement spécialisé sont considérés comme éducatibles donc éventuellement intégrables scolairement même lorsqu'ils sont identifiés comme handicapés. Les élèves scolarisés en SEGPA et surtout ceux suivis par les RASED en primaire devraient voir leurs difficultés à l'école se résorber par un aménagement transitoire de leur scolarisation. Enfin, les élèves « décrocheurs » devraient se voir « raccrochés » et sont ainsi appelés à se confondre de nouveau avec les élèves ordinaires.

Tous sont donc inscrits, à des degrés divers, dans une dynamique visant à les faire devenir autres en leur permettant de passer d'un mode de scolarisation à un autre. Par extension, chacune de ces catégories est programmée pour disparaître.

Progressivement et avec bien des heurts, l'institution semble moins se préoccuper de ce que sont les élèves pour s'intéresser de plus en plus

fortement à leur processus d'individuation. La gestion des élèves en difficulté passe ainsi d'un mode statique à un mode dynamique. Cette évolution n'est pas propre à l'institution scolaire. Du chômeur au cadre supérieur, tous doivent être mis « en projet » (18). L'individuation est ce sur quoi il faut désormais intervenir. Cela nécessite des outils appropriés permettant de saisir et d'infléchir les cheminements individuels : bilan de compétences ou de savoir, histoire de vie et autres accompagnements de type clinique.

Il serait possible d'imaginer que ce passage d'une analyse-intervention statique à une autre, plus dynamique, permette aux jeunes d'échapper à des étiquetages lourds d'effets. Cependant, il est permis de se demander si l'emprise de l'institution scolaire sur les individus, y compris les plus résistants, ne se trouve pas au passage également renforcée. Celle-là est désormais à même d'identifier le devenir de chacun, de l'accompagner, de l'évaluer, de l'orienter voire de le prévoir.

Les professionnels peuvent trouver dans ces évolutions idéologique, organisationnelle et technique des satisfactions qui ne sont peut-être pas totalement étrangères à la puissance nouvelle qu'elles leur confèrent. Ils peuvent, dans le même mouvement, se sentir déculpabilisés par l'abandon de catégories aliénantes. L'étude de leurs implications professionnelles et politiques dans cette nouvelle forme d'emprise trouverait intérêt à analyser en situation les interdépendances entre les parcours individuels et les processus institutionnels (19).

Gilles MONCEAU

*Merci à Marie-France Adenier et à Bernadette Baroux
pour leurs lectures critiques d'une première version de ce texte.*

NOTES

(1) Principe selon lequel tout individu peut être éduqué. Différents programmes pédagogiques, reposant en grande partie sur la psychologie cognitive, ont connu une grande diffusion dans l'enseignement spécialisé durant les années 1985-95 en France. Le plus connu est sans doute le programme d'enrichissement instrumental de R. Feuerstein.

(2) Cf. SIMONDON (G.), *L'Individuation psychique et collective*, Aubier, Paris, 1989. Pour une introduction au concept, lire : JENNY (J.), « Un nouveau paradigme pour penser le changement ? Le processus d'individuation transductive selon Gilbert Simondon », *Les Cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, n° 1, université Paris VIII, 1997.

(3) Stabilité supposée de l'état de l'individu permettant par exemple d'affirmer « cet élève est un débile léger ».

- (4) En particulier depuis la théorisation de René Lourau : *L'Analyse institutionnelle*, Minuit, Paris, 1970.
- (5) DOUGLAS (M.), *Comment pensent les institutions*, La Découverte/MAUSS, Paris, 1999 (traduit de l'anglais par Anne Abeille : *How Institutions Think*, Syracuse University Press, Syracuse, New York).
- (6) DOUGLAS (M.), *ibid.*, p. 116.
- (7) LOURAU (R.), *L'État inconscient*, Minuit, Paris, 1977.
- (8) BINET et SIMON, *Les Enfants anormaux. Guide pour l'admission dans les classes de perfectionnement*, Armand Colin, Paris, 1907.
- (9) GATEAUX (J.), « La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion », *Éducatons. Revue de diffusion des savoirs en éducation*, n° 17 (L'enfance en difficulté), De Boeck Université, 1999/1.
- (10) VIAL (M.), *Les Enfants anormaux à l'école*, Armand Colin, Paris, 1989.
- (11) PINELL (P.) et ZAFIROPOULOS (M.), « La médicalisation de l'échec scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978.
- (12) MINGAT (A.), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, XXXII-4, 1991.
- (13) GOSSOT (B.) (rapporteur), *Les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*, MEN, 1995, p. 67.
- (14) Cette étiquetage de « décrocheur » est en particulier diffusé par l'association grenobloise La Bouture.
- (15) MARTIN (É.), « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », *Ville-École-Intégration*, n° 115, décembre 1998.
- (16) LESAIN-DELABARRE (J.-M.) et PONS (M.-H.), « Aperçu de l'éducation adaptée ou spécialisée en France », *La Nouvelle Revue de LAIS. Adaptation et intégration scolaire*, n° 11, 3^e trimestre 2000.
- (17) BRESSOUX (P.), « Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, 1994.
- (18) Lire à ce propos la critique que fait de ce procédé Pascal-Nicolas Lestrat dans *L'Implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, L'Harmattan, Paris, 1996.
- (19) J'ai amorcé ce projet il y a quelques années lorsque je travaillais moi-même en RASED : MONCEAU (G.), « Les processus de marginalisation scolaire, l'intervention du maître E », *Les Cahiers de Beaumont*, n° 69-70, 1995. Je le poursuis actuellement en travaillant auprès d'équipes de classes-relais.

Déscolariser le décrochage

Communication au colloque de l'AMSE, Monterrey¹, juin 2010

L'absentéisme en France appelle signalement à partir de la quatrième demi-journée d'absence, dit-on en France. Pourtant il y a bien deux poids, deux mesures, et la politique d'un établissement en la matière dépend à la fois de l'inspection académique,



du chef d'établissement, des conseillers principaux d'éducation, des relations avec les familles, et des relations avec les instances de contrôle social.

Nous avons pu voir des établissements prendre contact avec les familles dès la première demi-journée d'absence, se rendre dans la famille dès la troisième mais bien d'autres sélectionner leurs interventions suivant la réceptivité sociale supposée de ces familles et

À la fin des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix le décrochage scolaire a pris une dimension mondiale. Dès cette époque, « l'absentéisme » tenait pour indicateur central dans la question scolaire, avant de voir la violence « à l'école » et les « violences en milieu scolaire » compléter le tableau du « risque social ». La problématique du décrochage nous est venue du Canada, débarquée dans la mouvance des violences « d'école » à dimension psychologique, pointées par le « bullying ». L'effet de cette décontextualisation « globalisée » du concept, à la fois politiquement correct, et ses surcharges sémantiques entraînent plus de flou dans les seuils de décrochage, mais ouvrirent la vision étroitement quantitative du problème.

ignorer les « grands » absentéistes, considérés comme de « grands disparus ».

DÉCROCHAGE : DE QUOI PARLONS-NOUS ?

Au départ, pour les Canadiens le décrochage est « l'arrêt d'un cursus avant le diplôme », pour les Français il s'agit d'un « manque d'assiduité ». Si nous voulions nous comparer à l'approche canadienne, nous devrions ajouter à nos élèves mal assidus les 80 000 à 150 000 élèves – fourchette admise – qui quittent chaque année l'école en France sans diplôme².

Désormais il y a donc discussion sur les termes. Certains auteurs parlèrent de « démobilité », voire de « démobilité sur

■ 1 Texte paru dans J.-L. Gilles, Ch. Tieche, P. Potvin, *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, P. Lang, 2012.

Le répertoire des communications du colloque « Les alliances éducatives » (Association mondiale des sciences de l'éducation) est désormais en ligne par le biais du RIRE (Réseau d'information pour la réussite éducative). Vous pouvez y accéder à l'adresse : <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/?id=56>

■ 2 Langouët G., *Observatoire de l'enfance en France, 2003, Les Oubliés de l'école*, Paris, Hachette.

place » (Glasman) en évoquant ce que j'ai pour ma part qualifiée de « déscolarisation mentale ». D'autres de « désengagement scolaire » (Ballion³), voire d'« abandon scolaire ». Ou encore – Langevin⁴ – de « décrocheurs passifs » (*drop in*) par rapport aux « décrocheurs actifs » (*drop out*). Nous avons même trouvé dans des statistiques d'une inspection académique, reprenant le titre d'une ancienne émission de TV, les rubriques « Perdus de vue », et plus tard « Disparus ». Cela dit, c'est en partie vrai, puisque l'un de nos DEA des années quatre-vingt-dix (Navarro⁵) relevait pour Les Mureaux environ 2 % d'élèves disparus d'une année sur l'autre, une partie d'entre eux réintégrant la scolarité un, deux ou trois ans plus tard.

Le décrochage peut être « perlé » ou « chronique », « de motivation », « de confort » (Costa Lascoux⁶).

Nous n'allons pas couper les cheveux en quatre, mais il est sûr qu'entre les États-Unis, le Canada, l'Europe – et quelle Europe ? –, le Japon, l'Amérique latine, par exemple, nous ne sommes pas dans la même école, les mêmes sociétés, nous n'avons pas les mêmes index culturels.

■ 3 Ballion R., *Les conduites déviantes de lycéens*, Paris, Hachette, 2000.

■ 4 Langevin (1994). « L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur ! », *Théories et pratiques dans l'enseignement*, Montréal, Les Éditions Logiques

■ 5 Navarro M., 2001, *La Pédagogie du regard, ou la stratégie du réseau* (Thèse), Paris X-Nanterre Université.

Lire aussi Lagrange H., Cagliero S., 2001, *Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois*, Paris, DIV.

■ 6 Costa-Lascoux J. (sous la direction de), 2002, *Malaise dans la déscolarisation*, Paris, Rapport PJJ.

■ 7 Oakley J. et al., 2003, « Rhinos : un projet de recherche sur les décrocheurs silencieux ou invisibles » in « Décrochage scolaire et déscolarisation », 2003, (E. Bautier & J. Puyalet coord.) *La nouvelle revue de l' AIS*. n° 24. Suresnes, CNEFEI.

■ 8 Longhi G., Guibert N., 2003, *Décrocheurs d'école*, Paris, La Martinière.

■ 9 Glasman D., Cœuvrard F., 2004, *La Déscolarisation*, Paris, La dispute.

■ 10 Meunier A., Proteau L., Thiaudère Cl., 2004, « Déscolarisation ou élimination non différée ? » in (Glasman D., Cœuvrard F., dir.), *La Déscolarisation*, Paris, La dispute.

Il n'est pas si aisé de se prononcer tant les situations sont diverses. Au terme de processus complexes qui se nouent dans des histoires singulières, nombre de jeunes en viennent à se déscolariser physiquement avant la fin de l'école obligatoire. D'autres s'en tiennent à l'absentéisme plus ou moins perlé. D'autres enfin restent présents dans l'école mais cette présence sera de pure forme. Nous les avons cités ces démobilisés, ces « absents psychiques » : ce sont les « rhinos » (*really here for name only*) étudiés par une équipe anglaise (Oakley⁷) et bien identifiés par Gilbert Longhi⁸. Ajoutons que certaines sorties prématurées de l'institution scolaire peuvent passer inaperçues lorsqu'il s'agit de jeunes de plus de seize ans. En fait les élèves déscolarisés ne sont que « la partie la plus visible de l'iceberg des démobilisés de l'école, les autres étant des décrocheurs de l'école. » (Glasman⁹).

Certains chercheurs soutiennent que « décrochage » et « déscolarisation » ne sont finalement que de nouvelles façons d'appréhender et de marquer les populations à risque, qui prennent le relais de classifications plus anciennes telles qu'« inadaptation » et « échec scolaire » (Meunier¹⁰).

Quoi qu'il en soit, même si certains enfants des classes moyennes décrochent de plus en plus, eux – aussi, de l'école au point de la « désertion » (Longhi, *op. cit.*), il est établi que décrochage et déscolarisation concernent avant

tout les enfants issus de milieux où se cumulent les difficultés économiques et familiales. Broccolichi a montré que le risque de décrocher est dix fois plus élevé pour les enfants d'ouvriers. Les travaux de l'équipe ESCOL de Paris VIII ont établi que la plupart des décrocheurs au collège sont des enfants de milieux populaires qui ont connu très tôt des difficultés d'apprentissage à l'école et des décrochages cognitifs importants, dès l'école primaire.

La rupture occasionnelle ou définitive avec l'école résulte de processus mettant, certes, en jeu des facteurs associés et pas seulement des facteurs à proprement parler scolaires. On le sait depuis longtemps, en particulier grâce aux modélisations plurifactorielles canadiennes, et j'en parlais déjà dans ces années quatre-vingt-dix avec Laurier Fortin (Sherbrooke, 1997), dont j'ai repris les vecteurs d'analyse à long terme pour leur

intérêt¹¹. En effet, montre-t-il, l'expression des difficultés scolaires du jeune dépend non seulement des facteurs familiaux, mais aussi de ses caractéristiques personnelles, d'un encadrement inadéquat, et de la mauvaise relation enseignant/jeune. Ce que nous trouvons pertinent dans ce modèle systémique c'était cette prise en compte croisée des interactions parents-enfants, enseignants-élèves, des attitudes des enseignants et de « l'atmosphère de la classe ».

Car la désertion d'une partie des enfants des milieux les plus en difficulté amène à interroger la façon dont on accueille et « enseigne » les différentes populations soumises à obligation scolaire. Les responsabilités sont elles aussi plurifactorielles. L'école et ses « maîtres » n'y coupent pas.

Nous avons donc au bas mot vingt ans de recherches, et des bouquets de réponses aux questions. Et pourtant! nous continuons de chercher, à l'intérieur de la recherche, et même en admettant que nous puissions synthétiser l'ensemble, le peaufiner, le finaliser, force est d'admettre que non seulement nous nous répétons, mais que les structures restent ce qu'elles sont. De là à se pencher sur ces structures il n'y a qu'un pas. Ainsi malgré les sommes importantes engagées dans des recherches longitudinales au Canada, aux États-Unis fut un temps, le « cadavre » est en l'état devant nous. Les seuls résultats probants sont le fait de terrains investis par des équipes de recherche-action « mixtes », chercheurs et « praticiens chercheurs », ayant une prise directe sur ces terrains. Car en effet les politiques ne sont jamais engagés dans le temps, et ces politiques et leurs gouvernements « décrochent » à qui mieux mieux de leurs préoccupations d'actualité, bousculés par l'angoisse du mandat.

Et puis, déceamment, peut-on parler de décrochage scolaire au Brésil, dans les favelas, à

Caixias do Sul, São Paulo, Recife, Joa Pessoa, qui sont déjà des lieux très différenciés ou au Mexique, dans les périphéries de Monterrey, ou à Fort-Dauphin, à Madagascar? Décroche-t-on dans des pays où la survie domine la vie de tous les jours, sous la tutelle économique de la drogue et des trafics maffieux en tous genres – sans doute deuxième indice de volume économique mondial? Peut-on parler de décrochage scolaire au Surinam, en Guyane française le long des fleuves, pour les Bushinengue du Maroni, ou les Amérindiens, et de décrocheurs dans le cas de figure Ikikomori – j'y reviendrai – du Japon? Au Sahel? Il y a là un colonialisme du concept qui n'a pas compris les émergences culturelles et identitaires, et leurs exigences, dans le cadre même de l'expérience sociale actuelle. Trop fragmenter les problèmes nuit à leur solution.

L'école en France est la première à ne pas savoir tenir compte institutionnellement de ces émergences, encore moins à les prendre comme des moteurs d'une pédagogie active démocratique, républicaine, et interculturelle. Enfin, quelques milliers d'enseignants le savent, et en tiennent compte.

ACCROCHAGE ET DÉCROCHAGE « SCOLAIRES »

L'école est un lieu social, le dernier appareil d'État historique qui conserve quelque transcendance, malgré les coups du destin. En France certains s'étriperait pour l'école, et les querelles intellectuelles se pérennisent. Car l'école a porté l'élite et celle-ci s'en souvient. Le chemin est long jusque-là, et il faut mériter sa réussite. La réussite est aujourd'hui un placement familial à long terme, les places elles-mêmes sont réservées, et les quartiers sensibles sont des réserves mal entretenues.

L'école est mal vécue. Dans les pays riches, elle est crainte, fuie, autant qu'elle fascine. Dans les pays pauvres, où l'école manque, elle fait défaut. Les uns décrochent là où les autres aimeraient accrocher, s'accrocher. Nous savons à présent, avec les sciences humaines, que la subjectivité est complexe, et les grandes études sur la « motivation » sont dans les tiroirs. Dans cette approche plus clinique du phénomène, où bien-être à l'école est une résultante difficile à originer, c'est de la transmission du désir qu'il s'agit, avant même du savoir. Nous avons tous rencontré

des sorciers du désir, ils nous ont embarqués dans leurs écoles de la connaissance, du jour au lendemain, mais nous avons aussi tous subi les tortionnaires du savoir « confit ».

■ 11 Deslandes R., Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer É., 2004, *Guide de prévention du décrochage scolaire*, CRIRES, CTREQ, Québec.

Il y a une « phobie scolaire », nous disent les pédopsychiatres et les psychologues scolaires. Et si le décrochage était la « maladie nosocomiale » de l'école, se demande Longhi? Il est vrai que ses expérimentations de « lycée sur mesure », de cours « à la demande » ont eu une vraie portée pour ces « publics ». D'autres marginaux poursuivent le travail de déscolarisation de l'école, et cela commence à se dire. Mais que nous inoculerait donc l'école, dans sa distillation fractionnée des savoirs? L'ennui, nous répondent des commissions d'enquête, l'ennui! En mai 2010, la dernière nous déclare que un élève sur deux s'ennuie à l'école, que 75 % d'entre eux y vont contraints et que 60 % des enseignants doutent de leur réussite. Appliquons la théorie des vases communicants. En effet, nous savons aussi que la dépression des « cadres » professionnels provoque la fugue, la fuite, ou la révolte des usagers.

La déscolarisation mentale est un phénomène schizoïde réactionnel à la paranoïa scolastique de l'école. L'école fait encore partie de ces « institutions de force » qui ne prennent jamais la peine de justifier leurs échecs. Elle circonscrit, qu'elle le veuille ou non, une situation « totale » où les mécanismes de défense sont aussitôt mobilisés. Il n'y a rien d'étonnant à ce que beaucoup résistent à cette naturalisation coloniale. De surcroît, l'individualisation libérale de la crise sociétale remet chacun aux mains du destin, et la débrouille semble faire et valoir diplôme.

« Ils m'ont laissé en vrac au fond de la classe », nous dit un élève de fin de collège, oublié des enseignants. Et cette autre jeune fille, d'origine maghrébine, la première de sa famille à passer le bac, qui le rata trois fois, incapable d'écrire une ligne sur sa copie, alors que dans sa classe « aménagée », elle survolait le lot. Rien n'y fit. La méduse des examens la paralysait. D'ailleurs dans cette classe conçue spécialement pour des cas semblables, pour des élèves « normaux », d'intelligence normale, pas du tout difficiles mais décrochés, seuls quatre d'entre eux réussirent leur bac.

Ce groupe silencieux d'élèves en péril n'est pas aisément repéré par les enseignants, car ils ne dérangent pas : « Je dois me motiver », mais « Je n'ai pas de chance », répétait l'un d'entre eux. Et puis « c'est dur d'être adulte » disait notre médusée.

UN LYCÉE PROFESSIONNEL SENSIBLE (2004) : SUBIR SON ORIENTATION

« *Tout le monde dort jusqu'à midi dans certaines familles!* »
Établissement ZEP/REP/zone de violence. 50 enseignants, 400 élèves. 46 % des enseignants ont moins de trente ans, 10 % plus de cinquante ans; et 17 % ont plus de cinq ans d'ancienneté. Élèves de catégorie sociale favorisée: 14 %, défavorisée: 64 %. 26 % de filles. 40 % de jeunes majeurs. 15 « modules » scolaires (sections), 21 « divisions ».

Sur 2004/2005, il est pratiquement impossible de repérer un élève qui n'aurait jamais été absent. Mais quelques-uns le sont peu. Il y a des élèves qui n'ont que 5 ou 6 demi-journées d'absence.

En revanche, 8 à 9 élèves sur 10 sont absents, mais bien sûr en intensité différente. L'établissement compte 39000 demi-journées d'absence cette année. Les pourcentages par module vont de 7 % (primo arrivants) à 40 % (mécanique). Des élèves peuvent donc dépasser les 200 demi-journées d'absence, une division les 3000.

On estime les vrais décrocheurs à une trentaine. Certains, le certificat de scolarité remis, disparaissent en début d'année. Il y a une dizaine de « constats d'abandon ». Un élève, majeur, a disparu totalement. D'autres ne viennent que pour manger. Certains sont là mais ne vont pas en cours.

L'une des CPE distingue pour ce lycée l'absentéisme « économique » – les petits boulots –, « géographique » – ils habitent loin – et « de confort » – l'élève se lève et vient au LP à sa guise. La tendance du lycée serait « de confort ». Le problème de fond d'après cette CPE est l'orientation. Les élèves émettent quatre choix mais, bien sûr, c'est le bulletin scolaire qui commande, sauf pour les cas « médicaux ». Le résultat est que les affectations de 1^{er} choix sont connues en juin, les 2^e choix en août, les 3^e choix en septembre; et il y a des 4^e choix ou des affectations autoritaires « balai » (!) après la rentrée. Bien évidemment, les absences sont directement proportionnelles à cette orientation, sauf cas particulier.

Nous avons fait, dans ce cas de figure, le pari d'une pédagogie différente. Nous n'y sommes pas parvenus cette

fois-ci, bien que nous ayons mis en place un groupe interne au lycée actif, mais trop restreint, et mobilisé.

Cependant nos propres interventions de collectif ont vu se réaliser à plusieurs reprises, et sur des années, de véritables réussites en terrains sensibles, Les Mureaux, Mantes-la-Jolie, Trappes¹². Tout est publié¹³, ou presque. Il nous est arrivé à partir d'une politique de collectif de terrain, liée au terrain et à ses populations, de diviser par deux en deux ans les absences, de monter les moyennes de plusieurs points dans certaines classes en perte, de rattraper des retards massifs et de stabiliser la relation scolaire.

Mais nous touchons là à la psychopathologie de l'école¹⁴. Le Japon nous a beaucoup appris sur cette problématique de pays riche.

IKIKOMORI. JAPON, 2006

Ils sont nombreux, peut-être 10 % des élèves japonais, à décrocher, mais en silence et radicalement. Humiliés par l'école et leurs résultats, ils se retranchent dans leurs chambres, souvent nourris sans commentaires par leurs parents, eux-mêmes touchés par le syndrome, et ignorés par leurs enseignants et l'école. Ils sont soit devant leurs ordinateurs, soit devant leurs game boys. Ils peuvent y rester un, deux ou trois ans. En 2006, le gouvernement a lancé une campagne d'information, rompant le silence, mais ce fut très dur au Japon d'en parler et de saisir l'ampleur du drame. Des psychiatres japonais évoquent une réaction psychotique, schizophrénique, à la compétition et à la concurrence forcées à l'école

comme à l'entreprise, dans un monde sans parole et sans contestation.

Les structures de contrôle social, lorsqu'elles exacerbent le risque narcissique, trouvent des réponses dépressives, puis des passages à l'acte psychotiques conséquents.

Il y a de la violence institutionnelle dans une telle école. Rassurons-nous, la France n'est pas loin derrière ces « exactions par système ». La folie jésuite des classements et des notes peut être perverse.

Il est tout de même étonnant que la tendance « naturelle » de l'école soit à la punition, la privation, l'humiliation, conduites pathologiques s'il en est, et que seules les grandes écoles et parfois les « marges » sociales connaissent, au petit bonheur, la chance des écoles et des enseignants motivés et motivants. On sait à présent que certains pays se passent de notes.

POUR UNE PÉDAGOGIE « CLINIQUE ET ACTIVE » DE RÉSEAUX

C'est encore Longhi qui nous dit qu'il y a là matière à développer une pédagogie « clinique » du décrochage. Ainsi en France s'est mis en place un réseau connu des spécialistes, qui propose à côté de l'école traditionnelle des écoles parallèles ou alternatives, privées, parfois d'État, comme les lycées autogérés, rarement investies cependant par les populations les plus démunies. Nous avons, cependant, à l'école de pédagogie institutionnelle de La Neuville, que je connais bien, deux tiers d'enfants en échec sur la quarantaine d'enfants de Seine-Saint-Denis, envoyés par la Sauvegarde de l'enfance.

Nous l'avons expérimenté nous-mêmes, ce n'est pas « l'instructionnisme » qui réussit là où l'école échoue, il ne sert à rien de diviser les effectifs et de mobiliser la didactique, si les méthodes et les contenus ne sont pas pensés dans la proximité du milieu social d'appartenance. L'abstraction est une capacité construite enracinée dans

le « concret de pensée », terme cher à Marx, et elle prend ses connexions dans le lien en réseaux des familles, de l'école, du quartier. La pédagogie active a fait ses preuves, elle a de vrais experts, et des enseignants chercheurs de haut niveau, qui sont sur les terrains. Sans doute est-ce désormais une dimension de la politique de la ville. C'est à la ville de mettre en place ce « réseau de protection mentale et institutionnelle » (Karli¹⁵, 2002) qui fonde « l'apprenance¹⁶ ».

■ 12 Degois M.P., Le Goff C., Pain J., *Banlieues : les défis d'un collège citoyen*, Paris, ESF, 1999.

■ 13 Cf. le site : <http://www.jacques-pain.fr>, en particulier Publications (livres), et Recherches.

■ 14 Catheline N., 2006, *Psychopathologie de la scolarité : de la maternelle à l'université*, Paris, Masson.

■ 15 Karli P., *Les racines de la violence. Réflexions d'un neurobiologiste*, Paris, Odile Jacob, 2002.

■ 16 Carré P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005.

On peut voir le « décrochage » comme un mécanisme de défense contre la dépression, de maintenance de l'estime de soi, en somme lui trouver des dimensions de personnalité, et on peut aussi le voir comme un problème de déconnexion des réseaux de vie et d'« élevage », d'éducation, de la petite et de la grande enfance, de la première adolescence, en somme comme la résultante métacognitive de l'environnement familial et social porteur. Le décrochage est psychosociologique¹⁷.

C'est cette hypothèse qui guide la recherche-action de l'université de Liège, voulue à la demande conjointe de la Protection de la jeunesse et de l'Éducation nationale belges, qui nous est présentée à Monterrey par Ghislain Plunus et Bernadette Mouvet ainsi que Jean-Luc Gilles. J'ai eu le plaisir de l'accompagner comme « expert ». Et en effet sa force réside dans cette synthèse de terrain qu'elle nous livre, avec à la fois son instrumentation théorique et ses modélisations pratiques.

Une approche en réseau, en interaction ajustée des polarisations institutionnelles, qui permet cependant le travail rapproché avec le jeune et éventuellement sa famille.

LA QUESTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Voici ce que j'en disais en 2008, qui fera la conclusion de cette synthèse ouverte.

On peut saisir le décrochage dans deux dimensions apparemment paradoxales et pour autant complémentaires.

C'est un problème de pays émergents, totalement lié à l'insécurité sociale de ces pays, à leur manque d'écoles. Mais c'est aussi un problème de pays riches, lié alors à une insécurité psychique, et à un « trop » d'école. Ainsi,

ceux qui n'ont pas assez de temps pour l'école vont rejoindre ceux qui ne veulent pas y perdre leur temps.

Bien sûr, c'est difficile à entendre dans nos pays européens parvenus à une certaine maturité culturelle et à des indices de savoir probants. D'autant plus que le décrochage est plus large que le spectre des populations « défavorisées », et qu'il procède d'une conjonction de facteurs où la résilience a ou non le dernier mot. Certains diraient la réactivité, ou encore le coping, mais toutes les classes sociales le connaissent à présent, dans nos sociétés post-modernes. Ce qui reste sûr, pour l'ensemble, c'est que dans tous les cas de figure c'est une fuite de motivation, disons même de socialisation, et l'ouverture d'une fragilité de la norme et de l'inscription sociales.

Nous savons bien que le flottement dès lors des rapports sociaux est inéluctable. L'école – même en crise – reste une valeur sûre, en tout cas l'horizon des valeurs sociétales.

Du point de vue de la recherche, il est clair que le « chiffre noir » des mineurs décrocheurs non pris en charge est beaucoup plus lourd que nos statistiques, que les ruptures de scolarité sont fragmentées, désorganisées mais régulières, avant d'être massives, plus que les abandons radicaux qui finalement sont plus faciles à saisir.

C'est bien ce qui fait de la question du décrochage une question d'accrochage, en fait, et plus particulièrement la reformule en une équation « partenariale », tant il est vrai que les dispositifs, les acteurs institutionnels, les acteurs sociaux sont par leur propre objectivation spontanément à côté les uns des autres plus qu'ensemble et en synergie. Nous pourrions avancer que l'accrochage est déjà là ou non, dans les mailles intrasociales qui font la vie quotidienne à l'école et dans la rue, dans la famille.

Nous avons affaire à des « objets » plus sociaux que conceptuels, et ils peuvent être abordés de multiples façons, par l'une ou l'autre des classiques approches disciplinaires. Il est certain qu'elles pourront éclairer l'objet, mais aussi sûr qu'elles n'apporteront que « réunies » la lecture de l'objet par lui-même, en quelque sorte, puisqu'il n'est lui que la résultante des complexités originaires.

En effet, on peut s'attendre avec la mondialisation à la généralisation des phénomènes « chaotiques » au sens théorique, et l'accrochage/décrochage à l'institution en est un.

Cela dit, s'il n'est pas possible de le ramener à zéro, il est possible à la fois de mieux le cerner, et de restreindre ses potentialités de

■ 17 Pain J., Hugon M.-A., 2006, « La place des absents. Psychopathologie et pédagogie de l'absence d'école » in *L'absentéisme scolaire, phénomène, transgression, symptôme ?*, sous la direction de Patrick Huerre, Hachette, Paris.

développement. Car la sociologie du fait se double ici d'une psychosociologie des actes où les rencontres, les opportunités, les gestes sociaux, et surtout leur congruence, ont valeur et effet de remédiation, de conditionnement intellectuel et émotionnel. En somme, si le réseau qui vous porte est positif, suffisamment « soutenant » et juste avec vous, vous pensez en bonne partie ce que ces acteurs pensent. Vous ne vous ferez votre idée que bien plus tard.

J'ai toujours cru en la recherche-action. Plus, d'ailleurs, je la pratiquais, plus je la voyais se révéler, se définir, s'ajuster. C'est là sans doute la meilleure forme de recherche sociale, collective, celle qui se tient au plus près des acteurs, sans rien laisser de la rigueur éthique et de la méthodologie active qu'elle revendique. Il s'agit d'une résilience culturelle en collectif, lorsque les cercles d'expérience, de réflexion, de recherche se recourent et s'implémentent, jusqu'à infléchir la culture des acteurs ou, mieux, leur lien social. C'est la fonction politique de la recherche qui se décante au quotidien dans les turbulences des sociétés.

Dans la recherche-action, il y a trois démarches conceptuelles repérables :

- la concomitance, où les chercheurs sont au plus près du terrain, et l'informent du processus en cours ;
- la liaison, où les chercheurs et les acteurs sont en participation et discussion collectives, au cœur même du processus ;
- le collectif de recherche-action, où les chercheurs et les acteurs sont engagés dans le même mécanisme d'analyse, et dans le meilleur des cas produisent et introduisent en boucles les résultantes remédiantes. Le bouclage global du processus est rare, mais il existe. Le collectif fait alors littéralement le processus.

Nous sommes, dans la recherche qui nous occupe ici, au seuil du collectif, du processuel, et les possibilités de reprise sont ouvertes.

La commande était claire et visait la recherche-action. Le staff de la recherche se situait

résolument dans cette articulation du terrain et des instances de décision, des acteurs et des décideurs institutionnels.

En six mois, deux cents acteurs ont été sollicités, plusieurs dizaines de réunions et d'entretiens ont croisé les rôles, les compétences, les limites du problème, heureusement défini comme « unique » et restant toujours « à inventer ». La transversalité de la recherche autorisa d'entrée de jeu les comparaisons, toujours prudentes et les mises en lien des sites – Huy, Liège, Verviers, Mons – à partir des « sphères » scolaires, sociales, de la justice, livrent un matériel très riche de données vivantes et singulières.

Le « référent accrochage scolaire » qui est construit par la démarche globale et les dispositifs d'analyse, à destination des professionnels, est une « grille » des bonnes pratiques, comme on dit aujourd'hui. Il ne se résume pas à une liste de recommandations, et ne peut se réduire à des recettes de convenances. Pour qu'une recherche-action garde et livre tout son sens, il est nécessaire en effet, à chaque fois, que les professionnels se concertent et réactivent, s'approprient « identitairement » les procédures et l'état des lieux. C'est donc un référent à visages multiples qui est ici dressé, et sa « transférabilité » est renvoyée à la mesure de la réflexion et de l'expérience des professionnels sur le terrain. Elle est bien présente, mais il faut développer encore et encore le référent pour le et la voir à l'œuvre.

Question d'éthique autant que de pratique « théorique », pour reprendre les orientations de Kurt Lewin, le promoteur, avec John Dewey, de l'*Action Research*.

Souhaitons que les terrains et les acteurs processualisent ce référent, et installent en somme ce « concours de circonstances sociales » qui prévient le décrochage, en fait en accrochant les dispositifs et les structures à la motivation pour « apprendre de l'autre », l'apprenance disent les spécialistes de la formation tout au long de la vie.

On voit bien dès lors que ce référent est un outil complexe, à décliner dans la subjectivité du problème, là où il se trouve. La pensée vient en cherchant, là où la recherche est à penser. Elle produit du désir, et ce désir travaille la réalité, et l'habille autrement. Ce sont ces accrochages en fait professionnels qui font les mailles sociales du quotidien.

Et comme nous le savons tous, plus les mailles sont fines plus elles retiennent la vie et le désir, et c'est ce qui vient à manquer aux plus jeunes, dans nos sociétés en crise en proie au doute « mondialisé ».

Éclater l'école ? Ou la penser aussi en « micro-ateliers » et institutionnaliser les interventions de remédiation ? Si nous nous inquiétons des décrocheurs, pourquoi ne pas former plus systématiquement des « débloqueurs », des dispositifs et leurs professionnels ? Nous avons des « maîtres » spécialisés et des pédagogies qui y sont prêts. Nous avons des dispositifs relais qui d'aventure excellent, quand le terrain s'y prête.

Cette recherche-action nous montre bien l'état des lieux et les possibilités de travail existantes. Elle montre aussi qu'il faut une pensée centrale, un dispositif de suivi et d'initiative, une constante de recherche et d'analyse. Lorsque l'école aura compris qu'elle n'a point de salut ailleurs que dans l'intégration de la recherche et de la formation à l'enseignement, avec les meilleurs de ses praticiens chercheurs, ces « expérimentalistes », elle démultipliera ses capacités de réussite.

Qui soutiendra cette pérennisation ? Elle déborde dans le temps les ministères et les politiques. Qui pense à présent à long terme ? La politique n'use que de neurones éphémères. Le décrochage reste à déscolariser. Ou plutôt l'école reste à déscolariser. L'enseignant est un éducateur du savoir. Mais il l'a oublié.

■ JACQUES PAIN

Professeur émérite de sciences de l'éducation,
Paris ouest/Nanterre La Défense

diversité

deuxième partie

De la difficulté à la rupture scolaire

Une génération en attente

VEI enjeux, n° 122, septembre 2000

■ PATRICK RAYOU

Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours

VEI enjeux, n° 132, mars 2003

■ ÉLISABETH BAUTIER

La « déscolarisation » comme processus
combinatoire

VEI enjeux, n° 132, mars 2003

■ MATHIAS MILLET, DANIEL THIN

L'échec scolaire existe-t-il ?

Migrants-formation n°104, mars 1996

■ GÉRARD CHAUVEAU, ÉLIANE ROGOVAS-CHAUVEAU

Désagrégation des liens pédagogiques et situations
de rupture

VEI enjeux, n° 122, septembre 2000

■ SYLVAIN BROCCOLICHI

Le détachement scolaire : des parcours chaotiques de
scolarisation entre les collèges et ailleurs

VEI enjeux, n° 132, mars 2003

■ DANIEL FRANDJI, PIERRETTE VERGÈS

Élèves non affectés par l'école et ruptures scolaires :
enseignements d'une recherche sur un dispositif
territorial

VEI enjeux, n° 132, mars 2003

■ STÉPHANE BONNÉRY

Les jeunes immigrants défavorisés

Diversité n°154 – septembre 2008

■ DIANA REINERS

UNE GÉNÉRATION EN ATTENTE

Patrick RAYOU (*)

Faut-il lire le décrochage des jeunes scolarisés comme un renoncement à agir ou comme une réaction à une institution qui ne fait plus sens pour eux ? Sommés de construire eux-mêmes leur trajectoire, ces jeunes sont pris entre leur faible adhésion aux valeurs du système et leur crainte de se retrouver « hors jeu ». Ce qui explique des comportements et pratiques qui d'ailleurs touchent l'ensemble du public scolarisé, et non les seuls décrocheurs.

Le caractère massif de ce phénomène, du lycée à l'université, impose de ne pas le traiter comme une pathologie qui toucherait certains élèves. Il témoigne d'un trouble sur les conditions de massification de l'enseignement et appelle une réponse adaptée.

Décrochages

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau, mais il est devenu, comme en son temps l'« échec scolaire », un phénomène social et, de ce fait, préoccupant. Dans ses formes les plus spectaculaires, celles qui voient les jeunes quitter purement et simplement l'institution scolaire, il inquiète d'autant plus qu'on ne peut manquer de le rappro-

(*) Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Nantes.
p.rayou@mageos.com

cher des formes de « sorties » encore plus radicales que représentent aujourd'hui, chez les 12-25 ans, les phénomènes de violence, toxicomanie, accidents et conduites suicidaires (1). Mais il préoccupe aussi parce qu'il témoigne d'un malaise endémique de la jeunesse scolarisée : présents physiquement dans les lieux d'éducation, les élèves et les étudiants sont souvent là sans « y être » et l'on peut toujours se demander s'il existe vraiment une différence radicale entre ceux qui quittent les institutions scolaires et ceux qui, démobilisés, décrochent sur place (Glasman, 1998).

Il serait cependant abusif de ne voir dans ces formes de démobilisation qu'un renoncement des lycéens et étudiants à agir sur les situations auxquelles ils doivent faire face. Cela conduirait à méconnaître leur part de construction de la réalité sociale et, en conséquence, à proposer des remédiations qui ne tiendraient pas compte de la signification de ces pratiques et courraient donc le risque de l'inefficacité. Pour éviter ces erreurs, il paraît intéressant de se pencher sur des modèles d'analyse qui voient dans la défection des acteurs non un aveu d'impuissance, mais une tentative d'agir sur la situation. Il est possible pour cela de tenter un parallèle avec l'analyse de Hirschman (1972) qui propose de prendre en considération deux modes d'action des acteurs lorsqu'ils ne sont plus satisfaits des performances des institutions dans lesquelles ils se trouvent. Ils peuvent ainsi recourir à une prise de parole (« *voice* ») en direction de l'organisation concernée. Ils peuvent aussi faire défection (« *exit* »). Dans le cas d'une firme commerciale, par exemple, c'est un moyen de contraindre l'entreprise, soucieuse de la baisse de ses revenus, à chercher les moyens d'éliminer les causes de la défection. Ce modèle est évidemment, en tant que tel, inadéquat pour analyser la situation des jeunes scolarisés. Leur action sur le système scolaire n'a en effet que peu à voir avec le boycott d'un produit dans la sphère marchande. Il peut cependant aider à comprendre plusieurs phénomènes surprenants, comme leur faible prise de parole publique pour dénoncer des carences qu'ils critiquent volontiers en privé ou leur capacité à « négocier », par leurs attitudes de retrait, la nature même des tâches scolaires et de leur évaluation. Hormis les cas de décrochage avéré, il se pourrait même que les « démobilisations » soient aussi des moments de recherche de soi ouvrant à de possibles rebondissements. Un indicateur de ce type de possibilité est sans doute fourni par le fait que, bien que les étudiants de première année de DEUG connaissent de forts pourcentages d'échec, les taux d'abandon du cursus universitaire ont, malgré la forte augmentation des flux d'entrée, tendance à baisser légèrement

depuis 1990 (Canceill, 1996). Pour comprendre ce qui mène les jeunes scolarisés à « sortir », d'une façon ou d'une autre, du système éducatif, il faut vraisemblablement rechercher plus en amont la nature des incertitudes qu'ils rencontrent ainsi que le caractère inadéquat à leurs yeux des solutions institutionnelles destinées à les dissiper.

Une question de socialisation

Les sorties de l'école sans qualification ou sans avoir atteint le niveau escompté, les abandons en cours de route deviennent d'autant plus préoccupants qu'ils interviennent dans des types de société qui font du système de formation un passage obligé pour la prise de l'emploi et l'insertion sociale. Ils le sont aussi parce que la responsabilité des trajectoires est de plus en plus dévolue aux individus, de moins en moins à des instances qui, de l'extérieur, diraient aux nouveaux membres de la jeune génération ce qui est bon pour eux. Ce changement n'est pas spécifique du monde scolaire, mais affecte toute la société, qui ne peut plus aujourd'hui être comprise comme un ensemble relativement homogène réalisant l'intégration de ses membres. La famille et l'Église, pas plus que l'école, ne peuvent être considérées comme des institutions au sens classique du terme (Dubet et Martucelli, 1998). Le temps paraît déjà très éloigné où l'on pouvait attendre de l'école une « socialisation méthodique de la jeune génération », parfois identifiée à une « suggestion hypnotique » (Durkheim, 1922, p. 54). Si l'acteur social est souvent mis à l'épreuve, c'est précisément parce qu'il est confronté à des choix. Ce qui pouvait apparaître autrefois comme des « manques » dans la socialisation tend à être proposé au contraire comme marge d'action de sujets reconnus libres de leurs investissements et de leurs stratégies.

Le modèle traditionnel de l'identification, par transmission sans altération d'une génération à l'autre des statuts et valeurs relativement stables, laisse ainsi la place à un modèle de l'expérimentation (Galland, 1997). Celle-ci se construit de manière itérative, par essais et erreurs, jusqu'à parvenir à une définition de soi satisfaisante en termes d'estime personnelle et crédible aux yeux des acteurs institutionnels. Or une telle expérimentation de soi est particulièrement problématique dans le système d'enseignement massifié qui s'est dessiné dans les lycées et le premier cycle de l'enseignement supérieur à partir de la fin des années quatre-vingt. Les épreuves scolaires ont en effet perdu de leur fiabilité aux yeux de ceux qui s'y confrontent. L'univers scolaire est désormais

de plus en plus interrogé sur sa capacité à faire déboucher sur l'emploi et, si les jeunes savent que les diplômés protègent du chômage, ils n'ignorent pas que c'est au prix d'une dévalorisation du titre scolaire et que les efforts d'aujourd'hui ne seront pas forcément récompensés demain à leur juste prix. Par ailleurs, très fortement poussés aux études par leurs parents, ils arrivent dans un monde déjà possédé par les adultes et doivent se contenter de ce qui reste lorsque les détenteurs des droits accumulés sont satisfaits (Chauvel, 1998). Les adolescents tendent à se retrouver « hors jeu », dans une sorte de quarantaine prolongée (Fize, 1994) qui les voit cultiver, avec les pairs d'âge, le plaisir de l'entre soi dans des espaces de sociabilité où ils peuvent desserrer l'emprise des jugements scolaires.

Accrochés, d'une certaine façon, à l'école par l'exemple de ceux de leur famille qui y avaient fait leurs preuves avant eux, les « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) ont quasiment disparu de cet univers. C'est pourquoi François Dubet (1991) propose une typologie des lycéens qui les voit tous, à un degré ou à un autre, dans des situations de décrochage potentiel ou réel. Les « futurs ouvriers » des lycées professionnels, souvent dominés par le sentiment d'échec, tendent à refuser l'école. Les « nouveaux lycéens », en mobilité ascendante par rapport à leurs familles, se découvrent aussi au plus bas degré des filières auxquelles ils accèdent et n'élaborent que des projets particulièrement inconstants. Les « bons lycéens », issus des classes moyennes, partagent leur expérience entre utilitarisme scolaire et expressivité juvénile. Les « vrais lycéens » eux-mêmes, les plus proches des anciens héritiers, sont atteints par les nécessités de la compétition qui font que le sens de leur présence au lycée ne va plus tout à fait de soi. Comme les détenteurs d'un baccalauréat (des séries générales en tout cas) s'inscrivent massivement à l'université, les filières du secteur non sélectif constituent un monde très atomisé sur lequel pèsent fortement les facteurs externes à l'université. Lorsque ceux-ci ne conduisent pas au décrochage total, ils altèrent gravement l'implication dans les études et l'intégration à la vie universitaire (Dubet, 1994).

Des contrats de dupes ?

Il ne manque évidemment pas de rapports et d'évaluations pour signaler aux autorités les diverses manifestations de non-adhésion des jeunes à l'école, dont différents sondages montrent l'augmentation régulière du collègue à l'université. Il n'est pourtant pas certain que les

mesures prises prennent en compte la nature précise du phénomène. La fin des années quatre-vingt a, avec la Loi d'orientation, modifié assez profondément le statut du rapport de l'élève à l'école en l'instituant comme sujet responsable de sa trajectoire de formation. La volonté de mettre l'« élève au centre » participe d'un souci pédagogique d'autonomie et fait de l'élève un sujet de droit à égalité de statut avec les adultes. Elle ne devrait, de ce point de vue, que rencontrer l'adhésion de ceux à qui elle s'adresse. Mais elle s'inscrit aussi dans une période dans laquelle les principes d'accord sur l'école ne font plus l'unanimité (Derouet, 1992). Les jeunes peuvent alors ressentir la latitude qui leur est laissée comme une façon, pour les adultes, de se défausser de responsabilités éducatives qu'ils ne parviennent plus à assumer (Rayou, 2000). Il ne s'agit plus, comme dans le modèle républicain classique, d'« instituer » l'enfant, mais au contraire de faire tourner le système autour de l'apprenant en lui proposant de traiter sous forme de contrat son projet de formation, sa participation à la vie de l'établissement, son acquisition de savoirs. Autant le modèle traditionnel refusait de prendre en compte la face privée d'élèves qu'il souhaitait surtout introduire à l'universel d'une culture libératrice, autant le modèle contemporain veut, par l'engagement du jeune dans un système explicitement à son service, lui permettre de réconcilier sa vie de personne et sa vie d'élève ou d'étudiant.

Généreuse dans son inspiration, une telle philosophie du contrat peut, toutefois, susciter des effets pervers. Cela semble le cas si les jeunes scolarisés ont l'impression que le jeu n'est pas aussi ouvert que le disent officiellement les adultes. Leurs critiques ne manquent pas en effet dès le collège. Ils savent par exemple que, par-delà une apparence d'égalité entre établissements, la constitution de classes de niveau traduit et durcit d'importantes inégalités (Duru et Mingat, 1997) de trajectoires. Ils apprennent, au lycée, à distinguer parmi les secondes « indifférenciées », à discriminer les matières « importantes » de celles qui le sont moins, à coefficienter les baccalauréats selon leur série ou leur lieu d'obtention, à envisager des avenir différents malgré la détention d'un titre identique. Ils savent, à l'université, qu'ils se retrouvent, en général, avec des étudiants qui, comme eux, auraient préféré fréquenter une classe préparatoire, un IUT ou une section de technicien spécialisé. Si les dés sont ainsi pipés, le risque leur paraît grand, en jouant le jeu, d'obtenir des jugements iniques sur soi. Devant les faibles possibilités de compenser les verdicts scolaires par d'autres épreuves où ils pourraient s'estimer mieux reconnus, ils tendent alors à dissocier autant

qu'ils le peuvent ce qu'ils « valent » comme élèves de ce qu'ils estiment être en tant que personnes. Cette scission des faces publique et privée de leur vie est, on le voit, peu propice aux contrats qui supposent au contraire, de la part de ceux qui les souscrivent, un engagement véritable et une prise en main de leur destinée. Les antagonismes qui travaillaient autrefois un système scolaire scindé en ordres différents ont laissé la place à des tensions internes aux acteurs, sommés de définir leur propre avenir dans une école qui ne s'avère pas, au bout du compte, plus égalitaire. Les décrochages, des plus ponctuels aux plus massifs, peuvent alors apparaître comme des manières, relativement maîtrisées, de faire face.

Avoir un projet

Le grand attrait de la classe de seconde, pour les lycéens (Rayou, 1992) consiste précisément dans l'« ouverture » qu'elle représente : l'atmosphère de liberté qui caractérise souvent le lycée, aux yeux des nouveaux venus, est propice à la formulation de projets car elle converge avec la demande institutionnelle de définir soi-même son avenir. Mais la compréhension des mécanismes qui président à la fabrication des trajectoires scolaires ne tarde pas à désenchanter cette vision. Les lycéens vont alors vivre leur rapport au projet de manière assez paradoxale, puisque les plus scolairement fragiles d'entre eux ne le définiront que par défaut, dans le ressentiment de ne pas faire ce qu'ils auraient souhaité, tandis que les autres se mettront en situation d'attente avec pour principal objectif de rester dans le jeu le plus longtemps possible. Dans le second cas – hormis la poignée de ceux dont l'admission dans les classes et filières d'excellence est déjà fortement préfigurée – la survie dans le système scolaire se paie d'un certain refroidissement de la « vocation » puisque les études, au lieu d'être le moyen de parvenir à une fin, deviennent une fin en soi à l'attractivité faible.

Les lycéens semblent ainsi utiliser la liberté qui leur est laissée de définir leur projet pour ne s'investir dans le système scolaire que d'une façon assez tiède et distancée. Ils manifestent alors une « réticence » (Rayou, 1998), adoptent des comportements qui ne les situent pas en opposants, mais leur permettent de conserver des formes de quant-à-soi sans prendre le risque de l'exclusion. Dans cette optique, il est possible de lire comme des formes atténuées de décrochage des pratiques qu'ils ont contraint les adultes à accepter, comme le parasitage quasi permanent des cours par des conversations privées qui leur permettent de sup-

porter la « pression » scolaire sans basculer dans des conduites d'insubordination. Les enseignants ont appris à fermer les oreilles et les yeux pour admettre, à la marge, des manifestations assez peu républicaines de l'existence privée dans la sphère publique.

Les néo-bacheliers se définissent eux aussi comme « en attente » (Rayou, 1999). Convaincus de la nécessité de faire des études universitaires, mais souvent déçus de se retrouver dans les DEUG de masse, ils essaient de se tenir dans un entre-deux où ils concilient les attentes de l'université et l'implication de soi minimale pour être considérés comme des étudiants. Au lieu de s'investir jusqu'au bout du parcours, dans un secteur particulier du savoir choisi pour son intérêt intrinsèque, ils ont comme priorité de « faire la fac » et choisissent ensuite une filière où ils puissent faire cohabiter des intérêts entre lesquels ils ne souhaitent pas arbitrer. Loin d'être pilotées par un projet de longue durée, de telles stratégies sont surtout déterminées par les performances scolaires antérieures et composent des scolarités par addition d'années propices à toutes les formes d'abandon. C'est sans doute en lettres et sciences humaines qu'on retrouve le plus d'étudiants, qui ne sont ni décrocheurs avérés, ni passionnés par la filière choisie. Ils tentent en général de concilier la dépendance financière par rapport à leurs parents, la perspective professionnelle de leurs études et le désir de se réaliser soi-même à travers la satisfaction d'un certain nombre d'envies. Ils s'efforcent donc de fréquenter régulièrement les lieux universitaires pour ne pas apparaître comme des « glandeurs », mais visent plutôt un « niveau » attesté par un DEUG qu'une formation universitaire complète, se laissent la possibilité de « mûrir » et de s'intéresser progressivement aux études elles-mêmes.

Nombreux sont cependant ceux qui, au bout de la première année, se découragent : quatre sur dix disent se sentir en difficulté, deux sur dix ont d'ores et déjà renoncé à s'accrocher (Canceill, 1996). Ces attitudes peuvent s'expliquer par le fait qu'il est difficile, après des années lycée relativement encadrées d'un point de vue pédagogique et administratif, de poursuivre des études peu investies pour leur intérêt intrinsèque dans un univers où la contrainte d'assiduité et la fréquence des évaluations diminuent considérablement. Dès leur arrivée dans les lieux universitaires, les étudiants savent qu'ils doivent y être autonomes, mais ils traduisent souvent cette réelle condition du succès dans des termes qui concernent surtout leur présence physique régulière et beaucoup moins leur participation intellectuelle. Les étudiants « en attente » peuvent survivre dans ce système, mais ils s'y tiennent dans une temporalité tel-

lement écartelée entre un passé scolaire dont ils ne peuvent se défaire et un avenir chargé d'incertitudes qu'ils peinent à habiter leur présent et à répondre à des attentes académiques qui disqualifient ce genre de frilosité. La rencontre avec les enseignants-chercheurs est d'autant plus difficile que les premiers, lorsqu'ils étaient étudiants, ont souvent exprimé, sur le mode de l'adhésion critique, leur crainte d'être « récupérés » par le système, alors que les seconds craignent plus que tout de rester au bord du chemin sans pour autant se reconnaître dans les valeurs universitaires.

Être membre

Un des moyens envisagés par l'école pour redonner de l'intérêt et du pouvoir à des jeunes souvent ébranlés par les conditions de la compétition à laquelle ils sont soumis a consisté à leur octroyer des droits par lesquels ils deviendraient des membres plus égaux et plus actifs de la cité scolaire. Les lycéens en particulier ont vu s'ouvrir, dans les quinze dernières années, les possibilités de s'initier à une vie citoyenne. La réintroduction de l'éducation civique, la volonté de faire de l'établissement une cité politique (Ballion, 1998), l'invitation à investir la Maison des lycéens (2), les conseils de délégués d'élèves (3) ainsi que leurs émanations locales (4) ou nationale (5) s'inscrivent dans cette perspective. Est également reconnu le droit des élèves à bénéficier des libertés d'expression, d'association, de réunion et de publication (6). L'établissement scolaire est ainsi assimilé à un espace de citoyenneté dans lequel on s'attend à ce que les élèves prennent leurs responsabilités.

La tiédeur de la réponse des lycéens est une bonne pierre de touche du sens qu'ils donnent à leur présence dans le lycée : contraints de s'y impliquer dans les apprentissages qui constituent le cœur de leur scolarité, ils se soustraient à la « vie scolaire » parce qu'ils peuvent le faire sans craindre de conséquences sur leur carrière. Ils craignent en effet qu'un investissement plus grand de leur part n'accroisse l'emprise sur eux d'un système scolaire dont ils ne cessent par ailleurs de desserrer l'étreinte. Ils craignent aussi qu'il ne prolonge, au-delà du nécessaire, l'effet de division entre les pairs induite par les fréquentes évaluations scolaires, car leur amitié, fondée sur la réciprocité, leur est particulièrement précieuse pour affronter ce voyage au long cours. Comme le confirme un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 1991 (7), ils ne mandatent que très peu leurs délégués aux conseils

de classe, dont les adultes font par ailleurs peu de cas. Une enquête de Robert Ballion (1998) établit de son côté que les élèves revendiquent plus des droits de protection que de participation à la définition, au contrôle et à la gestion de leur univers scolaire. Plus récemment, un autre rapport de l'inspection générale (8) estime que « le recours à la confrontation argumentée des opinions est étranger à certaines formes de culture lycéenne ». Dans les lycées professionnels en particulier, « toute divergence doit être évitée à tout prix, car [...] on la perçoit comme agression et manque de respect, et on ne peut la sanctionner que par la violence et l'exclusion ». Les lycéens préfèrent s'en tenir à des formes d'expressivité qui tolèrent par exemple très bien la diversité des « looks » si elle ne connote pas des oppositions importées du monde social extérieur, politique en particulier.

L'habitude, acquise au lycée, de préserver une partie de vie privée dans l'espace public de l'établissement ne fait que se renforcer à l'université. C'est ainsi, par exemple, que les lycéens dissocient davantage les lieux de socialisation en choisissant leurs amis hors de la faculté plutôt qu'à l'intérieur selon qu'ils fréquentent des filières ouvertes, comme administration économique et sociale, ou sélectives, comme l'Institut d'études politiques (Le Bart et Merle, 1997). Les étudiants de l'université de masse sous-utilisent de façon générale les possibilités de participation et de dialogue. Ils adhèrent très peu aux syndicats étudiants, font plus confiance à la relation interpersonnelle informelle avec les professeurs qu'à celle qui implique une délégation. Le militantisme risque en effet, à leurs yeux, de créer des partitions dans l'univers étudiant et le militant lui-même peut y perdre ce qui constitue la seule source légitime de différenciation (le projet poursuivi par chacun à l'université) par aliénation dans un collectif (Fabre, 1999). Les militants procèdent donc à des investissements réels, mais mesurés et pluriels, ils évitent d'avoir dans la même organisation leurs camarades et leurs amis, n'hésitent pas à présenter leur engagement comme une source d'épanouissement personnel, voire comme un élément de leur formation. Vécu comme un élément de la logique expressive de l'épanouissement du moi, le militantisme s'enracine dans la vie privée et, s'il s'exerce bien dans l'espace public, il ne vise pas vraiment au prosélytisme : il n'attend pas nécessairement la reconnaissance des autres qui rejoindront peut-être le mouvement s'ils se sont eux-mêmes convaincus de sa légitimité.

Ces attitudes ne rompent pas avec celles en vigueur au plan des civilités plus ordinaires, car, confrontés à des incidents critiques

comme la triche aux examens, la saleté ou le bruit dans les amphithéâtres, les étudiants disent n'intervenir que lorsqu'il est manifeste qu'est rompu le pacte selon lequel chacun est là pour accomplir au mieux son propre projet et s'interdit d'interférer avec celui de l'autre. Les régulations sont donc davantage d'ordre éthique que réglementaire : c'est à chacun de savoir jusqu'où il peut aller. Vouloir faire recommencer un examen parce que des étudiants ont triché, prétendre faire respecter l'interdiction de fumer, protester parce que les gobelets de café ne sont pas mis à la poubelle n'a pas grand sens. Il vaut mieux apprendre à ne pas être gêné et à considérer l'université comme un lieu public, passage obligé d'une carrière, auquel il ne faut pas prendre le risque de s'attacher.

S'ouvrir au savoir

Le système éducatif ne demande pas seulement aux jeunes qui le fréquentent d'y définir et conduire eux-mêmes un projet, d'y prendre des responsabilités dans l'organisation de la vie commune. Les jeunes sont aussi censés souscrire un contrat pédagogique par lequel ils construisent, avec les enseignants, les savoirs utiles à la poursuite de leurs projets. Or les recherches menées notamment par l'équipe Escol montrent que les façons de conclure ce type de contrat ne sont pas sans rapport avec le sens général que revêt, pour les jeunes, leur présence dans l'institution scolaire. Beaucoup de nouveaux lycéens s'y trouvent dans une logique du « cheminement », voire de la survie, pas de l'engagement et de la transformation de soi. Les apprentissages cognitifs n'ont pas, pour eux, de légitimité propre, mais permettent de passer dans la classe supérieure, dans l'espoir que, au bout du compte, ils auront un bon métier et une vie meilleure que celle de leurs parents. Le savoir est quelque chose dont ils s'acquittent avant de pouvoir en être « libérés » (Bautier et Rochex, 1998). Les lycéens les plus démunis qui prennent la voie professionnelle ne voient pas généralement dans leurs enseignements une autre formation, égale en dignité, mais la possibilité d'une seconde chance susceptible de leur faire intégrer les filières générales ou technologiques qu'ils n'ont pu obtenir (Charlot, 1999).

Mais les savoirs enseignés aujourd'hui sont aussi ceux de « sociétés ouvertes » (Bernstein, 1997), moins adaptés à des tâches précises, mais formateurs de sujets susceptibles de les assimiler pour les adapter en situation. De ce fait, les « apprenants » ne sont plus seulement jugés sur leurs connaissances, mais sur leurs capacités à les maîtriser, à les

décontextualiser, à les transférer. Cette formation d'individus plus autonomes a aussi pour contrepartie que les évaluations qu'elle suscite peuvent porter atteinte aux personnes en ce sens que ces dernières ne peuvent plus, en cas d'échec, se contenter de dire qu'elles n'« avaient pas appris ». Or le contexte de massification précédemment évoqué crée souvent les conditions pour que ceux qui s'estiment méjugés ne s'engagent que très peu dans des processus de formation intellectuelle dont ils ne peuvent plus détacher les évaluations négatives de leur propre personne. On peut alors comprendre que les élèves et les étudiants tendent à ne pas investir, dans leurs productions scolaires, un intérêt intellectuel qu'ils préfèrent cultiver à l'abri de tels jugements.

Un exemple particulièrement significatif de cette attitude chez les lycéens est offert par leur rapport à la dissertation de philosophie (9). Très fortement intéressés par l'approche de cette nouvelle discipline, ils obtiennent pourtant, à l'écrit du baccalauréat, des résultats d'une faiblesse sans équivalent dans aucune autre matière et des appréciations qui stigmatisent leur manque de problématisation, d'analyses, leur recours massif à des connaissances extérieures aux sujets traités. Ce paradoxe n'en est cependant plus tout à fait un si l'on veut bien considérer que la dissertation pose avec plus d'acuité que d'autres exercices le délicat problème de la rencontre d'une personne privée, censée exprimer un point de vue propre, et d'un espace public du débat dans lequel il s'expose au regard critique des autres. Pénétrés d'une culture de l'expressivité, les lycéens ont l'impression de se parjurer s'ils s'aident du point de vue d'autrui pour construire le leur. Ils pensent aussi que, les personnes étant insubstituables, le correcteur ne pourra apprécier leur texte que s'il partage leur point de vue. Ils craignent enfin que les réputations de « bon » ou de « nul » en philosophie ne scindent encore plus un groupe de pairs très attaché à l'égale dignité de chacun.

Les copies du baccalauréat peuvent laisser penser que leurs auteurs n'attachent aucun prix à cette discipline. Il n'en est rien, et les lycéens distinguent nettement la philosophie « du cours », où l'on peut vivre, dans le débat notamment, des choses passionnantes, de celle de la dissertation, dont la sanction par une note souvent mauvaise refait surgir le spectre des jugements iniques et définitifs de l'école. On les voit donc calculer leurs investissements en termes de travail, substituer des éléments de cours ou de manuels à une analyse personnelle jugée trop risquée, ne pas se servir du potentiel critique du groupe des pairs pour construire leur propre réflexion. Les lycéens dissertateurs disent rarement confronter des idées et, plus souvent, échanger des plans ou

des outils comme les *Annales*, manière de s'entraider qui exclut cependant la confrontation. Souvent neutralisées par le « de tout temps » qui les inaugure et stérilise les problématiques, les copies se déroulent invariablement selon une logique binaire du pour et du contre : au correcteur de se faire sa propre opinion. Il s'agit essentiellement de produire quelques pages sans hors sujet rédhibitoire, en se préoccupant plus de la cohérence formelle que de l'argumentation destinée à convaincre.

Les difficultés rencontrées dans la scolarité universitaire ne sont pas moindres. S'il est vrai que les DEUG constituent aujourd'hui, pour beaucoup, une sorte de prolongement naturel du baccalauréat, ils sont aussi en même temps les premières marches d'une formation universitaire exigeant et formant des sujets ouverts aux incertitudes de la recherche. Or, peu armés par leur scolarité antérieure et par des projets souvent peu étayés, les étudiants de l'université de masse ne sont pas précisément dans une disposition d'esprit qui les aide à courir le risque de l'aventure intellectuelle. Les enseignants-chercheurs s'accordent généralement sur leur grand sérieux, mais se lamentent souvent de leur frilosité intellectuelle. Plus présents aux cours que leurs homologues des générations précédentes, ils ne consacrent en revanche du temps au travail universitaire que lorsqu'il est obligatoire (Ehrlich, 1998). Tout se passe comme s'ils compensaient en quantité ce qu'ils rechignent à engager en termes de qualité. Le cours magistral a notamment leurs faveurs, parce qu'ils y sont manifestement en posture d'étudiants, parce qu'ils sont sûrs qu'il les dispense de chercher ailleurs une information peu sûre et que l'enseignant proposera un sujet d'examen nécessairement en rapport avec ce qu'il y aura dit (Rayou, 1999).

Les recherches en cours sur le monde universitaire tendent à mettre l'accent sur les importantes différences de curriculums selon les sites, qu'il s'agisse de la définition des programmes, de l'organisation des cours ou de la nature des évaluations (Félouzis, 1998). Ces écarts peuvent s'expliquer en partie par les différentes manières de résoudre le problème de ces décrochages originaux. Les enseignants-chercheurs se disent en effet tendus entre les idéaux intellectuels de leurs disciplines, dont ils se sentent en charge, et la nécessité d'accueillir massivement des générations d'étudiants qu'il faut bien prendre « tels qu'ils sont ». Ils sont donc conduits, eux-mêmes, d'une certaine manière, à « décrocher ». Certains n'hésitent plus à revenir sur des points du programme de terminale, supposés acquis, fournissent de plus en plus de polyco-

piés, multiplient les préalables avant de plonger les étudiants dans des situations-problèmes pour lesquelles ils doivent proposer des solutions. Nombre de néo-bacheliers sont ainsi assez surpris de trouver, à leur arrivée à l'université, un monde moins éloigné du lycée qu'ils ne le craignaient. Ils ne savent pas que c'est là le résultat d'un infléchissement suscité par leurs prédécesseurs du début des années quatre-vingt-dix et que cela traduit une sorte d'accord sur le fait que l'accueil de fractions si importantes d'une génération se paie d'un type de présence dans les lieux universitaires qui participe d'un contrat didactique de fait modifié.

Le décrochage en milieu scolaire est trop massif et, sous ses formes graduées, trop étendu à des pans entiers des système secondaire et supérieur pour être traité comme une pathologie qui frapperait les lycéens et étudiants les plus fragiles. Les dysfonctionnements qu'il produit, en termes de sortie sans qualification ou de « sous-réalisation » scolaire des jeunes, ont d'ailleurs sans doute pour contrepartie l'évitement de conflits plus frontaux avec les « exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1993). Il révèle en revanche un trouble sur les conditions d'une massification de ces degrés d'enseignement, réalisée dans un très bref laps de temps, sans qu'aient été vraiment débattues les finalités du processus, sans qu'ait été mise à plat la redoutable question de l'admission de jeunes très différents de ceux qui les avaient précédés, au sein de curriculums qui n'ont pas été prévus pour eux.

En l'absence d'un tel débat, il est à craindre que les solutions contractuelles proposées ne soient entachées d'un formalisme stérilisant : peut-on vraiment « raccrocher » un élève incivil en lui demandant de s'engager, par sa signature, à respecter à l'avenir le règlement de son établissement ? Il semble que l'on prenne ainsi la partie pour le tout, que l'on confonde causes et effets. Car les décrochages sont en fait des constructions collectives qui mettent en jeu aussi bien les adultes que les jeunes. Les décrochages chroniques des lycéens ou étudiants induisent des assouplissements curriculaires de la part des enseignants, dans leur cours ou dans leur notation, mais ces ajustements autorisent également les générations successives à penser que c'est la norme de l'institution... Le danger principal présenté par le décrochage ne serait-il pas alors d'apparaître comme une sorte de mal nécessaire et de jouer, dans la rhétorique du renoncement à affronter les problèmes, un rôle aussi pernicieux que celui qu'ont pu tenir les notions de « dons » ou de « handicaps socioculturels » ?

Patrick RAYOU

NOTES

(1) Selon un rapport du Haut Comité de la santé publique, 15 à 25 % des adolescents consomment du cannabis de façon régulière, « 10 à 25 % des jeunes ont des idées suicidaires et la moitié des adolescents suicidants ont eu des idées suicidaires dans l'année précédant leur passage à l'acte », *Le Monde*, 23-24 avril 2000.

(2) Définie par la circulaire du 2 avril 1991, *B.O.* n° 15 du 11 avril 1991, comme une association loi 1901 à laquelle peuvent adhérer tous les lycéens de l'établissement et dont la direction, élue en assemblée générale, est confiée à des élèves majeurs.

(3) Institués par l'article 10 de la loi d'orientation de 1989 et dont les fonctions ont été précisées par la circulaire du 6 mars 1991.

(4) Les conseils académiques de la vie lycéenne, créés par un décret du 16 septembre 1991.

(5) Le Conseil national de la vie lycéenne, créé en décembre 1995 dans le cadre du nouveau contrat pour l'école.

(6) Circulaire n° 91-051 du 6 mars 1991.

(7) La Documentation française.

(8) Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (*Le Monde* du 27 janvier 2000) sur « la place de l'oral dans les enseignements ».

(9) Ces analyses proviennent d'une recherche en cours que je mène à l'INRP.

BIBLIOGRAPHIE

BALLION (R.) (1998), *La Démocratie au lycée*, ESF, Paris.

BAUTIER (É.) et ROCHEX (Y.) (1999), *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Armand Colin, Paris.

BERNSTEIN (B.) (1997), « Écoles ouvertes, société ouverte ? » in Forquin (J.-C.) *Sociologues américains et britanniques*, De Bœck-INRP, Bruxelles-Paris.

BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-C.) (1964), *Les Héritiers*, Minuit, Paris.

BOURDIEU (P.) et CHAMPAGNE (P.) (1993), « Les exclus de l'intérieur », *La Misère du monde*, Seuil, Paris.

CANCEILL (G.) (1996), « La première année à l'université », *Données sociales 1996*, La société française, INSEE, pp. 80-85.

CHARLOT (B.) (1999), *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, Paris.

CHAUVEL (L.) (1998), *Le Destin des générations*, PUF, Paris.

DEROUET (1992), *École et justice*, Métailié, Paris.

DUBET (F.) (1991), *Les Lycéens*, Seuil, Paris.

DUBET (F.) (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 4.

DUBET (F.) et MARTUCELLI (D.) (1998), *Dans quelle société vivons-nous ?*, Seuil, Paris.

DURKHEIM (É.) (1922), « L'éducation, sa nature et son rôle », in *Éducation et sociologie*, Félix Alcan (1966), Paris.

DURU (M.) et MINGAT (G.) (1997), « La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège », *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 59, juin.

ERLICH (V.) (1998), *Les Nouveaux Étudiants. Un groupe social en mutation*, Armand Colin, Paris.

FABRE (M.) (1999), « De l'hétérogénéité à l'altérité », *Hétérogénéité et altérité dans le premier cycle universitaire*, rapport au CNCRE, CREN, Nantes.

FELOUZIS (G.) (1998), *Les Nouvelles Inégalités à l'université. Rapport pour le*

Commissariat général au Plan, LAPSAC.

FIZE (M.) (1994), *Le Peuple adolescent*, Julliard, Paris.

GALLAND (O.) (1997), *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, Paris.

GLASMAN (D.) (1998), « Le décrochage scolaire, une question sociale et institutionnelle », in « Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse », *Chronique sociale*, Lyon.

HIRSCHMAN (A.-O.) (1972), *Face au déclin des entreprises et des institutions*, Les Éditions ouvrières, Paris.

LE BART (C.) et MERLE (P.) (1997), *La Citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*, PUF, Paris.

RAYOU (P.) (1992), *Seconde, modes d'emploi*, Hachette, Paris.

RAYOU (P.) (1998), *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, Débats/Jeunesses, Paris.

RAYOU (P.) (1999), « Une secondarisation », *Hétérogénéité et altérité dans le premier cycle universitaire*, rapport au CNCRE, CREN, Nantes.

RAYOU (P.) (2000), « L'enfant au centre », *L'École dans plusieurs mondes*, (J.-L. Derouet éd.), De Bœck, Bruxelles-Paris.

DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Genèse et logique des parcours

Élisabeth BAUTIER (*)

Même si les difficultés scolaires ne peuvent être isolées de leurs causes et effets sociaux et subjectifs, le décrochage scolaire apparaît comme le fruit d'un processus lent qui trouve son origine dans un décrochage cognitif précoce et se joue dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, depuis ses politiques jusqu'à la situation de classe, depuis les interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail proposé, tant du point de vue des formes scolaires que des contenus et des formes d'évaluation.

En décalage avec le point de vue le plus fréquent qui consiste à analyser le décrochage lui-même du seul point de vue de l'élève, les équipes (1) engagées dans cette recherche ont travaillé à comprendre la genèse du décrochage telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, ses politiques comme les situations de classe, depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail qu'il propose.

(*) Équipe Escol, université de Paris VIII. Email : bautier@micronet.fr

Des hypothèses confirmées

Partant du constat que les « décrocheurs » se recrutent essentiellement chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et (grandes) difficultés scolaires, nous nous sommes proposés d'étudier l'amont de leur possible décrochage. Nous avons voulu mettre au jour *la dynamique des interactions entre plusieurs registres de « fabrication » du décrochage de l'intérieur* : le registre des apprentissages et des rapports aux savoirs scolaires, celui des pratiques institutionnelles et enseignantes dans leur façon de traiter les difficultés proprement scolaires, celui des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves tels qu'ils se manifestent dans le rapport à soi, aux autres, pairs et enseignants, celui du langage et de la langue en ce qu'ils interviennent dans les phénomènes de compréhension des textes, des tâches scolaires, mais aussi dans des phénomènes de stigmatisation quand l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves est grand.

Pour nous, le décrochage étant l'aboutissement d'une accumulation de difficultés hétérogènes, il fallait porter au moins autant d'attention à l'histoire des apprentissages qu'aux manifestations comportementales des troubles scolaires.

Nous faisons en effet l'hypothèse, faisant suite non seulement à nos propres travaux, mais aussi à ceux de Sylvain Broccolichi, que la déscolarisation procède d'un décrochage cognitif (ou d'une absence d'accroche cognitive) qui peut lui être bien antérieur, et qui peut d'ailleurs s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilités, absentéisme), ou, si l'on préfère, que ceux qui abandonnent l'école avaient d'abord été des « décrochés » de l'intérieur. Les recherches de Sylvain Broccolichi (2), basées sur l'étude des dossiers scolaires et sur des entretiens avec des jeunes décrocheurs suivis dans cette cohorte, ont fait retour sur ces corrélations. Il apparaît dans ces travaux que, d'une part, ces élèves n'avaient pas à leur sortie du primaire ce que nous appellerons les prérequis pour réussir au collège, mais pour autant que, d'autre part, jusqu'en CM2, les relations pédagogiques n'étaient pas rompues et que l'implication (au moins partielle) dans le travail scolaire était maintenue : « *Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravé n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant* » (Broccolichi et Ben-Ayed, 1999).

Par ailleurs, des travaux précédents de l'équipe ESCOL ont notamment montré que, chez des enfants de milieux populaires, « *l'école élémentaire est l'objet de souvenirs généralement positifs* » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). C'est même en termes d'opposition entre le bon souvenir de l'école primaire et « l'engrenage » des problèmes à partir du collège que cette idée apparaît dans les entretiens que nous avons réalisés avec des élèves de classes-relais (3) (Centre Alain-Savary, 1999 ; Bonnéry, 1999 ; Martin, Bonnéry, 2002) : alors qu'ils ont l'impression que leur scolarité primaire s'est déroulée sans problème majeur, ces élèves interprètent les situations scolaires du collège (où ils ont « décroché ») sur le registre de conflits intersubjectifs, de sentiments de rejet ou d'injustice, et cette « interprétation » a semble-t-il « grippé » encore plus les relations pédagogiques et les apprentissages. Cela ne fait que confirmer l'un des résultats des recherches sur les décrocheurs précoces dont il a été question précédemment : tout semble indiquer qu'après avoir été en difficulté d'apprentissage, les élèves se réfugient dans l'indiscipline, qui empêche d'autant plus les acquisitions de savoirs (Broccolichi).

Non seulement nous retrouvons dans cette recherche sur les décrocheurs les constats de Sylvain Broccolichi, mais notre objectif a été de comprendre les ressorts des phénomènes mis au jour : si les pratiques d'enseignants et celles des élèves permettent à ces derniers de « sauver la face » pour eux-mêmes comme pour l'institution scolaire élémentaire, la faiblesse des apprentissages effectués avant l'entrée en 6^e ne leur permet ni de répondre aux attentes de ce niveau, ni d'échapper plus longtemps à la « réalité » de leurs difficultés ; la confrontation à ces difficultés peut les conduire à avoir des comportements de fuite ou de compensation dans le bavardage, la provocation, les comportements irrecevables par l'institution. Cette recherche met en particulier en évidence ce qui échappe souvent aux enseignants et, plus largement, à l'institution : que la plupart des élèves arrivent la première semaine au collège avec une forte envie d'y travailler et d'y réussir, mais que ce qui s'y produit de malentendus (4), de « ratages » cognitifs et d'interactions va entraîner chez certains élèves, certes, dans un délai très bref (quelques jours) – et c'est la raison pour laquelle la première phase peut passer inaperçue – des comportements de rejet des enseignants et de l'institution.

Un cadre d'interprétation reposant sur le contexte social et les évolutions socio-historiques

Il ne s'agit pas pour nous d'isoler les phénomènes d'apprentissages et d'acquis (ou de non-acquis) scolaires de leurs causes et effets sociaux et subjectifs. Nous pensons que l'on ne peut étudier les comportements d'apprentissage des élèves, leurs interprétations des échanges avec les enseignants, comme leurs confrontations avec les contenus et les formes scolaires, en particulier les « nouvelles » formes écrites et orales des différentes disciplines, sans les référer au contexte social, aux évolutions socio-historiques à partir desquelles elles sont comprises, interprétées, par les élèves comme par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, quand Jean-Pierre Terrail et Amandine Bébi étudient une école primaire et les pratiques des enseignants, ces pratiques ne sont pas à comprendre comme une stigmatisation de manières de faire qui seraient individuelles ou mêmes locales, mais sont plus largement à référer aux discours et aux pratiques dominantes actuellement, en particulier comme pratiques d'adaptation aux élèves en difficulté, voire aux élèves des milieux populaires. C'est au titre de leur significativité que des analyses très contextualisées comme celles qui sont présentées ici ont un sens. Elles ne sont peut-être pas exactement représentatives, au sens statistique du terme, mais elles ne sont pas non plus strictement singulières et anecdotiques. De plus, ces analyses ont tenté de repérer les effets de cumul de phénomènes récurrents et emblématiques et des évolutions des pratiques et conceptions scolaires, effets qui avaient été pointés de façon éparse dans des recherches antérieures des différentes équipes de la recherche.

Ayant un point de vue critique sur les tendances actuellement dominantes – en particulier au sein du système scolaire, et dans les classes y compris – à la « psychologisation » comme modalité explicative des difficultés des élèves, nous avons considéré la confrontation des élèves à l'école, et inversement, comme relevant de logiques et d'évidences *construites* socialement. C'est en pensant à l'écart entre la culture des élèves – culture de référence, habitudes sociolangagières et sociocognitives, traits sociolinguistiques – que nous avons analysé les productions, interprétations, comportements des élèves en réponse aux demandes des enseignants et de l'institution qui ne mesurent pas toujours cet écart (sauf pour déplorer les manques, au demeurant souvent réels, des élèves) et, ce faisant, ne construisent pas chez les élèves les apprentissages et les savoirs qui leur permettraient de suivre, de s'acculturer avant d'être exclus et/ou de s'exclure.

Remarques méthodologiques

Ces remarques complètent les précédentes concernant le caractère qualitatif et significatif de notre travail dans les classes, comme le choix d'indices de la constitution et du traitement de la difficulté scolaire. Dans la mesure où la recherche s'appuie, dans une volonté de cumul, sur les résultats de travaux ayant une problématique proche, nous avons opté pour une méthodologie permettant des analyses qualitatives fines. Ce ne sont donc pas ces seules analyses effectuées sur un corpus d'observations, d'entretiens, de travaux d'élèves, recueilli dans trois écoles et deux collèges qui nous permettent de poser nos résultats comme pouvant être généralisés, mais leur mise en relation avec les phénomènes mis au jour par nos précédents travaux et ceux des autres chercheurs. De plus, l'objectif de cette recherche est de construire non pas la « réalité » des genèses et processus de décrochage tels qu'ils s'incarneraient chez tous les décrocheurs, mais les processus qui nous apparaissent significatifs du phénomène de décrochage, qu'on le rencontre effectivement dans sa réalisation « idéale » chez certains élèves ou plus souvent comme représentant des « potentialités » de décrochage qu'un événement de la vie scolaire ou personnelle de l'élève viendrait cristalliser (« précipiter », pour utiliser une métaphore chimique qui correspond assez bien à ce que nous avons construit). En revanche, nous avons choisi ces établissements et ces élèves afin de « regarder » de près, parce que possiblement « concentré » (même univers métaphorique) en ces lieux avec ces élèves, le cumul de phénomènes que, à la fin de cette recherche, nous pensons très largement partie prenante des processus de déscolarisation.

Ce cumul de phénomènes, ou, plus précisément, l'interaction, dans une temporalité spécifique, d'éléments qui, pour être de registres différents – registres social, cognitif, langagier, subjectif –, n'en sont pas moins chez un élève en relation étroite, construit la dynamique du décrochage qui conduit à la déscolarisation. Pour comprendre cette dynamique, nous avons analysé la mobilisation de ces différents registres dans l'école et dans la classe, et la façon dont les élèves, dans l'ignorance du processus lui-même, passent du décrochage cognitif en CP-CE1 à un très faible niveau de connaissances à l'entrée en 6^e. Le passage au collège accroît ce décrochage, car vient alors s'ajouter l'opacité de son fonctionnement, de ses enjeux cognitifs, de ces « codes relationnels », mais aussi de ceux des modalités de travail et d'évaluation. Il s'agit donc pour nous non de supposer que telle manière de faire d'un enseignant lors de l'énoncé d'une consigne – ou l'absence de cor-

rection d'énoncés fautifs d'élèves... – a un rôle déterminant en soi, mais que réitérées et cumulées avec des modalités relationnelles, des contenus d'enseignement, des modes de faire de l'institution quand l'élève ne se comporte pas avec les adultes de la façon attendue..., ces manières de faire construisent chez l'élève, qui mobilise alors des interprétations cognitives, sociales et subjectives de la situation, des comportements silencieux ou « trop » visibles de décrochage.

Quelques conclusions

• *L'enquête quantitative qui porte sur l'histoire scolaire des décrocheurs* (Amandine Bébi, Jean-Pierre Terrail) a mis l'accent sur la recherche de profils de décrocheurs à partir des caractéristiques scolaires et familiales des élèves (ces caractéristiques n'ayant pas, en tant que telles – ce n'était pas l'objet du travail prévu – fait l'objet de nouvelles constructions de la part des chercheurs qui ont ainsi repris les catégories « ordinaires » de famille monoparentale, de problèmes relationnels ou de scolarité correcte).

Cette enquête permet de mettre au jour deux profils différents de décrocheurs : le profil « abandon » et le profil « exclusion ». Si dans les deux cas on ne peut ignorer les phénomènes massifs de décrochage cognitif et leurs traitements paradoxaux (voire aggravant) par l'école, le parcours des élèves « abandonneurs » est un peu moins catastrophique, interrompu de façon moins précoce (jamais avant 16 ans), avec des résultats moins mauvais que les « exclus » (9 % de reçus au BEPC contre 2 % chez les « exclus ») et beaucoup moins de difficultés relationnelles, beaucoup moins de passages en conseil de discipline et d'exclusions temporaires. Les « exclus » réagissent au contraire à leur décrochage cognitif par un rejet violent de l'école et, la situation devenant insupportable, ils décrochent. La précarité familiale qui apparaît dans les deux populations va de pair avec l'absence d'aide scolaire apportée aux enfants. Au demeurant, l'école n'a pu apporter l'aide nécessaire et compenser la précarité des familles dans ce domaine. Il y a là de quoi interroger la façon dont le système scolaire ne peut permettre à tous de surmonter les difficultés inhérentes à la scolarité. La déscolarisation se présente ici comme prenant sa source dans le « ratage » de l'entrée dans les savoirs de l'école devant, au-delà du traitement scolaire de ce ratage, être mis en relation avec les modes de sociabilité de quartier des jeunes : les « exclus » compensent la préca-

rité familiale par une forte insertion dans la sociabilité des pairs et la culture de rue.

Ces deux profils se retrouvent décrits dans leur genèse dans la recherche de l'équipe ESCOL sur le passage CM2-6^e (voir ci-après), les élèves décrocheurs dès la 6^e étant ceux qui trouvent dans les groupes de pairs la compensation de leur échec à entrer dans des apprentissages réussis dès le début de l'année scolaire.

• *Dans leur recherche sur l'école face aux premières difficultés d'apprentissage*, Amandine Bébi et Jean-Pierre Terrail analysent finement, au niveau des pratiques pédagogiques et des apprentissages, les adaptations que font les enseignants dans le domaine pédagogique (pédagogie du concret, par exemple) à partir des différents modes d'explication des difficultés des élèves (en particulier un psychologisme envahissant), des conceptions de l'enfant et des apprentissages. Leur recherche met au jour comment l'école elle-même construit le décrochage cognitif des élèves en ne leur permettant pas d'entrer dans les apprentissages tout en les laissant cheminer, accumuler les retards par rapport aux attendus du collège tout au long de la scolarité primaire.

• *De l'analyse du passage du CM2 à la 6^e, on retiendra les phénomènes suivants* : en début de collège, notre attention s'est également portée sur les difficultés d'acculturation au secondaire, sur la mise au jour de difficultés antérieures, sur le traitement de la difficulté en 6^e... Ainsi a-t-on voulu approcher les processus qui conduisent les élèves d'une difficulté dans un domaine particulier à un décrochage de l'intérieur et, de là, selon les élèves, soit à une « survie » dans le système en tant que décrochés de l'intérieur, soit à une phase de décrochage vers l'extérieur et donc de déscolarisation, ce moment de passage à l'acte pouvant se produire en 4^e alors même que le processus s'est formé dès le début du collège et trouve son origine dans le primaire. Cependant, parmi les élèves suivis du CM2 à la 6^e, choisis pour cette recherche sur la base de nos hypothèses sur le décrochage cognitif et le décrochage de l'intérieur, nous avons rencontré plusieurs cas de renvois temporaires et définitif, et d'absentéisme.

On retrouve en CM2 pratiquement tous les phénomènes de « lâchage » cognitif et d'adaptation aux élèves étudiés au début du primaire dans la recherche effectuée par Amandine Bébi et Jean-Pierre Terrail. Au collège, les malentendus entretenus par les modes de travail scolaires et l'interprétation que les élèves font de la situation scolaire

sont plus lourds de conséquences. Nous présentons ici les conclusions des analyses de Stéphane Bonnéry.

Avant le collège, les formes de travail scolaire auxquelles se confrontent les élèves ne permettent pas à ceux qui ont été identifiés comme de « potentiels décrocheurs » dans la suite de leur scolarité de mettre en œuvre les activités intellectuelles requises et de s'approprier les savoirs attendus ; elles semblent même entretenir et/ou susciter des malentendus. Ce phénomène repose en grande partie sur des évidences socialement situées : d'une part, pour les élèves, il est évident qu'il faut « faire ce que l'enseignant dit de faire », au pied de la lettre, leur focalisation sur les tâches et les bons résultats dans une logique d'obéissance et de valorisation de soi (et non de son travail, de ses acquisitions) occultant ainsi les enjeux d'apprentissage. D'autre part, les enseignants fonctionnent sur l'évidence de prérequis aux apprentissages qui seraient partagés par tous ; ces prérequis ne font donc pas l'objet d'une construction dans leurs classes et, lorsqu'il s'avère qu'ils font défaut aux élèves, les apprentissages font l'objet d'une « adaptation » de l'enseignement pensée au regard des caractéristiques supposées de la population à qui les enseignants ont affaire. Ces adaptations conduisent souvent à ce que les élèves ne se sentent pas dans l'impuissance de réaliser un travail demandé, mais puissent « faire » sans avoir les moyens à disposition pour se rendre compte qu'il y a un décalage entre ce qu'ils « font » et ce qui est attendu. Ces malentendus sociocognitifs n'interrogent pas seulement les pratiques professionnelles d'enseignants, mais également des formes de travail scolaire répandues qui, par exemple, en voulant rompre avec le formalisme, la systématité des formes scolaires anciennes, tendent à masquer ce qui peut être nécessaire pour atténuer les malentendus entre l'école et les élèves et surtout pour permettre les apprentissages.

Au-delà des formes de travail elles-mêmes, et sur un registre plus subjectif, l'école semble entretenir et/ou susciter des ambiguïtés sur les places que chacun occupe. L'individualisation de la pédagogie, comme la prise en compte des « enfants », de leur vie privée, de leurs caractéristiques réelles ou supposées, le souci d'« épanouissement » de chaque enfant, le non-formalisme des relations pédagogiques, la multiplication des activités « non scolaires » dans les établissements scolaires... semblent autant de facteurs qui contribuent à ce que les jeunes que nous avons suivis (qui sont parmi ceux qui ont le plus de travail à accomplir pour se construire en tant qu'élèves, pour acquérir des modes scolaires de pensée et de comportement) croient être à l'école « uniquement » en

tant que personne vis-à-vis d'autres personnes, et non pour s'approprier des savoirs structurés en discipline que des enseignants sont là pour transmettre. On retrouve ici les éléments déjà analysés par Bébi et Ter-rail au niveau du CP. Les adultes rencontrés dans l'école sont donc vus comme « gentils » ou « méchants », car ayant une position de force dans l'institution, et délivrant arbitrairement, personnellement, des verdicts. Les formes scolaires d'« adaptation », de « valorisation » des élèves se situent alors bien souvent dans une logique de « réconfort » sans rapport avec les activités d'apprentissage : les enseignants « gentils » ne sont pas ceux qui permettent d'apprendre et donc d'être fier de nouvelles acquisitions, mais ceux qui donnent des exercices faciles permettant d'avoir de bonnes notes, ou qui accordent une attention personnelle à l'élève, avec qui il y a alors des échanges facilités, comme ces jeunes le font dans leurs groupes de pairs et avec leurs aînés hors de l'école.

De plus, dans le souci de ne pas « démotiver » les élèves et de ne pas les stigmatiser comme mauvais, les difficultés que ceux-ci rencontrent sont masquées, occultées : on félicite les attitudes de participation même quand l'intervention est hors sujet ou la réponse fausse, les dispositifs d'aide aux difficultés ne sont pas donnés à voir comme tels, et les verdicts scolaires rencontrés sont compensés sciemment par d'autres notes au besoin données pour l'occasion, ou par une surenchère dans la prise en compte de l'individu, sa valorisation en dehors des apprentissages.

À l'école primaire donc, dans les établissements scolaires qui ont constitué l'un de nos terrains de recherche, il semble que ce qui « rac-croche » les élèves, ce qui leur rend l'école agréable, ou tout au moins acceptable, contribue justement à la création et/ou à l'amplification de malentendus sur le sens des activités scolaires et d'ambiguïtés sur les relations pédagogiques et la place que chacun occupe dans l'institution.

Au collège, des prérequis scolaires encore plus grands (évidence du travail quotidien à la maison, de la nécessité d'avoir compris un cours pour comprendre le suivant...), comme des changements en termes d'exigences amènent davantage les élèves à prendre conscience qu'ils ne savent pas faire ce qui est attendu. De plus, les verdicts scolaires y sont moins masqués, voire y sont « théâtralisés » (énoncé des notes à haute voix lors du rendu des devoirs, conseils de classe), et les relations privilégiées moins fréquentes atténuent d'autant moins ces verdicts.

• *Cependant, tous les élèves ne s'engagent pas dès la 6^e dans un décrochage manifeste.*

Certains élèves, ceux qui cherchent à être de « bons élèves », à se conformer aux prescriptions enseignantes en pensant que « tout travail mérite salaire » sont ainsi « pris au piège », car ils se confrontent aux mêmes malentendus qu'à l'école primaire ; mais ici, ils prennent conscience que quelque chose ne va pas : ils cherchent à faire ce qu'ils croient attendu, de façon contextualisée, mais les notes ne s'améliorent pas, car sont implicitement attendues des activités cognitives spécifiques, comme celles de décontextualisation/recontextualisation, ou celles d'usages scolaires de la langue, ou encore l'évidence de la compréhension des tâches scolaires dans leur finalité d'apprentissage. Finalement, plus ils font d'efforts et moins ceux-ci leur paraissent « payants » ; dès lors, dans la nécessaire explication qu'ils cherchent, apparaît un sentiment d'humiliation, d'injustice, le risque d'apparaître « bête » qui pousse à abandonner les efforts (il vaut mieux être fainéant que bête) et/ou à renvoyer le problème à l'enseignant (c'est lui qui donne des exercices irréalisables et cherche sciemment à mettre les élèves en difficulté), qui est d'autant plus perçu sur le registre de l'altérité (« eux », les « Blancs ») qui opprime. Plusieurs de ces élèves ont « décroché de l'intérieur » en fin de 6^e au sens où ils ont « baissé les bras » sur les apprentissages.

D'autres élèves, qui manifestent des logiques similaires, peuvent trouver chez les adultes des interlocuteurs privilégiés et reproduire ce qui les « raccrochait » au primaire, adapter leur scolarité de façon acceptable en faisant perdurer les malentendus et les ambiguïtés. On peut faire l'hypothèse que ce même piège se refermera sur eux plus tard dans leur scolarité si les malentendus ne sont pas levés, mais aussi que plus le temps passe plus ces malentendus et ces ambiguïtés risquent de s'accumuler et d'être difficiles à lever.

Mais d'autres encore, ceux qui étaient déjà lors de leur scolarité primaire dans une logique de participation, mais à moindre effort, aux tâches scolaires afin de n'être pas pénalisés et de ne pas dégrader les bonnes relations avec l'enseignant, quitte à se prendre au jeu de certaines activités scolaires ponctuelles, voient ces logiques inefficaces au collège et se réfugient alors dans le groupe de pairs. Ils abandonnent tout travail scolaire au cours de l'année. C'est dans ce dernier groupe que l'on a trouvé les élèves qui ont fait l'objet d'exclusions et qui manifestent de l'absentéisme réitéré ; ce faisant, ils ont commencé à concrétiser leur décrochage.

• *L'analyse des pratiques langagières des élèves comme système de catégorisation et modalités interprétatives des situations scolaires d'apprentissage et des relations avec les autres* (Élisabeth Bautier ; Stéphane Bonnéry et Élisabeth Bautier) met en évidence une des modalités par lesquelles le langage intervient dans la construction des malentendus subjectifs et cognitifs chez les élèves les plus en difficulté : introduction des catégories non scolaires au sein de l'école, y compris dans la façon de se positionner dans des relations intersubjectives, « ethnicisation » des catégories interprétatives...

Cette analyse est complétée par celle des cahiers d'évaluation de français de 6^e (Élisabeth Bautier) (5). L'analyse montre une très grande faiblesse générale (même chez les élèves les moins en difficulté) dans la mise en œuvre de la langue grammatisée. Elle fait également apparaître d'une part la très grande hétérogénéité des sources d'erreurs des élèves, d'autre part l'hétérogénéité des compétences d'un même élève. Les résultats donnent également à voir en creux les lieux privilégiés de l'enseignement actuel et ceux qui semblent ordinairement faire problème tant les performances sont faibles quelles que soient les classes (elles correspondent de fait aux scores les plus faibles des résultats nationaux). Ainsi, si le repérage d'informations dans un texte ne pose guère de problèmes, cette compétence n'est justement pas identifiable à la compréhension d'un texte, *a fortiori* à la compréhension entendue comme l'identification d'une intentionnalité, c'est-à-dire celle qui suppose une interprétation et un calcul du sens à partir des données hétérogènes mais qu'il faut nécessairement combiner : les données linguistiques (les marques évoquées précédemment, les substituts, les liens entre phrases), les présupposés de connaissances culturelles et les contenus exprimés. Cette tâche de compréhension différencie les élèves en difficulté des autres ; elle leur est difficile pour plusieurs raisons sans doute, mais qui reviennent largement à minorer la prise en compte des indices linguistiques du texte au profit de ce qu'ils ont envie de lire et de croire. Les indices linguistiques ne peuvent être pris en considération, leur pertinence ne semble pas avoir été construite, à moins qu'elle apparaisse comme trop complexe pour être maîtrisée. On devine les difficultés scolaires qui en découlent. On retrouve des constats semblables sur les tâches effectuées en classe. Mais il ne s'agit pas chez les élèves qui nous intéressent de méconnaissance, de non-compréhension, de non-maîtrise d'une règle ou d'une forme..., il s'agit de quelque chose de beaucoup plus « grave », parce que lourd de conséquences certes scolaires, mais aussi cognitives et sociales : la langue n'est pas vécue comme possédant

une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme une ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif. Tout semble se passer comme si écrire un verbe ou un nom d'une manière ou d'une autre n'avait guère d'importance, comme si les phénomènes formels étaient mineurs au regard de la communication des contenus. Peut-être certaines formes actuelles d'évaluation de l'écrit dans le quotidien de la classe peuvent-elles conforter certains élèves dans cette idée. Lorsque l'accent est mis sur la production de textes dans leur structure, leur genre, leur cohérence, l'orthographe grammaticale ou lexicale est souvent laissée de côté, y compris sans doute parce que de ce point de vue les productions des élèves sont si mauvaises que nombre d'enseignants voient dans le relevé des erreurs une très grande stigmatisation des élèves qui risque de leur ôter ainsi tout goût pour l'écriture.

On peut faire l'hypothèse que la complexité des éléments à maîtriser apparaît si grande que nombre d'élèves renoncent, se sentant impuissants. La confrontation réitérée avec les différentes sources d'incompréhension peut être à l'origine d'un rapport aux tâches scolaires d'où le travail de compréhension des consignes, c'est-à-dire d'attention aux mots du texte, semble absent ; mais l'hypothèse inverse peut être avancée : c'est l'école qui n'a pas mis plus tôt l'accent sur les mots, les indices pertinents, même quand ils sont fins, « petits », « détails » justement sans importance pour les élèves.

• *Les analyses de la langue des élèves* qui ont été faites par Sonia Branca et Bruno Lesort vont dans le même sens que les recherches précédentes (une très grande faiblesse des élèves dans le maniement de la langue grammatisée), et elles interrogent de même le travail fait avec les élèves dans le cadre scolaire au niveau tant de la syntaxe que du lexique (un exemple de « cours » de vocabulaire est ici analysé). Ils ont travaillé à l'articulation du CM2 et de la 6^e en menant en parallèle plusieurs approches :

– tout d'abord « une expertise » des productions langagières recueillies dans le cadre relativement formel de l'entretien semi-directif : les entretiens en tête à tête, menés dans le cadre contraignant de l'école, ont paru propres à favoriser un discours relativement surveillé. Par ailleurs, les questions d'un adulte attentif, bienveillant, relançant ses interlocuteurs avaient pour but de les encourager à s'expliquer,

et donc à employer les formes linguistiques complexes requises par les activités d'explicitation et d'argumentation ;

– ensuite un examen d'un échantillon de copies de français recueillies en 6^e ;

– enfin l'analyse d'enregistrements effectués en cours de français.

Ces analyses de la langue permettent de distinguer les formes « ordinaires » de la langue populaire orale des formes très marginales. Du point de vue des activités langagières, elles poussent à éviter les superpositions globales entre la pratique d'un français très familier et des comportements intellectuels déficitaires.

Du point de vue de la langue, on peut dire que tous les enfants – migrants ou non – font usage d'un oral de base. Pour tous, on peut dire également que des zones importantes de l'écrit ne sont pas maîtrisées (orthographe, métalangage grammatical...) même si, là encore, les performances sont variables, en particulier en ce qui concerne la quantité d'écriture mobilisable. La diversité de l'échantillon suivi empêche en tout cas de parler de façon générale d'« élèves en voie de déscolarisation ». Plusieurs cas émergent. Certains enfants ont des résultats scolaires très médiocres, mais leur alphabétisation est bien avancée et leur oral est « éloquent » ; d'autres, migrants récents, présentent des difficultés liées à un apprentissage du français encore en cours. D'autres sont en perdition à l'écrit. Sans même nous occuper des différences dans le rapport psychologique à l'école que ces difficultés peuvent induire (6), on ne peut que mettre en garde contre l'effet produit par des désignations comme *enfants décrocheurs*, *élèves en voie de déscolarisation*, etc. qui regroupent des cas disparates en catégories administratives homogénéisantes.

Ainsi, aborder les activités langagières des élèves oblige et conduit à se débarrasser de l'idée que l'absence de maîtrise de la variété cultivée du français signifie une incapacité à raisonner, à négocier la relation instaurée avec un adulte. Les entretiens montrent cette compétence chez de nombreux élèves.

En revanche, les analyses mettent aussi en évidence les grandes difficultés des élèves dans la compréhension du lexique « intellectuel » de l'école et des mots de la métalangue, donc des tâches à effectuer, et plus largement de grandes faiblesses dans le lexique utilisé dans l'école. Mais, plutôt que de mettre en avant des explications très globales qui corrélaient directement le code linguistique utilisé par les élèves avec des attitudes intellectuelles, et qui pousse à des catégorisations dichotomiques (illettrés/ceux qui savent)... nous proposons d'observer avec

précision les formes linguistiques en décalage avec le français standard. À l'oral, nous distinguons trois cas :

– la variété linguistique utilisée est une variété populaire et risque d'entraîner des problèmes de stigmatisation sociale. Notons cependant qu'à l'oral nous n'avons pas observé de la part des enseignants reprises ou sanctions, ni au CM2, ni en 6^e. Ces formes ont tout au plus un impact indirect, parce qu'elles prédisposent les élèves à les employer à l'écrit où elles sont sanctionnées, et qu'elles ne les habituent pas à la reconnaissance de la syntaxe normée qu'ils rencontrent dans les textes écrits ;

– pour une petite minorité, des formes qui n'appartiennent pas au français populaire (courant). Si elles sont dues à l'origine des élèves, l'apprentissage du français standard devrait se poursuivre explicitement en indiquant à l'enfant qu'il a la chance d'être bilingue et qu'il est normal qu'un bilingue travaille certaines zones complexes de la langue. Or tout se passe comme si ce bilinguisme était invisible, jamais commenté avec l'élève ;

– à l'oral, c'est sans doute la faiblesse des acquis en vocabulaire qui constitue le handicap majeur à la poursuite des apprentissages. Les formes d'enseignement actuellement développées par l'école font peu appel à la répétition. Elles ne s'appuient pas assez sur l'écrit qui permet une assimilation grâce à la copie et à l'exercice.

Certes, l'institution scolaire ne peut traiter à elle seule le problème que les administrations judiciaire et scolaire commencent à désigner comme le problème des « élèves en voie de déscolarisation ». Mais il est de sa responsabilité de réfléchir sur ce qui facilite un rapport à l'écrit qui conjoint nécessairement l'acquisition de termes et l'attitude métalinguistique soucieuse de la précision du sens des mots. Avant de décider que les élèves *ne veulent pas* se contraindre à apprendre une « langue » (des formes et des mots, au moins) qui, pour eux, les conduirait à trahir leur identité de « jeunes » ou de « beurs », ne faut-il pas s'assurer qu'on leur a donné les moyens de se l'approprier ? Ne peut-on faire l'hypothèse que l'identité du quartier, ou de la cité, est d'autant plus revendiquée que l'on ne s'est pas donné les moyens de diffuser systématiquement la langue scolaire ? Depuis plusieurs décennies, l'accent a été mis soit sur l'expression individuelle et sur la spontanéité (par opposition à une approche systématique de la langue grammatisée), soit sur les dimensions macro-textuelles, au détriment du travail sur la phrase et sur le mot propre. Il n'est pas sûr que les élèves des

classes populaires, pour qui l'école est le seul lieu d'accès au français standard, s'y retrouvent.

Élisabeth BAUTIER

NOTES

(1) Trois équipes ont travaillé à cette recherche : l'équipe ESCOL (université de Paris VIII) – rédacteurs, ici, Élisabeth Bautier et Stéphane Bonnéry ; l'équipe Printemps (université de Saint-Quentin), rédacteurs Amandine Bébi et Jean-Pierre Terrail ; l'équipe SYLED-RES (université de Paris III), rédacteurs Sonia Branca et Bruno Lesort. Cette recherche, commanditée par la DPD, en réponse à un appel d'offres interministériel en 2000, a fait l'objet d'un rapport.

(2) Voir en bibliographie les différents travaux déjà cités.

(3) Les classes (ou dispositifs)-relais accueillent des jeunes soumis à l'obligation de scolarité. Ceux-ci ont souvent connu très tôt des difficultés importantes d'apprentissage, mais c'est au collège (plutôt en 4^e ou 3^e) qu'ils ont manifesté des comportements à partir desquels ils ont été considérés comme déscolarisés ou en voie de l'être (critères d'appréciation variables : non-inscription ou désinscription scolaire du fait d'exclusions successives, absentéisme, violence, « perturbations » dans le collège d'origine, refus de travail). Il s'agit d'enfants de familles souvent précarisées. Ces classes ne relèvent pas de l'enseignement spécialisé, les élèves accueillis ne souffrent pas de déficiences mentales, même si des enseignants spécialisés et des éducateurs y interviennent.

(4) Au sens qui est donné à ce terme par BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in *La Scolarisation de la France*, J.-P. Terrail, Paris, La Dispute, 1997.

(5) On trouvera cette partie plus développée dans le n° 130 (sept. 2002) de *VEI* : BAUTIER (É.) et BRANCA-ROSOFF (S.), *Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement*.

(6) Certains élèves entretiennent un rapport démobilisé à l'enseignement ; ils sont découragés, disent qu'ils n'investissent aucune activité scolaire. D'autres affirment que la situation résulte du mauvais encadrement des professeurs, d'autres encore mettent en avant avec rage ce qu'ils perçoivent comme le racisme de l'institution scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER (É.), ROCHEX (J.-Y.) (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Terrail Jean-Pierre (dir.) (1997), *La Scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, La Dispute.

BAZART (D.), BONNÉRY (S.) et MARTIN (E.) (1998), *Les élèves des dispositifs relais*, INRP (Centre Alain Savary), Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche et Ministère de la Justice.

BONNÉRY (S.) (1999), *Des élèves repérés aux repères des élèves*, DEA de Sciences de l'éducation, Paris VIII.

BRANCA-ROSOFF (S.) (2001), « De l'institution des langues à leur universalisation », in BRANCA-ROSOFF (S.) éd. (2001), *L'Institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Paris, Éditions de la MSH.

BROCCOLICHI (S.) (1995), « Orientation et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21.

BROCCOLICHI (S.), BEN-AYED (C.) (1999), « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "Pourrait mieux faire" », *Revue française de pédagogie*, n° 129.

BROCCOLICHI (S.) (1999), « Inégalités sociales, inégalités scolaires. Le poids de l'environnement », *Informations sociales*, n° 75.

BROCCOLICHI (S.) (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures », *VEI Enjeux*, n° 122.

CHARLOT (B.), BAUTIER (E.) et ROCHEX (J.-Y.) (1992), *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*, université Paris VIII, Escol, 2 tomes.

DESCHAMPS (J.-C.), LORENZI-CIOLDI (F.), MEYER (G.), 1982, *L'Échec scolaire, élève modèle ou modèles d'élève ?*, Éditions Pierre-Marcel Favre, Lausanne.

GLASMAN (D.) (1998-2000), *Le Décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle* ; BLOCH (M.-C.), GERDE (B.) (coord.), article repris, *VEI Enjeux*, n° 122.

MAMLOUK (S.) (2001), *Troublante école. Mécanismes et enjeux de la régulation des conduites au collège Henri-Matisse de Chenon*, mémoire pour le DEA de sociologie, printemps, CNRS, université de Versailles-Saint-Quentin.

MARTIN (É.), BONNÉRY (S.) (2002), *Les Classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

RAMOGNINO (N.), VERGÈS (P.), FRANDJI (D.) (1999), *Évaluation des dispositifs de consolidation en classe de sixième. Rapport pour le programme de recherche Diversifier sans exclure*, Marseille, LAMES, université de Provence, CNRS, INRP.

RAYOU (P.) (2000), « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct », in DEROUET (J.-L.) (dir.), *L'École dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.

ROCHEX (J.-Y.) (1998), « Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? », in BLOCH (M.-C.), GERDE (B.) (coord.) (1998), *Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale.

LA « DÉSCOLARISATION » COMME PROCESSUS COMBINATOIRE

Mathias MILLET (*),
Daniel THIN (**)

La compréhension des processus de « déscolarisation » ne peut se réduire à la quête des facteurs déterminants.

La présentation du parcours d'un collégien de milieu populaire permet d'analyser des articulations entre les différentes dimensions à l'œuvre dans les parcours des élèves (problèmes familiaux, difficultés scolaires, relations de quartier, voire décisions institutionnelles) et de rendre compte des enchaînements conduisant à la « déscolarisation ».

À partir d'une recherche visant à reconstruire les parcours de « ruptures scolaires » de collégiens pris en charge par des dispositifs relais (1), cet article se propose de montrer que les processus de « déscolarisation » sont des processus combinatoires qui résultent d'une articulation entre vie familiale, vie scolaire et vie avec les pairs des collégiens « déscolarisés », chaque dimension s'imbriquant aux autres qui la rendent possible et la renforcent, et sans lesquelles elle n'aurait ni le même sens ni les mêmes effets. Là où des explications partielles sont souvent avancées, proposant tour à tour les « problèmes familiaux », les « difficultés scolaires », les « relations de quartier » comme causes de la « déscolarisation », l'articulation systématique des différentes dimen-

(*) Maître de conférences à l'IUFM de Poitiers, GRS et SACO. Email : Mathias.Millet@univ-lyon2.fr

(**) Maître de conférences à l'université Lumière-Lyon II, GRS, en délégation au CNRS. Email : Daniel.Thin@univ-lyon2.fr

sions de la vie des collégiens « déscolarisés » permet de saisir comment ces dimensions se conjuguent pour produire un rapport spécifique à l'école, aux apprentissages et à l'ordre scolaire. Nous montrerons, par l'étude de cas d'un collégien, comment s'imbriquent concrètement ces différentes dimensions et comment l'objectif de saisir les connexions et les enchaînements permet d'éclairer les parcours de « déscolarisation » (2).

Mehdi Otmani a 13 ans. Scolarisé en 5^e quelques semaines avant l'entretien, il n'est plus inscrit dans aucun collège depuis son dernier renvoi et ne vient plus au dispositif relais auquel il est rattaché. Depuis son entrée en 6^e il y a un an et demi, il a fréquenté six établissements scolaires, à la suite d'un déménagement et de plusieurs exclusions. Il est le dernier d'une fratrie de trois enfants. Son frère aîné travaille comme saisonnier après l'échec d'un BEP. Il vit avec sa sœur aînée, étudiante en DEUG de LEA, et sa mère qui occupe un CES comme secrétaire dans un institut de formation. Mme Otmani, titulaire d'un BEP de dactylographie, ne compte pas parmi les parents les plus dépossédés en capital scolaire. En outre, son emploi suppose une maîtrise diversifiée de la culture écrite. Le grand-père maternel de Mehdi travaillait à l'usine comme trempier de pièces automobiles. Sa grand-mère maternelle faisait quelques ménages. Tous deux étaient analphabètes. M. Otmani travaille en tant que chauffeur-livreur après plusieurs années de chômage. Depuis cinq ans, alors que Mehdi était encore en primaire, Mme Otmani s'est séparée de son mari qui depuis s'est remarié et a eu un autre enfant. Mehdi voit régulièrement son père, bien que plus rarement depuis son second mariage.

Séparation et affaiblissement de la contrainte extérieure

Mme Otmani place d'emblée la séparation au départ des difficultés scolaires de son fils. Même si l'enquête nous apprend que ces difficultés scolaires lui sont antérieures, ce drame familial semble avoir joué le rôle d'accélérateur du processus de « déscolarisation ». Pour importante qu'elle soit, la rupture affective liée à la séparation des parents ne suffit pas à expliquer ce processus. La séparation agit surtout par une série de transformations qu'elle induit dans les formes de la vie familiale et qui perturbent les modalités de la socialisation familiale en changeant les relations des deux parents avec Mehdi. Produit de la division traditionnelle des tâches entre les sexes, le père de Mehdi est, en

tant qu'homme et chef de famille, dépositaire d'une autorité familiale exercée sur le mode de la contrainte extérieure. Prédominant dans les familles populaires, ce mode d'autorité tend à limiter l'effet de l'autorité aux actions directes des adultes sur les enfants et à entrer en contradiction avec le mode scolaire qui suppose une contrainte plus intériorisée et autoréglée susceptible de s'exercer en dehors de la surveillance directe des parents (Thin, 1998). Cette logique du contrôle extérieur concourt à la réduction de l'action régulatrice des comportements juvéniles, notamment lorsque les conditions d'existence familiale, en raison d'horaires de travail irréguliers ou en raison d'un affaiblissement des réseaux de sociabilités, ne permettent pas ou plus que s'établisse un contrôle effectif sur les pratiques des collégiens. Dans le cas de Mehdi, l'éloignement du père lié à la séparation entraîne un affaiblissement objectif de la contrainte extérieure, c'est-à-dire de l'autorité exercée sur Mehdi, alors que sa présence initiale permettait de recadrer immédiatement, par des rappels à l'ordre et des menaces répétées, les comportements scolaires de celui-ci. Mehdi est alors en primaire. Mme Otmani se retrouve seule en charge de ses trois enfants.

Mme Otmani : « *Il avait 8 ans à l'époque, il allait à l'école primaire en ville et son père allait le chercher de temps en temps à l'école comme ça se passait mal, parce qu'il a toujours été très agité quand même depuis tout petit, mais bon il obéissait quand même en classe. Donc son père quand il allait le chercher, ça se passait bien, il le disputait un peu et puis Mehdi avait peur, etc., ça se passait bien ! Ou il a disjoncté, et ça j'en suis complètement responsable, c'est que je lui ai laissé trop de liberté.* »

Mehdi rencontre dès le primaire des difficultés à se conformer à l'ordre scolaire, son « agitation » étant un indice de l'écart de ses comportements aux exigences scolaires. L'éloignement physique du père, qui affaiblit la « menace » extérieure, amplifie la contradiction, d'autant que sa mère a statutairement plus de mal à se faire obéir.

Mehdi : « *[En primaire] J'étais plus jeune, j'étais plus sympa et parce que mes parents aussi, ils étaient pas divorcés ; mon père il était derrière moi à c'moment-là, après mes parents ils ont divorcé, ma mère elle y arrivait pas à assurer les trois gamins [...]. On avait peur de mon père et mon père à chaque fois qu'on faisait une connerie, on rentrait chez nous ou j'sais pas, c'est pas on allumait la télé, on rentrait, même on avait tous nos devoirs, des fois on pouvait pas, on allait s'coucher direct ; et après mes parents ils ont divorcé, ma mère elle a commencé à laisser du mou un peu, on a commencé à profiter de plus en plus ; on profitait, au début c'était un p'tit peu, on avait le droit d'allumer la télé, et après si j'ai le droit de sortir.* »

C'est donc d'abord parce que l'autorité est détenue par le père et que celle-ci est exercée de l'extérieur et non intériorisée par Mehdi sous la

forme d'une autodiscipline que la séparation des parents, à travers l'éloignement du père, détient une première valeur d'explication. La séparation des parents entrave aussi l'étendue et l'intensité de l'encadrement familial en ce qu'elle vient limiter les possibilités de « relèves éducatives » dont dispose la mère sur la personne de laquelle repose désormais principalement le travail de socialisation. Sans être complètement absent, le père n'est plus un soutien éducatif régulier pour Mme Otmani dont les conditions d'existence ne permettent pas de trouver ailleurs (chez d'autres personnes : parents, baby-sitting...) cette relève qui lui permettrait de mettre momentanément entre parenthèses ses obligations éducatives au profit d'autres activités. Enfin, l'affaiblissement de la contrainte extérieure se voit objectivement renforcée par le retour de Mme Otmani au travail salarié. Lorsque la famille était unie, Mme Otmani ne travaillait pas. Les enfants disposaient de la totalité de son temps disponible. Son retour sur le marché du travail, sous l'effet des nouvelles contraintes matérielles liées à la séparation, se traduit par un retrait plus important de la sphère familiale quotidienne. À cela s'ajoute de sa part la reprise d'une sociabilité amicale plus régulière et intensive dont elle dit avoir été privée avant la séparation. Son investissement dans son travail, sa nouvelle vie sociale, relayant l'éloignement physique du père, contribuent à éloigner du quotidien de Mehdi, en la personne de la mère, un autrui significatif relativement doté en capital scolaire. Les conditions de la transmission de celui-ci (3), qui semblent avoir été réunies un temps pour la fille aînée de la famille, sont fragilisées, ce qui concourt à aggraver les difficultés scolaires de Mehdi. La séparation renvoie donc, dans ses effets, à des transformations significatives dans les formes de la vie familiale qui, si elles lui sont imputables, ne lui sont cependant pas réductibles. L'absence de relève éducative comme l'entrée de la mère sur le marché de l'emploi ne sont, pas plus que la séparation, des éléments explicatifs de la situation scolaire de Mehdi que l'on peut isoler. Elles participent au processus de « rupture scolaire » parce que, combinées aux conditions matérielles d'existence de la famille, elles renforcent l'affaiblissement de la régulation familiale déjà généré par le départ du père et la faible autorité statutaire de la mère dans le cadre d'un mode d'exercice de l'autorité reposant sur la contrainte extérieure.

La séparation des parents, en raison des transformations qu'elle induit dans l'organisation familiale et dans le contexte des formes d'exercice de l'autorité dans cette configuration familiale, génère donc une série d'effets sur l'étendue et l'intensité de la régulation familiale (Chambo-

redon, 1971) et d'abord sur les horaires et les formes de vie de Mehdi. Celui-ci n'a plus toujours chez lui quelqu'un sur lequel régler son comportement, pour structurer l'ordre de ses activités, pour découper son temps et l'organiser, pour se fixer des limites, pour se coucher le soir, se lever le matin, et pour l'aider à se débrouiller de ses obligations scolaires. Les difficultés de Mehdi à se coucher le soir, à se lever le matin, à organiser ses affaires scolaires, à respecter des horaires, à se tenir à une tâche sont pointées par les enseignants, les éducateurs et par sa mère. Par exemple, alors que nous sommes en entretien, celle-ci compose son propre numéro de téléphone afin de réveiller son fils qui reste seul à la maison, mais en vain. De cette situation, Mehdi retire donc des « libertés » temporelles importantes et se trouve confronté à un relâchement du contrôle de ses actions. Habitué à caler son comportement sur les exigences extérieures et immédiates des adultes qui l'entourent plus que sur un *self-government*, Mehdi se retrouve face à des difficultés accrues pour satisfaire un certain nombre d'obligations sociales et scolaires. On comprend que, compte tenu des conditions sociales et matérielles de la séparation des parents, l'éloignement du père et dans une moindre mesure de la mère puissent correspondre, au-delà de la seule perturbation affective, à une accentuation rapide des problèmes scolaires de Mehdi dès le primaire et que, habitué à obéir sous l'effet d'une contrainte extérieure dont les principes déjà s'écartent des logiques scolaires, ses comportements puissent entrer plus fortement encore en contradiction avec les formes d'obéissance autorégulées exigées par l'école. On le voit, ce qui donne une valeur explicative à un événement familial comme un divorce ou un décès, ce sont par exemple les difficultés antérieures du collégien dans les apprentissages scolaires sur le terreau duquel cet événement prend racine pour finalement amplifier ces difficultés scolaires. Du point de vue des processus de « déscolarisation », ce qui permet de comprendre l'effet produit par l'affaiblissement des formes de la régulation familiale, ce sont les résonances que celui-là va trouver du côté des sociabilités juvéniles et du groupe de pairs, qui lui-même tire son influence de cet affaiblissement.

Spontanéisme et influence du groupe de pairs

L'affaiblissement de la régulation familiale, les nouvelles formes d'existence et de co-existence de Mehdi réunissent les conditions pour

que se développent et se renforcent chez lui des dispositions à l'action spontanée, c'est-à-dire laissant libre cours aux inclinations du moment.

Mehdi : « *Est-ce que j'faisais péter ? De temps en temps.* »

Enquêteur : *Rarement ?*

Mehdi : *Rarement non, enfin c'est pas, j'faisais péter et j'restais dehors, j'disais à ma mère j'y allais, c'est, ma mère elle m'appelle le matin pour m'éveiller, j'décroche le téléphone, et j'l'ai laissé sonner, j'dormais profondément, des trucs comme ça, quand j'étais crevé.*

Enquêteur : *Et pourquoi t'étais crevé ?*

Mehdi : *Parce que c'est pas j'étais crevé, j'avais la flemme, et puis j'me suis couché tard.*

Enquêteur : *Tu t'couchais tard ?*

Mehdi : *Des fois.*

Enquêteur : *Et tu faisais quoi, t'étais avec tes copains le soir ?*

Mehdi : *J'regarde, j'restais chez moi quand même !*

Enquêteur : *T'étais chez toi ?*

Mehdi : *J'regardais la télé chez moi.*

Enquêteur : *Et tu t'couchais tard ?*

Mehdi : *Ouais ; par exemple, ça va, et quand j'reste dehors tard.*

Enquêteur : *Et tu regardes la télé jusqu'à quelle heure ?*

Mehdi : *Et ben des fois une heure, deux heures. »*

Ces dispositions à privilégier l'idée et l'envie du moment, à se laisser guider par ses impulsions, sont le produit à la fois du mode de socialisation familial dans lequel la contrainte extérieure prime sur l'autorégulation des pratiques et de la séparation qui entraîne une forte diminution de la présence des parents au domicile familial. Elles permettent de rendre compte pour une part de l'influence grandissante, sur Mehdi, du groupe de pairs qui, en retour, renforce ses dispositions à l'action spontanée. Plus la configuration familiale rend possible le laisser-aller et plus Mehdi passe du temps avec ses copains, plus il passe du temps avec ses copains et plus il tend à agir spontanément et sans recul. Il raconte par exemple ces moments où, rencontrant des copains sur la route de l'école et soustrait à toute contrainte directe, il se laisse conduire par les événements de l'instant, accompagne ses copains pour « traîner » un moment et finit par ne pas aller en cours.

Mehdi : « *J'me levais normal pour aller à l'école, et moi des fois j'rencontrais des copains sur la route, aller viens on va au squat, on allait dans un coin, quand on était p'tits, on traînait comme ça, on fabriquait des coins, on faisait des maisons, on montait dans les arbres comme les yamakasis et tout, on faisait tout [rires]. »*

L'importance des pairs transparait également dans l'intensité des liens qui unit Mehdi à Kamel et sa famille. Sur son lieu de travail la journée et parfois de sortie le soir, Mme Otmani est heureuse de voir son fils

s'inviter chez Kamel et sa famille en qui elle pense trouver la relève éducative provisoire qui lui fait défaut. Mais, au lieu de rester au domicile des parents de Kamel, Mehdi et Kamel sont laissés libres de leurs mouvements, s'entraînent mutuellement, sortent et restent le soir tard dans la rue au point d'avoir été plusieurs fois ramassés par la police la nuit et reconduits à leur domicile. Leur liberté les conduit jusqu'à effectuer une fugue à Lyon trois jours durant. Mehdi est donc pour une part socialisé par les membres d'une autre famille sur lesquels Mme Otmani n'a pas d'emprise et qui semblent laisser une grande liberté aux activités des enfants.

Mme Otmani : « *Kamel à chaque fois, il disait j'peux rester avec lui l'après-midi ça va, le soir non, j'dors chez lui, c'était presque de force, et moi j'ai cédé tout de suite quoi. [...] Mais moi ce que j'savais pas, c'est qu'une fois que j'rentrais chez moi, eux les gamins ils sortaient dehors. Moi j'croyais que la mère leur interdisait d'sortir, elle les laissait et puis voilà, ç'a été un engrenage. Il a pris l'habitude, pour lui c'est sa deuxième maison quoi, et ça j'le regrette profondément. Pourquoi j'ai dit oui ? Parce que moi aussi c'est pareil quoi ; j'ai vécu des histoires avec un mari qui me laissait pas sortir ni rien, j'étais sous l'emprise et caetera. Du jour au lendemain, j'me retrouve vivre, j'voulais profiter de ma liberté et j'ai pas pu gérer tout ça avec mes gamins. »*

Pour Mehdi, le groupe des pairs constitue un entre-soi sécurisant et chaleureux, d'autant plus qu'il s'imbrique avec des expériences familiale et scolaire douloureuses. Il évoque par exemple, sur un ton jubilatoire, l'ambiance « sympathique » des classes dans lesquelles il était scolarisé avec ses copains de quartier, les manières collectives de perturber l'ordre scolaire ou de fuir l'espace scolaire qui lui ont coûté plusieurs renvois. L'importance des pairs, c'est-à-dire des jeunes qui lui ressemblent socialement, se manifeste d'abord dans son attachement à son ancien collège de quartier dont il est parti suite à la séparation de ses parents. Il y retourne dès qu'il le peut, pour retrouver son ami Kamel et quelques autres. Mehdi ne cesse de répéter qu'il aurait aimé y rester, avec ses copains. Dans le même temps, ses propos traduisent une forte animosité à l'encontre des nouveaux collèves vers lesquels il a été dirigé, et de leurs élèves. Il décrit comment, à la suite d'un changement d'établissement contraint, il s'est senti rejeté par les élèves de sa nouvelle école dont il était un des rares enfants issus d'une famille populaire, immigrée de surcroît : « *Ils m'parlaient pas du tout ! J'restais comme ça, j'restais tout seul moi en fait !* » Ce qui s'exprime ici, c'est l'impression de n'être pas à sa place et l'expérience directe de l'écart de positions sociales différentes ; c'est aussi l'expérience de ne pas avoir les mêmes atouts pour faire face aux enjeux scolaires. Mehdi, qui se

retrouve dans des collèges où il se sent minoritaire dans ses manières d'être comme dans son rapport aux apprentissages scolaires, et stigmatisé par son passé scolaire, décrit alors une situation d'isolement qui lui est difficilement supportable. Il multiplie les absences à partir du moment où il est scolairement éloigné de ses pairs. Sans être une cause de déscolarisation, cet isolement combiné aux autres dimensions du parcours devient un facteur aggravant qui précipite la « déscolarisation ». Absentéisme et perturbations scolaires de Mehdi peuvent donc être pour une part imputés aux solidarités de la sociabilité juvénile, à condition de ne pas perdre de vue l'ensemble des conditions familiales et scolaires qui les sous-tendent tels l'affaiblissement de la régulation familiale et l'augmentation parallèle de l'« insécurité » scolaire. Le groupe de pairs n'exerce son influence que parce qu'il trouve un ensemble de conditions sociales de possibilité dans les dimensions évoquées plus haut, notamment dans les nouvelles formes de la vie familiale qui, articulées les unes aux autres, finissent par produire les comportements de Mehdi, en l'occurrence son absentéisme ou son relâchement scolaire. Le groupe de pairs joue dans ce contexte d'autant plus un rôle de refuge que la configuration familiale ne lui permet plus de réguler ses comportements et que l'école, loin d'apporter les satisfactions attendues, apporte, au contraire, disqualification et honte de soi.

Les relations avec les pairs sont une dimension indispensable pour comprendre les parcours de « déscolarisation » dans la mesure où les formes de cette sociabilité entrent souvent en tension avec les exigences scolaires, que ce soit dans le domaine langagier, des comportements ou des codes vestimentaires (Lepoutre, 1997). Cependant, la variation du rapport aux pairs et l'effet de la tension entre école et pairs ne se comprennent pas sans prendre en compte simultanément la situation et l'expérience scolaires des collégiens, notamment le sentiment de valorisation ou au contraire d'indignité généré par la scolarisation. La disqualification symbolique vécue sur le terrain scolaire rend d'autant plus central le rôle du groupe de pairs comme instance de valorisation de soi et comme refuge symbolique. Ainsi, c'est l'imbrication des sociabilités juvéniles à des difficultés scolaires qui contribue à faire que les formes populaires de la sociabilité juvénile puissent participer à un processus de « déscolarisation ». Le cas de Mehdi est de ce point de vue une version exacerbée de l'histoire de nombreux élèves des milieux populaires qui, collégiens, lycéens ou même étudiants (Beaud, 2002), se replient sur leur quartier et leurs pairs quand la scolarisation est source de dévalorisation symbolique. L'éloignement de la contrainte extérieure

avec le départ du père se combine avec l'absence de disposition à l'auto-contrainte et le retrait plus important de Mme Otmani de la sphère quotidienne pour que les pairs en viennent à constituer un autre significatif de premier plan pesant de tout son poids sur les pratiques.

Solitude scolaire et rupture à l'entrée dans le secondaire

Le fait que la nouvelle configuration familiale ne réunisse plus les conditions pour que s'exerce sur lui un encadrement régulier et, dans ces conditions, l'influence de son copain Kamel contribuent à rendre délicate l'entrée au collège. Mehdi raconte ses difficultés à se repérer spatialement dans son nouvel établissement mais aussi à faire face aux nouvelles exigences en matière d'emploi du temps et de travail personnel. En primaire, il ne fallait pas changer de classe. L'établissement était plus petit. Il y avait aussi moins de travail à fournir à la maison et moins d'exigences. L'entrée en 6^e constitue sur tous ces plans une rupture d'autant plus brutale que sa nouvelle situation familiale ne lui permet pas de faire face aux changements, aux nouveaux horaires, aux obligations scolaires plus importantes, aux apprentissages personnels plus nombreux et ardu, etc.

Mehdi : « *Ouais les changements question d'emploi du temps aussi, quand j'suis rentré au collège, j'étais un peu stressé et j'comprendais rien pour les salles et tout [...]. Y'a eu la 6^e, ça a commencé [...], j'avais des horaires beaucoup plus chargés [...] et après euh, donc, après j'me suis encore fait viré.* »

Mehdi : « *J'aime pas faire des devoirs quoi [rires], enfin j'connais pas beaucoup d'gens qui aiment bien travailler, écrire et tout et j'aimais pas, comme tout le monde, mais les autres ils le faisaient quand même ; parce que souvent, y'avait toujours quelqu'un derrière lui [air méprisant] "Fais ça, fais ça, fais ça", alors qu'moi y'a personne qui m'dit "fais ça, fais ça, fais ça" ; j'm'en foutais moi, j'sortais d'l'école, j'jetais mon cartable et je me mets, j'allume la télé et c'est tout [rires].* »

Si Mehdi peut affirmer qu'il « se fout » de son travail personnel, c'est d'abord parce qu'il ne trouve pas chez lui les conditions pour que soient acquises des habitudes minimales d'ascétisme que suppose la réalisation d'un travail personnel. Au moment où il aurait besoin d'être mis et maintenu au travail pour remplir ses devoirs scolaires, les conditions familiales d'un exercice de la contrainte ne sont plus réunies. Si la faiblesse des ressources scolaires des parents concourt aux difficultés scolaires des élèves des milieux populaires, particulièrement dans les périodes critiques comme l'entrée au collège, ce ne sont pas ces faibles

ressources scolaires familiales en elles-mêmes, ni les changements liés au passage du primaire au secondaire, qui expliquent la fréquente dégradation de la situation des élèves à l'entrée au collège. Ce sont ces dimensions combinées avec des circonstances particulières de l'entrée au collège (malheur familial, déracinement, absence du principal dépositaire de l'autorité familiale ou du capital culturel) qui contribuent à faire se manifester plus ou moins brutalement les limites de l'aide scolaire que les parents peuvent apporter à leur enfant, limites qui ne leur permettent pas d'accompagner l'importante modification des modalités de la scolarisation entre le CM2 et la 6^e et d'empêcher que celle-ci précipite un processus de « ruptures scolaires ». De ce point de vue, Mehdi est aussi un cas classique de solitude scolaire en milieu populaire.

Si Mehdi rencontre des difficultés à l'entrée au collège, c'est ensuite en raison de difficultés cognitives, sur le plan des apprentissages scolaires proprement dits comme sur le plan des dispositions temporelles, corporelles, linguistiques. Mehdi est immédiatement dépassé par le niveau d'exigence du collège en termes de volume de travail comme de niveau scolaire. Au collège, il y a davantage de travail à la maison, la tolérance vis-à-vis des déplacements intempestifs en classe, des bavardages, etc., diminue fortement. Ne pas faire son travail ou ne pas faire preuve d'un minimum d'autodiscipline a des conséquences bien plus lourdes, que les collégiens tentent d'esquiver. Mehdi explique sa débrouillardise consistant par exemple à contraindre un de ses « camarades » à lui montrer ses devoirs avant la classe afin de recopier sur le vif les devoirs à faire et de ne pas arriver en cours les mains vides.

Retards, absences, matériel oublié, absence de travail personnel, perturbations des cours sont autant de comportements scolaires problématiques qui, de fil en aiguille, déclenchent la multiplication des sanctions institutionnelles et des réprimandes dans une sorte d'engrenage circulaire. Mehdi décrit l'impatience progressive et successive de ses différents professeurs face à son comportement scolaire, les exclusions et les conseils de discipline qui finissent par en découler et dont Mehdi, comme sa mère, retire un sentiment d'humiliation et d'indignité, suscitant en retour des « tactiques de réciprocité » (Woods, 1990). Les changements d'établissement successifs qui découlent des diverses exclusions n'arrangent en rien ces difficultés scolaires et conduisent Mehdi à ne suivre plus aucun cours dans la continuité, à passer son temps entre différents collèges sans vraiment être à l'apprentissage. Mehdi doit à chaque fois affronter des classes qu'il ne connaît pas, avec des élèves différents sur le plan des origines sociales et des performances sco-

lares, avec des enseignants inconnus pas toujours bien disposés à son endroit, auprès desquels il se sent stigmatisé.

Les déplacements de collégiens d'un collège à l'autre produisent en plusieurs cas un effet de déracinement. L'effet est particulièrement fort quand le changement d'établissement implique de quitter l'univers connu et rassurant du collège de quartier pour un collège dont les élèves sont plus proches des logiques scolaires. Les collégiens déplacés se sentent alors non seulement isolés par rapport aux autres élèves, mais la non-conformité de leurs comportements aux exigences scolaires s'en trouve également d'autant moins tolérée. Il faut ajouter un effet d'écart des performances scolaires quand le nouveau collège a des attentes plus importantes du point de vue des apprentissages scolaires. Les sanctions institutionnelles agissent alors de concert avec les difficultés d'apprentissage des collégiens, faisant apparaître ces nouveaux lieux scolaires comme hostiles et humiliants, amplifiant les pratiques perturbatrices ou absentéistes.

Face au sentiment d'étrangeté et d'humiliation, Mehdi multiplie les bravades, les manquement, les conflits, avec les enseignants aussi bien qu'avec les enseignés. Chaque nouveau changement d'établissement rend sa situation un peu plus critique – sur le versant institutionnel notamment, dont le seuil de tolérance s'abaisse, mais aussi sur le versant propre au collégien, de plus en plus réfractaire à l'ordre scolaire –, et se conclut, en définitive, sur une impasse institutionnelle. Les établissements finissent par ne plus le vouloir, par crainte de voir le bon ordre des classes chamboulé. La prise en charge par le dispositif relais qui arrive tardivement dans son parcours, après le début de la 5^e, aggrave encore la situation. L'aménagement d'un emploi du temps scolaire allégé, la distribution de cet emploi du temps entre le collège et le dispositif relais multiplient les moments où Mehdi est sans encadrement, ce qui accroît le désarroi de sa mère qui, sur son lieu de travail la journée, ne peut s'occuper de lui et vérifier ses allers et venues. Davantage livré à lui-même, jouant de la marge de liberté entre collège et dispositif relais, Mehdi s'engage un peu plus dans les pratiques juvéniles propres à la « culture de rue » et contraires aux règles du jeu scolaire. Celles-ci se traduisent en retour par une multiplication des sanctions scolaires, un rejet croissant par les agents de l'institution scolaire, des signalements multiples auprès des agents du travail social et de l'institution judiciaire. Mme Otmani se sent harcelée par ces différentes institutions et dépassée par la situation de son fils. Déçue par l'échec de la prise en charge de son fils dans un dispositif relais, elle en vient à

accepter son placement dans un foyer d'accueil. Placé, Mehdi se fait exclure rapidement de son foyer et se fait exclure d'un sixième collège. Indésirable, ce collégien, pourtant pris en charge par le dispositif relais au moment de sa dernière exclusion, se retrouve totalement déscolarisé, sans « affectation scolaire ». Une déscolarisation officielle ou un placement en institut de rééducation sont envisagés par l'inspection académique. En attendant, Mehdi est de fait déscolarisé, donc sans obligation sociale, ce qui amplifie sa désaffiliation institutionnelle et son ancrage dans la « culture de rue ».

Loin d'envisager la « déscolarisation » comme le pur produit des conditions familiales d'existence ou de la socialisation familiale, comme la conséquence directe des relations juvéniles des collégiens, ou encore comme le simple résultat de la scolarisation, la reconstruction du parcours de Mehdi montre que c'est dans la saisie et la reconstruction de la configuration des relations d'interdépendance dans lesquelles sont pris les collégiens que l'analyse sociologique peut éclairer, sans réductionnisme, les parcours de « déscolarisation ». Le parcours de Mehdi est un processus combinatoire impliquant différentes dimensions interdépendantes dans leur action : la configuration familiale et ses transformations, la scolarité (difficultés d'apprentissage, comportements non conformes), le groupe de pairs, les décisions institutionnelles. C'est dans leur conditionnement et leur renforcement mutuels qu'elles opèrent et forment un processus pouvant conduire à une « déscolarisation », préalable probable à une destinée d'« inemployable » (Ebersold, 2001) ou d'« inutile au monde » (Castel, 1995).

Mathias MILLET,
Daniel THIN

NOTES

(1) Cette recherche, intitulée « “Déscolarisation” et “ruptures scolaires” des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations », s'achève en mars 2003. Pour chaque parcours, les différents dossiers des collégiens ont été étudiés et plusieurs entretiens réalisés avec le collégien, un de ses parents, des enseignants, des travailleurs sociaux...

(2) Pour de plus amples développements sur les différentes dimensions traitées au cours de cette recherche, cf. MILLET (M.) et THIN (D.), 2003.

(3) Comme le montre B. Lahire, la dotation en capital culturel est une chose ; encore faut-il que ce capital trouve les conditions sociales et matérielles de sa transmission (Lahire, 1995).

BIBLIOGRAPHIE

BEAUD (S.) (2002), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

CASTEL (R.) (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

CHAMBOREDON (J.-C.) (1971), « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3.

EBERSOLD (S.) (2001), « L'invention de "l'inemployable" ou l'entrepreneuriat comme modèle de cohésion sociale », *Regards sociologiques*, n° 21, p. 51-66.

LAHIRE (B.) (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, École des hautes études, Gallimard, Le Seuil.

LEPOUTRE (D.) (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

MILLET (M.) et THIN (D.) (2003), « Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires », *Revue des sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, février.

THIN (D.) (1998), *Quartiers populaires. L'École et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

THIN (D.) (1999), « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, rapport de recherche, GRS-université Lyon II.

WOODS (P.) (1990), *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

L'ÉCHEC SCOLAIRE EXISTE-T-IL ?

Gérard CHAUVEAU (*),
Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU (*)

L'histoire récente de l'enseignement en France montre que l'échec scolaire n'existe pas en soi, dans l'absolu, mais en fonction d'un contexte socio-historique déterminé.

On pouvait définir l'échec scolaire comme la différence entre l'offre et la demande. On parle d'échec à chaque fois que la « demande d'école » croît plus vite que le « rendement » de l'école.

Les différents discours sur l'échec scolaire, souvent empreints d'idéologie, amalgament plusieurs problèmes distincts et cachent un autre « fléau », le « scolarisme ».

L'opinion publique (la doxa) a tellement pris l'habitude de manipuler les expressions « échec scolaire » et « lutte contre l'échec scolaire » qu'il peut sembler incongru de prétendre que ces formules appartiennent au langage commun et non au discours scientifique ou qu'elles relèvent plus du « stéréotype » (V. Isambert-Jamati, 1985) que du concept sociologique. Évidemment, tout le monde sait que des élèves sont en difficulté ou en situation d'échec. Dès le cours préparatoire, on a essayé d'en évaluer le nombre : en 1951 déjà, des psychologues constataient, qu'à Paris, « à peu près 27% » des enfants redoublaient cette première année de scolarité obligatoire (1) (R. Zazzo, 1952) ; en 1980, nous avons nous-mêmes relevé que, à la fin du CP, 25% des élèves étaient signalés « faibles ou insuffisants » par les maîtres et que

(*) Chargés de recherche, CRESAS-INRP.

cette catégorisation s'appliquait à un enfant de cadre supérieur sur trente et à un enfant d'ouvrier sur trois. On sait aussi que 10% des jeunes environ quittent aujourd'hui l'école « sans formation », c'est-à-dire sans avoir atteint le niveau CAP-BEP. Mais cela autorise-t-il à parler de *l'échec scolaire* au singulier et dans l'absolu ?

C'est l'idée même d'échec scolaire et l'usage qui en est fait *qui font problème*. Pour s'en convaincre, il suffit peut-être de noter que cette notion n'est toujours pas définie par l'institution scolaire et les « spécialistes » qui l'emploient pourtant régulièrement depuis trois décennies.

L'histoire de « l'échec scolaire »

C'est en 1960-61 qu'apparaît pour la première fois en France le terme *échec scolaire*. Auparavant, on ne parle que des insuccès marginaux (« les inadaptés ») ou folkloriques (« les cancre ») mais l'échec scolaire en tant que problème social ou en tant que phénomène massif est inconnu. Et pourtant, les données statistiques de 1959 indiquent que 25% des élèves redoublent le CP, 60% des élèves de CM2 sont en retard, moins de 50% passent en sixième, 10% des jeunes seulement sont bacheliers et 60% des adultes de plus de vingt ans n'ont aucun diplôme. On peut aussi rappeler que dans les années trente, « l'école de Jules Ferry » n'a produit au maximum que 50% de titulaires du certificat d'études... et que l'idée d'échec scolaire, et *a fortiori* celle d'échec de l'école, lui étaient totalement étrangères.

Au cours des années soixante, on assiste à une « explosion de la notion d'échec scolaire » (V. Isambert-Jamati) qui va de pair avec « l'explosion scolaire » (celle des collèges). Les réformes de 1959 et 1963 décident la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et la création des collèges d'enseignement secondaire (CES). En 1965, le mot d'ordre gouvernemental est de « construire un collège par jour ouvrable pendant dix ans ». Entre 1950 et 1965, le taux d'adolescents fréquentant le premier cycle de l'enseignement secondaire passe de 26% à 55% ; il atteint 75% en 1969. C'est alors que naît la notion d'échec scolaire. L'échec scolaire devient « un problème » social et national à partir du moment où la scolarité au-delà du primaire devient la norme. L'idée de collège ouvert (plus ou moins) à tous (réformes Berthoin et Fouchet vers 1960) et celle de collège unique (réforme Haby vers 1975) « génèrent » l'idée d'échec scolaire. C'est lorsque « la modernisation » technique et économique de la France et « la démocratisation de l'enseignement » sont à l'ordre du jour de la V^e République que l'on « découvre » le phénomène échec scolaire.

Cette notion connaît une deuxième expansion avec « la seconde explosion scolaire » (celle des universités) dans les années quatre-vingt. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fixe de nouveaux objectifs au système scolaire : 100% de jeunes au niveau CAP-BEP et 80% au niveau baccalauréat. Le taux de bacheliers passe de 25% en 1975 à 50% en 1990 ; dans la même période, la proportion de jeunes scolarisés à dix-huit ans passe de 60% à plus de 80%. La réussite scolaire semble plus que jamais nécessaire à la réussite sociale. La préoccupation et la peur de l'échec croissent en même temps que l'exigence de réussite.

Une « troisième vague » apparaît au tournant des années 90 avec la montée du chômage (notamment celui des jeunes) et de « l'exclusion ». À partir du moment où la rentabilité de la formation scolaire s'affaiblit et où le chômage touche de plus en plus de jeunes diplômés, la notion d'échec scolaire s'étend à toutes les filières et structures d'enseignement qui ne garantissent plus l'insertion sociale et professionnelle. Par exemple, les détenteurs du baccalauréat sont deux fois plus nombreux qu'en 1975 mais les bénéficiaires retirés de sa possession ont diminué dans les mêmes proportions. Depuis peu, l'obtention de certains diplômes universitaires (par exemple une licence de psychologie) est elle-même présentée comme un « échec scolaire »... puisque sa valeur « marchande » diminue sensiblement (P. Zafirian, *Orientation scolaire et professionnelle*, juin 1993).

D'où le paradoxe de l'échec scolaire : plus « le niveau monte » (Baudelot et Establet, 1989) et plus « l'échec scolaire » monte également.

La relativité de « l'échec scolaire »

Ces quelques éléments de l'histoire récente de l'enseignement en France montrent que l'échec scolaire n'existe pas en soi, dans l'absolu, mais en fonction d'un contexte socio-historique déterminé.

L'apparition spectaculaire de « l'échec scolaire » à partir de 1960 marque « la fin de l'école de Jules Ferry ». Au-delà du changement structurel organisé par les réformes de la période gaulliste (la remise en cause de « l'étanchéité » des deux réseaux : primaire/secondaire), on assiste alors à un *changement de nature* de l'école obligatoire.

Premier changement : on entre dans une logique de « réussite scolaire ». Jusque-là, tout le monde ou presque trouvait normal ou naturel qu'une partie non négligeable des enfants soient de « mauvais élèves » : ils étaient, disait-on, peu doués ou peu faits pour les études,

c'est tout. À partir de 1960, l'institution commence à se préoccuper des modalités et des effets de la scolarisation obligatoire. Elle crée à cette date, par exemple, un service de statistiques qui va s'intéresser de près aux redoublements, aux retards, aux orientations, aux flux d'élèves...

Peu à peu, le redoublement devient « la bête noire » des spécialistes et des administrateurs (J. Repusseau, 1979). Ceux-ci s'inquiètent du décalage entre la durée officielle du cursus élémentaire (cinq ans) et sa durée réelle (six ou sept ans en moyenne). Ils commencent à se préoccuper du caractère massif et socialement marqué des échecs : par exemple, les 3/4 des enfants de cadres supérieurs sont « à l'heure » en sixième contre 1/3 des enfants d'ouvriers. Les discours ministériels de 1966-67 annoncent une « rénovation pédagogique » et des mesures favorisant « l'adaptation scolaire des élèves ».

Deuxième changement : on entre dans une logique « économiste ». Dans l'école de Jules Ferry, la priorité des priorités n'était pas l'instruction (la célèbre trilogie lire-écrire-compter, par exemple) mais l'éducation morale et civique. Sa valeur centrale est le civisme. « *L'école de la (III^e) République* » doit avant tout « *moraliser les masses* », consolider l'unité nationale, asseoir définitivement la République. Sa première fonction est politique : c'est une école d'opinion au service de la République « bourgeoise » (C. Nique et C. Lelièvre, 1993). Avec « l'école de la (V^e) République », un nouveau modèle se met en place : sa valeur centrale est l'insertion professionnelle. L'enseignement doit répondre et s'adapter aux besoins de l'économie. Sa fonction principale est économique : c'est une école de qualification au service de « la production » et de « la vie socioprofessionnelle ». À partir de 1959-60, l'État veut « moderniser » les entreprises et « *donner à tous une formation professionnelle* » (B. Charlot et M. Figeat, 1979, p.19). Parallèlement à la réforme de l'enseignement, il y a la loi d'orientation sur la formation professionnelle (1966) puis la loi sur la formation professionnelle continue (1971).

Il existe, par conséquent, pour les pouvoirs publics deux grandes façons de percevoir ou de poser à cette époque la question de l'échec scolaire. La première est « interne » à l'institution scolaire : elle découle de la notion de « démocratisation » de l'enseignement. Jusque-là, on pensait que « *la démocratisation de l'enseignement est réalisée de manière totale dans le cycle primaire puisque tous les enfants, quelles que soient leurs origines, sont placés à égalité sur la même ligne de départ* » (A. Girard, 1970, Introduction) (2). Avec « l'ouver-

ture » du collège, la question de la démocratisation se pose tout autrement. On est bien obligé de constater que les élèves n'y entrent pas « à égalité ». D'abord parce que « *le plus souvent, les enfants de milieux aisés ont été plus vite (pendant la scolarité primaire) et sont donc en meilleure situation pour entrer dans le secondaire* » (A. Girard, *ibid.*). Ensuite parce qu'ils sont répartis dans des filières fort différentes : longue, courte, transition-pratique. « L'échec scolaire », la différenciation des parcours scolaires, l'inégalité sociale devant l'enseignement deviennent des « réalités ».

La seconde manière de penser l'échec scolaire est « externe » à l'école : elle est associée au projet de « modernisation » de l'économie. On commence à parler de « l'inadaptation » de l'enseignement face aux « enjeux économiques », aux besoins du « système productif » ou du « développement industriel ». On met en œuvre pour la première fois une planification scolaire qui va s'intéresser notamment à « l'entrée des jeunes dans la vie active ». On relance des « enquêtes d'insertion » dans le but de permettre « *un rapprochement entre les besoins de recrutement (des entreprises) et les prévisions de sortie du système scolaire par niveau* » (G. Ducray, rapport, 1970) (3). L'échec scolaire » est vu comme une « inadéquation » des relations formation-emploi, comme un manque de « formation-qualification » pour s'insérer.

Au cours de la décennie 1970-80, ces deux mouvements officiels se poursuivent... et évoluent. Du côté de la logique « démocratisante », c'est la notion même de *démocratisation de l'enseignement* qui est interrogée et reformulée. On passe du problème de l'égalité des chances devant l'enseignement à celui de l'égalité des chances dans l'enseignement. Au-delà de la démocratisation de la fréquentation scolaire (la logique de croissance de la scolarisation, la massification de l'enseignement de six à seize ans), on évoque de plus en plus la démocratisation des savoirs scolaires. On n'affirme plus seulement le droit pour tous à l'enseignement (donner à tous la même chance de fréquenter la même école de base) mais aussi le droit pour chacun d'accéder à « *un savoir minimum garanti* » (R. Haby, 1975). « L'échec scolaire » prend une nouvelle signification : il désigne le décalage entre la démocratisation des structures (la création du collège unique, par exemple) et la démocratisation des savoirs de base (la maîtrise du savoir lire-écrire par tous, par exemple).

Du côté de la logique « économiste », la notion *d'insertion* se modifie elle aussi à la fin des années soixante-dix. Jusque-là, l'insertion était

considérée comme une phase courte et simple entre l'enseignement (la formation scolaire) et l'emploi (stable). Avec « la crise » et la montée du chômage, notamment celui des jeunes, elle apparaît comme un processus complexe et difficile (B. Schwartz, 1981). Pour la conception « économiste », « l'échec scolaire » augmente puisque les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes augmentent.

Avec la « réforme Jospin » (loi d'orientation sur l'éducation, 1989), « l'échec scolaire » prend un nouveau visage ou un nouveau virage. Le processus de « démocratisation » aboutit à deux mesures importantes : premièrement, l'objectif opérationnel de l'école est d'amener tous les élèves au moins au niveau CAP-BEP ; deuxièmement, le système éducatif rassemble tous les cycles scolaires, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Cela signifie que l'école est maintenant régie par deux principes : *a)* celui du droit à la réussite – ou à une certaine réussite – pour tous... et non plus seulement celui du droit à l'enseignement ; *b)* celui de la continuité et de la cohérence entre l'école de base (primaire et collège) et l'enseignement postobligatoire. « L'échec scolaire » peut donc concerner « officiellement » deux populations fort différentes : d'une part, celle qui n'atteint pas le niveau CAP-BEP ; d'autre part, celle qui reste en dehors du système éducatif, par exemple au niveau du lycée ou de l'université.

Dans le même temps (vers 1990), le courant « économiste » souligne à la fois le poids grandissant mais aussi les limites de la formation scolaire dans l'insertion professionnelle. Ainsi, en 1994, on compte 35% de chômeurs chez les jeunes sans diplôme contre 12% chez ceux qui ont au moins le niveau bac + 2. Ce courant met de plus en plus l'accent sur « les désajustements » entre formation et emploi et sur la nécessité d'évaluer et de renforcer « l'efficacité économique » (et sociale) du système éducatif (*cf.* par exemple J.-B. de Foucauld, 1993, p. 6) (4).

La notion d'échec scolaire n'a pas de sens dans une école fondée « simplement » sur le principe du droit d'accueil pour tous (le droit d'entrer à l'école de base) et sur celui de la séparation entre l'école primaire (« l'école du peuple ») et l'enseignement postélémentaire (« l'école des notables »). Elle est impensable dans une société où la majorité des jeunes accèdent directement à l'emploi par l'apprentissage et la formation « sur le tas ». Elle est hors de propos dans une collectivité qui n'a pas d'ambition intellectuelle et culturelle « élevée » pour l'ensemble du public scolaire.

« L'échec scolaire » devient un problème social lorsque l'institution scolaire est régie par deux règles : celle de la continuité entre les cycles

(le primaire est la propédeutique du collège, le collège est la propédeutique du lycée) et celle du droit à la réussite pour tous. La notion d'échec scolaire devient centrale dans une organisation sociale (ou un système socio-économique) où la qualification scolaire (les diplômes) pèse lourdement sur la qualification sociale. L'absence de qualification scolaire (« l'échec scolaire ») équivaut alors à une déqualification – voire une disqualification – sociale. Ce phénomène s'amplifie dans des périodes de chômage : la non-qualification scolaire signifie dans ce cas une quasi-exclusion sociale.

On pourrait donc définir l'échec scolaire comme la différence entre l'offre et la demande. Quand l'offre d'enseignement (ce que produit l'école) correspond à la demande sociale d'enseignement (ce que veut, ce qu'attend la société), on ne parle pas d'échec scolaire... même si nombreux sont les retards, les difficultés et les « mal appris ». On en fait état à chaque fois que « la demande d'école » croît plus vite que « le rendement » de l'école... même si les compétences et les trajectoires scolaires progressent sensiblement dans toutes les catégories sociales.

Les « problèmes » de « l'échec scolaire »

La même expression – « échec scolaire » – désigne en réalité six types de problèmes différents.

1) Les difficultés d'adaptation à la structure scolaire. L'accent est mis sur les « perturbations » comportementales et relationnelles de certains élèves. Dans ce sens, on peut parler d'échec scolaire dès l'école maternelle (sens 1).

2) Les difficultés d'apprentissage. L'accent est mis sur « les problèmes cognitifs » et « le manque » de compétences. Dans ce cas, on insistera par exemple sur les insuccès dans les « savoirs de base » (lire, écrire, calculer) observables dès le cours préparatoire (sens 2).

3) Les procédures d'élimination ou de relégation. L'accent est mis sur les « orientations négatives » : redoublement, placement dans une structure ou une filière « dévalorisée ». On s'intéressera donc aux anomalies des parcours scolaires dans les différents cycles (sens 3).

4) Les difficultés de passage d'un cycle à l'autre. L'accent est mis sur le nonaccès au lycée ou à l'enseignement supérieur. On se centrera alors sur « l'inégalité des chances » après la période de scolarité obligatoire (sens 4).

5) L'insuffisance ou l'absence de certification scolaire. L'accent est mis sur l'évaluation ou la sanction des études (examens, diplômes).

Dans ce sens, on évoquera surtout le sort des non diplômés ou des petits diplômés (sens 5).

6) Les difficultés d'insertion professionnelle (et sociale). L'accent est mis sur la sortie du système scolaire et l'entrée dans le monde du travail. On se penchera en particulier sur « la qualification » des jeunes et le nombre de sans-emploi (sens 6).

L'utilisation courante du singulier (l'échec scolaire) amalgame tous ces phénomènes ; elle empêche ainsi de saisir les réalités et les évolutions, parfois contradictoires, de chacun d'eux ; elle conduit surtout à masquer ou à nier les solutions qui peuvent exister dans tel ou tel domaine. En 1980 dans un colloque ministériel (« De l'échec à la réussite scolaire »), deux experts essayant de quantifier « l'échec scolaire » intervenaient successivement. Le premier comptait 17% d'élèves en situation d'échec alors que le deuxième en dénombrait 75%. Dans un cas, on relevait le nombre d'adolescents à l'extérieur du cursus normal du collège unique, c'est-à-dire ceux des filières SES et CPPN (sens n° 3 de l'échec scolaire). Dans le second cas, on relevait tous ceux qui n'obtenaient pas le diplôme sanctionnant la fin de la formation initiale, à savoir le baccalauréat (sens n° 5).

On peut aussi imaginer les discours sur l'échec scolaire le jour où l'école primaire parviendra à « intégrer » tous les élèves et à tous les faire « réussir » dans les disciplines de base (français et mathématiques). Des analystes annonceront la généralisation des pédagogies de la réussite et « la fin de l'échec scolaire ». D'autres n'y verront qu'illusions et parleront d'échec « différé » puisque les inégalités se retrouveront à d'autres niveaux : enseignement secondaire, enseignement supérieur, diplômés, emploi...

Bref, on peut dire tout et son contraire tant que l'on utilise le concept piège d'échec scolaire, tant que l'on ne commence pas par « casser » cette formule « fourre-tout », par repérer et délimiter une série de problèmes distincts. Mais cette tâche préalable et indispensable n'est pas suffisante. Même si les acteurs et les observateurs du champ scolaire se mettent d'accord pour ne traiter qu'un seul type de problème, par exemple celui des échecs dans les savoirs de base (sens n° 2 d'échec scolaire), ils vont se heurter à de sérieuses difficultés de définition et de diagnostic. Les polémiques continues à propos des échecs en lecture le montrent bien. Nous avons encore en mémoire ce stage de 1983 dans une ZEP picarde : des professeurs de collège y signalèrent que 80% des élèves de sixième avaient de grosses difficultés en lecture ; un directeur

d'école, présent dans le quartier depuis quinze ans, leur répliqua avec virulence que 80% des élèves quittaient l'école élémentaire en étant de bons lecteurs. Plus récemment, en 1993, un ministre de l'Éducation nationale a avancé le chiffre de 40% d'enfants ne maîtrisant pas la lecture en sixième (puis celui d'un tiers) tandis que la DEP (5) indiquait que 14% des élèves ne possédaient pas les compétences de base en lecture à l'entrée en sixième.

Des divergences aussi grandes apparaissent dans l'appréhension des autres problèmes nommés échec scolaire. Si l'on se centre par exemple sur son sens n° 3, des analystes ne considèrent comme réussite scolaire que l'accès aux filières d'excellence (celles de « l'élite » scolaire) : bac C ou scientifique, classes prépas, grandes écoles ; d'autres prennent comme critères de réussite le parcours « normal » : collège, lycée. Les filières de « relégation » des uns sont présentées par les autres comme des voies de la « promotion » des élèves d'origine populaire : par exemple, les sections techniques du lycée ou de l'université. Selon l'outil de mesure utilisé, on aboutit à deux analyses opposées de l'évolution de la « (non) réussite scolaire » en milieu populaire et du processus de « démocratisation » de l'enseignement secondaire. Pour les premiers, il y a régression car la participation ouvrière aux sections « les plus prisées » s'affaiblit (par exemple, dans les filières C vers 1980). Les seconds concluent au progrès en notant, par exemple, que le taux de bacheliers chez les enfants d'ouvriers est passé de 12,3% à plus de 25% entre 1970 et 1988 (cf. par exemple A. Prost, 1986).

La question des indicateurs ou des critères de réussite (ou d'échec, de démocratisation...) est par conséquent capitale. Un grand nombre d'experts proposent des interprétations partielles – ou partiales – parce qu'ils ne prennent pas le temps d'examiner et de justifier leur choix dans ce domaine. Les recherches « scientifiques » elles-mêmes n'échappent pas toujours à ce danger. Tel sociologue consacre un ouvrage aux « paradoxes de la réussite scolaire » (au sens n° 2) sans présenter une seule fois ses instruments d'évaluation des performances scolaires. Seuls les initiés savent qu'il n'a utilisé qu'un test de mathématiques, test qui est de plus critiqué par la majorité des pédagogues et des didacticiens. Tel autre croit repérer « une école de la réussite » en ZEP à partir d'un seul indicateur : le taux de redoublement. Là encore, seuls les initiés savent que les performances scolaires dans cette école sont faibles et que les maîtres y pratiquent les passages de classe systématiques ce qui leur vaut d'être accusés de « laxisme » par leurs collègues de la ZEP.

Les causes de « l'échec scolaire »

Dans les études, les réflexions, les discussions sur l'échec scolaire, les milieux populaires ont constamment occupé une place centrale. On a dit et répété que 80% environ des élèves en échec sont issus des couches sociales « défavorisées ». On a montré des centaines de fois le lien entre réussite (ou échec) scolaire et origine sociale. On compte une multitude de références ou de données sur l'échec des enfants de classes populaires. Par contre, on peut presque « compter sur les doigts » les travaux consacrés à leur réussite scolaire. Pourquoi ? Pourtant, la majorité des enfants d'ouvriers réussissent à l'école primaire et plus d'un quart obtiennent le baccalauréat.

L'examen des méthodes et des problématiques dominantes dans la communauté des experts fournit quelques éléments de réponses.

Une approche statistique tronquée

Les méthodes statistiques utilisées le plus fréquemment privilégient les notions de corrélation et de moyenne et ignorent celles de dispersion ou de distribution. La quasi-totalité des enquêtes quantitatives nous démontrent que les enfants d'ouvriers réussissent en moyenne moins bien à l'école que les enfants d'employés ou de cadres mais elles ne nous disent rien sur les différences individuelles de réussite à l'intérieur d'une même catégorie socioprofessionnelle ou d'un même groupe socioculturel. Dès le cours préparatoire, par exemple, les scores des enfants de travailleurs immigrés maghrébins en lecture-écriture sont plus dispersés que ceux des catégories sociales plus favorisées. Un sous-groupe obtient des résultats analogues à ceux des « bons » issus des classes moyennes et, à l'autre pôle, le sous-groupe des « faibles » est plus important et plus faible que celui des enfants d'employés et de cadres (G. Chauveau et É. Rogovas-Chauveau, 1990).

L'approche statistique « traditionnelle » passe sous silence l'une des principales caractéristiques des performances scolaires des enfants « désavantagés » : leur hétérogénéité. Elle induit l'idée d'une infériorité de l'ensemble de ces élèves alors qu'ils se caractérisent surtout par une forte dispersion de leurs acquis scolaires. Les différences intra-groupales sont plus grandes que les différences intergroupales.

De la même façon, la plupart des études statistiques ont occulté les facteurs locaux de réussite et les disparités géographiques. En s'intéressant exclusivement aux moyennes nationales, on laisse complètement dans l'ombre le fait qu'en 1980, par exemple, un jeune avait deux fois

plus de chances d'obtenir le baccalauréat dans l'Aveyron qu'en Haute-Saône ou qu'il avait quatre fois plus de risques d'aller en SES dans la Somme que dans les Landes.

Elles gommement également le rôle de l'organisation et de l'intervention pédagogiques. Par exemple, de nombreuses évaluations de la politique ZEP se limitent à comparer les performances moyennes de l'ensemble des écoles ZEP à celles des écoles hors ZEP. Elles négligent ainsi les différences de réussite, parfois très importantes, entre ZEP, entre établissements et entre classes d'une même ZEP ou d'une même école.

Des modèles explicatifs fatalistes

Les experts ont largement utilisé et diffusé cinq « grandes explications » de l'échec en milieu populaire.

1) L'optique « biologique » insiste sur les différences de potentiel ou d'équipement intellectuel (les dons, les aptitudes, les facultés) ; plus récemment, elle invoque le rôle du rythme d'apprentissage propre à chaque enfant.

2) L'optique « psychomédicale » se centre sur les déficits ou les dysfonctionnements psychiques des enfants en difficulté ou en échec : elle est axée sur les troubles cognitifs, instrumentaux, affectifs, comportementaux.

3) L'optique « sociopathologique » met en cause les déficiences du milieu sociofamilial (le handicap socioculturel) : carences éducatives, pauvreté culturelle, privation linguistique, démobilitation ou démission des parents.

4) L'optique « socio-institutionnelle » accuse la nature sélective et reproductrice de l'appareil scolaire qui aurait pour fonction essentielle, dès le primaire, de produire simultanément une élite et de l'échec.

5) L'optique « culturelle » met en avant la distance culturelle qui sépare l'école des enfants de milieu populaire, et *a fortiori* des enfants issus de l'immigration. À la limite, ceux-ci ne pourraient pas adhérer ou accéder aux valeurs et aux contenus de la culture scolaire.

On peut de plus relever une sixième conception – l'optique « mixte » – qui essaie d'additionner ou de faire coexister plusieurs de ces thèses. Entre 1960 et 1970, de nombreux experts renaient « *l'influence de l'hérédité qui n'est pas négligeable et l'influence de la famille qui est déterminante* » (A. Girard, 1970). Beaucoup présentent maintenant l'échec scolaire comme le cumul (ou le mélange) de trois facteurs : les inégalités naturelles, les inégalités culturelles et les inégalités du fonctionnement du système scolaire.

Même si elles contiennent une part de vérité, ces différentes approches ne sont pas sans danger.

D'abord, elles oublient les variables pédagogiques et situationnelles. Elles s'intéressent aux « causes » (le pourquoi) mais délaissent les processus réels (le comment). Or, on ne peut expliquer l'échec de manière crédible si on en ignore l'histoire, si on ne saisit pas ce qui se passe vraiment au quotidien, sur le terrain, si on ne sait pas ce que font vraiment ceux qui apprennent, ceux qui enseignent et ceux qui les côtoient en permanence. Elles dégagent certaines caractéristiques – réelles ou supposées – des forces en présence (l'enfant, la famille, le milieu social, l'institution scolaire) mais elles ne s'intéressent pas à ce qui est probablement l'essentiel : les interactions sociales et éducatives en jeu entre tous ces protagonistes (personnes et organisations), les situations et les processus d'enseignement/apprentissage effectifs, les (dé)mobilisations des acteurs (individuels et collectifs), la réalité sociopédagogique vécue par les intéressés.

Plus grave encore : en masquant ou en sous-estimant le poids des facteurs éducatifs, par exemple la dynamique sociale et cognitive à l'œuvre au sein du triangle sociopédagogique enfant-école-famille, ces théories explicatives ne peuvent être que des déterminismes qui engendrent (ou consolident) « le désespoir pédagogique » et « le fatalisme » (biologique, sociologique, culturel). Elles incitent à croire que (presque) « tout est joué » à l'avance ou que (presque) « tout se joue » ailleurs : dans le patrimoine génétique, dans la petite enfance, dans la culture d'origine, dans l'environnement sociofamilial, dans les caractères inhérents à l'enfant, dans le capital culturel des parents, dans la machinerie scolaire, dans le contexte socio-économique.

Autre risque majeur : ces interprétations habituelles des causes de l'échec peuvent elles-mêmes être des causes de l'échec scolaire. Lorsqu'elles sont présentées comme des acquis scientifiques, elles induisent chez les principaux acteurs du champ scolaire des attentes et des stratégies négatives. Elles suscitent des rationalisations défaitistes du genre : tel enfant doit échouer puisqu'il a un retard de maturation (ou un rythme individuel d'acquisition plus lent) ; tel autre aura de gros problèmes car c'est un handicapé socioculturel ; il est normal que telle catégorie soit en difficulté et marginalisée dans un système programmé pour éliminer ou exclure ; tel sujet ne peut pas réussir parce que ce n'est pas « un héritier » ou parce que la culture scolaire lui est étrangère, etc. Dans tous ces cas de figure, les prophéties (prédictions) ris-

quent fort de se réaliser d'elles-mêmes : c'est « l'effet Pygmalion » (R. Rosenthal et L. Jacobson, 1971). Les acteurs produisent alors l'échec qu'ils ont pronostiqué.

C'est pourquoi on a pu dire que toutes ces explications traditionnelles étaient essentiellement des « explications » de l'échec scolaire. Au-delà de leurs oppositions doctrinales, elles reposent sur le même postulat : les enfants des classes populaires sont voués ou destinés à l'échec scolaire.

Les succès de l'échec scolaire

Certains observateurs font remarquer que, durant de longues années, le discours sur l'échec scolaire semble avoir été « le seul discours possible sur l'école » (C. Bédarida, 1994). Pourquoi un tel succès de « l'échec scolaire » ?

Un problème peut souvent en cacher un autre. « L'échec scolaire » – présenté comme « le fléau » de la fin du XX^e siècle – est peut-être le symptôme d'une autre « maladie » qui envahit la société et les experts : le scolarisme. Le scolarisme prend quatre formes.

La première est la « diplomite » (ou « dictature du diplôme »). Aujourd'hui, l'expression sans qualification s'applique en fait à toutes les personnes sans diplôme. La seule qualification reconnue de nos jours est celle qui est donnée par le système éducatif. Les compétences acquises dans l'action professionnelle ou l'activité sociale sont de moins en moins prises en compte. Ainsi, le poids des diplômes est de plus en plus lourd dans les procédures d'embauche.

La deuxième manifestation du scolarisme est la fascination qu'exercent les sections dites nobles ou prestigieuses. Même l'accès à un IUT ou à une université « ordinaire » est à présent déconsidéré. Les « petits diplômés », par exemple les titulaires d'un CAP ou d'un baccalauréat professionnel, qui appartiennent massivement aux milieux modestes, sont fréquemment dévalorisés.

Troisièmement, le scolarisme consiste à demander « tout » à l'école : enrayer l'illettrisme, vaincre le chômage, adapter les jeunes à la mobilité économique et sociale, éduquer à la citoyenneté, s'ouvrir sur la vie, développer un enseignement supérieur de masse, construire du lien social, etc. La profusion et la confusion des discours sur l'échec scolaire semblent refléter la diversité, voire l'incohérence, des missions assignées actuellement au système d'enseignement.

Enfin, le scolarisme réclame « toujours plus » d'école : il veut allonger sans cesse la durée de la scolarité en amont (chez les tout-petits) et

en aval (chez les jeunes adultes) mais il se préoccupe peu de la qualité, des contenus et des effets de cette scolarisation de « longue haleine ». Aujourd'hui, la majorité des enfants passent – ou vont passer – dix-huit ans à l'école. Les chiffres officiels ne nous disent pas combien s'ennuient, s'essoufflent ou décrochent.

En fin de compte, on est amené à se demander si le scolarisme n'engendre pas, au moins pour une bonne part, « l'échec scolaire »... qu'il dénonce avec indignation depuis des années et des années. Ce qui voudrait dire que l'on ne peut « combattre l'échec scolaire » sans combattre le scolarisme.

Le « problème de l'échec scolaire » peut aussi cacher un autre problème : celui des idéologies qui traitent de l'échec ou des inégalités scolaires. Chez de nombreux analystes, « l'échec scolaire » est de fait un point de départ – ou un prétexte – pour développer telle ou telle doctrine sociopolitique. Il s'agit, par exemple, de « démontrer » que l'action éducative ne peut être qu'un palliatif (faible ou dérisoire) aux inégalités, sinon une mystification des pédagogues. Ceux qui tentent de construire une pédagogie (ou une école) « de la réussite pour tous » sont présentés comme de doux rêveurs ou des partisans obstinés et attardés de « l'idéologie égalitariste ».

Chez d'autres, le but est de « prouver » que c'est le modèle républicain d'intégration qui « fabrique de l'exclusion ». Ou bien, l'intention est d'établir que l'école est une « immense raffinerie » ou un vaste « centre de triage ». Ailleurs, on veut « montrer » que les enfants en échec sont des « victimes de leurs familles », etc.

Nombre d'idéologies se servent de « l'échec scolaire » comme d'une arme pour attaquer toutes sortes de cibles : l'école républicaine, le service public d'enseignement, les familles populaires, les enseignants, le système socio-économique, le pouvoir politique, l'institution scolaire... Qu'elles soient « conservatrices » ou « progressistes », toutes ont besoin de « l'échec scolaire ».

On assiste même parfois à d'étranges alliances. Ainsi, aux États-Unis, des études ont mis en évidence les effets positifs, y compris quinze ans après, de certains projets éducatifs visant des enfants « désavantagés » et leurs familles (Phi Delta Kappa, 1985). Cela n'empêche pas des psychologues « ultraconservateurs » (A. Jensen) et des sociologues « libéraux » (C. Jencks) de proclamer « le fiasco » – et donc l'inutilité – de tels programmes d'éducation « compensatoire ».

Cela signifie que « la lutte contre l'échec scolaire » semble inséparable de la lutte contre les idéologies et les discours qui se complaisent

dans « l'échec scolaire » et s'en nourrissent. Le problème c'est que ces idéologies se renouvellent sans cesse. Il y eut l'idéologie des dons, puis celle de la déprivation ou du handicap socioculturel, puis celle de la reproduction qui faisait de chaque maître de CP « un rouage de l'école et de la société capitalistes »...

À présent, il y a aussi l'idéologie de l'exclusion qui dénonce « la dramatique inflexion de la fameuse laïcité républicaine » que l'on a transformée en « machine à refouler les pauvres et les Arabes » (J. Roman, 1993) (6). Et il y a aussi l'idéologie de la régression qui, à travers l'échec scolaire, dénonce la « *décadence intellectuelle de la France* » (R. Fauroux, *Libération*, 16.1.1996) (7).

Pour conclure

Est-il pertinent de continuer à parler d'échec ou de réussite scolaire ? Pour quelques experts, il faut abandonner l'objectif de la réussite scolaire ainsi que la priorité aux activités cognitives dans les ZEP et les milieux « sensibles » pour se centrer sur la socialisation des jeunes (par exemple J. Roman, 1993). Nous pensons au contraire que la démocratisation des savoirs et la démocratisation des pratiques pédagogiques sont de plus en plus à l'ordre du jour. Quelques chiffres actuels permettent de situer l'ampleur de la tâche : 15% des enfants entrent en sixième sans maîtriser les compétences de base de la lecture ; au collège, le fossé se creuse entre la majorité des élèves et les 15 ou 20% d'élèves faibles ; 60% des jeunes atteignent le niveau bac tandis que 20% d'entre eux semblent proches de l'illettrisme.

Démocratiser les savoirs (et donc démocratiser la pédagogie) c'est, aujourd'hui, s'attaquer à un double problème : comment amener 80% des jeunes au niveau bac et comment, en même temps, faire accéder 100% des élèves au « savoir obligatoire » (par exemple, la maîtrise du lire-écrire-calculer) ? On ne pourra répondre à ces deux questions que si l'on place la cognition au centre de la thématique échec ou réussite scolaire (G. Chauveau et É. Rogovas-Chauveau, 1995). La cognition va bien au-delà des connaissances et des savoirs « scolaires » ; elle englobe les capacités cognitives (« l'esprit », « l'intelligence », « la raison »...), les méthodes de travail, la réflexion sur ses propres acquis, la possibilité de « comprendre le monde », les moyens de penser son environnement et d'agir sur lui et enfin le plaisir d'apprendre et de comprendre. Placer la cognition (ainsi définie) au centre du système éducatif, c'est refuser les oppositions traditionnelles et fallacieuses entre cognitif et affectif,

entre intellectuel et relationnel, entre apprentissage et plaisir, entre instruction et éducation ou entre cognition et socialisation.

Gérard CHAUCHEAU,
Éliane ROGOVAS-CHAUCHEAU

NOTES

- (1) En 1995, il y en a à peu près 5%.
- (2) Alain Girard est l'un des pionniers (à l'Institut national d'études démographiques) des études sur les inégalités sociales face à l'école.
- (3) G. Ducray est alors chef du service central des statistiques du ministère de l'Éducation nationale.
- (4) J.-B. de Foucauld est commissaire au Plan (commissariat général du Plan).
- (5) Direction de l'évaluation et de la prospective, ministère de l'Éducation nationale.
- (6) Joël Roman, auteur d'un rapport « La politique de la ville et l'école », juin 1993 ; par ailleurs, corédacteur en chef de la revue *Esprit*.
- (7) Roger Fauroux, président de la Commission de réflexion sur l'éducation créée en septembre 1995, ex-ministre de l'Industrie.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉDARIDA (C.), « L'échec scolaire, c'est si bon ! », *Le Monde de l'éducation*, avril 1994.
- BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.), *Le niveau monte*, Seuil, 1989.
- CHARLOT (B.) et FIGEAT (M.), *L'école aux enchères*, Payot, 1979.
- CHAUCHEAU (G.) et ROGOVAS-CHAUCHEAU (É.), « La (non)-réussite scolaire des "immigrés" », *Migrants-Formation*, 81, 1990.
- CHAUCHEAU (G.) et ROGOVAS-CHAUCHEAU (É.), *À l'école des banlieues*, ESF, 1995.
- DUCRAY (G.), *Rapport de l'intergroupe formation-qualification-professionnelle*, 1970.
- de FOUCAULD (J.-B.), *Préface, Education et formation. Les choix de la réussite*, La Découverte. La Documentation française, 1993.
- GIRARD (A.), *Introduction*, INED, « *Population* » et *l'enseignement*, PUF, 1970.
- ISAMBERT-JAMATI (V.), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire... », in *L'échec scolaire*, éd. du CNRS, 1985 (voir dans ce numéro).
- NIQUE (C.) et LELIÈVRE (C.), *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Plon, 1993.
- DELTA KAPPA (Phi), *20th Anniversary of Compensatory Education*, 66, 8, 1985.
- PROST (A.), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, 1986.
- REPUSSEAU (J.), *Bons et mauvais élèves*, Casterman, 1978.
- ROMAN (J.), *La politique de la ville et l'école*, rapport, 1993 (repris dans *Migrants-Formation*, 97, 1994 ; voir p. 21 et p. 26).
- ROSENTHAL (R.) et JACOBSON (L.), *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971.
- SCHWARTZ (B.), *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, La Documentation française, 1981.
- ZAFIRIAN (P.), *Orientation scolaire et professionnelle*, présentation du numéro spécial, vol. 22, 1993.
- ZZAZZO (R.) et DABOUT (M.), « Répartition des écoliers parisiens... », in *Enfance*, 5, 1952.

DÉSAGRÉGATION DES LIENS PÉDAGOGIQUES ET SITUATIONS DE RUPTURE

Sylvain BROCCOLICHI (*)

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

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

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

Transformations des normes en matière d'éducation et de formation

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

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

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

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

Incertitudes et difficultés multiples

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

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

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

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

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

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

L'inégalité des risques

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelles possibilités de régulation dans l'entourage ?

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

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

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

Quelles conditions de travail en classe ?

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

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

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

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

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

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

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

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

Une transformation inachevée du système éducatif

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

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

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

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

Sylvain BROCCOLICHI

NOTES

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHON (C.), 1997, « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine », *Les Annales de la recherche urbaine*, 75.
- BEAUD (S.), 1994, « L'école et le quartier », *Critiques sociales*, 5-6.
- BEN-AYED (C.), 1999, « Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales », *Éducation et Sociétés* (à paraître).
- BEN-AYED (C.), 1998, « Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement », thèse nouveau régime, université René-Descartes Paris-V, faculté des sciences humaines et sociales, Sorbonne.
- BROCCOLICHI (S.), LARGUEZE (B.), 1996, « Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation et Formations*, 46, pp. 81-102.
- BROCCOLICHI (S.), VAN ZANTEN (A.), 1997, « Concurrences entre établissements et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les Annales de la recherche urbaine*, 75.
- BROCCOLICHI (S.), 1998, « Qui décroche ? », in *Les Lycéens décrocheurs*, la Bouture (coord.), *Chroniques sociales*, 1998.
- BROCCOLICHI (S.), 1998 a, « Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires », *Ville-École-Intégration*, 103.
- DEBARBIEUX (É.), 1997, « Insécurité et clivages sociaux », *Les Annales de la recherche urbaine*, 75.
- DUBET (F.) *et al*, 1999, « Le collège de l'an 2000. Débat national sur le collège : résultats et analyse », rapport remis à Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire.
- DURU (M.), MINGAT (A.), 1997, « La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège », *Cahiers de l'IREDU*, 59.
- HERAN (F.), 1996, « Public ou privé, qui peut choisir ? », *Économie et Statistique*, 286.
- GUIGUE (M.), « Le décrochage scolaire », in *Les Lycéens décrocheurs, op. cit.*, 1998.
- M.E.N., 1998, synthèse des rapports de l'inspection générale de l'éducation se rapportant au collège, *La Documentation française*.
- MERON (M.), MINNI (C.), « Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans », *Économie et Statistique*, n° 283-284, p. 9-32.
- MOISAN (C.), SIMON (J.), 1997, « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », rapport de l'inspection générale et de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale.
- PAYET (J.-P.), 1994, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens.
- TRANCART (D.), 1998, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, 124, 43-54.
- THIN (D.), 1996, « La scolarisation et ses enjeux à Bron », in *Politiques scolaires urbaines, programme Rhône-Alpes*, 34, Oullins.
- VAN ZANTEN (A.), « Massification et régulation des établissements d'enseignement : le traitement des publics en difficulté dans les collèges de banlieue », *Année sociologique*, vol. 52, n° 2, 2000.

LE DÉTACHEMENT SCOLAIRE Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèges et ailleurs

Daniel FRANDJI (*),
Pierrette VERGÈS (*)

La recherche présentée ici ne témoigne pas de situations d'extériorité totale à l'école, et précisément au collège, mais du caractère massif de parcours scolaires discontinus, de ballottage des élèves entre plusieurs établissements ou dispositifs. Les propos des élèves exposent plus d'ailleurs un vide d'école, une place qu'ils ne savent ou ne peuvent occuper, qu'un refus d'école.

Les difficultés scolaires apparaissent alors moins liées à l'existence de mondes sociaux normatifs concurrentiels qu'aux limitations des potentialités du collège pour le développement des compétences cognitives et sociales communes.

La recherche sur les processus de déscolarisation menée dans la ville de Marseille renvoie à un phénomène relationnel complexe aux formes diverses et hétérogènes. D'une part, l'investigation empirique réalisée ne nous a pas confrontés à des jeunes déscolarisés au sens convenu du terme, c'est-à-dire à des situations d'enfants ou d'adolescents n'ayant

(*) Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES-CNRS-MMSH, Aix-en-Provence). Email : Dfrandji@aol.com ; vergesf@romarin.univ-aix.fr

jamais été scolarisés ou ayant interrompu leur scolarité avant 16 ans et demeurant depuis radicalement hors de tout le maillage scolaire et institutionnel existant (1). Ce qui apparaît massivement sur le terrain, ce sont des situations scolaires problématiques et des parcours scolaires chaotiques marqués tout à la fois par des périodes d'évasion et de ruptures, mais aussi de ballottages entre plusieurs établissements, d'attente de réaffectation et de prises en charge dans divers dispositifs institutionnels qui ne peuvent plus faire le travail de l'école. D'autre part, le résultat de cette investigation enjoint à reconsidérer l'hypothèse de l'existence d'univers normatifs susceptibles de pouvoir concurrencer la scolarisation. Les univers du travail et de l'économique, les situations familiales et les groupes de pairs ne sont pas en eux-mêmes de simples univers alternatifs concurrentiels à l'investissement scolaire. Le détachement scolaire questionne en fait le fonctionnement du dispositif scolaire dans son ensemble.

Des parcours scolaires fragmentés et chaotiques

La réalité empirique apparaît ainsi bien plus complexe et hétérogène que celle sous-tendue par le découpage binaire constituant le problème social de la déscolarisation. Il y a certes ceux qui sont à l'école et ceux qui n'y sont pas. Mais il y a surtout déjà ceux de ces enfants ou adolescents qui, tout en étant présents à l'école, au collège en l'occurrence, n'y sont pas mobilisés et n'en parlent presque qu'en termes d'ennui et d'enfermement, « *les corps présents* », pour reprendre l'expression d'une enseignante. Sa fréquentation peut alors tendre à se réduire à un lieu de rencontre et de sociabilité entre pairs ou se vivre sur le mode d'un face à face forcé avec les enseignants. Il y a aussi ceux qui sont à l'école, mais par intermittence, et s'en échappent dès la sixième, « *en douceur* » comme le dit l'un d'entre eux, ou plus tard, et notamment en classe de quatrième, d'autant plus qu'ils s'en font exclure ; ceux qui n'y sont plus d'un coup mais qui y reviennent, et qui peuvent d'ailleurs reprendre ou poursuivre leur scolarité sans forcément connaître d'autres graves difficultés, si, du moins – ce qui est loin d'être toujours le cas – cette reprise dans le circuit scolaire ordinaire est rendue institutionnellement possible. Car ce qui apparaît encore enfin, ce sont tous ces parcours attestant de la réalité du problème de la déscolarisation, non pas du fait que les jeunes ne sont pas « à » l'école, mais bien parce qu'ils sont « entre des écoles », circulent, ou sont en attente, ou ne font que passer, d'un établissement à

un autre, à un troisième, mais aussi à un « dispositif », un « centre », une « unité » : circulation ou ballottage pouvant perdurer une grande partie, si ce n'est la totalité, du temps du collège.

Malgré la limite d'une telle opération tant est grand l'enchevêtrement des difficultés, décisions et interventions qui caractérisent les situations et parcours rencontrés, plusieurs configurations peuvent être distinguées. Ce peut être déjà un événement (survenant dans le milieu familial) qui provoque la première rupture. Celle-ci se poursuit pourtant par l'impossibilité de reprendre une scolarisation ordinaire en rapport d'abord au « retard » ainsi accumulé, en fait à la rigidité temporelle de la scolarité. En rapport aussi à la solution d'une prise en charge dans des unités pédagogiques de foyers qui, comme le rappellent leurs responsables eux-mêmes, ne peuvent plus vraiment faire le travail de l'école.

C'est aussi le phénomène du ballottage qui concerne particulièrement les adolescents reconnus comme posant des problèmes de « *comportement* ». Ici, la rupture du lien pédagogique peut s'instituer dès les premières années du collège, de par les difficultés éprouvées par les établissements face à des comportements perturbateurs ou à des actes de violence, et les logiques disciplinaires de leurs traitements : les exclusions de cours, puis les exclusions temporaires et définitives de l'établissement entrent en scène, de même que les temps de mise à l'écart dans les diverses formes de classes-relais existantes. Bien souvent, ces temps en circuits disciplinaires et classes-relais doivent être cumulés aux temps d'absentéisme, et ce d'autant plus que la réponse disciplinaire, en l'occurrence celle de l'exclusion définitive, se décide aussi au nom de l'absentéisme (2).

De même, ce qui confère leurs aspects chaotiques aux parcours dépend aussi d'autres logiques de prises en charge, dans les secteurs de l'institution judiciaire ou de l'éducation spécialisée (coordonnée par la CDES) (3). Ces prises en charge peuvent alors être irréversibles, en rapport encore aux retards accumulés sur le plan scolaire, mais aussi à l'effet de stigmatisation s'observant dans les refus de réinscription par les collèges et malgré les pressions de l'inspection d'académie (phénomènes observés même en l'absence de « gravité » des actes commis par les adolescents, ce qui enjoint de questionner certaines modalités du suivi judiciaire ou de ce qui s'énonce partenariat avec l'Éducation nationale). Enfin, pour les mêmes, ou pour d'autres, le ballottage renvoie aussi à l'existence de cette catégorie floue et polymorphe des « *troubles du comportement* ». C'est en ce sens que ces élèves sont aussi dits pouvoir « *relever du* » secteur géré par la CDES, possibilité

certes d'abord revendiquée par elle-même, mais possibilité par ailleurs envisagée lorsque la logique disciplinaire ou les modes d'intervention expérimentés dans le secteur judiciaire ne semblent pas concluants. Or la tendance au développement continu des enfants ainsi catégorisés freine leur prise en charge par la même CDES et met cette institution en crise, d'autant qu'elle est aussi confrontée aux critiques du milieu judiciaire. Et c'est tout le problème des « listes d'attente » de l'éducation spécialisée qui se pose ici, problème important, mais problème concernant en fait principalement les instituts de Rééducation.

Dans ces différentes configurations, ces jeunes ne sont pas de complets « *perdus de vue* ». Leurs situations ne sont pas inconnues des éducateurs de rue, de la police, de la justice, et des services mêmes de l'Éducation nationale, qui connaissent très bien les décisions d'exclusion, les refus d'affectation, les listes d'attente. Ces observations peuvent alors être saisies de deux manières différentes : soit l'on considère que c'est cette réalité-là qui est la seule et principale réalité de la déscolarisation aujourd'hui – les « *perdus de vue* » n'étant rien d'autre que la catégorie comblant les creux ou les « plis » des segmentations et les fragmentations institutionnelles actuelles. Soit on reste plus prudent, en rappelant que notre investigation, circonscrite dans l'espace, était limitée dans le temps et dans ses moyens, et qu'elle a pu ne pas s'accomplir dans les terrains où certains des enfants peuvent n'avoir jamais été scolarisés, ou se retrouver en dehors de tout le réseau institutionnel existant. Mais même dans ce cas, il nous paraît impossible d'ignorer le caractère massif de ces parcours scolaires discontinus et de ces formes problématiques de scolarisation qui, justement, peuvent ne plus en être vraiment, en rapport aux enjeux du collège.

Des univers normatifs en concurrence ?

C'est donc le premier constat. Constat qui en appelle indissociablement un second relatif à la complexité de ce qui constitue les phénomènes observés. L'analyse des récits des jeunes interviewés montre avant tout ce point : c'est déjà dans le collège lui-même que la déscolarisation s'engage, si ce n'est s'enclenche, dans la désagrégation du lien scolaire et quelquefois même dans sa non-construction depuis le primaire. Quel que soit le moment des premières ruptures, ces jeunes n'ignorent pas qu'apprendre est la raison d'être de l'école ; mais ils en ont une expérience parcellaire ainsi qu'une représentation le plus sou-

vent négative ou encombrée d'obstacles. Apprendre est exprimé comme une envie, présente ou non, selon les circonstances. Celles-ci peuvent être tout à fait conjoncturelles et changeantes, selon ce qui est vécu hors l'école, mais elles renvoient aussi aux situations scolaires, aux relations en classe qui rendent l'atmosphère de travail favorable ou non, à la personne du professeur, à l'échec ou à la réussite. Les savoirs ne sont pas non plus représentés comme un ensemble constitué de connaissances, objectivés dans leur contenu dont « l'accès à » peut accroître ses propres compétences. En parallèle du questionnement concernant la fragmentation institutionnelle où se cristallisent les parcours chaotiques rencontrés, les entretiens recueillis posent surtout des questions importantes aux modes de fonctionnement et aux pratiques pédagogiques des collègues.

Au cours de la recherche, c'est bien du coup l'hypothèse d'une éventuelle logique de concurrence entre la scolarisation et d'autres univers normatifs (familles, pairs, monde du travail et de l'économique) que nous avons dû revisiter. Pour nous, cette hypothèse n'a toutefois jamais été tenue dans la logique d'un raisonnement relativiste, si ce n'est culturaliste, objectant alors des formes de socialisation, ou la présence de formes culturelles qui seraient en elles-mêmes incompatibles ou qui ne pourraient pas se partager, se discuter, s'analyser et se réviser. Il est vrai que la lecture relativiste est là aussi pour contrebalancer l'autre figure explicative classique, misérabiliste, répartissant les divers mondes sociaux dans lesquels l'individu doit pourtant se construire sur une échelle culturelle unique dont les échelons les plus bas, ceux du monde familial, des pairs, de la rue, etc., ne sont que manque, vide et moindre être. Si une logique de concurrence doit être rappelée, n'est-ce pas alors déjà d'ailleurs celle se jouant dans ces rituels interprétatifs relativistes ou misérabilistes tels que déjà fortement mobilisés par les acteurs professionnels enseignants ou éducateurs qui tendent de la sorte à s'approprier tout l'espace collectif et commun du procès d'apprentissage ? Cela s'entend par exemple ainsi : si les difficultés scolaires sont là, c'est de par l'obstacle du milieu familial, sa pauvreté culturelle, ou le trop fort éloignement de la culture scolaire (et d'ailleurs, plus l'on argumente des obstacles familiaux, moins les difficultés se perçoivent comme relevant du champ de la compétence enseignante, plus se justifie l'intervention supplétive dont l'éducateur ou le dispositif spécialisé se veut porteur) ; si par contre cela fonctionne, si l'élève se remobilise et se met à travailler, cela est uniquement dû au travail spécialisé mené avec lui (on l'a aidé à « *s'en sortir* »). Dans la logique de ces catégorisations, la division sociale du procès d'apprentissage et sa complémen-

tarité disparaissent. Or, dénier cette complémentarité, n'est-ce pas permettre que certains s'en désinvestissent, que d'autres se l'approprient ?

Les récits des rapports à l'univers familial sont en tout cas clairs sur ce point : à aucun moment ces récits, ne nous renvoient à une simple logique de concurrence. Les parents sont à tel point porteurs de l'obligation scolaire que cela devient le centre des principales disputes qu'ils ont avec leurs enfants (lesquels s'attachent classiquement à dissimuler leurs absences). C'est ainsi que, par-delà les événements et les situations sociales précaires ou dramatiques qui font évidemment obstacle à la scolarisation, les parents des jeunes interviewés apparaissent comme tous les parents, dans leur diversité et leur hétérogénéité. Ils s'inquiètent ; certains ont sans doute d'autres urgences, mais tout aussi souvent ils apparaissent en lutte pour la réussite scolaire, contre le principe de ce qu'ils perçoivent comme une relégation (dans les dispositifs spécialisés, ce qu'on leur reproche en termes de démission) ou pour ne pas voir leurs enfants « *traîner* ». Et ils peuvent en venir à faire preuve d'autoritarisme. Ils prennent des décisions ou sont enjoins à prendre des décisions (par exemple par un chef d'établissement) de médiations ou de sanctions dans la logique des ressources qui sont les leurs, du type « retour au pays », au « bled », qui rendent encore plus difficile un nouveau retour à l'école.

Parfois ainsi la question à poser à ces parents pourrait être celle de n'en faire pas plus, ou plutôt de faire autrement pour la réussite scolaire de leurs enfants. Entendons : non pas plus argumenter ou faire pression pour la présence à l'école (ce qui est justement investi), mais aussi mettre en œuvre les stratégies de « parrainage » nécessaires à la réussite scolaire : interventions dans les écoles et le travail scolaire, si ce n'est envahissement de l'espace-temps scolaire et extra-scolaire des enfants, cours particuliers et surtout choix des filières, des options... Mais même là, on peut se demander : s'agit-il d'une non-perception, d'une non-compréhension de cette exigence ? Peut-être... N'écartons pas cette hypothèse dans le cas de parents qui n'ont que très peu d'expérience personnelle de la scolarité et auxquels surtout l'institution actuelle ne distribue pas officiellement toutes les informations nécessaires. S'agit-il tout au contraire d'un refus ? Pourquoi de fait penser une fois de plus en termes de manque ce qui peut être l'objet du jeu de l'école républicaine (saisie comme elle s'autoprésente, c'est-à-dire comme comportant en elle-même les ingrédients de la réussite) et du refus d'une stratégie utilitariste et consumériste (4) ? Refus ou mouvement de prudence en même temps vis-à-vis de ce qui peut aussi d'ailleurs parfois participer à la fragilisa-

tion du lien pédagogique : certaines ruptures le sont aussi dans le zapping entre le privé et le public, dans le choix anxieux de la « bonne école », bonne école que l'on ne trouve pas pour autant (parce que la bonne école peut être, quant à elle, en recherche du bon élève) ou que l'on doit quitter, car on n'arrive plus à la payer. C'est ainsi que dans le rappel incessant du « *va à l'école* », ce mouvement de « pression » que les jeunes ressentent et récitent, peut aussi se lire un rapport de confiance dans un service public, mais néanmoins piégeant dans le contexte du système scolaire actuel : il suffirait que les jeunes aillent à l'école pour réussir, et qu'ils « *rentrent à la maison* » ; là où, on le sait, ceux qui réussissent aujourd'hui peuvent être ceux dont la stratégie éclairée permet de faire les bons choix au bon moment et qui disposent des armes contre la « pédagogie invisible » à laquelle l'école confronte.

Le travail comme vie rêvée et horizon par défaut

Le groupe familial fonctionne certes aussi sur des solidarités, au sens de relations d'aide mutuelles, aides sollicitées. Des sollicitations qui concernent différemment les enfants en rapport avec leur âge mais aussi selon une division sexuée traditionnelle des tâches : aides au travail domestique, auprès d'un parent malade ; le fils appelé à donner « un coup de main » au père dans un chantier, ou au frère dans son épicerie. Pourtant, ces sollicitations dans les données que nous avons recueillies restent ponctuelles. On ne peut pas dire qu'elles sont des obstacles immédiats à l'assiduité scolaire. Dans un cas, le « coup de main » du fils dans les chantiers du père s'effectue aussi durant le temps scolaire, ce que dénonce d'ailleurs fortement l'éducatrice (PJJ) suivant le jeune. Pourtant, celui-ci (15 ans) est en grave situation de rupture, son parcours scolaire est des plus chaotiques (exclusions, refus de réinscription par un établissement, ballottage durant au moins un an et demi) et il s'expose au risque de la délinquance. N'est-ce pas alors avant tout ce risque qu'essaie de conjurer le père, l'aide à la scolarité ne pouvant pas être directe, le soutien passant par cette tentative d'enrôlement dans son travail ? Le modèle d'un monde si ce n'est d'un système économique familial alternatif ou dérivatif vis-à-vis de la scolarité ne semble en fait renvoyer qu'à quelques situations très marginales, si ce n'est relever d'une imagerie conventionnelle provenant des siècles passés.

C'est ainsi d'ailleurs que la question du travail comme activité alternative, que ce soit en rapport à ces sollicitations familiales ou dans la

logique du « petit boulot » et donc à l’initiative propre des jeunes, gagne aussi à être précisée. La visibilité de telles situations est limitée, et celles-ci peuvent aussi apparaître sans pour autant que les jeunes ainsi mobilisés (par une activité menée dans le secteur du commerce notamment) soient en rupture d’école (5). Parmi les jeunes interviewés, l’exercice d’un travail n’est jamais avancé comme le motif d’un comportement de décrochage. Dans leurs discours par contre, l’horizon du travail en termes d’apprentissage et d’orientation préprofessionnelle est l’horizon immédiat après la scolarité obligatoire. On ne trouve guère de représentation d’études générales ou d’études professionnelles plus longues (bac professionnel par exemple). Il est vrai que l’apprentissage ou la mise à niveau pour une formation professionnelle courte est la seule perspective qui s’offre à ceux d’entre eux intégrés dans les unités éducatives du circuit institutionnel mentionné.

Pour ces jeunes, l’univers du travail peut ainsi apparaître comme une possibilité mobilisatrice mais le plus souvent opposée à l’activité scolaire, comme un faire par rapport à un non-faire, une relative productivité par rapport à l’échec, un moyen d’indépendance dans une projection de vie d’adulte, une vie rêvée peut-être. L’horizon professionnel se dit dans les termes de cette perspective ouverte, dynamique par rapport à une situation scolaire en régression. Cette perspective peut aussi être vécue comme une fatalité sociale et non comme un choix de métier ou d’activité (le manuel opposé à l’intellectuel, le pratique opposé au théorique). Ces perspectives peuvent se dessiner dès la quatrième, ce qui en soi est précoce eu égard aux objectifs assignés à la scolarité. Et elles apparaissent à la fois sous la pression de l’orientation et comme solutions à l’impasse de la scolarité de ces jeunes : double pression qui peut se vivre comme éviction et pression sociale, ou peut encore se formuler comme un choix ou une préférence.

Quand des préférences se manifestent pour un métier en particulier, on observe que l’intérêt s’y est le plus souvent développé dans l’environnement familial, à proximité d’activités familiales : la coiffure parce qu’une tante avait un salon, le métier de boulanger parce qu’un beau-frère a une boulangerie et que l’on a eu l’occasion de travailler avec lui pendant les vacances, agent de sécurité parce que les frères le sont, routier parce qu’ils sont chauffeurs-livreurs, etc. Il ne s’agit pas vraiment de procédures de transmission de savoir-faire comme on peut les trouver dans des secteurs de l’artisanat notamment, mais plutôt de familiarisation et d’initiation à un secteur d’activité en particulier sur ses modalités d’apprentissage et l’opportunité de stages si ce n’est d’em-

ploi. Ce constat questionne alors encore ainsi sur les rôles respectifs de l'école et des familles dans ces orientations : rôles alternatifs, complémentaires ? S'il ne s'agit pas de transmission de savoir-faire (ou de patrimoine), il s'agit sans doute bien de formes de continuités familiales. Peut-on penser que l'école aurait pu faire rupture ou mobilité ? Ce que l'on constate, c'est que la famille donne accès à ce qu'elle connaît, là où l'école n'a pas permis d'accéder à un mode de connaissance autre ou élargi. En même temps, pour d'autres jeunes, ce mode d'accès ne s'opère pas ou est moins explicite dans leurs propos. Ils tiennent alors ce discours circulaire où ils estiment ne pas avoir d'autre issue que le travail et n'attendent que la fin de la scolarité obligatoire pour travailler. Leur solution au collège, s'ils y sont encore, est de parvenir à se faire accepter en troisième d'insertion pour réduire le temps scolaire. L'impasse scolaire parvient à faire adopter et à faire vivre par les élèves comme solutions ces classes considérées comme classes de relégation. Faire adopter ne veut d'ailleurs pas dire faire adhérer, car les ruptures apparaissent encore là, ou plus tard en cours de CAP : ruptures d'abord précoces, re-scolarisation, puis sortie « sans qualification » ?

Les pairs et la hiérarchisation des univers symboliques

En fait, si logiques de concurrence entre mondes sociaux normatifs il y a, celles-là procèdent moins de leur confrontation que de l'absence de cette forme particulière de confrontation qui s'appelle le travail pédagogique scolaire justement : l'absence d'institution d'un lieu commun. De ce lieu qu'est l'école en tant que dispositif restituant les univers normatifs pluriels constituant notre société comme univers symbolique, plutôt que « champ » ou « forme scolaire » continuant à les hiérarchiser, explicitement, par la dévalorisation, ou en les ignorant. Si la question du rapport entre l'univers familial et l'univers scolaire, toutes les oppositions classiques parsemant les débats sociaux et savants (culture savante/culture populaire, culture orale/culture écrite, culture franco-française/cultures de l'immigration, différences culturelles) sont ici en question, c'est bien aussi dans les enjeux du rapport aux relations entre pairs que cela apparaît.

Car il est évident que les relations entre pairs se disent, elles, par les jeunes interviewés, comme univers de concurrence, du moins déjà comme univers faisant obstacle au travail scolaire dans l'école, et comme univers fournissant les motifs de l'évasion hors école. Les pairs,

aux âges ici considérés (13-16 ans), forment bien un univers normé – même si cet univers est lui-même pluriel – et se donnent de multiples obligations entre eux. Obligations, règles et formes de liens qui ne disparaissent pas comme ça à l’entrée en classe, d’autant plus qu’elles se structurent sous cette forme dans les établissements, où les uns et les autres se retrouvent le plus souvent coprésents (ce n’est pas que dans les « quartiers » que se constituent ces relations entre pairs, celles-ci étant d’ailleurs déjà largement « in-formées » par les productions culturelles médiatiques). Du moins une question serait là, à devoir elle aussi être développée : le problème est-il le fait que les collègues ne parviennent pas à faire rupture avec des formes de relation construites en dehors de lui ? Est-il le fait que les collègues, ne faisant pas cette rupture, et imposant quel plus est des logiques de « mettre ensemble » décrites comme ségrégatives par la recherche actuelle (marché scolaire et constitution des classes) (6), contribuent directement à la construction de ces formes de relation faisant obstacle à son travail ? Quoi qu’il en soit, le problème est bien celui de la non-reconnaissance par ces jeunes de la complémentarité des deux univers, et donc de la non-construction de cette complémentarité par le travail scolaire. Les univers normés informant les relations entre pairs ne sont certes pas qu’ignorés, ils sont aussi constamment hiérarchisés, certains sous la figure de la futilité (par exemple les conflits pouvant survenir ici entre les pairs étant minorés, considérés dans les discours enseignants sous la figure du « prétexte à », en découdre par exemple) ; et, quand ils sont mis en débat, ils le sont le plus souvent alors dans un rapport se qualifiant de « disciplinaire ».

On pourrait d’ailleurs, de la même manière, insister sur ces récits de jeunes engagés hip hop « composant » en permanence des textes pour de la musique rap et disant néanmoins « *détester le français au collègue* » entre autres parce qu’ils « *n’aiment pas écrire* ». Si ces jeunes retrouvent ainsi l’interprétation relativiste obscurcissant le sens du travail de l’école démocratique, on ne doit pas en conclure pour autant que l’école se doit de restituer tels quels les univers culturels pluriels dans lesquels ils se construisent : remplacer les savoirs de l’encyclopédie par « les savoirs chauds et proliférants » de la rue, le patrimoine littéraire par les textes des *jingle* de la bande FM. Il s’agit de « s’ouvrir » à ces cultures, sans contribuer à les figer dans la tradition exotique ou populiste, mais en apprenant à les connaître, à comprendre leur arbitraire, leurs conditions sociales et économiques d’existence, ce qu’elles ont de commun ou de différents avec d’autres comme jeux de langages ou ensemble de conventions et

systèmes de contraintes. On peut alors s'en détacher ou se les réapproprier en y développant ses compétences cognitives et sociales.

Il est certain que ce qui fait ou renforce des liens entre pairs comme liens détournant ou faisant obstacle à la scolarisation renvoie principalement à la non-construction du sens de l'école. Il est clair, hormis dans les cas rencontrés où l'événement est là qui rompt initialement le lien pédagogique, que le contexte de la déscolarisation est un contexte de non- ou de dé-mobilisation. Du même coup, c'est bien alors sur le concret du travail scolaire qu'il faudrait poursuivre l'analyse, notamment celui du collègue, c'est-à-dire tout autant sur les pratiques pédagogiques que sur les contenus et les formes de construction des savoirs scolaires. On pourrait notamment sur ce point rappeler l'impasse que constitue la très forte dévalorisation de la culture artistique ainsi que de la culture technique. Cette dernière est toujours structurellement destinée à ceux qui sont en échec, sous le principe d'une sélection sociale se disant pourtant « orientation ». Si les ministères de l'Éducation successifs entendent remettre en question depuis... (on serait presque tenté de dire : depuis toujours) cette dévalorisation des savoirs et de la culture techniques, alors la revalorisation ne doit-elle pas avoir lieu pour tous, en jouant sur le nombre d'heures qui leur est concédé ainsi que sur l'accroissement du poids de ces disciplines dans les classements et jugements de sélection, pour tous, dès la sixième ?

L'école occupe une place essentielle dans les dires des jeunes interviewés. Mais ce qui apparaît aussi c'est qu'ils ne vivent pas la place qu'ils occupent à l'école comme leur place ; pas plus qu'ils ne vivent l'école comme hospitalière, c'est-à-dire leur faisant une place. Leurs évasions entre pairs ou leur représentation d'un horizon professionnel à très courte échéance scolaire se construisent au creux de ce vide d'école plus que d'un refus d'école, d'une place à l'école qu'ils ne savent pas et ne peuvent occuper. Ils en viennent à s'en détacher et à réduire ce temps de l'âge d'école. Penser à intervenir en effectuant la même réduction et en rajeunissant à nouveau l'âge du choix du métier ou de l'orientation professionnelle serait une issue possible à cette impasse, éviterait de soulever la question du sens de l'école dans la société actuelle et de ceux auxquels elle est réservée ou refusée. Mais qu'en serait-il de la construction d'une culture commune et de la socialisation de ces jeunes sans leur ouverture intellectuelle à la diversité des savoirs nécessaires pour « habiter » notre société contemporaine devenue savante et mondiale ?

Daniel FRANDJI,
Pierrette VERGÈS

NOTES

(1) Cette étude était menée sous la direction de Michel Péraldi. Elle s'est entièrement déroulée dans la ville de Marseille où nous avons recueilli 72 entretiens de jeunes dans les différentes situations de rupture décrites ici. Nous avons effectué ces entretiens dans des établissements scolaires, uniquement des collèges, dans des classes-relais ; dans des dispositifs hors collège (classe passerelle, École de la seconde chance) ; dans des associations de quartier (points relais jeunes, associations culturelles) ainsi que dans des MECS, des foyers, unités et centre d'action éducative de la PJJ. Nous avons aussi procédé aux interviews des professionnels exerçant dans ces différents lieux d'enquête. Les résultats ici restitués sont évidemment strictement dépendants de ce protocole d'enquête. On trouvera une description détaillée de celui-ci dans le rapport de recherche remis au conseil régional PACA et dans le cadre du programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation : « Le détachement scolaire. Étude sur les processus de déscolarisation à Marseille ».

(2) Soit ce que nous avons pu observer dans une étude menée grâce à l'aide de l'inspection d'académie des Bouches-du-Rhône, sur les dossiers de conseils de discipline survenus durant une année scolaire dans l'académie. L'absentéisme est rarement le seul motif justifiant la procédure d'exclusion, mais il apparaît bien, associé à d'autres « comportements indisciplinés ». Il est à noter que les procédures d'exclusion sont en accroissement important depuis quelques années et, entre autres résultats, que cela concerne majoritairement des enfants de milieux socio-économiques précaires.

(3) Commission départementale de l'éducation spécialisée.

(4) DUBET (F.) et MARTUCELLI (D.), 1996, « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », in *Lien social et politique*, RIAC, 35.

(5) Dans notre investigation, nous avons privilégié les circuits commerciaux, mais il est clair que l'on aurait pu aussi mener la recherche dans le secteur artisanal du BTP, dans celui de la restauration ou dans des secteurs d'emplois saisonniers (de la production agricole par exemple). La question des « petits boulots », pour les jeunes en âge du collège, n'a pas la même importance que celle observée pour les lycéens, ne serait-ce déjà qu'en rapport à la législation du travail des jeunes.

(6) Cf. notamment PAYET (J.-P.), 2000, « L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire », in VAN ZANTEN (A.) (dir.), *L'École, l'état des savoirs*, La Découverte ; voir aussi sur cette question VAN ZANTEN (A.), 2000, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », in *Déviance et société*, vol. 24, n° 4.

**ÉLÈVES NON AFFECTÉS PAR L'ÉCOLE
ET RUPTURES SCOLAIRES**
**Enseignements d'une recherche
sur un dispositif territorial**

Stéphane BONNÉRY (*)

Chaque rentrée scolaire, des élèves peuvent n'être pas affectés dans la filière ou l'établissement demandés et se retrouver malgré eux dans une situation de rupture de scolarité.

Une recherche sur de tels jeunes et sur leur rescolarisation via un dispositif mis en place par une collectivité territoriale a mis au jour l'inégalité dans les risques de non-affectation ou de ré-affectation non voulue, qui ne font que différer l'échéance de la rupture.

Cette différenciation interroge plus généralement l'École, sa massification, la confrontation de ses logiques institutionnelles à celles des élèves, et la transmission-appropriation des savoirs.

À propos de ruptures scolaires, il est souvent question des manifestations les plus visibles (absences, exclusions...) du « décrochage » de la part de l'élève, qui occultent aussi bien les difficultés d'apprentissage et

(*) ATER et doctorant en sciences de l'éducation, équipe ESCOL, université Paris VIII.
Email : stephane.bonnery@free.fr

d'assomption de la place d'élève qui y participent (1) que ce en quoi l'École (2) peut « décrocher » l'élève. Cet article se centre sur un type précis d'arrêts de scolarité : la non-affectation dans un établissement ou une filière (en général faute de place) de certains jeunes qui souhaitent poursuivre dans l'enseignement secondaire, professionnel ou supérieur. Si la plupart finissent par être affectés (ou par obtenir une orientation non choisie) par les services de l'Éducation nationale, ce n'est pas le cas de tous, d'où des ruptures de scolarité. Cet article s'appuie sur une recherche menée sur les jeunes usagers d'un dispositif d'aide aux élèves sans affectation scolaire, à l'initiative d'un conseil général francilien (qui a commandé et financé la recherche). On étudiera donc à quelles conditions l'École est davantage susceptible d'interrompre des scolarités en n'affectant pas des élèves, et quelles sont les conditions différenciatrices de la pérennité de la réaffectation.

Présentation du dispositif

À la fin des années quatre-vingt, des parents dont les enfants (ou ceux-ci) n'avaient pas d'affectation scolaire et qui ne trouvaient pas de réponse les satisfaisant du côté de l'École ont sollicité l'intervention d'élus locaux. La présidence du conseil général, d'abord interpellée dans ses compétences décentralisées sur des cas de collégiens, a relayé ces demandes d'affectation auprès de l'Éducation nationale, tout en permettant à ces cas de se regrouper (de n'être plus particuliers, mais l'expression d'un problème collectif) et en soutenant des actions à caractère revendicatif (manifestation, occupation de locaux, presse...). Des élus municipaux du même département ayant aussi été sollicités, les démarches se sont rejointes. Lors des rentrées suivantes, du fait de son expérience et de sa visibilité, de nouvelles sollicitations sont parvenues au dispositif, que les responsables de celui-ci ont alimentées par des annonces publiques (affiches...) invitant les jeunes sans affectation scolaire à le contacter pour « agir ensemble », d'où une augmentation des usagers du dispositif. Rapidement, il y a institutionnalisation et pérennisation de l'action (du personnel y est affecté au moins une part de l'année), qui bat son plein de juin à novembre (dernières affectations) ; le dispositif n'est plus piloté par la présidence du conseil général mais par le service départemental de la jeunesse. Les animateurs sont en charge de l'accueil des jeunes et de l'encadrement, de conseils d'orientation ou de démarches, les élus privilégiant le rôle de relais vis-à-vis

des autorités scolaires. Dans les villes où les mêmes actions ont émergé, elles sont institutionnalisées dans les équipements d'accueil existant pour les jeunes : un élève non affecté fréquentant auparavant ces équipements peut donc facilement solliciter les animateurs du dispositif.

Lors de la rentrée 2001 concernée par la recherche (3), 14 communes étaient partenaires du dispositif coordonné par le service départemental de la jeunesse (accueillant les jeunes d'autres villes du département). La question des collégiens était à l'origine du dispositif, mais ce dernier a rapidement concerné des élèves des différents niveaux : 10,2 % de ces jeunes sont soumis à l'obligation de scolarité. Sur les cinq exercices de 1997 à 2001, on observe une stabilité de la répartition entre les différents niveaux, avec en moyenne : 2,6 % des élèves demandant une affectation en collège ; 3,0 % en apprentissage ; 26,8 % en lycée général ou technologique ; 33,3 % en lycée professionnel (22,3 % en CAP ou BEP) et 34,3 % dans le supérieur (dont la moitié en STS) (4).

Les jeunes du dispositif : risques inégaux de non-affectation

Pour être sûr que la population du dispositif a les mêmes caractéristiques que l'ensemble des « non-affectés », il faudrait avoir mené des études comparatives, ce qui n'a pas été fait. Tout en étant donc prudent, l'étude quantitative du parcours scolaire des jeunes usagers du dispositif et de leur situation socio-économique et familiale (5) montre des caractéristiques laissant penser qu'elles donnent à voir ce qui est vrai plus largement : les risques de non-affectation sont inégalement répartis (6).

Les risques sont d'autant plus grands que la catégorie sociale du parent référent est modeste et qu'elle suppose moins de diplômes scolaires. En comparant avec les données de la base académique (regroupées selon la nomenclature IPES) (7), si, pour l'ensemble des élèves du département, les « parents référents » « Favorisés A » et « Favorisés B » sont respectivement 21 % et 16 %, ils ne sont que 12 % et 11 % dans le dispositif. Par contre, il y a surreprésentation dans celui-ci des catégories « Moyens » (35 % contre 28 %) et « Défavorisés » (43 % contre 34 %).

Lié à cette forte composante populaire et à des modèles familiaux plus fréquents dans des populations issues d'une immigration assez récente : les jeunes proviennent de fratries nombreuses. Pour la population du département (recensement INSEE), les fratries comprenant 1, 2, 3 et « 4 et + » enfants représentent respectivement 45 %, 38 %, 12 %, 5 % et 2 %.

13 % et 5 % des familles avec enfants ; dans le dispositif, cela donne respectivement 9 %, 23 %, 20 % et 48 %.

Il semble par ailleurs que bien plus de jeunes que dans l'ensemble de la population soient issus de familles ayant subi des épreuves importantes : père ou mère perdus de vue ou décédés (22,7 %) ; habitat chez d'autres membres de la famille ou en foyer.

Si les risques sont donc inégaux, ces caractéristiques ne doivent pas pour autant être vues comme des « handicaps », causes mécaniques de ruptures scolaires. D'autres élèves issus des mêmes milieux réussissent à l'École. Il faut comprendre quelles conditions augmentent le risque de non-affectation pour cette population.

Raisons de la non-affectation et critères de vulnérabilité

Comment un élève (8) peut-il n'être pas affecté par l'École ? Nous avons distingué trois raisons (cumulables) qui y contribuent.

1) *Le rapport entre le nombre de places et le nombre de demandes.* Demander un établissement surchargé ou voulant résoudre un climat dégradé par une réduction des effectifs accroît les risques de non-affectation, comme échouer dans une demande de dérogation à l'affectation la plus proche. Les milieux populaires ont davantage de risques d'être prisonniers de « l'engrenage » (9) qui hiérarchise socialement les établissements, l'élargissement de ces volontés d'évitement aux populations qui en sont les victimes renforçant l'engrenage. Par ailleurs, certaines filières sont surchargées ; elles sont très investies par les enfants de la massification scolaire (10) qui se retrouvent face à deux discours institutionnels paradoxaux : l'un, qu'ils se sont appropriés, selon lequel ils doivent faire « ce qui leur plaît », suivre un « projet » (11) ; l'autre, qu'ils découvrent souvent, relevant d'une politique de gestion des flux (12), réduisant le « choix » aux places disponibles proposées par l'École. C'est un piège qui se referme quand on sait que se focaliser sur un « projet » va souvent de pair avec une moindre « réussite », des difficultés à investir des formations qui s'éloignent du « projet » et une conscience moins nette de la nécessité de l'appropriation de savoirs, de la formation intellectuelle. Cela interroge l'École que ces jeunes fréquentent tous depuis plus de dix ans, comme la vision de la fonction scolaire véhiculée dans la société. Certains jeunes, par exemple, déçus d'une non-orientation en STS et faisant un DEUG « en attendant »,

découvrent des champs intellectuels insoupçonnés auxquels ils s'ouvrent, jusqu'à vouloir finir ce DEUG ; s'ils sont plus rares que ceux concluant dans la même situation que seule l'affectation demandée leur convenait (obstacle fréquent à une réaffectation pérenne). Ces cas bousculent l'évidence (non démentie par le dispositif) selon laquelle la réussite des études est conditionnée par une affectation « choisie », au sens d'un « projet » défini et non au sens de permettre la mobilisation sur des centres d'intérêt intellectuels. Cela n'occulte en rien le problème du manque de places dans certaines filières, qui pose la question des dossiers qui en sont les plus victimes.

2) *La non-conformité scolaire*. D'abord, les « mauvais dossiers » (exclusion en fin d'année, « absentéisme », manque de travail, comportements non scolaires faisant « désordre ») (13), bien qu'assez peu nombreux, sont les plus vulnérables, car les derniers affectés quand des places manquent. Plus fréquemment, les demandes d'affectation et les démarches tardives par rapport aux règles administratives sont une raison qui conduit à être « casé » dans les places restantes. Certains jeunes cherchent davantage une place sociale d'élève qu'à s'engager dans une formation, le départ en vacances prenant par exemple le pas sur les démarches à accomplir. Mais ces cas ne doivent pas occulter que dans nombre d'entretiens d'autres jeunes focalisent sur des priorités à court terme (14) : l'impossibilité d'envisager l'après-examen sans en avoir les résultats, de se projeter au-delà de l'angoisse, est récurrente ; chercher un travail pour l'été et l'exercer accapare leur disponibilité intellectuelle, repousse les démarches... L'élève est là « responsable » de son problème administratif (objet de débat entre l'École et le dispositif). Le fait que ces jeunes viennent de familles peu au fait des règles et attendus scolaires ajoute à ce rapport au temps : ces cas-là sont rarissimes dans les catégories sociales les plus « favorisées » du dispositif, dont les entretiens montrent que les parents conseillent, « poussent », voire « contrôlent » les démarches bien après 18 ans.

3) *La sortie des voies de cheminement attendues* par l'institution est un risque de non-affectation que l'on retrouve sous différents aspects. C'est le cas des néo-arrivants dans le département (12,1 % de l'effectif du dispositif), avec deux sous-groupes : les jeunes venant de l'étranger, concernant surtout le supérieur (15) ; les élèves, plus nombreux et de toutes filières, provenant d'autres départements, surtout d'Île-de-France, en général suite à un déménagement. Si un déménagement ne

signifie pas non-affectation, son imprévisibilité ou son anticipation insuffisante par le jeune pour se manifester peut conduire à attendre les places restantes.

Les redoublants ont d'autant plus de risque de n'être pas affectés que le taux d'échec dans leur filière est important et qu'ils relèvent des catégories précédentes : une moins bonne session d'un bac (16) peut entraîner un sureffectif, situation non systématique, car l'anticipation de l'institution peut y remédier.

Le cas des jeunes demandant une filière sélective et/ou à poursuivre les études après un diplôme professionnel est plus « structurel » et socialement différenciateur. Le risque d'être non affecté est plus grand dans une filière sélective (recrutement spécifique sur nombre de places prédéterminé). Or les enfants de la massification scolaire sont sur-représentés dans certaines de ces formations professionnelles, tendance visible dans le dispositif : en 2001, 16,1 % de l'effectif demande une STS, 20,8 % un BEP, et pour moitié de chaque cas le parent référent est ouvrier ou sans emploi. L'attrait des milieux populaires pour ces formations accroît donc leur risque de non-affectation. Un « principe de réalité » les amène à ne pas s'engager sur du long terme (le bac général mène à la fac, et la fac à des cursus longs), mais à procéder par étapes leur paraissant réalistes : en cas d'échec, la perte de temps est moindre ; en cas de réussite, une formation professionnelle semble prometteuse d'emploi. La sociologie de la reproduction a depuis longtemps montré que ces calculs reposent sur des critères de choix socialement situés et structurés. Dans les entretiens, la « stratégie » est marquée par une assomption de la place sociale : les études longues et « théoriques », ce n'est pas pour soi, on n'en a pas le « goût » (17) ni l'envie. Mais une fois le diplôme acquis, les entretiens montrent souvent une volonté de « tenter » une étape de plus, choisie selon les mêmes principes : de BEP en bac professionnel, de celui-ci en STS, de BTS en licence... Certains jeunes du dispositif ont ainsi suivi un parcours périphérique aux cursus prévus par l'École : chacun des diplômes obtenus devait les mener vers l'emploi au travers des circuits de dérivation. Si pour chacune de ces étapes ces poursuites ne sont pas imprévues institutionnellement, elles sont endiguées, soit de fait car la nouvelle filière demandée est elle aussi sélective, soit par un nombre restreint de places dans les classes spécifiques permettant ces transitions. La rencontre de ces deux logiques antagonistes, de « gestion des flux » du côté de l'École, de « cheminement » du côté de l'élève, met les jeunes hors des voies classiques, augmentant ainsi les risques de non-affectation.

***Réaffectation : enrayer ou différer la rupture scolaire ?
Place d'élève, apprentissages et conditions de rescolarisation***

Sur 120 élèves pour qui ont été croisées l'enquête auprès des jeunes et celle auprès des établissements, 63,3 % ont obtenu l'examen ou sont passés en classe supérieure au terme de l'année de réaffectation, critère laissant penser que la non-affectation n'a pas entraîné de rupture scolaire. En croisant notamment avec la profession des parents (nomenclature IPES citée), on constate que cette rupture a été enrayerée pour 77,3 % des élèves dont les parents sont « Favorisés », 63,4 % des « Moyens » et 56,6 % des « Défavorisés ». L'obtention de l'année varie selon le genre (69,4 % des filles contre 59,2 % des garçons), mais, pour chaque genre, les écarts demeurent entre catégories socio-économiques des parents. Les autres élèves, dont on considèrera que la rupture n'a été que différée (18), ont soit abandonné la formation, soit continué en perdant pied, en cessant d'étudier, devenant des « déscolarisés dans l'École » ou des « décrochés de l'intérieur » (19). Au-delà du constat, les entretiens montrent que, à l'exception de certains cas (20), ceux ayant obtenu leur année et ceux ayant abandonné ou « échoué » ont des points communs dans leur façon d'appréhender l'École, les savoirs, leur période de non-affectation, leur réaffectation. Il s'agit donc de comprendre les logiques qui sont à l'œuvre et comment elles prennent corps et/ou évoluent au regard des situations, amenant ces élèves de milieux populaires à penser que le « jeu scolaire » est jouable ou non.

• *La scolarité et les apprentissages.* Comme d'autres travaux (21) l'ont déjà montré pour les nouveaux lycéens ou étudiants, nombre de bénéficiaires du dispositif mettent en œuvre une logique de cheminement (déjà évoquée) dans l'École, focalisant sur le passage de classe en classe, l'obtention de diplômes et les débouchés d'une façon assez disjointe de la réalité des apprentissages. Cette logique de cheminement va souvent de pair avec une logique d'effectuation de tâches *a minima*, même si avec différents degrés : les élèves « sérieux » effectuent tout le travail prescrit aux seules fins de certification, les moins sérieux ne travaillent que dans les situations où les sanctions menacent. La rencontre avec l'École telle qu'elle se donne à voir aux élèves qui sont les moins familiers de ses attendus occulte ainsi souvent la logique d'apprentissage, de formation de soi, d'intérêt pour les savoirs, d'où paradoxalement de moins grandes facilités à « réussir », donc à cheminer. Ces deux logiques s'opposent, mais elles peuvent être mobilisées par le même élève selon les situations

scolaires. Si certains (les plus en difficulté) mobilisent presque exclusivement les logiques de cheminement et de tâches *a minima*, d'autres peuvent changer de logiques au regard des savoirs abordés (cas évoqué d'étudiants découvrant des centres d'intérêt nouveaux en DEUG). Les conditions de scolarisation, le travail sur soi opéré durant la période de non-affectation ne sont pas sans effets.

- *Place d'élève et/ou de jeune.* L'École attend des jeunes qu'ils interprètent la place d'élève qu'ils occupent (comme celle d'enseignant ou d'institutionnel qu'occupent d'autres personnes) sur un registre dépersonnalisé (22), où les relations sont déterminées par les places institutionnellement définies (statut et fonction, et non qualité personnelle). Or dans les entretiens comme dans les observations du dispositif, il apparaît que c'est bien souvent sur un registre interpersonnel que les usagers interprètent les situations : plus que l'élève, c'est le jeune qui réagit. S'il n'est pas anormal que la dimension personnelle soit en jeu dans l'expérience scolaire, le fait que les nécessités inhérentes à la place d'élève ne viennent pas définir les relations entraîne nombre de défenses qui crispent la relation pédagogique : c'est personnellement que le jeune se sent attaqué, aidé, noté ou non affecté par une personne omnipotente du fait de son statut et non par quelqu'un qui remplit une fonction, effectue un travail d'enseignant ou de responsable institutionnel. De plus, ce ne sont pas les seules caractéristiques personnelles ou familiales qui sont convoquées, mais aussi celles, collectives, dont le jeune se sent porteur. Il peut ainsi interpréter les situations, comme dans d'autres circonstances, en rangeant les personnes dans des catégories dichotomiques (23) : « nous » (victimes de l'injustice, se voyant comme « blacks » / « beurs » / habitant des cités...) et « eux » (décideurs, « blancs », privilégiés, qui décident arbitrairement de « nous » défavoriser). Mais ici encore, si la mobilisation du registre interpersonnel est prépondérante chez les élèves les plus en difficulté, les autres peuvent passer d'un registre à l'autre selon les situations. L'injustice vécue de façon récurrente sur le mode personnel interroge l'École quand elle fabrique des exclus de l'intérieur (24) à qui, après des années de scolarité, elle n'a pas permis d'apprendre, de se construire en tant qu'élève et d'éprouver le bien-fondé de ses règles.

- *Ces deux aspects sont en interaction* par exemple quand le travail fourni par un élève est effectué de façon minimale ou avec effort non pas selon les nécessités et/ou le plaisir de l'apprentissage, mais selon

l'existence ou non d'affinités envers *la personne* et non pas *l'enseignant*. Inversement, la façon d'occuper une place d'élève est dépendante de ce qui se joue dans les apprentissages.

- *La période de non-affectation*. Comme pour d'autres élèves provisoirement déscolarisés (25), cette « privation d'École » pousse le sujet à s'interroger sur ce qu'est l'École, donc sur sa façon de se penser en tant qu'élève, que jeune ; ses « projets » sont remis en cause, il doit les modifier tout en s'y reconnaissant. Pour ceux qui restent au plus près du registre interpersonnel, c'est « personnellement » qu'ils se sentent rejetés, victimes de l'arbitraire personnel de professeurs ou de responsables institutionnels, ce qui sans être toujours faux occulte que nombre de décisions ne sont pas prises par la personne, mais par l'enseignant. D'autres perçoivent qu'il y a des règles, qu'elles peuvent être nécessaires, mais à condition de faire des exceptions : le registre dépersonnalisé est réduit à un système inhumain qui les empêche personnellement de « cheminer », qui n'en a « rien à faire » d'eux-mêmes. Plus rares sont ceux, mais ils existent, qui saisissent l'occasion de comprendre des logiques institutionnelles, quitte à les critiquer et à en souhaiter d'autres. La privation d'École les amène tous à se dire que celle-ci nécessite un investissement de soi plus grand (essentiellement en quantité de travail), qu'ils peuvent être pour quelque chose dans leur non-affectation (quand c'est le cas), et certains prennent de bonnes résolutions pour leur réaffectation, ce qui ne suffit pas toujours.

- *La participation au dispositif*. Le dispositif permet inégalement d'aider les jeunes à structurer le conflit (similaire dans sa forme au conflit employeur/employé *via* un syndicat) vis-à-vis de l'École. Pour certains élèves, uniquement sur un mode interpersonnel, le dispositif n'est qu'une occasion au travers du collectif de jeunes de vérifier l'injustice ressentie « pour soi-même », de le « consommer » comme un moyen de cheminer, voire de le considérer comme un « piston » (vision selon laquelle les élus et les animateurs leur font obtenir gain de cause en usant de leur pouvoir). Pour d'autres, reformuler sur un registre institutionnel le conflit permet une prise de conscience, une mise à distance du seul registre de l'enjeu personnel, une occasion de réfléchir sur les missions de l'École, et sur sa propre place d'élève.

La réaffectation

La réussite de la réaffectation est rendue plus difficile par certaines conditions que certains jugent insurmontables : être affecté dans une classe « agitée » quand on cherche à être sérieux ; à l'inverse, être plongé dans un milieu trop éloigné du sien quand l'essentiel de ce qui rattache à l'École n'est pas l'appropriation de savoirs ; une affectation très tardive (jusqu'en novembre) entraîne un retard par rapport à la classe donc des difficultés d'intégration dans le groupe et des déficits d'apprentissage pour comprendre les cours. D'autres élèves, confrontés aux mêmes difficultés, redoublent d'efforts.

Lors de la réaffectation, même pour les élèves qui ont pu mobiliser d'autres logiques en réfléchissant sur eux-mêmes dans le dispositif, la logique interpersonnelle peut ressurgir. La façon dont se noue la relation pédagogique et avec l'équipe de direction de l'établissement n'est pas pour rien dans les différences qui peuvent apparaître. Souvent en retard de plusieurs semaines par rapport à la rentrée de la classe qu'il rejoint, l'impression du jeune paraît déterminante, par exemple s'il croit qu'un professeur ne voit pas d'un bon œil l'arrivée d'un nouvel élève qui surcharge son effectif, ou au contraire s'il sent qu'on l'aide à « rattraper » (registre toujours interpersonnel, mais qui ne condamne pas d'autres expériences à venir).

Les élèves obtenant une autre affectation que celle qu'ils demandaient doivent, comme on l'a vu, réélaborer leur « projet », se mobiliser sur des centres d'intérêt nouveaux, changer de logiques au prix d'un énorme travail sur soi et sur les apprentissages. Ceux obtenant l'affectation désirée doivent aussi souvent revoir la façon dont ils concevaient cette formation, par exemple l'image du vendeur performant par sa seule capacité de « tchathe » et sa présentation vestimentaire devant être retravaillée à l'aune de contenus disciplinaires et de modèles du professionnel de la vente que transmet la formation.

Mais, pour chacun des cas qui viennent d'être brièvement évoqués, la réalité des acquisitions scolaires est déterminante. Pour les élèves qui tentent de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en début d'affectation, dans la logique de cheminement, les résultats scolaires semblent essentiels : une série de mauvaises notes fait se demander si les enseignants veulent vraiment aider à « rattraper » (et si encore une fois le professeur n'abandonne pas un non-privilegié), si le jeu en vaut la chandelle, si l'élève peut réellement y arriver. De même, de mauvais résultats les amènent souvent à se focaliser sur ceux-ci et à occulter d'autant plus les logiques d'ouverture sur le savoir.

Si, pour une majorité des jeunes concernés par la recherche, la réaffectation ne sert pas qu'à différer la rupture de quelques mois, il serait illusoire de croire qu'un recours de quelques semaines à un dispositif quel qu'il soit peut suffire à changer les logiques que les jeunes ont mises en œuvre durant des années vis-à-vis de la scolarité, des apprentissages, de leur place d'élève. Mais certains jeunes se servent de cette expérience pour interroger l'élève qu'ils sont et les situations qu'ils vivent, nouveau regard qui ouvre des possibles dépendant de la future rescolarisation. Cela ne peut être occulté par le fait que, pour d'autres jeunes, cette expérience ne change pas grand-chose à leur interprétation de l'École ou, pour d'autres encore, ne fait que différer la rupture scolaire. C'est la question de la forme de massification opérée par le système scolaire et de ses effets différenciateurs qui nous semble ainsi posée.

Stéphane BONNÉRY

NOTES

(1) BROCCOLICHI (S.) (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures », *VEI Enjeux*, n° 122.

BAUTIER (É.) et BONNÉRY (S.) (2002), « Partie III », in *Rapport de recherche pour la DPD/MEN*, « Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours », ESCOL-Paris VIII, printemps, UVSQ/SYLED-RES, Paris III, appel d'offres interministériel.

(2) Par convention, « École » avec majuscule désigne l'institution scolaire.

(3) Recherche en cinq volets complémentaires. 1) Observation des jeunes dans le dispositif (quand ils sont sans affectation). 2) Entretiens semi-directifs de recherche durant cette même période. 3) Entretiens de recherche quand l'élève est réaffecté, en cours et/ou en fin d'année. 4) Enquête par questionnaire auprès des jeunes : situation socio-économique, familiale, parcours scolaire. 5) Enquête par questionnaire en fin d'année auprès des établissements de réaffectation : résultats scolaires, passage en classe supérieure ou obtention d'examen, absences et comportement.

(4) Section de technicien supérieur.

(5) Sur 447 usagers du dispositif 2001, 257 réponses sur ces éléments. Les données présentées ici portent sur des écarts importants entre des réponses suffisamment fournis pour être représentatifs.

(6) On retrouve ce qui a été montré pour les interruptions précoces de scolarité : BROCCOLICHI (S.) et LARGUÈZE (B.) (1996), « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation et Formations*, n° 48.

CAILLE (J.-P.) (1999), *Qui sort sans qualification du système éducatif ?*, note d'information de la DPD, n° 99-30.

BROCCOLICHI (S.) (2000), *cf.* note 1.

(7) Indicateurs de performance des établissements du secondaire. Données groupées en : « Favorisés A » (professions libérales, cadres, ingénieurs, enseignants) ; « Favorisés B » (autres professions intermédiaires) ; « Moyens » (employés, artisans, commerçants) ; « Défavorisés » (ouvriers, sans emploi). Accès aux sources rendu possible par les responsables de l'académie. Ce regroupement donne quasiment les mêmes

chiffres pour l'ensemble des questionnaires et pour ces seuls élèves du secondaire. La comparaison avec la répartition des catégories socioprofessionnelles des familles de l'ensemble du département pour le dernier recensement INSEE donne des écarts similaires. Autre indicateur dans ce sens : 62,2 % vivent en HLM.

(8) Partant du constat de cette inégalité de risques durant une première phase de la recherche, les entretiens réalisés durant une autre phase l'ont été de façon privilégiée avec les élèves correspondant aux critères de risques qui viennent d'être présentés. Comme l'analyse des entretiens avec quelques autres élèves *a priori* moins vulnérables montre des processus assez différents, ce choix paraît validé.

(9) BROCCOLICHI (S.) et ŒUVRARD (F.) (1993), « L'engrenage », in BOURDIEU (P.) (dir.), *La Misère du monde*, Le Seuil.

(10) Les nouveaux lycéens ou étudiants : ceux qui ne l'auraient pas été avant la massification scolaire. Cf. BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.) (1998), *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Armand Colin.

BEAUD (S.) (2002), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte.

(11) ROCHEX (J.-Y.) (1992), « Interrogations sur "le projet" : la question du sens », *Migrants-Formation*, n° 89.

(12) ROCHEX (J.-Y.) (2001), « Réformer le collège ou repenser la scolarité obligatoire ? Réflexion sur les termes d'un débat récurrent », *VEI-Enjeux*, n° 127.

(13) THIN (D.) (2002), « Comprendre le "désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires », *X.Y.ZEP*, n° 15, www.inrp.fr/zep/ressours/xyzep.htm

(14) Sur ces effets possibles de la précarité de vie sur la structuration du temps des jeunes de milieux populaires, BEAUD (S.) (2002), *cf. note 9*.

(15) Les problèmes des étudiants étrangers tiennent pour une large part aux lois sur l'immigration, question qui pour être importante n'est pas le propos de l'article.

(16) Les jeunes demandant un redoublement en terminale (générale, technologique, professionnelle) représentent 17,7 % du dispositif 2001.

(17) BOURDIEU (P.) (1979), *La Distinction*, Minuit.

(18) BOULLIER (D.) (1984), « Une expérience d'entraide scolaire à Rennes : différer l'échec ? », *Sauvegarde de l'enfance*, n° 4, www.cndp.fr/zeprep/soutien

(19) GLASMAN (D.) (2000), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI-Enjeux*, n° 122.

BAUTIER (É.) et BONNÉRY (S.) (2002), *cf. note 1*.

(20) Des élèves, tous issus des catégories favorisées, dont la non-affectation relève bien plus d'un concours de circonstances exceptionnel : leur scolarité antérieure, leurs acquisitions et les logiques vis-à-vis des apprentissages et de l'École ne les rendaient pas vulnérables en cas de non-affectation, contrairement à la plupart des élèves traités maintenant.

(21) BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.) (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in TERRAIL (J.-P.) (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute.

BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.) (1998), RAYOU (P.) (2000), « Une génération en attente », *VEI-Enjeux*, n° 122.

(22) ROCHEX (J.-Y.) (2000), « Apprentissages et socialisation : un rapport problématique », in TOZZI (M.) (coord.), *Apprentissage et Socialisation*, CNDP/CRDP du Languedoc-Roussillon, CRAP.

BAUTIER (É.) et BONNÉRY (S.) (2002), *cf. note 1*.

(23) Cf. BAUTIER É. (1997), « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *Migrants-Formation*, n° 108.

BONNÉRY (S.) (2002), « Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire », *VEI*, n° 130.

(24) BOURDIEU (P.) et CHAMPAGNE (P.) (1993), *Les Exclus de l'intérieur*, in BOURDIEU (P.) (dir.)

(25) MARTIN (É.) et BONNÉRY (S.) (2002), *Les Classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, ESF.

Autriche

“Learning for Precarity”

Les jeunes immigrants défavorisés

Nous nous sommes posé la question de savoir comment les manières de gérer l'expérience de la précarité conduisaient les jeunes à une reproduction ou à une consolidation de leur condition sociale structurelle de marginalisés. Ce qui apparaît comme une biographie « à risques » ou « par défaut d'intégration » attribuée à de présumés conflits ethniques résulte en fait de structu-



res sociales d'exclusion et de la crise de la reproduction sociale. Les adolescents issus de l'immigration sont particulièrement menacés par des inégalités structurelles : le risque de pauvreté et de chômage qui pèse sur eux se situe clairement au-dessus de la moyenne, ils sont moins diplômés et disposent en conséquence de moindres revenus. La faiblesse de revenus conduit à une concentration des immigrants dans des quartiers défavorisés où la qualité de la vie et les infrastructures sont

Quelques résultats d'un projet de recherche de l'académie des sciences autrichienne¹ où sont analysées les incidences de la transformation de la société salariale sur les réalités de la vie quotidienne de jeunes défavorisés entre 16 et 25 ans. L'accent est mis sur les jeunes immigrants en rupture de formation ou faiblement qualifiés qui sont particulièrement touchés par les évolutions actuelles.

médiocres. La position sociale inférieure qui est attribuée aux immigrants par la dévalorisation de leur capital symbolique et culturel est le résultat d'un ethnocentrisme fondamentalement inscrit dans les États-nations. Cet ethnocentrisme, qui produit la condition marginalisée des « étrangers », ressort ensuite dans les discours populaires comme une mauvaise adaptation et une défaillance d'intégration de la part des immigrants.

LA PRÉCARITÉ DES JEUNES COMME CRISE DE LA REPRODUCTION SOCIALE

Olivier Galland a introduit dès 1984 le sujet « Jeunesse – précarité et entrées dans la vie ». Le passage à l'âge adulte est de plus en plus indéterminé et les modalités de ce passage ont évolué. Ces changements sont le reflet d'une mutation sociale profonde. La radicalisation de ce développement, où les formes d'emploi « atypiques » des jeunes entrant sur le marché du travail semblent devenir typiques, approfondit le fossé entre le monde des adultes et la jeunesse contemporaine. Bien que les analyses sur la précarité des jeunes restent marginales dans la littéra-

■ 1 Malli, Gerlinde/ Reiners, Diana/ Reckinger, Gilles: *Müssen nur wollen. Eine kulturwissenschaftliche Bestandaufnahme sozialer Umbrüche in jugendlichen Lebenswelten*, projet DOC-Team de l'Académie des Sciences Autrichienne, Vienne, 2005-2008. Le cœur de la recherche empirique est constitué par 60 entretiens qualitatifs compréhensifs (Bourdieu 1993) menés avec 40 adolescents dans la ville de Graz en Autriche. En préparation aux entretiens, nous avons effectué une phase intensive d'observation participante parmi différents groupements informels de jeunes en milieu urbain.

ture scientifique, ces jeunes générations sont le plus fortement affectées par les transformations rapides du « nouvel esprit du capitalisme ».

En Autriche, la transformation structurelle de la société salariale de l'ère industrielle vers la société tertiaisée contemporaine, accompagnée d'un taux de chômage croissant, a été entamée, avec quelques années de retard par rapport à d'autres pays européens, à partir de la fin des années 80. Une des raisons principales en est, qu'avant l'intégration de l'Autriche au marché unique européen (1994/1995), le secteur tertiaire et une grande partie de l'industrie étatique étaient largement protégés de la concurrence internationale. Les importantes transformations économiques que connaissent tous les pays post-industriels, dont le chômage de masse est la forme la plus visible, ont introduit la fragilisation du salariat.

Depuis la dernière décennie, l'on remarque cependant une tendance très nette à la hausse des formes d'emploi dits atypiques (contrats à temps partiel, contrats à durée déterminée, employés free lance, indépendants, employés sur projets, etc.). Les nouvelles formes de pseudo-indépendance (*neue Selbständige, freie Dienstnehmer et Werkvertragsnehmerinnen*) exposent tout particulièrement à la précarité les acteurs sociaux concernés. Ces nouvelles formes de travail répercutent les risques de la fluctuation conjoncturelle de la situation des commandes des entreprises aux employés semi-indépendants et créent une « zone grise » entre dépendance et indépendance, avec des heures de travail flexibilisées, des salaires fortement instables et insécurisés.

En Autriche, les 15 - 25 ans sont le plus fortement surreprésentés dans les emplois atypiques et le chômage : ils représentent 71 % des travailleurs intérimaires, un tiers de l'ensemble des employés free lance et un tiers des contrats à durée déterminée.

Rifkin (1995) a montré que le chômage de masse et l'augmentation de la précarisation des contrats de travail n'est pas la conséquence de la récession économique ou d'une

crise de l'emploi, mais qu'ils sont, au contraire, dus à un découplage de la productivité et du volume de l'emploi dans un management économique exploitant le mieux possible la « ressource humaine » par un régime de stress et d'insécurité.

Avec la précarité et l'insécurité du travail, le risque d'une « vulnérabilité des masses » (Castel 1995), conjuré par les protections sociales et la reconnaissance du travail salarié comme statut social pendant les Trente Glorieuses, est de retour. L'analyse de Castel dépeint la nouvelle situation sociale de parties grandissantes de la population menacées par la vulnérabilité jusqu'à la désaffiliation comme une question où il en va de la cohésion d'une société.

La dévalorisation des diplômes a des implications particulièrement graves pour les jeunes générations. Bien que celles-ci soient en moyenne plus hautement dotées de capital scolaire que toutes les générations précédentes, leurs diplômes ne peuvent dorénavant plus être aussi facilement valorisés sur le marché du travail. L'inflation des diplômes produit un décalage entre les aspirations que les jeunes attachent à la valeur potentielle de leurs titres scolaires – dans lesquels ils ont investi – et les chances de valorisation espérées et imaginées sur le marché du travail comme dans l'espace social. Et cette inflation considérable contribue encore à accentuer le sentiment de crise et d'attentes sociales déçues chez les jeunes.

La précarité du statut social et de la reconnaissance de sa situation, caractéristique de la jeunesse, conduit à une situation de « salle d'attente pour départ incertain », un dispositif de prolongation d'un moratoire paradoxal dit passager, mais en réalité sans issue sur le marché du travail. La précarité économique et sociale renforce d'un côté la dépendance vis-à-vis de la famille d'origine (qui implique souvent un manque d'indépendance spatiale) ou des institutions sociales de l'État, ce qui accentue le contrôle et entrave les marges de manœuvre. D'un autre côté, le manque de reconnaissance du statut d'inactif entraîne une précarité symbolique.

DISCRIMINATION STRUCTURELLE DES IMMIGRANTS

L'intégration des immigrés est entravée par de nombreux obstacles politiques, législatifs et sociaux institutionnalisant un statut inégal par rapport aux nationaux. En Autriche, la discrimination législative touche principalement les domaines à travers lesquels la reconnaissance et l'ascension sociale, et par conséquence l'intégration

culturelle, peuvent être atteintes – notamment le droit au travail. L'autorisation de travail n'est pas délivrée aux émigrants eux-mêmes, en leurs noms propres, mais à l'employeur, ce qui conduit à une relation de dépendance extrême. De plus, cet état de faits crée un obstacle massif à la mobilité à l'extérieur de l'entreprise, puisque les salariés étrangers ne peuvent pas quitter l'entreprise (pas d'autorisation de travail) alors que les entreprises, elles, peuvent se débarrasser facilement de la main d'œuvre étrangère.

Les immigrants (et leurs descendants) sont particulièrement touchés par les formes précaires de l'emploi. Ainsi, le nombre d'immigrants travaillant comme manœuvres ou intérimaires se situe au-dessus de la moyenne, parce que les qualifications acquises à l'étranger ne sont souvent pas reconnues et que l'accès à des emplois qualifiés est bloqué. En conséquence, les ménages étrangers ne disposent que de 58 % du salaire moyen des ménages autrichiens. Les immigrants ont un risque de pauvreté double de celui des nationaux (28 % par rapport à 13%). Et 18 % des immigrants sont manifestement pauvres, alors que parmi les Autrichiens, ce nombre n'est « que » de 6 %.

Des barrières politiques – comme la préférence nationale ou celle accordée à des personnes issues de l'Union européenne lors de l'attribution des places d'apprentissage – mènent à une sous représentation des immigrants dans les professions des classes moyennes. En conséquence, la ségrégation sur le marché du travail et l'accès compliqué aux couvertures sociales (comme il est lié aux contrats de travail classiques) exposent les immigrants à une précarisation de leurs conditions de vie, au *dumping* salarial et à des formes de travail non légalisées.

Les travailleurs immigrés remplissent donc les critères du salarié type des discours néolibéraux (faible coût, flexibilité, capacité d'adap-

tation), puisque la mise entre parenthèses, lors d'une perte de l'emploi, de leurs droits vitaux les expose à la dépendance totale vis-à-vis des conditions imposées par le patronat.

La discrimination de la génération des primo-arrivants se poursuit par l'enlèvement de la mobilité verticale de la prochaine génération : contrairement à d'autres pays européens, en Autriche, la deuxième génération ne peut que rarement s'élever au-dessus de la position sociale défavorisée de la génération de leurs parents.²

La concentration d'enfants allochtones et allophones dans certaines écoles primaires dans des quartiers défavorisés et les filières déclassées du secondaire a de graves répercussions sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Le corps enseignant est dépassé pour transmettre une base solide en allemand tout en gardant un niveau élevé d'enseignement, qui, lui, dépend des connaissances de la langue véhiculaire. Il en résulte un succès scolaire faible des immigrants – même de ceux de la deuxième génération. Par ces discriminations structurelles, les jeunes immigrés sont le plus frappés par la concurrence sur le marché du travail et par le refoulement hors de la sphère productive des populations les moins qualifiées.

EXPÉRIENCES DE LA PRÉCARITÉ

Cependant, l'expérience du chômage s'avère souvent d'autant plus douloureuse pour les jeunes issus de l'immigration que les attentes d'une ascension sociale et économique ne sont dorénavant plus réalisables. Le travail et les valeurs, surtout masculines, qui lui sont attribuées représentent un élément clé de l'identité habituellement ancrée dans l'expérience collective des travailleurs étrangers (*Gastarbeiter*) – phénomène qui a dominé l'immigration en Allemagne et en Autriche jusqu'au début des années 90. Face à ces normes et attentes intériorisées, le chômage est vécu comme échec et défaillance individuels et marqué d'un sentiment de honte. Cette forte pression au succès expose les jeunes défavorisés encore davantage à l'exploitation, puisque, afin d'échapper à la honte sociale, ils cherchent à remplir davantage les exigences normatives.

Pour les jeunes (immigrés) issus des milieux les plus défavorisés, dont les générations aînées ont déjà été marquées par des expériences multiples de précarité, d'emplois changeants et instables ou de migration répétées, cet habitus de l'orientation vers le travail comme structure

■ 2 39 % des jeunes de nationalité étrangère travaillent comme manœuvres. Seulement 18 % parviennent à atteindre le statut d'employé. En Allemagne, par contre, ils sont 48 % (Volf/ Bauböck 2001, Biffi 2001).

identitaire de la migration est rompu. Quand les deuxièmes « générations dupées » se rendent compte de leur marginalisation structurelle, elles portent souvent leur seul intérêt vers le succès monétaire momentané. Les tendances anomiques qui résultent de la marginalisation sociétale des « surnuméraires » sont de plus en plus visibles.

DES STRATÉGIES PARADOXALES : “LEARNING FOR PRECARITY”

L'expérience ressentie d'échangeabilité et d'aléas peut conduire à des comportements à risques face au clivage radical entre l'importance du succès monétaire et les chances de participation. Ces chances désormais décroissantes peuvent être retracées à travers les stratégies (qui sont à peu près toutes des stratégies à risques) des jeunes avec lesquels nous avons travaillé³. Un exemple particulièrement saillant est celui d'un groupe de jeunes joueurs aux machines à sous, qui envisagent les jeux de hasard comme une façon comme une autre de gagner de l'argent pour maîtriser leurs problèmes financiers liés à l'absence d'un salaire régulier.

La machine à sous devient le symbole d'une économie devenue aléatoire. Dans une société dont la structure économique est de moins en moins définie par l'industrie et la production mais plutôt par des chemins moins tangibles comme le contrôle de services, de moyens de communication et de flux de capitaux, la spéculation devient une des stratégies de marché les plus importantes. Elle entre dans les pratiques quotidiennes : après la faillite du capitalisme rhénan, la maison d'enchères ou la machine à sous deviennent l'emblème du nouveau capitalisme radicalisé.

Messner et Rosenfeld (1994) ont montré le rapport entre déviance, individualisme structurel et orientation monétaire aux États-Unis, qui prend également de plus en plus d'ampleur dans les sociétés européennes. Si la responsabilité de la réussite ou de la faillite sociale et économique est individualisée, mais que l'ascension sociale reste limitée à une

minorité de jeunes dotés en capitaux, les stratégies déviantes présentent alors des options d'action prometteuses pour une partie grandissante de jeunes sans perspectives.

Les récits des jeunes sur leurs expériences font apparaître des dimensions inattendues de la précarité. Les réalités de vie et les conditions de travail des jeunes défavorisés changent avec une rapidité vertigineuse – souvent, les jeunes avec qui nous avons travaillé avaient changé d'emploi en l'espace de quelques semaines entre deux entretiens. La perte de stabilité de ces histoires de vies en dérive trouve sa correspondance dans un attachement extrême au moment présent et une spontanéité face à l'écoulement du temps qui rendaient impossible une planification au-delà d'un jour.

Le prolongement d'un moratoire « d'insertion » signifie un prolongement de l'absence de reconnaissance sociale et positionnelle. Ainsi, l'expérience de la précarité multiforme et l'érosion de la reconnaissance ont des implications lourdes sur leurs identités sociales. Les conditions de la socialisation intergénérationnelle vers des orientations spécifiques du milieu se sont fondamentalement transformées.

LA CRISE DE LA REPRODUCTION SOCIALE ET DE LA « JUSTICE ENTRE LES GÉNÉRATIONS »

Les normes sociétales sont remises en cause par ceux-là mêmes auxquels la société refuse la reconnaissance (Reiners/ Malli/ Reckinger 2006). Ils constituent une sous-population particulièrement exposée aux dangers d'une délinquance plus ou moins grave et chronique.

Les stratégies des jeunes montrent de manière paradoxale que leurs efforts et leur recherche d'alternatives d'action et de gain d'argent les socialisent justement vers les orientations professionnelles précaires, flexibilisées, individualisées et aléatoires. Ainsi, leurs stratégies remplissent de manière sous-jacente les nouvelles normes salariales et le nouvel ordre social hégémonique. Ils présentent les traits d'un nouvel éthos, dans le sens des « micro modifications » dans lesquelles les transformations macro sociétales se reflètent. Face à l'insécurité et à la précarité de l'emploi qui entraînent une érosion du modèle d'intégration sociale développé pendant les Trente Glorieuses, les jeunes se trouvent de plus en plus souvent forcés de recourir à des formes de bricolage biographique continu face à l'absence de travail salarié. Les processus qui s'inscrivent dans leurs propres stratégies d'action les rendent

particulièrement vulnérables, soit en sujets s'autodisciplinant et se soumettant à des normes de performance extrêmes, soit en armée de réserve disqualifiée et, par là-même, obligée d'accepter les formes de travail les plus précarisées.

C ONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Nos résultats soulignent à quel point les changements néolibéraux du monde du travail affectent les réalités de vie d'adolescents défavorisés. Dans les témoignages et récits de vie des jeunes, les stratégies identitaires bricolées font sens de leurs situations peu propices – sans toutefois mener à améliorer leur « déprivation » structurelle. Souvent, elles aggravent même leur situation. Les jeunes réinterprètent le rôle de « subissant » en « agissant », par une réinterprétation du chômage en « refus de travailler » au bénéfice des loisirs, par une réinterprétation de l'emploi précaire comme contrat sans obligation ni responsabilité, ou en se lançant dans l'économie parallèle.

Toutes ces stratégies peuvent, d'un côté, être lues comme indiquant l'impossibilité d'un attachement traditionnel des identités culturelles à la vie professionnelle; de l'autre côté, elles montrent que la construction d'une identité culturelle originale à l'intérieur des structures sociales est la tâche essentielle que les jeunes au seuil de l'âge adulte doivent accomplir.

Les pratiques semblent refléter une socialisation paradoxale à la précarité que l'on peut qualifier en référence à Willis de *Learning for precarity*. Contrairement aux processus de reproduction des milieux sociaux et des classes par l'action culturelle décrits par Willis par la notion *Learning to labour* (1977), la socialisation dans une culture de la classe ouvrière (dominée) a fait place à une socialisation vers des positions sociales brouillées – mais la couche émergente du « précaire » ne possède ni culture ni conscience de classe communes. Les stratégies que les jeunes défavorisés adoptent montrent que les mécanismes des discours néolibéraux s'inscrivent dans la pratique des acteurs sociaux comme tech-

niques personnelles qui reflètent une façon de s'auto-gouverner au cœur de l'« entrepreneurial self »: la réflexion permanente et l'amélioration continue de la propre employabilité, la gestion et la commercialisation des propres ressources, la mise en jeu de logiques du marché capitalistes comme le risque, la spéculation, les affaires (en partie illégales), les jeux de hasard comme alternatives au salariat. Les stratégies, qui sont à la base des tentatives de sortir d'une situation sociale sans issue, ne transcendent pas les structures objectives mais s'inscrivent ainsi paradoxalement dans une logique déqualifiante, comme trajectoires « à risques » résultant d'un statut social de misère. Le retour d'un darwinisme social peu voilé et la norme, de moins en moins euphémisée, d'un *survival of the fittest* imposent une sorte de dé-moralisation des règles de jeu du monde social et risquent de pousser les individus les plus touchés par des marginalisations multiples vers la marginalité hors-la-loi. ■

■ DIANA REINERS est doctorante en anthropologie (Mag. phil.), université de Graz, Académie autrichienne des sciences, Vienne
diana.reiners@gmail.com

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris.
- BOURDIEU P. et al. (1993) *La misère du monde*, Paris.
- BRÖCKLING U., KRASMANN S., LEMKE Th., (dir.) (2000) *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt am Main.
- CASTEL R. (1995) *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris.
- CHAUVEL L. (1999) « Classes et générations. L'insuffisance des hypothèses de la théorie de la fin des classes sociales. » In: *Actuel Marx*, 26, 37-52.
- REINERS D., MALLI G., RECKINGER G. (2006) *Bürgerschreck Punk. Lebenswelten einer unerwünschten Randgruppe*, Wien.
- SCHULTHEIS F., VUILLE M. (2007) « Salle d'attente pour départ incertain. Les jeunes face à l'épreuve de la précarité et de la flexibilité. » In Vuille, Michel et al. (dir.) *Entre flexibilité et précarité: Regards croisés sur la jeunesse*, Paris.

Une bibliographie plus complète est disponible sur le site :
<http://www.cndp.fr/vei>

diversité

troisième partie

Des parcours et un accompagnement

La réception de « 80 % au bac. Et après ?... » Par un lecteur anonyme (extraits d'une correspondance email)

VEI enjeux, n° 132, mars 2003

■ YOUNÈS AMRANI, STÉPHANE BEAUD

Choix d'un métier et rêves adolescents : l'exemple des lycées professionnels

Diversité n°154 – septembre 2008

■ MARYSE ESTERLE-HÉDIBEL

Abandons d'études à 17-18 ans ; le cas mal connu des « bacs pro »

Diversité n°154 – septembre 2008

AUDREY MARIETTE

Le raccrochage scolaire : comment des élèves qui ont quitté l'école, décident d'y revenir

Les 16-18 ans en France et en Europe – colloque européen, octobre 2008

■ SYLVIE BIANCO

Du décrochage au raccrochage, ou d'un lien en creux à un lien en plein entre sub-cultures différentes et temps différents

VEI enjeux, n° 132, mars 2003

■ JEAN BIARNÈS, CÉCILE REDON, CÉLINE TROCMÉ

Décrochage scolaire et intervention socio-éducative

Diversité n°154 – septembre 2008

■ EVELYNE BAILLERGEAU

L'espoir et le projet : les jeunes dans la province de Pistoia

Diversité n°154 – septembre 2008

■ ROMINA CONTI

**LA RÉCEPTION DE « 80 % AU BAC. ET APRÈS ?... »
PAR UN LECTEUR ANONYME
Extraits d'une correspondance email**

Younes AMRANI (*),
Stéphane BEAUD (**)

Quelques extraits d'une correspondance adressée à l'auteur permettent de mieux comprendre « de l'intérieur » les ressorts économiques, sociaux et symboliques de trajectoires scolaires des « enfants de cité » appartenant à la génération de la crise.

Ce travail d'auto-analyse éclaire comment la poursuite d'études des garçons de milieu populaire est perturbée par une série d'impondérables de la vie sociale, et à quel point le rôle des enseignants est crucial et le groupe des pairs du quartier décisif.

Le sociologue, lorsqu'il rend compte de ses résultats de recherche tirés d'une enquête de terrain dans des articles de revue ou dans des livres, est toujours exposé à des remarques teintées de scepticisme et récurrentes. Celles-ci ont trait à la représentativité de l'enquête, aux possibilités de généralisation de ses résultats, aux divers biais d'enquête liés aux conditions de l'enquête ethnographique, etc. Même si l'enquête ethnographique a conquis depuis peu davantage de crédit scientifique, sinon ses lettres de noblesse, dans la communauté des sociologues fran-

(*) Il s'agit d'un pseudonyme.

(**) Maître de conférences en sociologie à l'université de Nantes, chercheur associé au CSU (Cultures et sociétés urbaines, IRESCO-CNRS) et au laboratoire de sciences sociales de l'ENS (Ulm). Email : Stephane.Beaud@ens.fr

çais (1), elle suscite toujours des formes de résistance de la part des tenants d'une sociologie reposant avant tout sur une forte assise statistique. On peut se demander pourquoi le pouvoir de généralisation que l'on accorde sans barguigner aux ethnologues travaillant en terrain exotique est si fort contesté dans le cas des ethnographes travaillant sur des terrains « métropolitains » sans s'inscrire directement dans la tradition anthropologique (2). Cet article n'a pas pour objectif ni pour ambition de répondre en détail à cette grande question, mais se propose, plus modestement, d'ouvrir la voie à la réflexion en livrant au lecteur une sorte de « matériau brut » composé pour l'essentiel des extraits d'une correspondance avec un lecteur, au départ anonyme, qui réagit à chaud à la lecture de mon livre *80 % au bac. Et après ?...*

À ce stade d'un travail en cours, qui en est à l'état d'ébauche, il s'agit d'illustrer l'intérêt qu'il peut y avoir d'examiner la manière dont peut s'opérer la réception d'un livre chez un individu singulier et de comprendre les raisons proprement sociales pour lesquelles ce lecteur (Younes Amrani), aujourd'hui âgé de 28 ans, emploi-jeune dans un CDI de lycée, s'est pleinement reconnu dans ce récit de jeunes de cité embarqués dans l'aventure des 80 % au bac. Son témoignage ne prouve pas à lui seul la « vérité » des résultats du livre, mais fait apercevoir des similitudes très fortes entre les trajectoires scolaires et sociales de « mes » enquêtés et celle d'un autre jeune de la même génération ayant grandi dans une cité HLM distante de 500 km de Montbéliard.

Une lettre de lecteur anonyme : « Mille mercis »

Notre correspondance email a commencé un jour de décembre 2002, le mercredi 11 décembre 2002 pour être précis, où je reçois le message suivant, intitulé « Mille mercis », signé du prénom et du nom de l'auteur qui mentionne aussi sa situation professionnelle.

Cher monsieur,

Je me permets de vous écrire pour vous remercier. J'ai terminé votre enquête « 80 % au bac ». C'est un livre qui m'a à la fois ému (j'ai souvent eu les larmes aux yeux) et mis en colère (contre moi-même). C'est incroyable à quel point les vies que vous avez décrites ressemblent à la mienne. D'ailleurs, je dois dire que la lecture était parfois pénible, car c'est dur de se voir dans un miroir. En tout cas, j'ai appris beaucoup sur ma vie et cela va sûrement m'être utile pour mon avenir. Maintenant, j'essaie de faire de la « pub » de votre livre autour de moi, auprès de mes amis d'enfance du quartier que j'ai quittés, mais c'est dur (trop de préjugés, passivité face aux problèmes...). J'essaie de leur

faire comprendre que l'échec relatif dans lequel nous sommes n'est pas dépendant que de nous et que c'est pas non plus que de « leurs fautes », etc.

Enfin, bref, au fil de la lecture, je me suis beaucoup interrogé en me disant que les jeunes que vous avez étudiés étaient bêtes de ne pas avoir su profiter de votre aide. Mais en fait je crois que j'aurais agi de la même manière qu'eux. En tout cas, ces jeunes ont vraiment eu de la chance de rencontrer quelqu'un comme vous. Je pense que beaucoup de profs, de flics et même de citoyens devraient lire votre livre pour ENFIN nous comprendre. Voilà, je voulais simplement témoigner de ma gratitude envers vous... Mille fois merci... Avez-vous des travaux en projet et faites-vous des rencontres par rapport à votre livre ? Merci de me répondre...

Younes Amrani, emploi-jeunes en CDI.

P.S. : J'ai fait lire votre livre à ma copine, elle n'a jamais compris pourquoi je m'étais arrêté en 2^e année d'histoire alors que j'avais un bon niveau. Maintenant, elle sait.

Cette lettre m'a profondément touché et aussi, bien sûr, fait plaisir. Par retour de courriel, j'envoie un court message à Younes pour le remercier de sa lettre, en lui précisant que celle-ci « me conforte dans l'idée que la sociologie peut servir à quelque chose... ». Je lui fais part de mes projets en cours (un livre en cours avec Michel Pialoux sur la genèse sociale d'une émeute urbaine) et lui envoie un article du *Monde diplomatique* (« Émeute urbaine, violence sociale ») qui définit le projet de notre livre. À partir de ce premier échange, nous allons ensemble entamer une correspondance email quasi quotidienne – moins régulière pour ma part les jours où j'enseigne à Nantes – que nous poursuivons encore aujourd'hui. On reviendra en conclusion sur les conditions sociales d'un tel échange épistolaire...

Nous avons opéré ici une sélection parmi cette correspondance déjà assez conséquente selon un principe directeur qui a consisté à privilégier les thèmes qui font le plus directement écho au livre et qui en constituent le prolongement le plus direct, tout particulièrement ceux qui permettent de comprendre, « de l'intérieur », les obstacles tant matériels et psychologiques à la réussite scolaire et universitaire des « enfants de cité » appartenant à ce que l'on pourrait appeler la génération de la crise (cette « génération sacrifiée » dont parle Louis Chauvel, née après 1970).

Ce qui m'a assez vite frappé dans ses « textes », c'est qu'il livrait des informations, des données que je n'avais jamais pu obtenir lors de mon long travail de terrain auprès des jeunes de Gercourt, étudiés dans le livre.

Alors que les entretiens de face à face donnaient souvent lieu à un blocage de la parole quand j'abordais des questions de la « vie privée », l'interaction à distance, par mail, a pour vertu d'abaisser le niveau d'autocensure.

Je livre ici les extraits les plus significatifs de cette correspondance pour faire comprendre comment s'enchevêtrent de manière très étroite les différents facteurs de la réussite scolaire. Si le témoignage de Younes paraît si riche, constituant à bien des égards un document assez « rare », c'est parce qu'il s'efforce, par un effort de réflexivité improbable, de comprendre quels ont été les ressorts économiques, sociaux et symboliques de sa trajectoire scolaire interrompue, inaboutie : échec relatif qui reste, pour lui, l'objet d'une douleur profondément enfouie.

Suite de la correspondance : retour sur une trajectoire scolaire

Le 11 décembre 2002 : suite des messages de Younes

1. J'avais oublié de vous préciser que je suis en pleine découverte de P. Bourdieu depuis que j'ai lu « 80 % ». C'est dur mais c'est vraiment très enrichissant. Je vous parlerai une autre fois de l'idée que j'avais de Bourdieu avant (à cause de mon prof d'IES en seconde).

Bon, je vous laisse bosser...

À bientôt.

Younes

2. Je fouille dans mes souvenirs et je vous les envoie par mail. Par rapport aux lectures de Bourdieu, je suis justement en train de lire « Questions de sociologie ». Sinon je cherche des textes sur Internet. Je me suis inscrit sur la liste « champs » avec le site de l'homme moderne, mais je trouve que par moment les participants s'écoutent parler ou alors ils sont trop dans le conceptuel, je ne porte pas de jugement mais voilà... de toute façon j'y apprend pas mal de choses. Dernièrement, j'ai voulu prêter votre livre à un ami qui était au lycée avec moi (maintenant il est ingénieur et a pris « un peu » la grosse tête) et il me dit qu'il ne veut pas lire ce genre de livre parce que « ça donne une mentalité de perdant » (ce sont ses mots)... Je n'ai pas insisté...

Tout ça pour vous dire que ce livre ne laisse pas indifférent.

Je termine le boulot à 18h et malheureusement je n'ai pas Internet chez moi.

Younes Amrani

12 décembre 2002

Bonjour,

Comme prévu, je vous envoie un premier jet sur « ma rencontre » avec Bourdieu en seconde. Désolé d'avance si je ne suis pas clair ou précis mais c'est difficile de sortir tout cela à l'écrit (c'est pas mon mode d'expression favori).

Je suis rentré en classe de seconde durant l'année scolaire 1990/91. Mon option était 3^e langue vivante car je voulais faire de l'arabe. Je me suis donc retrouvé dans une classe avec des personnes qui voulaient faire A2, moi je n'avais rien de précis en tête ; dans ma classe il y avait pas mal de filles de mon quartier et 2 ou 3 garçons. J'abrège... Donc on se retrouve en IES, moi ça me gonflait un peu, en plus comme on était une classe avec option 3^e langue (pas voué à aller en B) le prof s'en foutait un peu, à cela il faut ajouter qu'on avait IES le samedi matin de 8 à 10h !

Au départ, c'est un peu lourd et le prof commence à nous parler de stats par rapport à l'école, style le nombre d'enfants d'ouvriers, etc. Là j'ai commencé à m'intéresser mais négativement... À la base je pense, avec le recul, que le prof avait de bonnes intentions mais, en fait, moi je l'ai pris comme une attaque... Je me disais qu'est-ce qu'il nous veut ce Bourdieu ?! Il veut nous démoraliser ou quoi ? J'aimais en plus pas du tout la manière avec laquelle le prof amenait ça parce que ça nous rabaissait devant les autres (style on est pas à notre place ici, etc.).

Je fais une pause, c'est pas évident de mettre tout ça par écrit... parce que, là, dans ma tête, ça va, ça vient... parce qu'il faudrait parler de notre prof de physique qui, elle, au contraire nous valorisait (quand je dis « nous » c'est les jeunes du quartier) et je crois qu'elle a fait une grosse faute parce que je crois que c'était pas comme ça qu'elle aurait dû nous prendre parce que nous on s'est vite « enflammé », mais le retour de bâton a été terrible ! ... Bref, je me suis dit il faut que j'en sache plus sur ce Bourdieu qui veut nous « descendre ».

Excusez-moi, mais juste une petite remarque, on peut se joindre par téléphone si vous voulez, mais si vous préférez que je continue par écrit, dites-moi le...

J'attends votre réponse.

À bientôt j'espère.

Younes

Réponse de Stéphane

Merci pour ce début, c'est très très intéressant.. Je pars dans 5 min à Montpellier pour un colloque (école et citoyenneté). Si vous le pouvez, continuez par écrit... et laissez-moi votre téléphone et je vous appelle dimanche ou lundi (au boulot, si c'est possible).

À bientôt.

Stéphane Beaud

Lundi 16 décembre 2002 : mail de Younes

Bonjour,

Je profite de cette fin de journée pour poursuivre le récit de mon « chaotique » parcours scolaire et de ma découverte de P. Bourdieu.

Donc, en classe de seconde suite à mes cours d'IES, je me suis renseigné pour savoir à quoi pouvait bien servir toutes ces stats qui parlaient d'inégalité scolaire. Pour nous c'était étrange car, étant issus de milieu populaire, on ne le « vivait » pas (ou plutôt on n'avait pas conscience des difficultés qui nous attendaient). J'ai questionné alors le prof d'IES pour en savoir plus sur ces

fameuses stats et sur Bourdieu. En gros, il répondait que la politique du moment était justement d'inverser la tendance (c'était une réponse vague...). Comme j'expliquais précédemment, notre prof de physique, elle, nous disait qu'on avait « une chance » de réussir, mais en fait son raisonnement était très pervers parce qu'elle m'a poussé dans une voie très délicate... on devait assumer un statut, des méthodes de travail, des projections d'orientation sans aucun outil.

Pour résumer : en IES, on nous confrontait à une réalité que l'on voulait pas accepter. À l'époque, je me disais que Bourdieu disait n'importe quoi, qu'il voulait laisser les inégalités se reproduire. En plus, j'avais vraiment « la rage » parce que le prof d'IES nous sortait tous ces éléments d'une manière brute sans qu'on puisse les analyser ou les étudier. Pour moi la seule réponse c'était alors de démentir « ça ».

Je suis vraiment désolé mais c'est vraiment dur d'écrire (je trouve que c'est moins naturel et beaucoup de choses « échappent » à l'écrit).

Voilà, en tout cas, si vous voulez m'appeler ou m'écrire, je bosse jusqu'à 18h, sinon vous pouvez me joindre après sur mon portable.

Merci.

Younes

Mercredi 18 décembre

Bonjour,

Je prends mon courage à deux mains et j'essaie de poursuivre (en espérant que ça ne vous prend pas trop de votre temps de travail). En fait, la difficulté ne provient pas de l'écriture en elle-même, mais c'est le fait d'exprimer des choses, des événements que j'avais « refoulés » ou plutôt dont je ne voulais plus parler, c'est d'ailleurs pour ça que par moments la lecture de votre livre fut parfois très douloureuse. Maintenant je peux parler sans complexe et avec beaucoup d'envie car j'ai repris goût à « l'ambition scolaire » (expression pas très claire, mais faute de mieux...).

Enfin, bref, je vous parlais donc de mon désir d'aller contre ces « déterminismes » qui consistaient à nous reléguer scolairement ; mais sans aucune idée des conséquences futures. Donc, avec le « soutien » de ma prof de physique, j'ai envisagé un passage en S. Maintenant, je suis sûr que c'était une erreur pour plusieurs raisons : d'abord je ne savais pas du tout à quoi m'attendre en S, ma classe de seconde était option 3^e langue donc pas préparé à être orienté en S (on avait un très mauvais prof de maths qui nous laissait « pomper »), dans ma famille personne ne s'occupait de mon orientation (tous mes frères et sœurs étaient passés par des BEP ou CAP), enfin bref je fonçais tête baissée contre un mur, tout ça par « orgueil social ».

Et là, notre prof d'IES n'a vraiment pas assuré, car lui qui nous parlait d'inégalités face à l'école, à la culture, n'a absolument rien fait pour nous lors des orientations, beaucoup d'entre nous ont été alors expédiés en G. Moi je me suis retrouvé en S.

Bon, je m'arrête, comme vous l'aurez compris j'essaie du mieux que je peux d'avoir un regard lucide en ne reniant rien, d'avoir « une posture réflexive » (c'est comme ça que l'on dit, non ?...).

En tout cas merci pour l'intérêt que vous portez.

P.S. : Que pensez-vous de « tout » ce que je vous raconte, est-ce utile ? (vous avez déjà dû rencontrer ça des tas de fois...).

À bientôt.

Younes

18 décembre 2002 (réponse de S. Beaud)

Non, tout cela est passionnant... Il faut vous astreindre à l'écrire : pour vous, pour d'autres jeunes comme vous, pour que des gens comme moi qui ont accès aux médias puissent faire entendre votre voix... celle qu'on n'entend jamais à force d'entendre rabâchées toujours les mêmes « conneries » sur « l'intégration »...

Donc, je vous lis toujours avec un très grand intérêt et toujours renouvelé...

On se verra en janvier à Paris et on en parlera longuement...

Conseils d'écriture (on verra ensuite ce qu'on fera de tout cela) :

a) Commencez par votre entrée au lycée : votre scolarité avant, celle de vos frères et sœurs, les attentes de vos parents, le rôle de l'école dans la famille.

b) Puis tentez de repérer les faits marquants au lycée ; les profs bien sûr mais j'imagine les copains aussi, le groupe classe comme on dit... et aussi vos aspirations à l'époque, comment elles sont nées et comment elles ont été entretenues.

c) Et puis tout ce qui se passait dans le quartier : le hors-école, le sport, les sorties, la gestion du temps, les relations avec les filles, la rencontre des « bourgeois » au lycée, etc.

Ça vous donnera une structure pour écrire...

Il faut effectivement reprendre cette « ambition scolaire », c'est légitime et très digne... Si on n'est pas Zizou ou Djamel, c'est par la culture qu'on s'en sort... c'est une arme redoutable qui, pour le dire vite, fait peur aux « dominants », c'est pour ça qu'ils n'ont de cesse de faire entrer les enfants de prolos dans les LEP..

Voilà...

À bientôt et au grand plaisir de vous lire...

Stéphane Beaud

P.S. : Un article dans Libé d'aujourd'hui qui relate un accident mortel à La Ricamarie (42) et qui en dit beaucoup sur la lutte que doivent mener des parents immigrés pour se voir respectés...

18 décembre 2002 (réponse de Younes le jour même)

Je suis libre pour le reste de la journée, je vais donc reprendre.

Merci pour vos conseils d'écriture, je vais commencé par faire une sorte d'introduction de chaque point que vous avez précisé.

Avant de débiter, merci pour l'article sur la jeune Farah.

a) Je suis donc le premier de ma famille à être allé au lycée, ce qui a entraîné beaucoup de fierté de la part de mes parents (surtout ma mère). Mon père est venu en France en 1946 (!!) et a travaillé à la mine pendant 10 ans, puis, épuisé par ce travail (il est resté près de 2 ans à l'hôpital), il a travaillé dans une usine de vélos jusqu'en 1983. Je précise cela parce que c'est important, à partir de cette date-là (j'en ai quelques souvenirs), l'ambiance familiale s'est dégradée. J'ai 2 grands frères qui ont fait l'un CAP de menuiserie et l'autre un BEP plasturgie (qu'il n'a jamais eu), mes sœurs plus grandes que moi aussi, idem : une, CAP couture, et l'autre BEP secrétariat. Donc dans ma famille l'école rimait avec échec. Moi, j'ai toujours eu un rapport avec l'école assez positif, en plus j'aimais beaucoup lire pendant toute la primaire et le début du collège.

Je viens d'un des plus grands quartiers de F. qui s'appelle Maillant, c'est un quartier qui appartient à la ville mais qui est très loin du centre-ville (environ 25 minutes en bus, c'est beaucoup pour une ville moyenne). Tout ça pour dire que, dans ma famille, la préoccupation principale ce n'était pas l'école ; vers les années 84-85, mes frères ont commencé à faire des conneries et mon plus grand frère s'est fait jeter de la maison, mes sœurs voulaient « se libérer », bref c'était souvent des cris, des pleurs à la maison. En bref il n'y avait personne pour « s'occuper » de mes études.

Mon parcours au collège s'est bien passé jusqu'à la troisième que j'ai redoublée, j'avais échappé à l'entrée en LEP en 5^e grâce à ma prof d'histoire (une communiste), c'est elle qui m'a conseillé de redoubler en 3^e. J'ai fait un bon redoublement et je suis passé en seconde.

Mes parents n'ont fait que survoler mon parcours (seul le bulletin de 3^e trimestre comptait), mais je ne leur en veux pas, à l'époque ils n'avaient qu'une chose en tête : rentrer au Maroc (ils l'ont d'ailleurs fait, j'y reviendrai plus tard).

b) Me voilà donc au lycée, je vous le présente rapidement. Le lycée Albert Camus n'est pas à F. mais dans une petite commune périphérique car, comme notre quartier était aux frontières de la ville, c'est là-bas qu'on allait. C'est un bon lycée pas trop grand qui recrutait beaucoup d'élèves de « petites communes riches ». J'avais des copains du quartier qui y étaient déjà et on avait un écho favorable du lycée qui possédait une salle vidéo, de la musique pendant la récré, un foyer dynamique.

Dans ma classe, il y avait des filles qui étaient déjà au collège avec moi (4 ou 5) et 2 copains du quartier. Je n'avais pas de choix d'orientation bien clair, vaguement A2 parce que j'aimais bien lire, dans ma classe il y avait beaucoup de « Françaises ».

En gros, dans la classe, on n'avait pas trop de relations avec les autres (peut-être les filles entre elles), mais moi je ne me souviens pas avoir noué d'amitiés réelles avec elles ; quant aux « Français », ils se méfiaient tellement de nous que... y avait rien. J'ai une petite anecdote pour vous montrer mon rapport au lycée. On partait au lycée en bus (c'était un spécial, il se rendait directement au lycée), eh bien j'étais fier de le prendre quand j'étais au quartier... Par contre, quand on arrivait au lycée c'était la honte : notre bus était plein à craquer, on se battait pour monter dedans... Alors que le ramassage scolaire des « autres » se passait calmement, ils étaient tous assis dans le bus qui les ramenait à leurs villas...

c) *En dehors de l'école, je traînais toujours avec les mêmes copains et j'étais le seul à être au lycée. On était un groupe de 5 presque toujours ensemble (dans le quartier on se connaissait tous, mais il y avait toujours plein de petits groupes comme ça). Par rapport au sport, on jouait au foot tous les dimanches après-midi, mais c'est tout.*

Pour les sorties, c'était la ville le samedi après-midi, point. Le soir (surtout le samedi), c'était des discussions interminables dans l'allée jusqu'à 1 à 2 heures du mat. Par rapport aux filles, gros problème, les filles du quartier, il fallait même pas y penser ; je discutais avec les filles du lycée, mais des trucs d'école. En plus, avec mes copains, on parlait jamais réellement de filles, on se contentait de trucs style « Sharon Stone est bonne », etc. Je pense maintenant qu'on parlait pas de ça parce qu'on avait pas beaucoup de « capital social de filles », on savait pas parler avec les filles tout simplement. Souvent les autres me disaient de prendre comme copine une bourgeoise du lycée... Comme si c'était aussi simple !...

Voilà, pour cette introduction, ça fait vraiment du bien (même si c'est dur à raconter parfois). Je vous écris tout cela parce que j'ai vraiment confiance en vous (par rapport à votre livre, vos articles).

Que pensez-vous de ce début, c'est plus clair non ?

Merci.

Younes

Réponse de Stéphane Beaud le jour même

Oui, tout cela commence à se construire et à prendre sens (sociologiquement)...

a) Si j'ai bien compris, vous êtes le dernier de la famille. Comment expliquez-vous que vous ayez eu cette meilleure réussite scolaire que vos frères et sœurs ? Par exemple, comment vous est venu le goût de la lecture ? Aviez-vous des livres chez vous ? Alliez-vous à la bibliothèque ?

*b) L'histoire de vos parents, c'est assez essentiel. De quelle manière le travail de votre père et/ou sa retraite ont retenti sur l'ambiance dans la famille ? Comment vous en êtes-vous protégé ? Quelle était votre petite stratégie pour vous isoler (partagiez-vous votre chambre avec un frère ?) ? Dans mes enquêtes avec les jeunes de Gercourt, j'ai souvent buté sur cette question : les relations dans la fratrie ? les rapports entre frères ? entre frères et sœurs ? Le film de Philippe Faucon, *Samia*, en rendait bien compte... Hier, j'ai vu à Nantes un étudiant de maîtrise, d'origine algérienne, qui m'a pas mal parlé de lui et qui m'a dit : « Vous savez, nous, entre frères et sœurs, on se parle pas... »*

c) Ensuite, vous pourrez aborder le plus important : le bac et la fac... Pourquoi l'histoire ?

À bientôt, avec le même plaisir de vous lire.

Stéphane

P.S. : Vous pouvez regarder Tableaux de famille, de Bernard Lahire (Gallimard), y a pas mal de choses pour comprendre les causes de la réussite ou de l'échec scolaire.

Younes répond le jour même

Je vais essayer de répondre point par point.

En fait, j'ai un petit frère né en 1980 (moi je suis de 74), il est rentré au Maroc avec mes parents en 92 (il est revenu depuis). Si j'ai eu une meilleure réussite scolaire que mes frères et sœurs, je crois que c'est dû justement à leur échec. C'est grâce à la bibliothèque que j'ai aimé la lecture (chez moi, on n'avait pas de livres), je lisais toutes les bédés, les revues. Au collège, j'ai même lu tous les livres de Pagnol. Je crois maintenant que c'est cela qui m'a protégé, ce goût pour la lecture...

Mon père a eu sa pré-retraite à partir de 83 et à partir de là il s'est « isolé » de la famille, il passait son temps aux jardins ouvriers où il cultivait un bout de terre, j'ai très peu de souvenirs de discussions avec lui. C'est ma mère qui s'occupait alors des affaires de la famille. Dans la chambre, on était 4 jusqu'à ce que mon frère se fasse jeter vers 85... On s'est retrouvé donc à 3 dans la chambre. Je haïssais les engueulades à la maison et je sortais toujours alors...

Vous savez, c'est vrai qu'on discute pas beaucoup entre frères et sœurs (d'ailleurs aujourd'hui encore j'ai des relations très limitées avec eux), ça, je ne saurais pas l'expliquer... c'est peut-être dû au fait que chez nous il y a plein de sujets que l'on ne peut pas aborder.

Pour le bac et la fac, je vais commencer par faire une chronologie :

90/91 : seconde IES.

91/92 : 1^{re} S.

92/93 : Terminale D (échec au bac).

93/94 : Terminale D que j'ai arrêtée au mois d'avril, je suis ensuite parti au service militaire en juin 94.

95/96 : Terminale S (échec sur toute la ligne).

1997: J'ai obtenu mon bac L en candidat libre.

Je rentrerai dans les détails dans mes prochains messages (sur quoi dois-je insister ?) et vous parlerai de la fac.

Essayez de me répondre avant 18h parce que je rentre chez moi après.

Merci.

Younes

Stéphane Beaud répond le jour même

C'est toujours très bien, très très riche...

Vous écrivez ce qui vous apparaît avec le recul comme le plus important, notamment dans ce passage lycée/fac... Je pars de mon bureau, vous réécris demain.

Stéphane

19 décembre 2002, Stéphane à Younes

Bonjour,

En fait, ce que l'on fait ensemble, c'est de contribuer à une espèce d'auto-analyse de votre parcours scolaire...

Le dialogue par email a quelque chose de très stimulant, je ne sais pas ce que vous en pensez...

En relisant notre correspondance d'hier, je me demandais si cela ne serait pas intéressant de réfléchir encore plus sur :

a) La manière dont s'est fait votre investissement dans la lecture, qui joue, vous l'avez bien vu, comme un refuge par rapport au climat familial : qui vous a amené à la bibliothèque (lisez Henry Roth, À la merci d'un courant violent, Points Seuil, qui raconte comment la bib municipale de New York a joué un rôle essentiel pour lui, le fils d'immigrés juifs pauvres) ? qui vous conseillait dans votre lecture ? comment et pourquoi vous avez aimé Pagnol ? etc. Bref, comment s'est constitué petit à petit votre rapport à la culture (quid aussi plus tard du cinéma, des émissions de TV, très important la télé, il faut en parler..., etc.), tout ce qui faisait décalage avec votre milieu d'origine ? Autant de choses vécues de la même manière par les autres enfants de milieu populaire (cf. entre autres les livres d'Annie Ernaux, tous publiés en Folio). Par exemple, quel est le premier livre que vous avez acheté « pour vous » ?, etc.

b) Le rôle des enseignants dans votre parcours scolaire ; qui parmi eux a entretenu ce goût pour la culture ? Comment ? Comment agissait cette enseignante « communiste » qui vous a aidé ?, etc. Et, au contraire, parce que c'est aussi ça la réalité, quels profs vous ont découragé, ou vous ont par moments « tué » comme disent certains jeunes que j'ai interviewés ? Comme celui, dans le livre, qui a gravé au cutter le nom de sa prof qui l'a humilié en classe (j'ai appris qu'il était devenu prof de gym et « barbu »)...

c) Votre orientation au lycée : ce qui me paraît ressortir de votre récit, c'est le décalage entre vos goûts, on va dire littéraires, et l'orientation S que vous allez choisir, encouragé par votre prof de physique (sur le mode peut-être du « y a pas de raisons que des "beurs" n'aillent pas eux aussi en 1^{er} S »). C'est ce qui semble devoir être le nœud des contradictions de votre parcours au lycée (redoublement de la TD, abandon lors de la 2^e année de la TD, service militaire, échec en TS, retour à vos premières amours avec réussite au bac L)... Bref, on voit bien à quel point votre mauvaise orientation en S vous a coûté...

Questions : pourquoi à ce prix la S ? Pourquoi pas la ES ou la L ? Quelles aspirations professionnelles derrière tout cela à l'époque ? Et quel rôle des copains ou copines (On peut aller dans une section X ou Y parce que on est amoureux...) ? La fierté d'être en S, l'avez-vous ressentie ? On voit bien que le social (le poids de la norme d'excellence de la filière S) et l'individuel (votre histoire personnelle) sont intriqués...

d) Les années de rupture avec le lycée : le service militaire... Très important le service... Où l'avez-vous fait ? Qu'y avez-vous pris socialement ?, etc. Et puis l'année blanche après le service ? Avez-vous tâté du marché du travail ?, etc.

Plein de trucs à dire, en vérité...

Je suis en réunion à partir de 14h, pars demain pour deux jours à Montbéliard (je fais un petit exposé public sur le livre), mais je peux vous lire ce soir chez moi et vous relancerai...

Bonne écriture... et au plaisir de vous lire...

Stéphane

Younes répond le jour même (19 décembre) en deux messages

Bonjour,

Merci pour toutes ces pistes, en lisant je me suis dit que tout cela était intimement lié, que chaque chose renvoyait à une autre. Pour être plus clair, j'évoquerai les problèmes point par point. C'est vrai que cet échange est très stimulant, grâce à cela j'arrive à mieux comprendre tout ce qui s'est passé et me motive d'autant plus à prévoir un avenir plus ambitieux (ne pas me contenter de cet emploi-jeune) voire même « engagé ».

Je vous écris tout ça cet après-midi.

Merci.

Younes

Deuxième message

1. Bon, je me lance.

a) J'ai très tôt été attiré par la lecture, car près de chez moi il y avait une bibliothèque que j'ai beaucoup fréquentée jusqu'à 10-12 ans. En fait, je n'avais pas de préférences particulières, j'étais très curieux tout simplement. Plus tard, j'avais toujours ce goût pour les livres, mais c'était impossible à vivre par rapport au quartier, il faut toujours avoir « une image » qui corresponde aux valeurs de la communauté du quartier. J'ai connu Pagnol en classe de 5^e ; notre prof de français nous avait fait lire quelques chapitres de « La gloire de mon père ». Là, ça a été le choc, en fait je découvrais une enfance que je n'avais jamais connue, dans le livre il parlait de sorties en famille, partir à la chasse avec son père... Je crois maintenant que si j'ai lu ces livres c'est parce que ça parlait de choses que je voulais vivre.

En tout cas y a plein de choses... pour mon rapport à la culture c'est délicat, je crois (et ça c'est dur à dire) que j'ai cultivé aussi ce goût pour la lecture (du moins au départ) par volonté de « distinction », pour ne pas être comme tout les autres.

La télé, je m'en foutais un peu, en fait j'accumulais des heures de visionnage bêtement sans but précis ; sans prétention aucune, je crois que je n'ai jamais été dupe par rapport au cinéma et à la télé, je regardais comme tout le monde nos « classiques » à nous (Van Damme, Bruce Willis,...), mais sans grande passion. Le problème, c'est que je n'avais pas d'idée très précise sur LA culture. Pour être honnête, le premier livre que j'ai acheté pour moi ce devait être en 1^{er}, c'était « Les 7 piliers de la sagesse » de T. E. Lawrence, le fameux Lawrence d'Arabie, à l'époque j'étais dans un « trip » retour sur l'arabité, je lisais « Jeune Afrique », des trucs comme ça, mais j'en suis vite revenu !!

b) Durant mon parcours scolaire, j'ai connu toute sorte de profs... du plus pourri au plus motivé. Je voudrais vous parler de cette prof communiste, elle était très connue dans le quartier (elle y habitait et y habite toujours), c'est elle qui m'a donné la passion de l'Histoire. C'est une prof qui était toujours là pour nous aider, elle parlait avec nous dans les couloirs, nous demandait comment ça se passait dans les autres matières... Si j'ai échappé au LEP, je crois que c'est grâce à elle. Par contre, y a des profs, je me demande ce qu'ils faisaient là ; je me souviens d'un prof de maths qui en 6^e m'a dit : « de toute façon t'es nul comme ton frère »... sans commentaire.

c) Au lycée, je devais faire mes preuves et réussir coûte que coûte. Si je suis allé en S, c'est à cause de la prof de physique. Je ne comprends toujours pas ses motivations, parce qu'on était 2 copains du quartier à être bien aimés, alors que les autres « beurs » (j'aime pas du tout cette expression, mais enfin...) elle les a descendus.

En fait, au lycée, on avait une stratégie très simple, c'était de faire « les pigeons » avec les profs, les avoir avec nous, quoi. Je crois que c'est ça qu'elle a aimé la prof ; mais au bout du compte, on a voulu la tromper, mais c'est nous qui nous sommes trompés !... Et c'est vrai que je me « la sentais » quand je suis allé en S, devant les copains, les filles du quartier... Y a une fille qui me disait : « comment tu fais pour bosser alors que t'es toujours dehors ? » En fait, ma 1^{re} S s'est plutôt bien passée... Là aussi j'avais une stratégie : commencer doucement, assurer le 2^e trimestre et laisser couler au 3^e. Quand je dis « assurer », c'est quand même relatif, parce que je finissais toujours mes devoirs dans le bus le matin... Mais, en terminale, j'ai payé tout ça au prix fort ; il faudrait aussi que je vous parle des relations que j'avais avec ceux de ma classe (je le ferai plus tard).

d) Les années de rupture avec le lycée, je crois que ce sont les pires moments de ma vie, parce que le lycée m'a beaucoup manqué. J'ai arrêté en avril 94 sur un coup de tête, mes parents étaient rentrés au Maroc depuis 2 ans et demi, je vivais avec mes 2 grands frères dans l'appart' de mes parents mais, excusez-moi l'expression, « c'était la merde totale ! », alors j'ai décroché de l'école et l'armée m'a appelé ; j'étais du contingent 94/06 (juin 94), on m'a envoyé à Cassis près de Marseille, au début c'était pas mal, je me croyais encore au lycée, je faisais délirer, j'« affolais », etc. Mais les militaires, c'est pas les profs. Sur toute la durée du service, j'ai pris 55 jours d'arrêt.

J'ai appris beaucoup de choses à l'armée sur comment fonctionnait la société, sur la ségrégation, parce que même au lycée, s'il y avait des différences, on se disait peut-être c'est parce que c'est pas fait pour nous l'école, c'est pas notre milieu. Mais le service militaire, qui est justement censé éliminer les barrières de classe, c'était pas normal que ça se passe comme ça. Un exemple : tous les mecs de quartier et des DOM se retrouvaient affectés en maintenance ou mécanique. Moi, comme j'avais un bon niveau scolaire, ils m'ont mis à l'infirmerie, j'étais le seul beur du service, c'était vraiment dur à gérer, parce que tous mes amis étaient dans d'autres bâtiments. En tout cas, c'est à l'armée que je suis vraiment parti de travers ; j'ai commencé à boire et fumer du shit (je fumais un peu au quartier, mais là ça a commencé à devenir trop), j'avais plus de centre d'intérêt...

Au mois de septembre 94, j'en pouvais plus, j'ai déserté 1 mois et je suis retourné dans mon lycée pour qu'ils me reprennent, mais, là, le proviseur avait changé, c'était une petite crapule qui voulait rien savoir (je suis sûr que l'ancienne proviseur m'aurait aidé) alors que, moi, j'étais prêt à tout pour reprendre l'école.

Je suis retourné à l'armée où il m'est arrivé des aventures incroyables... je passe.

Après l'armée, je me suis retrouvé en avril 95 sans rien (en écrivant, je me rends compte que ça fait déjà 7 ans !! mais c'est comme si c'était hier) ; alors je reste dans le quartier et on se retrouve les mêmes ; la plupart de mes copains qui étaient en LEP sont au chômage, certains en bac pro, mais là encore c'est « la merde », on passe les journées à rien faire, sans but, on faisait que fumer

et se défoncer à la bière, alors là pas de copines, pas de sorties, RIEN. C'est la fin des illusions. Pendant l'été, je vais au Maroc et ça se passe très mal avec mes parents, je rentre mi-août 95 et là je dis stop ! La rentrée approche, il faut que je fasse quelque chose ; j'ai la chance de rencontrer une assistante sociale qui avait suivi ma famille dans les années 80 et elle m'a aidé à fond ; elle m'a trouvé un lycée et une place en internat au Puy.

Voilà, voilà, j'attends vos remarques pour poursuivre.

J'ai regardé dans le catalogue de la bibliothèque le livre de B. Lahire et le livre de H. Roth (il est en 3 tomes), je viens de prendre le 1^{er} tome, merci beaucoup pour ces conseils de lecture.

À plus tard.

Younes

Stéphane Beaud répond brièvement en fin de la journée

OK... Très bien...

Stéphane

20 décembre, Younes répond à Stéphane

Bonjour,

Avant de commencer, je voudrais m'excuser d'avoir été trop « général », c'est vrai que c'est dans les anecdotes en fait que l'on comprend le mieux, les petits détails veulent souvent dire beaucoup, je vais essayer de me corriger.

a) La famille :

Comme je vous l'ai expliqué, dans ma famille c'est très compliqué et y a plein de choses qui ont détérioré l'ambiance, ce que je vais vous dire ce sont des choses que j'ai dit à très peu de personnes, mais je pense que c'est important de dire tout ça, l'un des grands problèmes à mon sens chez les familles maghrébines, c'est de ne pouvoir jamais parler en profondeur des problèmes quotidiens à cause des tabous ou je ne sais quoi...

Pour être plus précis, je parlerai essentiellement de mon passage 3^e/2^{nde} et de mes « années lycée » (si elles ont existé, au sens « bourgeois » du terme).

Mon redoublement de 3^e a été mal vécu par ma mère, elle croyait que j'allais finir comme mes autres frères, alors moi cette année j'ai assuré parce que je voyais mon père qui n'en pouvait plus, il vieillissait de jour en jour et décrochait complètement (à part son jardin...), ma mère devenait de plus en plus hystérique. Alors cette situation m'a donné la rage de réussir en quelque sorte. À cette époque, y a eu un événement qui, je crois, a eu des répercussions sur tout l'avenir de ma famille : j'ai ma sœur qui est née en 71 qui est tombée enceinte du mec avec qui elle sortait, alors là c'était le scandale absolu, ce fut des moments horribles. Moi, j'ai réagi en m'isolant de toute la famille. Je rentrais de l'école, je sortais dehors, ma chambre. STOP... La famille s'est vraiment éclatée. Mon grand frère, l'aîné, qui est de 66, n'était pas présent, il partait toujours à Nice avec des gars du quartier pendant 6 mois, revenait quelques jours et repartait ; mon autre frère, de 67, était au chômage et passait son temps à se défoncer au shit ; ma sœur de 69, elle soutenait mon autre

sœur..., je vous ai dit, c'était le bordel total. Aujourd'hui encore je me demande comment on a fait pour s'en sortir. Je me rappelle d'un soir où je suis rentré vers 20h (y avait plus d'ambiance comme avant où on mangeait tous ensemble...) et je vois dans la salle à manger mon père dans le noir tout seul qui pleurait. C'était la première fois que je le voyais pleurer et ça m'a mis les nerfs à fond... Vous savez quand vous voyez un « vieux » qui pleure, ça met les boules et si c'est votre père, c'est encore pire. Là je me suis dit, il faut que je réussisse, rien que pour mes parents. Tout ça, c'était pendant l'hiver 89/90 et je me dis que si tout le monde avait parlé de tout ça, tout se serait mieux passé encore aujourd'hui, ils font comme s'il n'y avait rien eu.

Mes parents alors ont pris la décision de rentrer définitivement au Maroc, c'était l'été 90, mon grand frère (l'aîné) était revenu à la maison. Au départ, leur but c'était de rentrer 6 mois et de venir en France 2 mois. J'ai fait ma rentrée de seconde sans mes parents à la maison, c'était ma sœur aînée qui s'occupait de la maison et mon frère aîné avait trouvé un boulot. Mon petit frère était rentré avec mes parents (il le paie aujourd'hui). À la maison, on n'avait pas de bureau pour travailler, pendant tout le collège je faisais mes devoirs sur la table de la cuisine ou de la salle à manger. Ce que j'ai fait alors, c'est que l'été j'ai bossé au marché tous les dimanches, ça m'a fait, je me souviens très bien, 550 francs pour 2 mois, mon père était très fier et m'a amené pour acheter un bureau.

Désolé, mais j'arrête là sur le point de la famille, je reprendrai plus tard et en plus c'est des choses très dures, mais j'en ressors un truc : si j'ai assuré à l'école c'est à cause de tous ces problèmes.

b) Le quartier :

Sur ce point je me contenterai de parler de l'époque où j'étais au lycée. Je pense que si je n'avais pas habité ce quartier, ma scolarité se serait super bien passée. D'ailleurs, depuis 1 an ou 2, je n'y mets presque plus les pieds tellement ce quartier me dégoûte (alors que j'ai souvent de la nostalgie, c'est très ambigu comme position). En tout cas, j'ai jamais traîné avec des « délinquants », je les connaissais tous, mais nous on était une bande de 5 garçons tranquilles (par rapport aux autres), on n'est jamais tombé dans le délire vol de voiture par exemple. Nous ce qu'on voulait c'était être bien ; j'étais le seul au lycée dans notre groupe et c'était une position délicate, il fallait toujours que je mette de la distance, c'est-à-dire que je prenne en dérision si on peut dire l'école. Par exemple, quand j'étais en 1^{er} S, c'était dur de trouver des moments à moi pour travailler, le samedi après-midi je partais super tôt à la bibliothèque (vers 13h) pour « échapper » aux autres. Même si mes copains étaient en LEP, c'était des types bien qui s'intéressaient à plein de choses, mais je crois qu'ils ont pas eu de chance... Y en a 1 qu'ils ont mis en LEP après la 3^e alors qu'il n'avait même pas d'année de retard ! En gros, on était un bon groupe ; le seul problème, et je me rends compte que c'est celui qui a fait le plus de dégâts, c'est qu'on n'avait pas de copines. C'est pas qu'on n'aimait pas les filles, mais on savait pas s'y prendre, quand on allait en ville on draguait un peu, mais en groupe, résultat : les filles ne veulent pas de mecs comme ça. Pour vous dire, j'en ai un peu honte mais c'est pas grave, ma première copine c'était à l'âge de 22 ans !... Et ça n'a pas duré longtemps, parce que j'assurais pas du tout. Aujourd'hui encore, y a des mecs de 27-28 ans qui n'ont jamais eu

de copines, c'est véridique !... Imaginez toutes les conséquences que ça peut avoir dans la tête des mecs...

Pendant mon service, j'ai commencé à traîner avec d'autres types (plus « marginaux »), là c'était le pire, c'était la défonce 24/24, c'était des mecs qui allaient jamais en ville...

C'était le noir total, je me rappelle du réveillon du 31 décembre 1994 (c'était horrible), on est resté toute la nuit dans le garage à se défoncer la tête au shit et avec du champagne qu'un gamin avait volé pour nous au Casino du coin. À cette époque, j'étais vraiment très mal et je me posais plein de questions (j'avais 20 ans et pas d'espoir), j'ai jamais été tenté par la délinquance (peut-être par lâcheté, je sais pas...), mais j'avais un pote qui faisait souvent des allers-retours en prison pour des petites conneries. Je me rappelle, c'était au printemps 95, on était dans la cour de l'école primaire (c'était un samedi) avec des joints et des canettes de Kro, il commence à me raconter des trucs incroyables et là je vois qu'il est sincère comme jamais auparavant (du moins quand on est avec les mecs), il commence à me dire qu'il en a marre de la vie (il avait seulement 22 ans), que ses parents s'en foutent de lui, que la France, c'est un pays de merde... tout ce genre de trucs quoi ! Il m'a même dit qu'il préférerait la prison parce que là-bas il était isolé de tout, et le mec commence à pleurer, je vous dis pas le choc que ça m'a fait !... Tout ça pour vous dire que les gens doivent comprendre que, nous aussi, on souffre, que c'est pas facile, c'est pas parce que quelqu'un porte des marques que, dans sa tête, c'est pas la guerre...

En tout cas, moi cette vie commençait à m'énerver... L'école me manquait à fond et j'ai décidé de m'isoler... L'été arrive et je pars au Maroc comme je vous ai expliqué, à la rentrée je me retrouve à l'internat, je croyais en avoir fini avec toutes ces histoires de quartier, mais c'est le genre de trucs qui vous suis partout...

Je m'arrête parce qu'il faut que j'aille bosser, je continue cet après-midi.

Merci.

Younes

Deuxième message de Younes le même jour

Je crois que je ne pourrai pas vous écrire cet après-midi parce que j'aurai du travail.

Je voulais juste vous préciser que, même si je suis passé par des années très sombres, maintenant ça va beaucoup mieux, j'ai repris goût à la culture, je me suis marié en 99 (même si j'ai un rapport au mariage assez « bizarre », là aussi y aurait plein de trucs à dire) et j'ai un petit garçon de 2 ans. En fait, je suis passé par plein d'étapes qui ont fait ce que je suis maintenant.

Encore merci pour votre aide.

À bientôt.

Younes

Conclusion

Il nous semble donc qu'un des intérêts de cette correspondance par mail tient non seulement aux « informations objectives », détaillées et pertinentes, qu'elle livre, mais aussi au fait qu'elle parvient à faire entrer de plain-pied dans l'intimité sociale d'une personne singulière et, à travers elle, plus généralement, dans celle d'un certain nombre de « jeunes de cité ». Elle éclaire ainsi comment la poursuite d'études des garçons de milieu populaire peut être perturbée par une série d'impondérables de la vie sociale, à quel point le rôle des enseignants est crucial et le groupe des copains du quartier décisif dans la trajectoire scolaire d'un individu singulier.

Alors que, dans mon enquête de terrain, la plupart des jeunes rencontrés se montraient fort rétifs à l'introspection et manifestaient sur un tas de sujets – notamment les plus sensibles comme la famille, les copines, les problèmes d'argent, etc. – une très grande pudeur sociale, Younes n'hésite pas à « se dévoiler ». Certes, c'est par la vertu de l'écriture et de la communication à distance, mais c'est surtout grâce au recul qu'il est progressivement parvenu à prendre sur sa propre histoire. C'est parce qu'il est poussé par une nécessité proprement existentielle de « témoigner » que Younes parvient à se faire le sociologue de sa propre vie, explorant dans le détail, avec un sens très juste du récit, les contradictions sociales qui le « travaillent ». Contradictions qui sont celles de la plupart des garçons qui ont les mêmes propriétés sociales que lui : enfant de l'immigration marocaine, fil d'ouvrier non qualifié, né en France en 1974, ayant grandi dans une cité HLM, refusant viscéralement toute perspective de devenir ouvrier, choisissant la voie des études longues, politisé par la guerre du Golfe, suivant une scolarité chaotique au lycée, obtenant le bac littéraire en candidat libre à l'âge de 23 ans, ayant échoué en premier cycle universitaire (en 2^e année de DEUG d'histoire).

Younes AMRANI,
Stéphane BEAUD

NOTES

(1) Voir Florence Weber, postface à la deuxième édition, in BEAUD (S.), WEBER (F.), *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris, 2003.

(2) Lors des nombreux débats que Michel Pialoux et moi-même avons eus dans la France entière, notamment grâce aux *Amis du Monde diplomatique*, après la parution du livre *Retour sur la condition ouvrière*, nous avons eu la confirmation, indirecte, que les processus analysés dans le livre se retrouvaient sous des formes étonnamment semblables dans d'autres régions de France.

Choix d'un métier et rêves adolescents

L'exemple des lycées professionnels

Les données de cet article proviennent d'une recherche action en cours dans des lycées et collèges publics parisiens autour de la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire¹. Ces propos ne s'appliquent pas à l'ensemble des lycées professionnels parisiens. Il s'agit d'une étude de type qualitatif portant sur des établissements volontaires pour y participer parce qu'ils connaissent un taux d'absentéisme élevé et se considèrent, pour certains, comme particulièrement en « difficulté ». Soulignons aussi que ce sont des propos d'étapes, la recherche action étant en cours.

LES CHANCES D'ACCÈS À L'EMPLOI

Une idée communément répandue veut que le niveau de diplôme préserve du chômage d'autant plus qu'il est élevé. S'il est vrai que le taux de chômage des jeunes sans diplôme est très élevé, on constate aussi que le chômage est un peu moins élevé chez les jeunes qui ont un bac professionnel ou technologique ou un CAP-BEPi² que chez ceux qui

Chaque année, plus de 17 000 élèves intègrent les lycées professionnels publics et privés parisiens, et environ 55 000 les lycées publics et privés généraux et technologiques. Dans les lycées professionnels, nombreux sont ceux qui atteindront l'âge de la majorité en étant toujours lycéens ou étudiants dans des sections de brevet de technicien supérieur.

À partir de la question des présences/absences des élèves, étudiée au cours d'observations et d'entretiens, la question se pose du sens que les élèves attribuent à leurs études et de la place que celles-ci prennent dans leur vie en regard de la spécificité de leur situation d'adolescents et d'élèves.



■ Maryse ESTERLE-HÉDIBEL

disposent d'une ou deux années d'études non validées après le baccalauréat³.

La réussite d'un CAP ou d'un BEP suivi ou non d'un bac professionnel peut avoir une incidence directe sur l'accès à l'emploi à court ou à moyen terme. Entrer en lycée professionnel n'implique pas nécessairement la perspective d'une position défavorable en matière d'emploi futur. Pourtant, les filières générales restent la « voie royale »

et comme le souligne Éric Maurin, les issues pour résoudre la question des élèves en difficulté, voire en échec scolaire au collège, tendent toutes à faire entrer précocement ceux-ci dans des filières préprofessionnelles ou d'apprentissage⁴. Ces dernières sont donc explicitement désignées comme destinées à accueillir les élèves n'ayant pas répondu aux

■ 1 Maryse Esterle Hedibel (dir.) et Etienne Douat, Recherche action autour de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire et pour un renforcement de l'assiduité des élèves, Paris 2007-2009, Rectorat de Paris, Fonds social européen.

■ 2 Certificat d'aptitude professionnelle, Brevet d'enseignement professionnel.

■ 3 Duru-Bellat Marie, 2006.

exigences des classes généralistes en collège, non pas parce qu'ils y manifestaient des compétences différentes de celles demandées, mais bien parce qu'ils étaient censés ne pas manifester de compétences suffisantes dans l'absolu, les filières générales restant l'étalon de la réussite ou de l'échec. Un chef d'établissement qualifie ce type de positionnement de « pédagogie de la menace » au collège « qui présente certaines voies du lycée comme des punitions et qui bride les ambitions des élèves »⁵. Ce n'est pas le moindre paradoxe du système scolaire français que de demander aux élèves globalement les plus en difficulté de choisir bien avant les autres un métier vers lequel s'orienter. Du reste, les élèves qui poursuivent dans les voies générales ne sont pas à proprement parler orientés⁶, ils suivent une voie logique de la 3^e à la 2nde en lycée général.

DES CHOIX D'ORIENTATION PEU RAISONNÉS

Les conditions de ces « choix » méritent que l'on s'y arrête. Théoriquement, la proposition d'orientation en lycée est faite par le dernier conseil de classe de 3^e, entérinée ou non par le chef d'établissement qui en réfère aux familles. Si celles-ci sont en désaccord avec l'orientation proposée (ce qui est très rarement, voire jamais le cas en cas de poursuite d'études générales), une négociation est entamée, qui peut aboutir à un accord ou à une procédure d'appel de la famille. De fait, il apparaît que les conseils de classe ont une voix prépondérante et que les chefs d'établissement se risquent rarement à proposer une orientation différente de celle proposée par l'équipe enseignante. Les vœux indiqués par

les élèves et entérinés par les familles sont souvent fortement suggérés par des enseignants peu formés sur les filières professionnelles et les phénomènes de domination sociale jouent à plein⁷. Par ailleurs les conseillers d'orientation psychologues n'ont pas toujours le poids requis pour affiner les projets d'orientation dans ces processus. Le système scolaire français se caractérise entre autres par un fort cloisonnement entre ses différents degrés. Les filières des lycées (en particulier les filières professionnelles) sont mal connues dans les collèges et, de même que la liaison CM2/6^e peine à se mettre en place, la liaison collège/lycée souffre également de difficultés à exister réellement. Au cours de nos entretiens, plusieurs enseignants de lycées professionnels ont souligné leur perplexité devant les orientations proposées aux élèves qu'ils accueillent et ont déploré que les enseignants de collège soient si peu nombreux à venir les rencontrer lors des « journées portes ouvertes ». Un important travail reste à accomplir en termes d'orientation des collèges vers les lycées.

Il n'est pas très étonnant dans ce contexte de constater qu'un sentiment d'injustice accompagne fréquemment ces décisions d'orientation. D'après une étude de Jean-Paul Caille sur un panel d'élèves entrés en 6^e en 1995, quatre jeunes sur dix estiment avoir plus subi que choisi leur orientation, et moins de la moitié considèrent avoir été bien informés par les enseignants et les conseillers d'orientation⁸. Ces données sont confirmées par l'impression laissée par les procédures d'orientation de certains des élèves des lycées professionnels, que nous avons rencontrés, vers des sections aussi diverses que vente action marchande, métiers de la mode, secrétariat bureautique, comptabilité...

Dans ce contexte, on rencontre couramment des élèves qui disent avoir choisi en premier vœu une filière vers laquelle ils sont effectivement orientés, tout en n'adhérant pas à la formation proposée par la suite. La réalité du métier concerné, entrevue à travers les cours et les premiers stages, vient contrecarrer l'idée qu'ils s'en faisaient au départ, idée souvent induite par le flou de l'appellation et les interprétations entendues dans les collèges. Ainsi plusieurs élèves expliquaient qu'ils s'étaient orientés vers une filière « métiers de la mode », car les enseignants du collège leur avaient expliqué qu'ils feraient du stylisme et beaucoup de dessin. Eux-mêmes pensaient suivre les dernières tendances de la mode mais, de fait, se retrouvaient à faire

■ 4 Maurin Éric, 2007, p. 101-102.

■ 5 Bagot Françoise, *Elitaire pour tous*, entretiens sur les classes préparatoires aux grandes écoles, *Les Temps Modernes* 2006, p. 361.

■ 6 Cellule de veille scientifique et technologique, Institut National de la Recherche Pédagogique, lettre d'information n° 25, Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle, mars 2007, 2.

■ 7 *Idem*, 5

■ 8 *Idem*, 5.

beaucoup de couture (fabrication de vêtements) et à suivre souvent des stages dans des boutiques de retouches de vêtements. D'autres ayant choisi «vente action marchande» étaient surpris par le nombre de cours de type magistral et, faute de posséder les compétences sociales nécessaires, décrochaient des stages non pas dans les boutiques de prêt-à-porter ou de vêtements de sport, mais plutôt *in fine* dans des supérettes d'alimentation et de produits d'entretien.

La scolarisation des formations professionnelles cristallise les déceptions d'élèves qui, se trouvant en difficulté dans les matières générales au collège, espéraient suivre, au lycée professionnel, des formations axées sur les métiers alors que les cours généraux y prennent une grande place. Un cas frappant est celui des formations qui préparent à des métiers du tertiaire (bureautique, secrétariat) qui exigent des élèves entre 30 et 35 h de cours et d'ateliers pendant lesquelles ils sont assis et suivent les directives d'un enseignant, situation à laquelle ils espéraient avoir définitivement échappé en quittant le collège.

QU'EST-CE QU'UNE FILIÈRE ATTRACTIVE ?

Par ailleurs, même si certains diplômes professionnels sont plus prometteurs d'emploi que des études supérieures non abouties, certaines filières professionnelles s'éteignent et la mise en place du baccalauréat professionnel en 3 ans rend très aléatoires les trajectoires d'élèves qui échoueraient au BEP.

Une inquiétude latente chez les élèves existe aussi quant aux débouchés de certaines filières de formation, inquiétude d'autant plus forte pour celles qui ne présentent quasiment aucun débouché, comme celle de la chaussure par exemple.

S'il est quelquefois envisageable, en tout début d'année et pour autant que la formation demandée existe dans le même établissement, de faire passer un élève d'une filière à l'autre (par exemple, d'une préparation d'un CAP en couverture de toit à un CAP de peinture), un changement d'orientation n'est généralement

pas possible. Il est alors conseillé à l'élève de continuer sa formation jusqu'à la fin pour pouvoir ensuite changer de filière. Cette proposition rencontre peu d'intérêt chez les élèves concernés qui ne comprennent pas, alors, pourquoi ils devraient fournir un effort double : non seulement suivre une formation, mais de plus une formation qui ne corresponde pas à leurs souhaits. Le transfert de compétences d'une filière à l'autre («*Tu auras de toute façon appris quelque chose, cela te servira ensuite!*») n'est pas toujours une perspective crédible et suffisante pour «tenir le coup» pendant plusieurs mois, voire deux ans, dans une formation ne correspondant pas – ou plus – aux vœux émis.

Par ailleurs et paradoxalement, des filières présentant des débouchés (couverture, chaudronnerie, maintenance d'ascenseurs) ne rencontrent pas pour autant un grand enthousiasme de la part des élèves. En effet, les débouchés professionnels ne constituent pas un argument suffisant pour les convaincre de se lancer dans ces études. Pour cela, il faudrait que ces filières soient attractives à plusieurs niveaux : celui des représentations des métiers correspondants, celui de la gestion des risques professionnels (accidents, pénibilité), celui des possibilités d'évolution de carrière. Ainsi, même si des postes vacants existent dans les formations d'ascensoristes, qui assurent une insertion professionnelle rapide et relativement bien rémunérée, ces formations ne rencontrent pas un écho très favorable chez les candidats potentiels, car le métier correspondant n'est guère susceptible d'évolution par la suite... Et la perspective de devenir ascensoriste ne fait pas rêver!

DES ÉLÈVES BRILLANTS ?

Cette inadéquation entre les débouchés offerts par certaines filières et les taux de remplissage pose un problème plus général : à quoi peuvent rêver aujourd'hui des adolescents qui ont connu des parcours difficiles dans la première partie de leur scolarité, et qui vivent pour beaucoup dans des familles marquées par la précarité socio-économique ? Quelles peuvent être leurs aspirations pour l'avenir et, plus concrètement, qu'espèrent-ils trouver dans les lycées professionnels qui puisse les inciter à y venir régulièrement et à y mener à bien leurs études ?

Alors qu'ils attendent des enseignants, qui sont les personnes qu'ils cotoient le plus au lycée, des relations d'écoute, d'échange, une attention et des encouragements, ainsi que la garantie d'un cadre structurant pour leurs études, ils se trouvent régulièrement, quelquefois pendant

deux années d'affilée, face à des enseignants qui pratiquent une pédagogie qui consiste à pointer individuellement et collectivement les insuffisances des élèves dans le but de les « stimuler ». Cette conception pédagogique remonte, d'après François Flahaut, à une tradition chrétienne, reprise par l'école laïque, qui cherche à démontrer constamment aux fidèles à quel point ils sont inférieurs à ce qu'on attend d'eux, à quel point ils ne sont pas « à la hauteur » et ne pourront jamais l'être⁹. Ainsi des élèves rapportaient d'une de leurs enseignantes qu'elle serait « *décue si elles réussissaient leur BEP, car ce serait seulement un coup de chance* ». Ce genre de propos n'induit pas nécessairement un abandon des études, mais bien un découragement et une attitude par rapport aux études qui les éloignent de l'accès aux savoirs et incitent les élèves à privilégier les relations entre pairs plutôt qu'avec les enseignants. Ces relations contre-productives du point de vue de l'appétence des élèves à rester dans les lycées professionnels et à y poursuivre une formation ont été repérées et analysées par Aziz Jellab¹⁰. Une condition *sine qua non* de l'engagement des élèves dans les études est bien le fait de se sentir soutenus et encouragés par leurs professeurs¹¹.

Il est vrai que d'autres enseignants de matières générales ou professionnelles développent une pédagogie basée sur les encouragements et la prise en compte raisonnée des conditions de vie parfois difficiles des élèves et de leurs familles. Ces relations mises en place avec les élèves ne garantissent pas leur pleine réussite mais permettent tout au moins de faire exister les conditions d'une évolution de leur investissement dans les formations et des

relations avec les personnels adultes des lycées. Comme le disait un proviseur : « *Pour qu'ils viennent et s'investissent, il faut que les professeurs fassent briller les élèves.* » Mais pour cela il importe aussi que l'organisation de la vie quotidienne dans l'établissement ménage des espaces de reconnaissance et d'échanges (travail d'équipe en particulier) entre les différentes catégories d'adultes présentes dans les établissements.

LES ÉLÈVES SONT AUSSI DES ADOLESCENTS

La jeunesse n'est qu'un mot... disait Pierre Bourdieu, soulignant ainsi les différences de conditions de vie entre des individus et des groupes que leur âge ne suffit pas à fédérer. L'ambiance conflictuelle qui règne dans certaines classes de lycées professionnels – et l'on peut retrouver ces phénomènes dans des classes de lycées généraux ou technologiques – semble illustrer cette citation bien connue. Les uns et les autres n'ont pas la même motivation à suivre les formations dans lesquelles ils sont inscrits, ce qui les amène à se comporter de manière très diverses dans les classes : certains s'efforcent de suivre les cours et de répondre aux attentes des enseignants, d'autres viennent sans aucun matériel sur eux, ni même quelque fois papier et stylo pour écrire, d'autres encore ne prêtent aucune attention au cours de l'enseignant, tout en étant présents dans la classe, d'autres encore ne viennent pas ou très peu, comptant sur un bachotage de fin d'année pour réussir leur examen... Ces attitudes hétérogènes coexistent dans les mêmes classes, quelquefois scindées en sous-groupes antagoniques. Les modes vestimentaires et les modes de vie juvéniles se heurtent quelquefois violemment : telle jeune fille vêtue en style « gothique », en butte à d'incessants sarcasmes, finit par ne plus revenir après s'être fait agresser par d'autres élèves hors du lycée, tel autre doit défendre âprement son droit à une orientation sexuelle différente de celle des autres garçons, au risque aussi de subir des agressions. Les jeunes issus de milieux relative-

ment aisés comparativement aux populations modestes ou pauvres qui forment la majorité des recrutements des lycées professionnels vivent difficilement le décalage en termes de centres d'intérêt, de goûts culturels, de préoccupations, avec leurs camarades, et réciproquement. La mixité sociale, sans préparation ni lieu de résolution de conflits, n'apporte pas nécessairement les effets bénéfiques escomptés par ses promoteurs...

■ 9 Entretien avec François Flahaut, *Revue Ville école intégration Diversité*, n° 152, mars 2008, p. 11.

■ 10 Jellab Aziz, 2003, *Mobilisation en lycée professionnel et/ou abandon ?* In « L'accrochage en milieu professionnel », Académie de Versailles, p. 17-23.

■ 11 Jellab Aziz, 2005, *Les enseignants de lycée professionnel et leur pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves*, *Revue Française de Sociologie*, 46-2, 2005, p. 295-323, 318.

Ces ambiances de classes très conflictuelles contribuent à décourager les élèves de venir dans les lycées et font parfois obstacle à leur motivation professionnelle.

Si beaucoup d'élèves arrivent en retard le matin, ou s'absentent, ils ne le font pas tous pour les mêmes raisons. Leur adolescence se passe de manières diverses. Ces élèves considérés comme « immatures », « gamins » au regard des exigences du lycée, développent à l'extérieur des compétences sociales ou familiales quelquefois insoupçonnées. Certains (ou plutôt certaines) prennent en charge dès leur retour du lycée leurs jeunes frères et sœurs, secondant voire remplaçant leur mère absente du foyer pour des raisons professionnelles aux heures où les enfants s'y trouvent, tôt le matin ou tard le soir – c'est le cas des personnels d'entretiens ou des caissières en grande surface entre autres. D'autres accomplissent des tâches en soutien de parents défaillants ou absents¹². D'autres encore travaillent le soir dans des restaurants, font des ménages, livrent des pizzas et autres plats préparés... Une idée couramment répandue dans les lycées consiste à dire que ces activités sont liées à des besoins d'argent de poche (cigarettes, sorties, baladeurs MP3, etc.), ce qui les rendrait futiles et révélatrices du faible intérêt des élèves pour leurs études, marque de leur immaturité.

De fait, au dire des élèves et d'autres intervenants, ces activités contribuent aussi, dans de nombreux cas, à l'équilibre budgétaire parfois très problématique de certaines familles, ou plus directement à la survie de certains jeunes, sans domicile fixe ou en hébergement précaire. Il n'est pas rare en effet que des élèves vivent seuls, ou doivent contribuer à leur propre pension lorsqu'ils sont hébergés par des membres de leur famille qui ne sont pas leurs parents. D'autres encore sont

eux-mêmes parents de bébés et confrontés à cette responsabilité tout en devant suivre leur scolarité au lycée. Des élèves se trouvent également seuls et sans papiers, cumulant ainsi une grande précarité économique avec l'angoisse inhérente à la situation de ceux qui peuvent être expulsés du jour au lendemain.

Certains élèves utilisent à foison les modes de communication par Internet ou téléphone portable, apparus il y a une quinzaine d'années. Les soirées se passent devant l'ordinateur (dont on sait qu'il a supplanté la télévision dans les loisirs des jeunes) et dans des conversations nombreuses entre adolescents, jusqu'à des heures très tardives. Ces contacts permettent du reste de garder un lien avec des pays d'origine des élèves (la Chine en particulier nous a été citée). En tout état de cause, ils témoignent d'une sociabilité adolescente très dense qui se passe hors de l'espace public : les jeunes sont chez eux et sous le même toit que les parents, qui laissent faire ou ignorent – les contacts par Internet étant silencieux – que leurs enfants restent éveillés tard dans la nuit. Notons aussi que de nombreux élèves rencontrés disent avoir des difficultés à s'endormir et retardent ce moment, générateur d'inquiétudes ou d'angoisses, sans d'ailleurs qu'ils fassent un lien clair entre le peu d'heures de sommeil et la fatigue en journée.

D'autres, encore, nous ont signalé aussi des activités sportives en soirée qui, plusieurs fois par semaine, les amènent à se coucher après 23h.

Ces diverses activités, qu'elles soient ludiques ou dictées par les besoins économiques, ou simplement par la nécessité ressentie de « faire autre chose que le lycée », entrent en concurrence avec les obligations scolaires dont les agents scolaires voudraient qu'elles soient prépondérantes dans la vie des élèves. Une proviseure rapportait l'anecdote suivante : alors qu'elle insistait pour qu'un élève arrête de travailler dans un « Mac Do » car cela lui faisait rater des cours, il lui répondit : « Si je rate le Mac Do, je perds de l'argent, si je rate le cours, je peux le rattraper », marquant ainsi le décalage des priorités entre la chef d'établissement et les siennes, entre une vision à long terme et une vision à plus court terme...

De fait, les élèves opposent imperturbablement à l'arbitraire de la vie institutionnelle leur propre conception de la vie dans l'établissement. Alors que l'assiduité et la ponctualité sont présentées comme des conditions *sine qua non* de la poursuite d'études dans des conditions

■ 12 Ces cas avaient déjà été rencontrés lors d'une précédente enquête parmi des élèves de collège, cf Maryse Esterle Hedibel, 2007, *Les élèves transparents*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

optimales, de nombreux élèves arrivent en retard, surtout à la première heure du matin ou de l'après-midi, ou s'absentent régulièrement, pour les motifs évoqués précédemment. Que les règlements soient très « sévères », au dire des chefs d'établissements, ou plus souples, que leur mise en application soit rigoureuse ou plus relâchée, rien n'y fait : des élèves continuent à s'absenter régulièrement des cours, ne considérant véritablement pas cela comme une transgression majeure, et ne faisant pas non plus le lien entre absences et résultats insuffisants aux examens.

ÊTRE ADOLESCENT AU LYCÉE : UN FAISCEAU D'INJONCTIONS PARADOXALES

En lycée professionnel, peut-être plus que dans d'autres lycées, les élèves ne peuvent pas être considérés du seul point de vue de leur scolarité, au risque de passer à côté des conditions sociales du déroulement de cette scolarité. Ainsi, des élèves d'un lycée professionnel spécialisé dans la restauration doivent se présenter tous les jours « en tenue de travail » mais ces tenues, non ou mal entretenues, sont sales et abîmées... D'autres doivent trouver eux-mêmes leurs stages en entreprise, alors qu'au dire même des enseignants ils ne disposent pas des compétences nécessaires pour se présenter : ponctualité, tenue, langage... Le désarroi des enseignants trouve alors en partie sa source dans ces injonctions : « Ils [les établissements scolaires] sont de plus en plus enfermés dans une conception bloquée de l'éducation, étroitement corsetée dans des règles, des normes, des vérités successives et contradictoires. »¹³

Certains élèves vivent fortement la tension entre être traités « comme des enfants » en

lycée professionnel, tout en étant incités à développer des qualités d'autonomie et une maturité nécessaires à l'exercice de leur futur métier. Ils sont encore souvent considérés comme des « gamins » voire comme des « enfants » et tutoyés comme tels, y compris les étudiants en BTS¹⁴. Peut-être peut-on trouver dans cette tension une explication à la satisfaction que disent éprouver certains d'entre eux lors des stages, où ils sont considérés comme presque « adultes », comparativement au lycée qu'ils vivent comme un lieu de contraintes, voire de suspicion permanente (les nombreux désaccords autour de la justification des retards et des absences en sont un exemple) et de conflits récurrents avec certains enseignants. En somme, au lycée professionnel ils effectueraient des tâches, alors qu'en stage ils seraient en activité¹⁵. Jellab pose l'hypothèse que les souhaits d'entrer en apprentissage correspondraient à la recherche d'une « cohérence entre apprendre et grandir »¹⁶.

LES LYCÉES PROFESSIONNELS : DES LIEUX DE VIE

Les dernières mesures concernant la lutte contre l'obésité (et l'entrée des marques à l'école) ont mené à la disparition des distributeurs de boissons et de friandises dans les établissements scolaires. Les dispositions de la dernière loi concernant l'usage du tabac contraignent les fumeurs, élèves et personnels scolaires, à fumer hors des enceintes des lycées. Ces mesures officielles se complètent de consignes plus locales, comme l'interdiction complète de boire ou de manger à l'intérieur des locaux. Si l'on ajoute à cela l'absence de foyers du lycéen dans nombre d'établissements, on constate que la vie sociale des élèves se passe quasiment toute entière hors des murs des établissements, et que de fait les élèves sont bien plus attirés vers l'extérieur que vers l'intérieur, où ils devraient être de « purs esprits », uniquement tendus vers la réussite de leurs « études »... La place laissée à une parole lycéenne est très variable selon les établissements et impulsée ou non par l'équipe de direction et l'équipe « vie scolaire ».

Peu de progressivité dans les règlements est prévue selon l'âge ou le niveau des élèves, qui vivent de ce fait un décalage important entre leur vie à l'extérieur et leur vie à l'intérieur du lycée. Cela est d'autant plus flagrant pour les élèves majeurs, qui sont traités de la même manière que les mineurs, à la seule différence qu'ils signent eux-mêmes leurs mots pour absences ou excuse, et qu'en théorie tout au

■ 13 Clerc Françoise, 2008, Les sources du désarroi, 3, dossier « Des professionnels en désarroi ? bulletin XYZEP mai 2008, n° 31.

■ 14 Brevet de Technicien Supérieur.

■ 15 Atelier « l'identité du lycéen professionnel » in *L'accrochage en milieu professionnel*, Académie de Versailles, p. 125.

■ 16 Jellab Aziz, 2003, Mobilisation en lycée professionnel et/ou abandon ? In *l'accrochage en milieu professionnel*, Académie de Versailles, p. 22.

moins on ne peut plus faire appel à leurs parents pour signaler leur comportement, renforcer des sanctions à leur rencontre ou communiquer leurs résultats scolaires.

Pour que le lycée professionnel soit véritablement une chance pour les élèves, c'est-à-dire qu'au-delà des questions d'orientation ils puissent y suivre au mieux leurs études, peut-être pourrait-on essayer de répondre à la question: que faire pour qu'ils aient envie de venir?, non pas du point de vue du simple désir, mais des conditions sociales (au sens de l'environnement) favorables aux apprentissages, pour échapper à la dichotomie élève/adolescent et tenter de réaliser une synthèse entre les deux. Ceci impliquerait aussi sans doute la recherche d'une synthèse entre l'enseignant et le citoyen, voire l'ensemble des personnels scolaires et leur condition d'adultes, tant il est vrai que ce qui concerne les élèves concerne aussi les adultes chargés de les encadrer et de les former. ■

■ **MARYSE ESTERLE HÉDIBEL** est maître de conférences IUFM, Université d'Artois, et chercheuse associée au CESDIP/CNRS, Université de Saint-Quentin-en-Yvelines

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DURU-BELLAT M. (2006) « Les promesses déçues de l'ascenseur social », in Anne-Marie Bardi et Dominique Borne Comment va l'école ? *La Documentation française, Problèmes politiques et sociaux*, n° 928.
- ESTERLE HEDIBEL M. (2007) *Les élèves transparents, les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- MAURIN E. (2007) *La nouvelle question scolaire*, Paris, Seuil.
- L'accrochage en milieu professionnel, des expériences pour vous guider, *Académie de Versailles, Actes du séminaire*, 26 mars 2003.
- Lettre d'information n° 25, mars 2007, Cellule de veille scientifique et technologique, Institut national de la recherche pédagogique, Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle.
- Revue *Les Temps Modernes*, Éducation nationale, les faits et les mythes, n° 637-638-639, mars juin 2006.
- Revue *Ville École intégration Diversité*, n° 152, mars 2008, La notion de réussite.
- Bulletin XYZep mai 2008, Dossier: Des professionnels en désarroi ?

Abandons d'études à 17-18 ans

Le cas mal connu des « bacs pro »

La primauté accordée aux arrêts d'études en collège et en BEP peut certes s'expliquer par le fait que les élèves concernés sortent sans qualification, contrairement aux élèves de bac pro qui disposent d'un diplôme (BEP ou CAP). Mais depuis 2005, le BEP est devenu un diplôme propédeutique et n'a plus de « double finalité » (préparer à l'entrée sur le marché du travail ou conduire au bac pro) même si, dans les faits, le taux de poursuite en bac pro après un BEP est très disparate en fonction des spécialités (Maillard, 2007). Aussi, à l'heure où l'initiative du bac pro en trois ans va être généralisée, apparaît-il indispensable de se pencher sur la question de l'abandon d'études au niveau IV. Nous avons réalisé, au cours de l'année 2006-2007, une enquête ethnographique (Beaud et Weber, 1998) sur le thème de *l'abandon en baccalauréat professionnel* (Mariette, 2008)². Le terrain

Le phénomène d'abandon d'études touche non seulement les collégiens et les lycéens professionnels en BEP¹ mais aussi les « bacs pro ». Alors que le ministre de l'Éducation nationale a réaffirmé en 2007 la volonté de porter 80 % d'une classe d'âge au bac, la méconnaissance du phénomène d'abandon en cours de bac pro nous interroge.



s'est déroulé dans quatre académies à prédominance urbaine, rurale ou mixte, auprès de huit établissements en secteurs Production et Services³. D'après les résultats de cette étude, les départs en cours de bac pro sont, certes, moins importants qu'en BEP en effectifs réels (les effectifs de bacs pro étant moins nombreux que ceux de BEP), mais proportionnellement, ils sont souvent aussi importants en bac pro qu'en BEP. Le nombre de sorties d'élèves en effectifs réels y est parfois même supérieur.

Dans l'un des lycées enquêtés, on dénombrait pour l'année 2005-2006 sept démissions sur cent seize élèves en BEP Comptabilité, soit 6 % et treize démissions sur quatre-vingt-trois élèves en bac pro Comptabilité, soit 15,5 %. Phénomène difficile à définir et à mesurer, l'arrêt d'études en cours de bac pro se comprend par l'étude d'une combinaison de facteurs : la trajectoire sociale et scolaire des élèves, leur situation familiale, d'une part, leur âge ; d'autre part, il faut également prendre en compte le rôle que jouent les politiques des

■ 1 Glasman et Cœuvrard (2004), Millet et Thin (2005), Esterle-Hedibel (2007); Broccolichi (1997), Charlot et al. (2002).

■ 2 Cette étude à paraître en 2008 aux éditions CPC Document a été commandée et financée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et réalisée sous la direction scientifique de S. Beaud.

■ 3 L'enquête a été réalisée au sein de six lycées professionnels publics, d'un lycée professionnel privé et d'un CFA, entre juillet 2006 et juin 2007 ; elle comprenait deux objectifs : une tentative de mesure du phénomène d'abandon d'études au niveau des établissements et une analyse sociologique du sens à donner à ce phénomène (soixante-dix entretiens ont ainsi été menés auprès de membres des équipes pédagogiques et de direction et auprès de jeunes sortis en cours de bac pro).

établissements et l'offre locale de formation⁴. Je me concentrerai ici principalement sur le cas des 17-18 ans. Idée très présente au sein des équipes pédagogiques, les bacs pro sont de « jeunes adultes » : l'âge théorique d'obtention du bac pro est 19 ans ; de plus, la majorité des élèves orientés en professionnel ont connu un ou plusieurs redoublements⁵. Pourtant, une partie des jeunes enquêtés ayant arrêté leur scolarité en début de 1^{er} bac pro n'étaient pas encore majeurs ou venaient tout juste de l'être. La baisse des taux de redoublement en 5^e et en 3^e dans les années 1990-2000 a en effet entraîné une diminution de l'âge des lycéens (Esquieu, 2004).

ARRÊTER SES ÉTUDES PROFESSIONNELLES : ENTRE « DÉCROCHAGE » ET CONTRAINTES EXTRASCOLAIRES

Des élèves « décrocheurs » aussi bien que « motivés »

Sur le terrain, la plupart des enquêtés associent l'abandon d'études au *décrochage scolaire*. Pourtant, les décrochages scolaires n'aboutissent pas tous à des abandons et, à l'inverse, les abandons ne correspondent pas toujours à l'aboutissement d'un processus de décrochage. Une partie des sorties en cours de bac pro sont en effet des arrêts brutaux de scolarité pour des raisons extrascolaires, souvent liées à la précarité économique et sociale des jeunes en orientation professionnelle. L'abandon ne concerne donc pas seulement des élèves en *échec scolaire*. Contrairement aux travaux sur les élèves de collège et de BEP qui soulignent l'existence d'un « décrochage progressif », notre enquête fait apparaître une

spécificité de l'abandon en bac pro : ce ne sont pas seulement les élèves jugés les moins bons scolairement qui arrêtent. De bons éléments sont contraints de partir *du jour au lendemain*, selon les termes des enquêtés, par nécessité financière d'entrer sur le marché du travail, pour des problèmes de garde d'enfants, suite à des mariages forcés ou encore à des accidents ou problèmes de santé. Ainsi, les décrocheurs n'abandonnent pas tous et, à l'inverse, les motivés ne continuent pas tous.

L'arrêt d'études est par ailleurs couramment perçu par les équipes des lycées professionnels comme un échec et associé à la *déscolarisation*. Pourtant, certains départs d'élèves d'un établissement sont suivis de rescolarisations dans un autre lycée ou en centre de formation pour apprentis (CFA). Plus généralement, l'enquête menée auprès des jeunes montre que les arrêts d'études en cours de bac pro ne doivent pas être considérés comme un rejet en bloc de l'école et/ou de la formation. Ce constat rejoint les conclusions de D. Thin et M. Millet (2005) à propos des « ruptures scolaires » de collégiens d'origine sociale défavorisée : les auteurs soulignent que la rupture avec l'école n'est jamais entièrement consommée, contrairement à ce que laisse entendre le terme « déscolarisation ».

Des jeunes entre deux âges : entre demande de liberté et d'encadrement

Plusieurs des enquêtés au sein des équipes pédagogiques des établissements ont souligné l'âge avancé des bacs pro, le plus souvent majeurs, et le caractère inadapté des contraintes du lycée pour ces « jeunes adultes en âge d'être à la fac ». Les entretiens avec les élèves ont reflété cette demande de liberté : « *On est jeune, on a besoin de liberté et de sortir* », m'explique ainsi une jeune fille en 1^{er} bac pro Comptabilité. Pourtant une demande d'encadrement est également perceptible, notamment chez les plus jeunes (17-18 ans) en lycée professionnel comme en CFA.

Aline, 18 ans au moment de l'entretien (mai 2007), a été élevée par son père, agent SNCF. Après une 3^e générale et un an et demi en BEP Comptabilité dans un lycée public,

Aline est entrée en BEP Restauration, cette fois en CFA (« *J'avais pas envie de passer ma vie dans un bureau* »⁶). Alors qu'elle a obtenu son BEP et qu'elle continue en 1^{er} bac pro, elle est convoquée fin mars 2007 sur demande du maître d'hôtel qui est son maître de stage sans trop comprendre ce que ce dernier lui reproche. Elle me présente son arrêt de bac pro comme une réponse sur un « *coup de tête* » lors

■ 4 En cela, le terme d'« arrêt » d'études constitue selon moi une alternative intéressante à celui d'« abandon » parce qu'il renvoie moins à l'idée que le départ du lycée est le seul fait de l'élève. Soulignons par ailleurs que l'état du marché du travail local a également des effets sur les arrêts d'études en Bac pro.

■ 5 D'après une enquête menée au sein de l'académie de Montpellier en 1999 (Bloch et al., 2001), 11% des élèves de bac pro étaient « à l'heure ».

de cette convocation. Mais par «fierté», elle n'a pas voulu faire marche arrière: «Après je pouvais pas revenir sur ce que j'avais dit.» Quelques mois à peine après sa démission de bac pro, Aline est convaincue qu'elle aurait eu ce diplôme si elle avait été incitée à rester. Son parcours scolaire sans redoublement ainsi que ses capacités à parler de son métier avec précision et usant d'un vocabulaire approprié sont autant d'éléments qui vont dans ce sens. Si elle considère que le CFA est en partie responsable de son arrêt, elle regrette également que son père n'ait pas été plus exigeant avec elle: «En essayant d'être trop gentil, il a cédé à beaucoup de choses. C'est moi qui en pâtis le plus. J'aurais voulu qu'il soit plus méchant. D'autant que j'avais des facilités. On se lâche vite si on n'est pas poussé.» La demande et le besoin d'encadrement par les institutions familiales et scolaire sont ainsi revenus dans plusieurs des entretiens réalisés avec les jeunes.

Le cas de Lucia, une élève en cours d'arrêt d'études rencontrée dans un des lycées enquêtés, reflète quant à lui la phase d'incertitude dans laquelle sont ces jeunes entre deux âges. Née de parents chiliens, dernière d'une fratrie de quatre, Lucia a été élevée par sa mère seule (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) suite au décès de son père. Âgée de 18 ans au moment de l'entretien (mai 2007), elle a décidé d'arrêter sa 1^{er} bac pro Comptabilité à la fin de l'année scolaire et n'a donc pas cherché de stage pour l'été. Une fois remis sa démission au lycée, elle compte entrer dans la vie active et a des pistes pour mettre en œuvre cette décision. L'orientation en comptabilité, vers laquelle sa mère l'a «poussée» après sa 3^e générale, n'est pas celle qu'elle souhaitait; la

consultation de son dossier confirme que cette élève avait demandé une orientation en BEP Électrotechnique et y était acceptée. Comme beaucoup des jeunes rencontrés, Lucia est prise entre une volonté d'indépendance et un sentiment d'obligation vis-à-vis de sa mère, certainement renforcé par sa position de cadette et le fait qu'elle est orpheline de père. Elle oscille ainsi entre deux discours: tantôt elle dit vouloir travailler pour se prendre en charge, tantôt elle affirme qu'elle doit travailler pour aider financièrement sa mère. Ce qu'elle présente comme un rejet de l'école («L'école, c'est pas pour moi!») est donc lié à une volonté-nécessité d'être rémunérée, mais ne correspond pas à un rejet de formation professionnelle. Elle me confie en effet en fin d'entretien que, même si la comptabilité ne lui plaît pas, elle serait éventuellement prête à finir son bac pro dans cette spécialité en alternance.

La tranche d'âge 17-18 ans constitue pour ces jeunes majoritairement issus de milieux populaires une période de transition (sortie de l'adolescence, entrée dans la vie adulte) pendant laquelle le rapport au temps (présent et futur) et l'état d'incertitude qu'autorise l'école leur permet de faire «coexister le réalisme le plus extrême et l'utopisme le plus aventureux» (Bourdieu, 1992).

DES POLITIQUES QUI PEUVENT CONDUIRE À DES ARRÊTS D'ÉTUDES

Des taux de sortie très variables en fonction des établissements

L'abandon en cours de bac pro est un phénomène difficile à mesurer⁷: les établissements sont en effet confrontés à des difficultés de dénombrement, notamment en ce qui concernent les décrochages progressifs. Par ailleurs, ces chiffres constituent des enjeux stratégiques vis-à-vis du rectorat dans la gestion des effectifs des classes. Les façons de compter et de catégoriser les sorties d'élèves en bac pro, très variables d'un établissement à l'autre, renseignent finalement plus sur la politique des établissements et des acteurs que sur la réalité du phénomène d'abandon.

Le nombre d'élèves sortis des établissements par démission ou par exclusion fournit, au mieux, une indication non précise du taux d'abandon; certains élèves sont en effet contraints à la démission pour éviter un conseil de discipline⁸.

Malgré ces difficultés de chiffrage, nous avons pu tirer une première série de conclusions à partir des chiffres recueillis auprès des huit

■ 6 D'autres éléments ont joué sur sa réorientation: outre la composition de sa classe principalement masculine (cinq filles sur une classe d'une trentaine d'élèves), elle évoque le fait qu'elle était la seule «Blanche» et de ce fait victime de «racisme».

■ 7 Aux niveaux académique et national, on observe un manque d'outils statistiques: les bases académiques de données élèves permettent au mieux de chiffrer le nombre d'élèves qui ont quitté un établissement entre la 1^{re} et la terminale Bac pro.

établissements enquêtés. Tout d'abord, pour une même spécialité, les taux de sortie apparaissent très variables en fonction des bassins de formation mais aussi en fonction des établissements au sein d'un même bassin⁹ et en fonction des années au sein d'un même établissement. Entre les années 2005-2006 et 2006-2007, un des lycées publics enquêtés, spécialisé en production, a vu son taux de sortie passer de 23 % à 10,5 % et un autre de 15,5 % à 9 % (soit 12,5 points et 6,5 points de baisse).

Ensuite, les taux de sortie ne sont pas nécessairement plus importants en secteur production qu'en secteur services (et cela même si les départs vers l'apprentissage et/ou la vie active sans bac pro seraient plus faciles en production qu'en services d'après plusieurs enquêtés). En 2005-2006, le taux de sortie en bac pro Comptabilité et Secrétariat était de 10,5 % au sein d'un des lycées enquêtés ; en 2006-2007, on trouve le même taux en bac pro Électrotechnique au sein d'un autre lycée enquêté. Enfin, il apparaît de fortes hétérogénéités entre spécialités, en production comme en services, et les spécialités les plus sélectives à l'entrée ne sont pas nécessairement celles où le taux de sortie est le moins élevé¹⁰.

Pour comprendre cette variabilité des chiffres d'abandon, il faut prendre en compte des facteurs internes aux établissements (le fonctionnement de l'établissement et ses politiques en matière d'abandon) et des facteurs externes aux établissements (l'offre locale de formation et l'état du marché du travail local).

■ 8 S. Broccolichi (1997) a lui aussi souligné la faible pertinence de l'opposition entre abandon, démission et exclusion du fait de la question des menaces d'exclusion.

■ 9 Il faut également prendre en compte le type d'établissement : d'après les chiffres des établissements enquêtés, les taux de sortie sont plus forts en lycées professionnels publics qu'en lycées professionnels privés ; ils sont plus forts en CFA qu'en lycées professionnels (Moreau, 2003).

■ 10 Pour confirmer ces conclusions, il faudrait avoir des données nationales sur les différences de taux de sortie (et non sur les différences d'effectifs de sortants) entre secteurs (Production-Services) et entre spécialités.

Des élèves de BEP sans place en bac pro dans « leur » lycée

Les jeunes enquêtés insistent sur l'importance qu'ils accordent au diplôme du bac pro. « Dès que t'as le BEP, il faut continuer en bac pro », m'explique Aziz, 19 ans, qui n'a pas obtenu son BEP Électrotechnique et n'a pas été pris en redoublement dans son lycée d'origine. Les entretiens réalisés avec les jeunes montrent également leur fort attachement à leur établissement d'origine. Tout au long de l'entretien (octobre 2006), Aziz revient sur l'injustice que constitue à ses yeux la politique de son ancien lycée vis-à-vis des élèves, et en particulier vis-à-vis de ceux qui, contrairement à lui, ont obtenu leur BEP et ne sont pas pris en bac pro (« T'as ton BEP, t'as fait deux ans, tu connais tous les élèves, tous les profs... »). Selon lui, ce n'est pas étonnant s'il y a « des problèmes de délinquance » : « On est beaucoup sans lycée, on se trouve dehors » (avec ou sans BEP, voire en cours de bac pro). Il souligne une situation qui lui apparaît anormale : l'établissement compte six classes de terminale BEP pour seulement deux classes de bac pro. Ce qu'Aziz dénonce ici, c'est la sélection faite entre le BEP et le bac pro dans les lycées qui en ont les moyens.

On retrouve cette colère contre l'institution chez Nathalie, amie de Jérôme (entretien décembre 2006) : après l'obtention de son BEP Carrosserie au lycée professionnel d'une petite ville d'un département rural, Jérôme n'a pas été pris en bac pro dans cet établissement. « Il aurait pu » demander un autre lycée dans une ville située à 80 km de leur lieu d'habitation, mais « il aurait dû être en internat, et financièrement on pouvait pas suivre », explique Nathalie, renvoyant implicitement à la précarité économique de ce jeune couple. Elle ajoute : « Ce n'est pas normal de laisser sortir des élèves sans qualification complète. » L'année suivant son refus en bac pro Carrosserie, ayant appris qu'il pouvait demander à entrer en bac pro Mécanique avec un BEP Carrosserie, Jérôme en a fait la demande ; mais « ils » lui ont répondu qu'ils prenaient en priorité les diplômés de BEP de l'année en cours. Ainsi, depuis l'obtention de son BEP il y a trois ans, Jérôme « n'a jamais eu l'occasion de travailler dans sa branche », ce qui le pénalise pour reprendre une formation ; il enchaîne des emplois précaires sans trouver de CDI. Les cas d'Aziz et de Jérôme reflètent le paradoxe existant pour ces jeunes entre leur conscience du caractère indispensable du bac pro pour « s'en sortir » (conscience acquise lors de leur parcours scolaire) et leur sentiment que l'institution

scolaire les rejette avant qu'ils aient atteint le niveau bac. Le sentiment d'injustice se double ainsi pour eux d'un sentiment d'exclusion.

INADÉQUATIONS ENTRE BEP ET BAC PRO : LES EFFETS DE L'OFFRE LOCALE DE FORMATION

« Orientation par défaut » et écart de niveau entre BEP et bac pro

Selon les auteurs d'une étude sur « l'abandon scolaire » en cours de BEP (Charlot et al., 2002), l'« orientation par défaut » n'est pas une cause d'abandon : les « abandonneurs » étaient déjà absentéistes en collège et les élèves orientés en section professionnelle le sont toujours « par défaut ». Néanmoins, il ne faut pas sous-estimer les différences entre les jeunes qui ont subi et ceux qui ont choisi leur orientation, non pas tant en section professionnelle¹¹ qu'entre les différentes spécialités. Certains élèves orientés en BEP dans une spécialité qu'ils n'ont pas voulue y restent, toujours par défaut, en bac pro, ce qui provoque et explique une partie de l'absentéisme mais aussi du *présentéisme* (un CPE parle par exemple des « décrochés de l'intérieur »), en particulier pour les jeunes âgés de 17 ans qui attendent d'atteindre l'âge de la majorité pour donner leur démission sans autorisation parentale.

Par ailleurs, beaucoup d'enseignants parlent d'un « fossé » entre le niveau demandé en BEP et celui requis en bac dans une même spécialité, ce qui provoque des « démotivations » et des « décrochages » : certains élèves qui avaient réussi à avoir une meilleure image d'eux-mêmes grâce à l'obtention du BEP se trouvent en effet « enfoncés » en bac pro. Deux enseignants en plasturgie m'expliquent par exemple que les abandons en bac pro dans leur

établissement spécialisé dans les métiers de la fonderie sont surtout liés à des difficultés scolaires : certains « n'ont pas le niveau, ne peuvent pas suivre » (entretien novembre 2006). Mais ce phénomène se produit plus particulièrement dans les cas où un même BEP ouvre la porte à différents bacs pro : en fonction du nombre de places, certains élèves se retrouvent dans des bacs pro pour lesquels ils n'ont pas le niveau. Il existe ainsi des « orientations par défaut » au niveau même du bac pro : certains élèves sont orientés dans un bac pro qu'ils n'ont pas choisi, soit parce qu'ils n'ont pas eu de place dans le bac pro qu'ils demandaient, soit parce qu'ils ont « choisi » leur bac pro en fonction de l'offre de formation proposée dans leur lycée d'origine ou dans les établissements situés à proximité de leur lieu d'habitation.

Des élèves sans bac pro adapté à leur BEP : le cas des filles de « Sanitaire et social »

Si le passage du BEP au bac pro met certains élèves en situation d'échec scolaire, dans d'autres cas, c'est l'inadéquation entre BEP et bac pro ou l'absence de bac pro adapté qui provoquent des arrêts d'études, non par difficulté scolaire mais par déception. C'est par exemple le cas des élèves de BEP Carrières sanitaires et sociales (dit « Sanitaire et social »). En général, les filles de cette spécialité sont réputées être de « bonnes élèves », « motivées » (la sélection à l'entrée est forte du fait des demandes élevées). Mais aucun bac pro ne correspond réellement à leur formation de BEP : « Elles n'ont pas de bac pro pour elles » m'explique une enseignante (entretien novembre 2006). Travaillant dans un lycée d'une académie à prédominance rurale, cette dernière nous raconte la bataille qui oppose son établissement à d'autres lycées publics et à une structure de formation privée pour l'ouverture d'un bac pro Services de proximité et vie locale (SPVL). Trois mois plus tard, cette enseignante m'explique que le bac pro SPVL va finalement ouvrir dans le privé, ce qui exclura ses élèves pour des raisons financières. Une enseignante d'une autre académie (entretien février 2007) raconte à propos du bac pro SPVL qui a ouvert à la rentrée 2006 dans son lycée situé en zone rurale que les élèves ont des difficultés pour trouver des stages professionnels ; qui plus est, le contenu du bac pro SPVL n'est pas adapté aux attentes des élèves et à la formation qu'elles ont reçue en BEP. Autre orientation proposée à la sortie du BEP Sanitaire et social, le bac pro Services accueil assistance conseil semble correspondre

■ 11 L'« orientation par défaut » vers le professionnel par opposition au général apparaît souvent en des termes implicites chez les jeunes enquêtés : plusieurs d'entre eux disent avoir choisi le professionnel mais ce discours leur permet de valoriser leur parcours et montre l'intériorisation des verdicts scolaires et l'auto-exclusion du général.

encore moins à l'enseignement dispensé en BEP, ce qui provoque des départs : quelques mois après la rentrée 2006, deux jeunes filles d'un des lycées enquêtés en zone urbaine ont ainsi démissionné de leur 1^{re} bac pro Services accueil, déçues par la formation et l'absence de liens avec le Sanitaire et social.

P RÉVENIR LES ABANDONS, ACCOMPAGNER LES SORTIES

L'enquête a montré la méconnaissance des conséquences réelles de l'arrêt d'études en cours de bac pro : les établissements ne disposent le plus souvent que des déclarations des élèves au moment de leur sortie et sont confrontés à l'impossibilité matérielle de réaliser les « entretiens de situation » avec les jeunes sortis de bac pro. Que l'abandon soit le résultat d'un « décrochage scolaire » ou qu'il soit lié à une cause extrascolaire, une partie des jeunes sortant en cours de bac pro formule des projets en terme de poursuite de formation ou d'entrée dans la vie active. Dans ce cas, les arrêts d'études ne sont pas nécessairement vécus comme des échecs par les jeunes.

Cependant, dans les faits, beaucoup de ces jeunes rencontrent des difficultés, autant pour reprendre leurs études que pour s'insérer sur le marché du travail et sont souvent amenés à enchaîner des emplois précaires (Rebière et Sauvageot, 2002). Pour ceux qui vivent leur arrêt d'études comme une exclusion de et par l'école et ne formulent pas de projet, les difficultés sont d'autant plus importantes. Un chargé de mission académique (entretien mai

2007) soulignait ainsi la nécessité de travailler « en amont » (sur l'orientation notamment), mais aussi « en aval » en développant des « dispositifs de récupération » (à l'image des « lycées de la deuxième chance ») pour « rendre plus fluide les allers-retours » entre formation et vie active. ■

■ **AUDREY MARIETTE** est doctorante en sociologie, équipe Enquêtes, Terrains, Théories, Centre Maurice Halbwachs, Paris
audrey.mariette@ens.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD S. et WEBER F. (1998) *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte.
- BEAUD S. (2002) *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BOURDIEU P. (1992) « L'école et la cité », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, vol. 91, n° 1, p. 86-96.
- BLOCH D., CHAMNARD D., HOQUAUX C. (juillet-sept. 2001) « Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers », *Éducation & formations* n° 60, p. 67-69.
- BROCCOLICHI S. (1997) Les abandons d'études avant la fin de cycle, *CPC Document* n° 1.
- CHARLOT B., EMIN L. et JELLAB A. (2002) L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP, *CPC Document* n° 7.
- ESTERLE-HEDIBEL M. (2007) *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.
- GLASMAN D. et CEUVRARD F. (dir.) (2004) *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- ESQUIEU P. (dir.) (oct. 2004) « La scolarisation dans le second degré », *L'état de l'École* n° 14, p. 46-47.
- MAILLARD F. (oct. 2007) « Vingt ans de politique des diplômes : un mouvement constant de réforme », *Éducation & formations* n° 75, p. 27-36.
- MARIETTE A. (2008) *L'abandon d'études en baccalauréat professionnel : enquête sur une réalité sociale mal connue*, janvier, rapport DGESCO.
- MILLET M. et THIN D. (2005) *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MOREAU G. (2003) *Le monde des apprentis*, Paris, La Dispute.
- REBIÈRE C. et SAUVAGEOT C. (oct. 2002) « Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1999-2000 », *Les dossiers* n° 135, DEP.

Le raccrochage scolaire : comment des élèves qui ont quitté l'école décident d'y revenir

Aujourd'hui plus que jamais, sans l'école, sans formation diplômante, point de salut. Une récente étude de l'Organisation mondiale du travail, sur les « Tendances mondiales de l'emploi des jeunes » (2006), montre que la question des jeunes qui n'ont pas de diplôme est une préoc-



cupation internationale. La tertiarisation d'un nombre grandissant de professions fait que les jeunes qui sortent sans diplôme sont au bout de la file des demandeurs d'emploi et sont donc ceux qui sont le plus sujets à la précarité. Enfin, ceux qui ne trouvent pas d'emploi, faute de qualification, restent à la charge de leur famille, obligeant celle-ci à leur consacrer une part de leur revenu. Ces familles par conséquent consomment moins. On comprendra mieux, ces circonstances étant avancées, que l'OCDE et l'OIT s'en préoccupent ! C'est la précarité qui attend le plus souvent ceux qui quittent l'école sans diplôme et donc, les élèves déscolarisés.

L'école, de nos jours, semble au cœur d'une tourmente : elle porterait la responsabilité de nombreux échecs et entre autres celui des jeunes qui préfèrent les chemins de traverse aux salles de classe... Parmi ces jeunes, certains, peu il est vrai, choisissent avec ou sans l'aide de l'institution de renouer avec leur identité de collégien ou de lycéen. L'auteur s'est intéressée à ces personnes pour comprendre qui ils sont, les écouter parler de leur parcours afin de trouver si des régularités sont décelables. Ces jeunes font l'objet, pour l'instant, de peu de recherches. Mieux comprendre leur parcours aide à installer en amont des relais pour venir en aide à ceux qui ont le mal d'école ou à créer les conditions pour que cela n'arrive pas.

S'intéresser à ceux qui raccrochent c'est se placer dans une perspective positive pour comprendre comment une telle action est possible. Quels sont les facteurs déclencheurs et ceux préexistants ? Ces jeunes ont-ils des points communs ?

Dans une première partie, nous nous intéresserons au processus de déscolarisation et raccrochage. Puis, nous résumerons le cadre d'analyse qui a alimenté notre réflexion et le protocole de recherche utilisé, dans une deuxième et troisième partie. Enfin, nous analyserons les données recueillies et proposerons quelques réflexions et perspectives de recherche possible.

■ 1 Texte repris de la communication faite au colloque européen, octobre 2008, « Les 16-18 ans en France et en Europe ».

LE PROCESSUS DE DÉSCOLARISATION ET RESCOLARISATION

Le phénomène qui nous intéresse concerne une population spécifique, celle des élèves raccrocheurs qui sont issus d'une autre population, celle des élèves déscolarisés. Les élèves déscolarisés ont fait l'objet de nombreuses recherches (Glasman, 2004, Gerde et Bloch, 1998, Tanon et Cordier, 2001, Longhi et Guibert, 2003, Francequin et Bergier, 2005) ce sont sur celles-ci que nous nous sommes appuyés.

Les déscolarisés sont des jeunes âgés de 13 à 18 ans, de milieux sociaux différents, avec une plus forte représentation des milieux défavorisés (Esterle-Hedibel, 2004), qui ont décidé de mettre fin à leur scolarité après une période plus ou moins longue d'échec scolaire. Ils ont pu évoluer dans des situations variées mêlant des facteurs dans trois dimensions : institutionnelle, psychologique et sociale, sans que nous puissions déterminer si les trois facteurs sont présents systématiquement et s'ils sont d'égale importance.

Le phénomène de la déscolarisation est complexe et a des causes multiples, s'articulant autour des trois dimensions citées. Lorsque des élèves quittent le système scolaire, ils posent un acte qui est porteur de sens, de signification sociale et personnelle mais c'est aussi le résultat d'un processus social, d'un contexte particulier. Cet acte de rupture est aussi une action stratégique qui ressemble à la préservation, à l'expression mais aussi à la destruction de soi, socialement parlant (Glasman, 2004). C'est cet ensemble qui nous permet de sentir la nécessité de construire des réponses et cela justifie que nous nous intéressions à ceux qui vont décider de renouer quand même avec l'école.

Le choix des acteurs de se retirer du système relève de la logique, du point de vue de leur fonctionnement affectif et cognitif (Francequin et Bergier, 2005) du point de vue de leur identité sociale mais aussi parce que ce système semble ne pas leur offrir d'autre issue. Car ces

causes multiples, se surajoutent, se péjorent et rendent extrêmement complexe toute forme d'intervention : « le décrochage scolaire est un phénomène qui dépasse le cadre purement scolaire et pour le prévenir et y remédier, cela nécessite des équipes et un travail en partenariat, à l'intérieur de l'institution et à l'extérieur avec le quartier, la famille, les associations » (Tanon et Cordier, 2000, p. 13). Ces quelques éléments sont nécessaires à une meilleure compréhension de ce que les élèves raccrocheurs ont traversé. Dès lors, nous allons nous intéresser à leur parcours pour tenter d'y voir plus clair. Nous nous demandons comment ils ont pu cheminer... Qui sont-ils ? Que s'est-il passé ? Comment le processus de « rescolarisation » s'est-il mis en route ? Où ont-ils trouvé la force d'un retour à la formation ?

QUI SONT LES RACCROCHEURS ?

Ces jeunes qui renouent avec l'école alors qu'ils avaient abandonné d'une manière ou d'une autre leur scolarité, qui font mentir un certain déterminisme scolaire, social, psychologique, qui sont-ils ?

- Des individus qui, pour des raisons multiples comme nous avons tenté de le cerner, ont rompu avec leur scolarité cumulant parfois une situation sociale précaire, des jugements scolaires sans appel (Bressoux et Pansu, 2003), un retard scolaire important (Bonnerly, 2004) et quelquefois, un parcours de vie semé d'embûches (Glasman, 2004).
- Des individus qui ont été saisis, tout de même, par le désir de se former en milieu scolaire et ont trouvé leur place à l'intérieur de structures particulières comme les classes relais et les écoles atypiques.
- Des individus qui font mentir les diagnostics et « les prophéties » de l'institution (Francequin et Bergier, 2005). Comment comprendre ce processus qui leur a permis de dépasser le verdict institutionnel, perçu comme un rejet, une sanction pour poursuivre quand même ?

Les facteurs déclencheurs, évoqués plus haut, interpellent car ils pourraient avoir provoqué, soutenu ou amorcé le raccrochage. Nous nous questionnons alors pour comprendre comment cela est possible. C'est-à-dire comment ces éléments ont pu initier une telle action ? De quoi sont-ils faits ? Sont-ils des facteurs de *résilience* ? C'est-à-dire sont-ils des facteurs qui ont permis de dépasser d'une manière ou d'une autre un traumatisme ? En existe-t-il d'autres ?

Si ces facteurs ont pu jouer un rôle à un moment ou à un

autre, il nous semble que ces jeunes ont aussi dû s'appuyer sur une énergie qui leur a permis de poursuivre. En effet, le désir d'agir est une des conditions indispensables au démarrage mais ne paraît pas être suffisant pour maintenir l'effort. Or, nous supposons que la notion d'effort intervient dans ce processus de raccrochage car sortir du système scolaire signifie aussi se tenir loin des codes, des savoirs, de l'effort à fournir pour apprendre et du statut d'élève... Enfin, souvent et peut-être paradoxalement, pendant la période de déscolarisation, les jeunes ont été les seuls maîtres à bord et ont dirigé leur barque comme bon leur semblait. Revenir à l'école c'est aussi accepter des règles, des rythmes qu'il faut parfois reconstruire.

Nous pensons, alors, qu'ils ont pu poursuivre car ils ont gardé ou ont construit une bonne estime d'eux-mêmes, leur permettant d'être toujours motivés pour aller plus loin. Peut-être ont-ils continué à croire en eux-mêmes malgré les difficultés et les échecs parfois. Est-ce possible ?

Des facteurs de résilience, *déclinés en facteurs de risque et de facteurs de protection* influencent les itinéraires de vie et peuvent offrir des appuis importants en cas de difficulté (Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik, 2001, Theis, 2001, Hanus, 2001). La conduite de l'action, sa mise en marche comme sa poursuite sont nourries par la motivation de l'acteur. Les besoins de compétence, d'autonomie et le sentiment d'appartenance, répertoriés dans le modèle de Deci et Ryan (2000) et dans celui de Bandura (2006), lorsqu'ils sont satisfaits, renforcent la motivation et la santé psychique qui sont de véritables moteurs de l'action.

Dans notre démarche, nous avons cherché si des éléments concernant les facteurs de résilience, déclinés en facteurs de risque et de protection, apparaissent chez les individus raccrocheurs.

Notre hypothèse de recherche est, pour les données qualitatives : les jeunes raccrocheurs sont caractérisés par le fait qu'ils ont rencontré des facteurs de protection, qu'ils ont éprouvé un sentiment d'efficacité personnelle dans des expériences scolaires, ce qui leur a permis de persister pendant le raccrochage.

LE PROTOCOLE DE RECHERCHE

Nous nous sommes rendus dans l'établissement CLEPT², situé à Grenoble. Cette structure a été mise en place suite à une recherche-action conduite par deux professeurs qui en sont les actuels directeurs, B. Gerde et M.-C. Bloch (1998), dont le projet a été validé par le ministère de l'Éducation nationale. C'est un établissement de type expérimental rattaché à un lycée d'enseignement général qui prépare aux mêmes diplômes et formations qu'une structure classique. Il accueille des élèves déscolarisés depuis au moins six mois, âgés de 15 à 22 ans. Cet établissement fait partie de la FESPI (Fédération des établissements secondaires publics innovants).

Pour réaliser travail, nous avons choisi de mener deux études : l'une quantitative, l'autre qualitative. Nous relaterons ici seulement les éléments qui concernent l'étude qualitative afin de nous focaliser sur l'expérience vécue de ces jeunes et voir ce qu'elle peut nous apporter.

L'échantillon

Nous avons recueilli quatre volontaires : deux scolarisés depuis le début de l'année scolaire et deux autres depuis au moins deux ans. Nous nous trouvons donc dans une recherche type étude de cas et en présence de récits d'histoires de vie, nous avons à l'esprit aussi que ce discours est une reconstruction a posteriori d'un fragment de vie qui nous est livré tel quel et est construit dans le but de nous être livré, comme le note Lipianski (1998). Ces récits sont alors pris comme lieux d'élaboration de sens, comme lieux de prise de conscience et comme lieux de communication avec autrui pour autrui et pour soi. Il s'agit d'un échantillon par commodité présentant le risque d'être biaisé. Nous considérons notre échantillon comme appartenant à une population clairement définie celle des raccrocheurs. Comme la majeure partie des raccrocheurs (Bloch et Gerde, 2006), les jeunes que nous avons interviewés sont originaires de classes moyennes ou favorisée. Nous avons pris le temps au travers de l'entretien de vérifier que leur parcours faisait intervenir les variables tridimensionnelles en jeu dans le processus de déscolarisation.

■ 2 Collège et lycée élitaires pour tous.

Nous avons mené des entretiens individuels semi-directifs et les avons enregistrés puis les avons retranscrits. Le questionnaire qui servait de guide à l'entretien, a été élaboré à partir du cadre théorique. Il cherchait à circonscrire les conditions d'élaboration du processus de déscolarisation et du rattachage.

Nous avons traité les discours grâce à des outils de type matrices et tableaux, pour organiser les données et pour faciliter leur comparaison (Huberman et Miles, 1996). Il s'agissait d'analyser ces données de manière globale, synthétique mais aussi spécifique pour en faire émerger les points communs saillants; en en retenant les éléments généraux, mais en procédant, aussi, à des allers et retours sur les données brutes, afin de ne pas perdre de vue ce qui a été réellement dit (Huberman et Miles, 1996). Nous avons traité les données dans une perspective dichotomique, facteurs de risque et facteurs de protection, conformément à ce que nous avons cerné dans notre revue théorique. Pour construire les matrices (Durée du processus, perception du déroulement du processus, mise en relief de facteurs de protection et de facteurs de risque, effet de la structure...), nous sommes partis des données brutes, les avons organisées suivant l'angle choisi, et avons observé ce qui en ressortait. Dans un deuxième temps, nous avons exploité les éléments saillants pour construire notre analyse.

L'ANALYSE QUALITATIVE

Le processus de rattachage s'inscrit dans le processus plus long qui est celui de la relation que vivent l'école et l'élève. La déscolarisation n'est que le paroxysme d'une crise de cette relation. Le rattachage sera, pour certains, le retour possible, dans une relation négociée entre les deux partenaires. Ce caractère long nous autorise à penser que rien n'est jamais joué définitivement, qu'au-delà des parcours personnels quelquefois traumatiques, des interventions sont possibles. De plus, une action spécifique doit être élaborée à destina-

tion des publics qui ont recours le moins aisément à l'information. Le fait même que des jeunes rattachent après un temps qui va de quelques mois à plusieurs années, nous montre qu'il est envisageable pour tous.

Dans une autre dimension, nous voudrions aussi rajouter à quel point les jeunes ont semblé être victimes d'une sorte de stigmatisation scolaire, comme nous allons le développer plus loin. La durée de cette stigmatisation les a marqués et fait partie intégrante de leur histoire, voire de leur personnalité. C'est l'inscription des mêmes jugements, dans la durée, qui agit particulièrement dans le processus de déscolarisation au travers de l'internalisation des verdicts scolaires (Bressoux et Pansu, 2003, Perrenoud, 1995; Monteil 1997).

Enfin, l'aspect temporel de ce processus recèle aussi des risques importants. Nous prenons en considération les aléas auxquels les jeunes vont avoir à faire face, tant d'un point de vue social, qu'affectif ou personnel. En effet, leurs discours sont émaillés de récits d'expériences difficiles (addictions, tentative de suicide, dépression, errance, chômage, petite délinquance...). C'est un temps long qui permet le rattachage pour certains mais qui, peut-être aussi, l'empêche pour d'autres qui décident de se lancer dans la vie active ou la vie familiale.

Certains des jeunes que nous avons rencontrés ont clairement identifié un *élément déclencheur* ou organisateur de leur rattachage. Ce peut être une personne de la famille (père, frère...) ou des relations privilégiées avec des personnes extérieures à la famille (pairs ou autres), un groupe social de référence (groupe de militants du monde associatif), l'expression de soi au travers de l'art (danse, graff, écriture, dessin...). Ces éléments ont concouru au retour à l'école. Nous pensons qu'ils ont contribué, bien qu'ils soient de nature différente, soit à la restauration d'une autre image de soi, soit à la décentration en s'appropriant un autre regard posé sur soi, soit à l'ouverture vers d'autres possibles. De ce point de vue, nous pouvons penser que nous avons à faire là à des points d'appui de résilience ou encore des facteurs de protection.

L'ÉCOLE, UN ACTEUR INCONTOURNABLE

Les jeunes rattachés témoignent, dans leurs réponses, que l'école tient une place essentielle. Peut-il en être vraiment autrement, d'ailleurs? Dans le contexte d'évaluation générale du niveau d'études, il est difficile de concevoir la préparation de son avenir sans l'école.

L'école est omniprésente dans le discours des jeunes, elle est le lieu des échecs, de la difficulté et de la souffrance. Et représente des *facteurs de risque*. Elle est autant un lieu synonyme d'externalisation que d'internalisation, dans un double mouvement de rejet et d'incorporation de ses verdicts. Nous comprenons alors le rôle dramatique que peut jouer l'évaluation. Les résultats des évaluations sont incorporés comme valeur de l'individu lui-même dans la discipline évaluée (Perrenoud, 1995, Monteil, 1997 et Crahay, 2000). En même temps, elles sont aussi pointées comme responsables de leur échec en tant qu'objet extérieur plaqué sur eux (Bonnelly et Martin, 2002). C'est pourquoi, en début de rattachage, un travail est fait, au sein du CLEPT, pour mettre à distance l'évaluation et la resituer dans ce qu'elle est c'est-à-dire un indicateur du niveau de compréhension et de performance dans la réalisation d'un objectif et la construction d'un apprentissage.

Cela nous permet de questionner la manière dont sont construites les évaluations pour qu'elles évaluent vraiment les compétences que les élèves doivent construire (Crahay, 2000). Cela nous paraît d'autant plus important que ces facteurs de risque perdurent encore pendant le rattachage. Les travaux de Bressoux et Pansu (2003) ont d'ailleurs montré que ce sont les élèves les plus vulnérables scolairement qui sont les plus sensibles aux jugements des enseignants. Il s'agit donc de modérer et contrôler la teneur des propos que l'on adresse à l'élève afin de rassurer et motiver sans mentir ni juger.

Les élèves mettent aussi en avant leur difficulté à être autonomes et à rester concentrés. Leur attitude scolaire souffre d'un manque de sens et d'élaboration quant à leur posture d'élève et à la nature même des activités qu'ils font. Le manque de travail systématique, en classe, sur ces éléments peut conduire certains d'entre eux à adopter des conduites de surface qui, sont des leurres pour les enseignants et ne permettent pas de réussir, ni de comprendre vraiment (Bonnelly, 2004).

Pour achever le tour d'horizon des facteurs de risque que recèle l'école, nous voudrions dire que tous les éléments que nous venons de citer sont intrinsèquement liés aux compétences qu'ont les enseignants à mettre en place les conditions d'apprentissage et la différenciation dans la progression des apprentissages; aux possibilités qu'ont les enseignants de créer les conditions relationnelles favorables aux apprentissages, particulièrement dans le secondaire, où se condensent les difficultés. Nous voyons bien à la lecture des lignes précédentes l'ampleur de la tâche de l'enseignant qui doit individualiser son action, différencier les apprentissages et leur progression et enfin créer les conditions relationnelles destinées à l'acquisition et au développement de comportements scolaires de bon niveau. Alors, nous nous trouvons dans une perspective de compétences professionnelles et donc nous questionnons sur la nature de la formation des enseignants. C'est sans contexte dans une réflexion sur l'action d'enseigner d'un point de vue éthique que se fondent les principes élémentaires de l'action éducative: passer de la mise en place de l'égalité des chances à l'égalité des acquis (Crahay, 2000).

Les entretiens nous ont livré des éléments qui nous confortent dans l'idée que l'école peut beaucoup même si elle ne peut pas tout. Nous pouvons dire que des *facteurs de protection* sont, évidemment, prévalents lors du rattachage. Nous les considérons comme tels car ils ont réellement permis aux jeunes de dépasser le traumatisme de la déscolarisation.

LES EXPÉRIENCES DE RÉUSSITE

Les expériences de réussite dans les disciplines scolaires et surtout dans celles qui leur semblaient inaccessibles sont indéniablement l'attribut de tous les rattachés. Cette réussite, comme le fut par le passé leur échec, les renseigne sur leurs compétences et leurs capacités à réussir dans les études de manière générale. Elles jouent incontestablement un rôle très important dans la nature et la réussite du processus. Cela les rend compétents à leurs propres yeux (Bandura, 1997) et semble être un élément incontournable de la poursuite et de la réussite du rattachage. Cela montre aussi l'importance qu'ils accordent aux savoirs qui leur sont rendus accessibles, dans un contexte social qui réclame toujours plus de connaissances et de savoir faire, ce qui constitue assurément une forme de pression et de modelage sociaux

(Bandura, 1997). On peut supposer que la réussite, alors, agit comme un facteur de protection dans la mesure où ils peuvent comprendre que leur capacité à travailler, à persévérer les aidera aussi dans d'autres domaines. Les jeunes se perçoivent en réussite, sont perçus en réussite par les autres, pour certains voient les autres réussir, sont épaulés par les enseignants. Les relations avec les enseignants paraissent revêtir une importance primordiale dans la mesure où ils sont ceux qui les ont aidés à renouer avec l'école, leur ont permis d'expérimenter la réussite et d'accéder aux savoirs dont ils se croyaient exclus. Les pairs sont aussi des éléments importants. Les relations ainsi définies semblent être des vecteurs de persuasion et de modelage sociaux (Bandura, 1997).

Les expériences de réussite sont retenues comme facteurs intervenant dans le raccrochage. La compréhension de leur propre fonctionnement, des conditions favorables à la construction des connaissances les ont renforcés dans leur nouveau statut d'élève qui réussit au prix, il est vrai, de nombreux efforts. Cette démarche réflexive est construite avec les enseignants à l'intérieur de la structure du CLEPT et dans les cours. Nous pouvons la rapprocher des travaux sur la posture métacognitive au cœur des apprentissages de Grangeat et Meirieu (1997). Plus l'individu comprend ce qu'il doit effectivement faire et comment il doit le faire plus il réussit, plus les savoirs élaborés sont de haut niveau et plus il est autonome. C'est cette *autonomie*, cette constance dans l'effort que les jeunes interrogés revendiquent après l'avoir découverte au CLEPT. Et c'est bien au cœur de la structure scolaire que les jeunes développent ces compétences.

LA QUESTION DU SENS DE L'ÉCOLE

Les compétences et les savoirs travaillés dans les classes sont évoqués en termes de sens. Cette question du sens de l'école et des savoirs scolaires est récurrente dans de nombreux

travaux (Develay, 1996, Bruner, 1996, Perrenoud, 1995...). Elle semble être, elle aussi, une des clés du retour à l'école. Les discours des jeunes vont au-delà d'une perception utilitariste de la connaissance, ils se situent plutôt dans une perspective épistémologique, constructiviste et socio-constructiviste.

Pourtant, notre travail de recueil de données ne nous a pas permis de comprendre quelles sont les caractéristiques réelles des conditions d'apprentissage au CLEPT, nous avons seulement pu entrevoir les conséquences générées par ces dispositifs. Bien que certains des jeunes identifient clairement ce qui dans la nature de la structure favorise la réussite de leur raccrochage (du point de vue de l'organisation matérielle, des dispositifs d'accompagnement, des relations avec les enseignants...), notre étude ne permet pas de comprendre tous les paramètres en jeu dans leur réussite. Or, c'est précisément cela qu'il faudrait mieux connaître pour espérer comprendre comment réussit le raccrochage.

Tous les éléments que les jeunes repèrent comme facteurs de protection à l'intérieur de l'école nous laissent croire que les conditions favorables à l'apprentissage de tous sont possibles.

PERSPECTIVES

C'est la *rencontre de nombreux facteurs* qui autorise le raccrochage. Le concept de résilience permet d'expliquer le mécanisme en jeu dans l'intrication de multiples paramètres et nous ouvre des perspectives optimistes pour analyser le raccrochage, mais ne peut être l'unique modèle évoqué. Alors, forts des données que nous venons de synthétiser, nous entrevoyons différentes perspectives de recherches pour aller plus loin.

Premièrement, nous pensons qu'il serait intéressant d'*analyser la structure spécifique du CLEPT*. Il s'agirait alors de questionner, d'observer le fonctionnement, les interactions, les conduites des élèves et des enseignants pour comprendre comment se tisse le raccrochage, avec quels éléments et dans quelle temporalité. Comment le fonctionnement de la structure permet aux jeunes de considérer à nouveau que pour eux l'école est possible? Afin de tirer des régularités de nos observations, nous aurions besoin d'étudier précisément ce qui se passe à l'intérieur de l'établissement.

Deuxièmement, nous pourrions nous pencher exclusivement sur l'*action pédagogique du point de vue des enseignants*, pour la décortiquer, l'analyser comme une conduite

professionnelle experte. Il s'agirait d'analyser et de comprendre la manière dont est construite leur action, quelle est sa nature, comment ils régulent leur action pour favoriser le raccrochage des élèves dont ils ont la charge. Il serait aussi intéressant de connaître leurs motivations à enseigner dans cet établissement. Nous voudrions comprendre comment et dans quelle mesure le type d'action, en jeu ici, peut trouver sa place dans des structures traditionnelles

Troisièmement, un autre axe de recherche serait d'étudier l'évolution de la posture des élèves. Comment et sur quoi s'appuient-ils pour s'accrocher? Quels indicateurs précis repèrent-ils et qu'en font-ils? Nous pourrions ainsi nous intéresser au contenu et à la nature des interactions en milieu scolaire, pour tenter de mieux comprendre ce qui est important et essentiel à la réussite de la scolarisation des élèves.

Si nous ne tenons pas pour sacrés les résultats des enquêtes Pisa, il est en revanche, instructif de constater que les élèves français, de manière globale, se sentent beaucoup moins confiants en eux, se sentent moins soutenus par leurs enseignants, plus démunis que les élèves des pays qui ont de meilleurs scores (Meuret, 2007). Cela renforce notre intérêt pour ce processus du raccrochage scolaire et nous invite à trouver des éléments de compréhension afin de dessiner un champ de réflexion sur la qualité de l'enseignement. La recherche que nous venons de mener montre que le raccrochage est possible, que l'école peut trouver des ressources et des conditions de fonctionnement de nature à favoriser la réussite.

Enfin, nous dirons aussi combien le phénomène de déscolarisation se révèle être l'échec d'un processus de scolarisation qui se veut démocratique, renvoyant au système tout entier ses insuffisances et la nécessité de trouver des améliorations pour passer d'un système de « démographication » de l'enseignement secondaire à sa réelle démocratisation. Ce souci de proposer une école pour tous

anime le débat et fonde un positionnement toujours plus exigeant réclamant la place pour tous et pour chacun. Réfléchir aux conditions de la réussite de tous c'est donc œuvrer dans ce sens.

■ SYLVIE BIANCO

Maitre formatrice en IUFM, conseillère pédagogique
s.bianco@wanadoo.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDURA A. (1997). *Self efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA A. (2004). « J'y arriverai : le sentiment d'efficacité personnelle ». *Sciences humaines*, 148, p. 42-45.
- BLOCH M.-C. et GERDE B. (1998). *Les Lycéens décrocheurs*. Lyon: Les chroniques sociales.
- BLOCH M.-C. et GERDE B. (2006) « Décrocheurs... Comment raccrocher ? » *Cahiers pédagogiques*, 444.
- BONNÉRY S. (2004). « Décrochage cognitif/décrochage scolaire ». In D. Glasman (dir), *La déscolarisation*. Paris: La dispute.
- BONNÉRY S. et MARTIN E. (2002). *Les classes relais*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- BRESSOUX P. (2003). « Jugements scolaires et prophéties auto réalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, pp 45-58.
- BRESSOUX P. et PANSU B. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.
- BRUNER J. (1996). *Éducation: entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste?* Bruxelles: De Boeck.
- CRAHAY M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- CROIZET J.-C., et LEYENS, J.-P. (dir), (2003). *Réalité et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris: A.Colin.
- CYRULNIK B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- CYRULNIK B. (2003). *Le Murmure des fantômes*. Paris: Odile Jacob.
- DEVELAYM. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- ESTERLE-HÉDIBEL M. (2004). « Précarité, stratégies familiales et déscolarisation ». In D. Glasman (dir), *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute.

- FENOUILLET F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*, Paris : l'Harmattan.
- FRANCEQUIN G. et BERGIER B. (2005). *La revanche scolaire*. Ramonville St Agne : Erès.
- GLASMAN D. (dir), (2004). *La Déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GRANGEAT M. et MEIRIEU P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- HANUS D. (2001). *La résilience*. Paris : Maloine.
- HUBERMANN M. et MILES B. (1996). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- LIPIANSKI E. (1998). « Expression de soi, émotions et changement ». In J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir). *Affections, affects et transformation de soi*. Paris : PUF.
- LONGHI G. et GUIBERT N. (2003). *Décrocheurs d'école : redonner envie d'apprendre aux ados qui craquent*. PUF, Paris.
- MANCIAUX M. (dir) (2001). *La résilience « résister et se construire »*. Genève : Médecine et Hygiène.
- MANCIAUX M., VANISTENDAEL R., LECOMTE M., et CYRULNIK B. (2001) « La résilience aujourd'hui ». In M. Manciaux (dir), *La résilience « résister et se construire »*. Genève : Médecine et Hygiène.
- MEURET D. (2007). *Gouverner l'école*. Paris : PUF.
- MONTEIL J.M. (1997). *Éduquer et former*. Grenoble : PUG.
- PERRENOUD P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- RYAN R et DECI E. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55, (1), pp 68-78.
- TANON F. et CORDIER A. (2000). *Jeunes en rupture scolaire*. Grenoble : L'Harmattan.
- THEIS A. (2001). « La résilience dans la littérature scientifique ». in M. Manciaux (dir). *La résilience « résister et se construire »*. Genève : Médecine et hygiène.

DU DÉCROCHAGE AU RACCROCHAGE, OU D'UN LIEN EN CREUX À UN LIEN EN PLEIN **Entre sub-cultures différentes et temps différents**

Jean BIARNÈS (*),
Cécile REDON (**),
Céline TROCMÉ (***)

Le temps du décrochage est celui d'une « (re)connaissance » de soi. Ne faut-il pas alors travailler le temps scolaire non plus dans le seul cadre de l'instruction et de l'emploi du temps, mais comme un temps réellement éducatif ?

La double exigence de reconnaissance de la diversité des sujets et de la reconnaissance sociale par l'obtention des diplômes implique une co-construction : celle d'un nouveau parcours de vie des jeunes aidés par les enseignants, celle d'un nouveau parcours professionnel des enseignants aidés par les jeunes.

Il n'est pas question pour nous de traiter ici des causes du « décrochage » scolaire dans leur ensemble. Il ne s'agit pas non plus d'analyser le fonctionnement d'une structure aussi exemplaire soit-elle. Nous avons privilégié deux entrées d'une démarche compréhensive du décrochage et

(*) Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris XIII, directeur-adjoint du GREC (Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles, université Paris XIII). Email : biarnes@lshs.univ-paris13.fr

(**) Étudiante en 3^e cycle, membre du GREC. Email : cecile.redon@wanadoo.fr

(***) Étudiante en 3^e cycle, membre du GREC. Email : celicolas@libertysurf.fr

du « raccrochage » scolaires : le rapport à l’interculturalité et au temps différents dans l’espace pédagogique. Certes, la complexité des situations vécues tant par les élèves que par les enseignants nous amènera à pointer l’impact des parcours personnels et individuels dans cette problématique « du décrochage au raccrochage » ; mais, s’il y avait à souligner une incidence de nos propos à partir de ces deux facteurs, ce serait sans nul doute l’importance qu’ils ont dans l’interrogation en profondeur du fonctionnement actuel du système scolaire dans son ensemble et en particulier dans la formation initiale et continuée de ses acteurs.

Le contexte social et pédagogique de cette étude

Aujourd’hui, en France, l’insertion professionnelle et, par voie de conséquence, l’insertion sociale est très conditionnée par le niveau du diplôme que chacun a obtenu. Les statistiques montrent que les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme rencontrent les plus grandes difficultés sur le marché du travail : ils ont plus de « mal-chances » d’être au chômage, et cela pour une durée plus longue (1).

L’école est l’une des institutions autorisées à délivrer des diplômes reconnus à l’échelle nationale. Or, chaque année, près de 60 000 jeunes quittent l’école sans diplôme, soit 8 % d’une classe d’âge.

L’institution scolaire se trouve donc fortement interpellée par la problématique de l’insertion des jeunes (2) et par les conséquences sociales que l’absence de diplôme peut engendrer. Elle se trouve d’autant plus interpellée que ces non-diplômés qui quittent l’école signent son propre échec. En effet, depuis les années soixante et l’allongement de l’obligation scolaire jusqu’à 16 ans, la création du collège unique des années soixante-dix, puis l’objectif dans les années quatre-vingt d’amener 80 % des jeunes d’une classe d’âge au niveau IV (3) avec aucun jeune sortant sans diplôme ou qualification, tout cela laisserait entendre que l’école serait celle de la réussite pour tous. Or les chiffres cités ci-dessus prouvent que ce n’est pas le cas.

Parmi ces jeunes qui quittent l’école sans diplôme, il y a ceux que certains appellent les « décrocheurs » (4). Ce sont des jeunes de plus de 16 ans qui ne sont plus soumis à l’obligation scolaire et qui, progressivement, vont cesser tout contact avec l’école alors qu’ils n’ont pas obtenu le baccalauréat. Le décrochage scolaire n’est pas forcément un phénomène nouveau, mais il apparaît préoccupant dans notre contexte économique et social actuel (5).

Or il s'avère qu'il existe souvent, de la part de ceux qui ont décroché, tout autant une « rage » contre l'école qu'une envie d'y revenir, par besoin vis-à-vis d'un projet de vie ou d'un projet professionnel qui s'est construit, et donc un regret *a posteriori* du décrochage (6). Par ailleurs, les acteurs sociaux constatent que, pour certaines personnes qui rencontrent des difficultés, l'école est « quand même » le lieu où l'on peut apprendre, le lieu du savoir, le lieu de la construction de soi.

Il semble donc qu'il y ait une nécessité à la fois sur le plan social, économique, personnel et intellectuel de permettre aux « décrocheurs » un retour à l'école, mais peut-être à une école différente. On peut en effet se demander si les causes du décrochage sont seulement personnelles ou s'il n'y a pas aussi une responsabilité du système éducatif actuel, comme sembleraient le dire certains témoignages ; auquel cas revenir à la même école n'aurait aucun sens, sinon celui de la reproduction de l'échec. Nous pensons également qu'étudier ces modalités du retour pourrait être un enseignement majeur pour l'institution scolaire qui doit aujourd'hui se « penser sur toute la vie » du citoyen.

Depuis sept années maintenant, des expériences pédagogiques sont menées en ce sens. La structure pédagogique qui nous sert d'appui pour cet écrit en est une. Nous la nommerons « structure d'innovation pédagogique » (SIP). Lorsque ses promoteurs ont pu la mettre en œuvre, ils ont immédiatement souhaité qu'elle soit observée et analysée en continu par un regard extérieur. Après une rencontre au colloque de Grenoble en 1997 (7) avec notre équipe, les créateurs de cette structure expérimentale lui ont demandé d'assurer ce rôle.

Le décrochage : un lien en creux entre sub-cultures

La sub-culture scolaire face aux sub-cultures des élèves

Dans une optique anthropologique et psycho-pédagogique, entre en jeu l'importance de la dimension interculturelle qui pour nous se fonde sur les rapports qu'entretiennent les diverses sub-cultures entre elles au sein d'une même société.

Nous rapportons le concept de « culture » à la définition qu'en donne Claude Lévi-Strauss (8), à savoir l'ensemble des modalités symboliques permettant le décryptage du réel par un même groupe humain. Mais chaque culture se compose de multiples sous-groupes interférant les uns avec les autres : sub-cultures de sexes, de régions, de classes sociales, de systèmes

de croyances, etc. Cela engendre alors des modèles culturels divers auxquels nous nous référons tous, mais de façon tout à fait singulière.

En effet, les individus n'investissent ni les objets ni les relations de manière identique, ce qui entraîne une diversité dans les différentes manières de voir, de percevoir une réalité, de penser le monde. La construction de cette diversité est donc liée d'une part au contexte culturel global, mais d'autre part à l'histoire individuelle, au parcours unique que fait le sujet humain dans la construction de soi. L'enfant est confronté, dès sa naissance et tout au long de sa vie, à des sub-cultures différentes (père, mère, famille, école, groupe de pairs, etc.). C'est à partir de ces multiples confrontations que s'organisent les structures symboliques des individus. D'où la diversité individuelle et l'hétérogénéité de notre identité.

En ce qui concerne la sub-culture scolaire, puisque l'école est l'émanation des classes sociales au pouvoir, la conséquence immédiate est que tous les élèves ne peuvent comprendre ni percevoir ce qui est dit (ou suggéré) du lieu de l'enseignant, malgré l'emploi de mots communs avec les élèves. Les enfants issus des classes sociales dominées entrent à l'école dans un univers symbolique qu'ils ne décryptent ou ne comprennent pas de la manière portée par le modèle qui leur est proposé (imposé ?), ce qui nuit très fortement aux apprentissages.

Par exemple l'école se veut fonctionnant sur un registre de « français standart » (9), et ne peut alors pas prendre en compte les différents registres de la langue, non pour les développer dans leur singularité, mais pour travailler « avec ». Les classes sociales dominées fonctionnent, fréquemment, sur le mode injonctif direct ; tandis que les classes dominantes utilisent ce mode « en détour ». Quand le maître donne une consigne en utilisant ce mode, tous les élèves qui ont l'habitude « sub-culturelle » d'entendre une consigne sur le mode injonctif direct n'identifient pas immédiatement que le maître les met dans une situation de consigne. Ceux qui le comprennent immédiatement sont donc plus prompts à répondre. On parlera alors d'enfants rapides et d'enfants lents, et l'on mettra en place une pédagogie spéciale pour les « enfants lents », construisant ainsi pour eux un véritable chemin pour leur mise en échec. Un exemple : sur une publicité des magasins Auchan, il y a quelques années, apparaissait un grand-père disant à son petit fils : « *J'ai seize francs. Je veux acheter un livre qui coûte vingt francs...* » ; et l'enfant disait immédiatement : « *Je cours chez Auchan !* » Manifestement, le grand-père attendait comme réponse « *il me manque quatre francs* ». C'est là la solution de l'école qui dit que « la solution » à un

problème est la mesure de l'écart entre les données de ce problème. Mais la culture d'expérience donne comme définition de « la solution » la recherche de la stratégie de réduction de ces écarts, ce que fait l'enfant en disant « *je cours à Auchan* ». L'enfant a totalement raison d'essayer cette solution dans cette culture d'expérience. Mais en classe celle-ci n'est jamais considérée, car la culture scolaire se réfère au seul modèle logico-mathématique. En classe, un enfant qui répondrait à ce problème comme l'enfant de la publicité serait considéré comme un trublion, un enfant tentant de subvertir l'ordre scolaire, et serait symboliquement durement châtié par un « *arrête de faire l'idiot, de faire rire tes copains* ». Comment alors ne pas admettre que de tels enfants « s'évadent de la classe » devenue non seulement un monde étrange mais aussi un monde où ils sont dévalorisés (10).

« *La maîtresse parle lentement... suspendez votre vêtement à la patère... ma mère elle hurle : fous pas to pal'tot en boulichon, qui c'est qui le rangera ?... il y a un monde entre les deux... chez moi la patère on connaît pas, le vêtement ça se dit pas. Pire qu'une langue étrangère, on ne comprend rien en turc, en allemand, c'est tout de suite fait, on est tranquille. Là je comprenais à peu près tout ce qu'elle disait la maîtresse, mais je n'aurais pas pu le trouver toute seule... Le langage c'est chez moi que je l'entendais, le pinard, la bidoche, se faire baiser... Toutes les choses étaient là aussitôt, les cris, les grimaces, les bouteilles renversées. La maîtresse parlait et les choses n'existaient pas* » (11).

Il s'agit donc bien de s'interroger sur la façon dont l'apprenant décrypte et comprend le réel, ce qui sous-entend un décentrement des propres représentations et pratiques de l'enseignant.

Cela remet fortement en question la formation des professeurs et les contenus de cette formation. En effet : « *Ses enseignants [du jeune] porteurs de modèles, la sempiternelle réponse des IUFM est donnée au niveau de la didactique des disciplines. Nous dirons même d'une didactique que nous définissons comme "stérile" pour le métier d'enseignant, parce qu'elle se fait au niveau descriptif des contenus de savoir et des modalités de leur transmission et non dans une approche anthropologique et épistémologique de ces savoirs et de ces stratégies* » (12). De cette façon, l'école passe à côté des capacités de beaucoup de jeunes : « *Le système éducatif passe "à côté" de l'intelligence de la majorité des apprenants... S'attacher de la part de l'enseignant ou du formateur à "démasquer ces formes d'intelligence" ainsi que les rapports symboliques et affectifs que chacun entretient avec le savoir*

devrait être l'objectif premier des professionnels de l'éducation. Mais cela nécessite une complète révolution de la pensée de ceux-ci » (13).

Le baccalauréat : « rite de passage, rite d'institution »

Le fait que de jeunes personnes (des jeunes adultes) n'aillent plus ou rejettent l'école effraie aujourd'hui la société, générant de fait une sorte de « malaise » collectif. Les raisons de ce malaise peuvent s'articuler autour d'une certaine représentation de la jeunesse et de l'école, d'un contexte historique et socio-économique, du rôle de plus en plus prépondérant des médias et des diverses manières de recevoir leurs contenus, qui véhiculent ce sentiment dans notre société...

On peut également ajouter l'impact de la représentation sociale du baccalauréat en tant que, comme le dit Pierre Bourdieu, « rite d'institution » ou rite de passage. Cela renvoie alors à une représentation plus globale du temps et du rapport au temps.

Il est en effet intéressant de remarquer que le décrochage est souvent assimilé au fait de ne pas avoir passé ou obtenu son baccalauréat. Il est clair que le bac permet une meilleure insertion sociale et professionnelle, ainsi que de meilleures chances de voir augmenter, par la suite, sa qualité de vie, car il incarne malgré tout un diplôme d'État reconnu à l'échelle nationale.

Aussi, il est d'autant plus intéressant de constater qu'en règle générale le bac s'obtient « normalement » à l'âge de 18 ans, dans un parcours scolaire sans redoublement.

Donc, cet âge du bac est aussi celui de la majorité, et de ce fait l'âge du passage dans la société des adultes. Ce diplôme permet donc, symboliquement, un changement de statut pour tous les élèves qui l'obtiennent. Et cet examen ou ce « passage » s'effectue au même moment pour toutes les personnes. C'est pourquoi on peut penser qu'il s'agit d'un rite d'initiation, peut-être confondu avec la fonction d'évaluation qui tend à nier ou à occulter toutes les différences interpersonnelles.

Pourtant, les capacités à vivre cette initiation varient selon les personnes et les histoires de vie de chacun. Cependant, l'importance matérielle d'avoir son bac, mais aussi l'importance symbolique en termes de reconnaissance sociale et de transition statutaire concernent tous les individus : *« Les rites d'institution créent des différences entre l'avant et l'après dans l'usage des lieux, la séparation des groupes humains : en attribuant une caractéristique commune à tous les membres d'un même groupe, ils le différencient des autres groupes. La tranche d'âge joue un rôle important dans cette double activité de séparation et de*

regroupement. Celle-ci est génératrice du sentiment d'appartenance à un groupe, à un statut qui vous sépare et vous réunit à d'autres » (Mollo-Bouvier, 1998) (14).

Le rite d'institution (ici, le bac) constituerait alors une rupture en termes de temporalité et de fonctions sociales à assumer.

« La vie est remplie de contraintes et d'obligations qu'il faut un jour ou l'autre affronter. Certaines personnes ne peuvent s'y confronter et se réfugient dans l'absence soit morale, soit physique. L'absence peut se traduire par différents comportements. Ce peut être un refus de communication ou bien une absence éternelle lorsqu'on s'enferme dans une logique d'esquive. Certaines personnes peuvent se donner la mort afin d'être absent de tout même d'eux-mêmes. L'absence c'est le début de la fin » (Mollo-Bouvier, 1998) (16).

*« L'esquive : c'est éviter de s'y confronter
Peur de ne pas pouvoir assumer ? Conscience
Inconscience
Laissez aller
Vis-à-vis de soi-même : le fait de ne pas assumer les contraintes de sa vie c'est ne pas s'assumer
Lorsqu'on ne peut plus s'assumer
C'est le début d'un réel laissé
Aller, en cumulant les esquives
On s'enferme dans un puits sans fin »
(Deux textes de Neil en terminale au SIP) (16).*

Cependant, la fonction de rite est nécessaire et importante, car structurant les vies de tous les individus. En effet, les « rites » sont générateurs de repères sociaux dans les trajectoires individuelles de chacun et permettent à l'individu de se sentir grandir, évoluer et changer. Cela dès la préscolarisation et tout au long de la vie.

C'est ici qu'entre en jeu l'importance et l'influence, plus globale, du rapport au temps dans le domaine éducatif et scolaire. Rapport au temps qui passe, rapport au temps marqué, rapport au temps vécu. Sans ces marquages, que pouvons-nous vivre ?

« Je suis perdue, totalement perdue. Partout où je vais, où suis-je ? Je ne sais jamais où cela va me mener. Mes sens se perdent, je ne sais plus ce que je veux. Ma vie en ce moment ressemble au néant. Que faire ?! Je sais pas. Je me laisse aller pour ne pas affronter cette chose qui est la vie. C'est dur. J'essaye de donner le change pour ne pas qu'on remarque que je suis perdue, que je suis dans le brouillard le plus complet. Pourquoi je n'arrive pas à savoir qui je suis et où je vais. Je veux plein de choses et je ne me donne pas les moyens de les faire ou de les avoir. Tout ça pour dire que je suis dans un épais brouillard, et que je suis totalement perdue » (Élie, élève en terminale au SIP).

Pour aborder ce problème du temps, nous nous référerons aux travaux d'Edward T. Hall.

Le décrochage : un lien en creux entre des temps différents

Du temps de l'élève

Selon Edward T. Hall (17), le temps et les systèmes temps sont autant de formes de communications non verbales et informelles, variant d'une culture à l'autre, ce qui génère des modifications sur les comportements. Par exemple, les Sioux n'ont pas de mots pour parler du temps : ils ne connaissent ni l'attente, ni le retard. Ils ignorent les significations du temps.

Par contre, dans les sociétés occidentales, le temps est comme une « *sorte de ruban ou de route qui se déroulerait au fur et à mesure que l'on avancerait* », divisé en « *petits compartiments bien rangés* » (18). Dans nos cultures, on se sert du temps comme d'un matériau : on l'économise, on le perd, on le gagne, on le gaspille, etc. Ainsi : « *Le temps parle, il parle plus simplement que les mots... Il peut clamer la vérité quand les mots mentent* » (19).

En particulier avec l'émergence du courant universaliste en psychologie durant les années 1960-65, le temps et l'âge ont été mis en rapport mutuel, constant, et proportionnel. Ils sont ainsi devenus une « *quasi-obsession* », notamment dans le cadre scolaire, et surtout dans le domaine de la petite enfance, plus précisément dans le champ de la puériculture et de la préscolarisation – stades de développement, savoir lire et écrire à 6 ans, être en harmonie avec son âge mental, lui-même calculé en fonction du temps, regroupement des élèves dans les classes par tranches d'âge, « *stades/seuils de développement, de socialisation* », etc.

Ce courant psychologique a ainsi envahi l'école et fut créateur de nouvelles normes, et donc générateur dans le même temps d'anormalités : calcul du QI en vue de certaines orientations, aller le plus vite, être le premier, etc. Cela ne faisant encore que renforcer les différences entre les élèves et les discriminations scolaires : « *La connaissance est liée à une certaine contrainte, de sorte que ceux qui assimilent vite sont considérés comme supérieurs à ceux qui assimilent lentement* » (20).

Cela reste tout de même paradoxal : on encourage, voire on valorise le « hors norme » lorsqu'il s'agit d'être scolairement « en avance », alors que celui qui est en « retard » est immédiatement marginalisé et classé « anormal ». Dans le cadre scolaire, la « lenteur » est un compor-

tement répréhensible, il n'est que de lire certaines annotations des enseignants sur les élèves dits « lents ». Or, en faisant référence à ce que nous disions ci-dessus, cette « lenteur » est en grande partie due à l'écart entre sub-culture scolaire et sub-culture de l'élève, en rien à un prétendu état inné dans les capacités de compréhension ou d'apprentissage. Cette valorisation de la vitesse génère les comportements de zapping (21). Ce rapport au temps qui valorise et normalise la vitesse et la compétitivité devient un facteur d'échec scolaire, de démobilitation ou encore de décrochage.

Voici par exemple un extrait d'une appréciation écrite tenue par une encadrante du SIP à propos d'un jeune :

« ...Ynoh donne l'impression de “vite” entrer dans les systèmes d'autrui ou des institutions. Selon lui, cela est dû au fait qu'il a suivi un cursus scientifique et à tous ses entraînements à la boxe thaïlandaise :

– *On doit toujours répondre un coup par un coup, du tac au tac tout le temps, c'est pour ça qu'j'suis comme ça, à mon avis ; et sur Internet c'est la même chose, je réponds trop vite, sérieux.*

Par exemple, s'il a à lire un livre de cent vingt pages, il va lire les vingt premières et il devinera la fin :

– *J'ai bien aimé les nouvelles de Maupassant, mais bon, au bout d'un moment, j'ai compris que c'était toujours les mêmes choses qui revenaient.*

J'ai également l'impression que Ynoh ne sait pas quoi faire des contenus acquis ni des acquisitions en cours, comme si, entre le moment du “faire” et la “fin du faire” il n'y avait plus rien par la suite : c'est fini, c'est bouclé, il faut trouver autre chose. À l'école, c'était pareil, il avait tout de suite fini, même anticipé, et après il s'ennuyait. Il faut lui apprendre à aller lentement. Il devance même ses moments d'activités pour avoir quelque chose à faire :

– *La boxe, c'est pareil, j'y vais avec trois quarts d'heures d'avance, parce que j'me galère, et je peux pas regarder un film, je sais tout de suite la fin. »*

Dans un atelier d'écriture mené au sein du SIP, seuls deux textes sur les vingt réunis sont datés ! Si l'on met cela en perspective avec le temps scolaire pour lequel on a appris aux élèves depuis les petites classes à mettre la date en début de page, nous pouvons concevoir que l'absence matérialisée par le décrochage est bien une sorte de lien « en creux » entre le temps du jeune et le temps de l'école.

Cela est éclairé encore par les discours des enseignants du SIP sur cette absence, discours qui montrent le malaise des adultes « programmés » pour diriger le temps de l'élève face à des élèves qui refusent ce pouvoir sur leur temps propre.

Du temps de l'enseignant

Le SIP est donc une structure, dépendante de l'Éducation nationale, rattachée administrativement et physiquement à un lycée traditionnel.

Cette structure s'inscrit dans une double démarche de l'Éducation nationale : celle des dispositifs de la « deuxième chance » et celle des structures scolaires innovantes. Il s'agit pour l'équipe enseignante de travailler sur « l'accompagnement » de la personne en formation, sur le (re)cheminement vers une (re)scolarisation ; la finalité est de passer un baccalauréat économique (ES), littéraire (L) ou sciences et techniques tertiaires (STT).

Explicitement, le SIP est une « petite école » qui promulgue des cours, des stages, des ateliers par le biais d'une équipe enseignante impliquée et volontaire.

D'un point de vue plus informel, il s'agit de renouer avec les jeunes, qu'ils retrouvent un certain « plaisir d'apprendre », mais encore le « plaisir d'être là » en se réappropriant un nouveau cadre scolaire et en donnant du sens à cette vie scolaire.

Il s'agit également de (re)donner du sens à l'école, au lycée, aux savoirs enseignés, de revaloriser et de restaurer l'image de soi...

Le SIP permet également de se remettre « à niveau scolaire » de seconde, première ou terminale en une durée allant de un, deux à trois ans. Et ce sans quitter des yeux le fameux objectif « bac » que l'on peut passer ou repasser.

Théoriquement, le tout est essentiellement basé sur l'accompagnement de la personne rencontrant des difficultés et sur la construction progressive, adaptée et personnalisée d'un projet professionnel négocié et élaboré avec le jeune, dans le but de redonner un sens à un parcours de formation, le jeune étant lui-même considéré comme acteur de sa (trans)formation, et comme être global à part entière.

Le SIP fonctionne donc sur un « temps scolaire » différent du temps « classique » des lycées traditionnels. Les élèves peuvent par exemple obtenir le baccalauréat par unités capitalisables en gardant les unités acquises d'une année sur l'autre. Ils peuvent être présents au SIP sans pour autant être en cours. Il existe un « cahier » consignait tout ce qui a été fait dans les différents cours de la journée que « les absents » peuvent consulter afin de savoir ce qu'il s'est passé durant leur « absence ». L'enseignement de philosophie commence dès le niveau de la seconde et des ateliers thématiques sont ouverts chaque semestre. Un suivi individualisé est assuré par un référent. L'équipe assure tous les services, depuis l'enseignement jusqu'au secrétariat et à la mainte-

nance. Elle assure aussi « un week-end » de révision à la disposition des élèves avant le baccalauréat. L'année dernière, ce week-end fut pour les élèves « un temps symbolique » d'une grande importance. Certes, il a permis de fructueuses révisions, mais il a aussi été porteur d'un message : que des enseignants puissent donner « de leur temps personnel », c'était bien la preuve que les enseignants les reconnaissent comme capables de réussir. C'est exactement ce qu'une lycéenne laissa en message sur le répondeur du SIP dès qu'elle connut son résultat positif au baccalauréat : « *Merci d'avoir cru en moi.* »

Or, cette équipe qui travaille sur ce temps différent est en proie à des discours récurrents tels que :

« *Au bout de combien d'absences on exclut ?* »

« *Celui-là ne vient pas en cours, il est bien présent au SIP, mais comment voulez-vous que je dise quelque chose sur ce qu'il apprend ?* »

Ce problème de « l'absence-présence » a préoccupé l'équipe pendant deux ans pour aboutir sur un travail montrant combien l'enseignant était « *maître du temps de l'élève* » : heure d'entrée, de sortie, imposition des contenus à telle ou telle heure, etc. Il ne suffisait pas de mettre en place une structure fonctionnant sur un temps différent pour que les adultes quittent leur « vécu traditionnel du temps scolaire ». De même, pour que les enseignants reconnaissent la violence de l'imposition du temps scolaire quel qu'il soit à des élèves, et en particulier, au SIP, à des élèves avec lesquels on souhaitait ouvrir des espaces de co-construction de leur parcours, il a fallu encore le travail d'une année. La décision prise à l'issue de ce travail a été de ne considérer que deux temps obligatoires dans la scolarité : celui du conseil, chaque semaine, et celui des trois rencontres de chaque jeune avec son référent durant le trimestre. Un temps de groupe, un temps individualisé.

Le « raccrochage scolaire » à partir de la parole des jeunes

L'expérience que nous suivons en tant que « tiers analysant » (22) au SIP se donnant comme l'un des piliers de sa volonté de « se centrer sur le sujet », il était impensable de ne pas commencer cet écrit sur le « raccrochage » sans donner la parole aux jeunes de cette structure expérimentale. Il est en effet important que nous entendions en premier ceux qui jusqu'à maintenant ont peut-être été les « mal entendus » du système scolaire.

Ces discours ont tous été saisis au cours d'une première année de « re-scolarisation » des jeunes, c'est-à-dire après le « mois d'accueil » durant lequel le jeune doit signer un « contrat pédagogique », et juste avant la fin de l'année scolaire. Même si nous donnons un titre à chaque témoignage, nous ne ferons ici aucune interprétation de ces discours, mais nous soulignerons immédiatement que l'expression « paroles de jeunes » ne signifie que « la vérité d'un vécu » par une personne/un sujet. Ces témoignages n'entraînent donc nullement de notre part le procès d'un système ou encore moins des acteurs de ce système, même s'ils les interrogent en profondeur. La souffrance scolaire vécue par ces jeunes mérite néanmoins de figurer en exergue de cet écrit.

- Une écoute de l'enseignant qui signifie une reconnaissance du jeune

RS : *« On n'a plus peur de parler aux professeurs... Dans mon ancien lycée, la proviseur était très effrayante... Les profs ici ne pensent pas qu'à terminer le programme... ils peuvent nous répéter dix fois sans nous faire passer pour des bêtes. »*

- Une reconnaissance de la personne qui lui permet d'être acteur dans la construction des savoirs

UH : *« L'interactivité du cours me permet de m'impliquer, de m'intéresser. Cet effet est d'ailleurs amplifié par la sorte d'humanisme dont font preuve les profs. Je ne me retrouve plus dans ce cliché de l'élève qui pose son cul et attend en rêvassant la fin de l'heure...*

J'affectionne tout particulièrement que les profs se servent de nos connaissances déjà acquises pour les compléter, les parfaire, voire les rendre compréhensibles... totalement différent d'un gavage d'oies qui pousse souvent à l'écœurement... Il règne un esprit de communauté... mon dégoût, ma méfiance d'autrui s'estompent... »

- Connaître les règles du fonctionnement pour savoir se situer et se reconnaître

TC : *« Au bout d'une semaine, je connaissais tout ce qui devait être su sur le micro-lycée... Motivation dans le moral : on peut admettre qu'on a des capacités, que tout n'est pas si mauvais que cela... Ils nous disent ce que l'on doit savoir sur l'établissement. »*

- Un espace relationnel de reconnaissance et de respect mutuels

SR : *« Le contact humain prononcé et perpétuel permet d'être toujours en échange et donne une possibilité de toujours se relancer dans*

le travail plutôt que de sombrer dans l'oisiveté propre aux lycées traditionnels... Il n'y a pas de fond de classe avec radiateurs, discussions intempestives et magazines sortis. Il existe un dévouement complet des profs pour les élèves donnant les atouts de la réussite à l'élève qui devient dépouillé et veut sa propre responsabilité. »

- Et si ce n'était pas la faute des parents ?

YA : *« Avec ma dyslexie... J'avoue que j'ai déjà fait des progrès... Tout ceci pour faire une petite surprise à ma mère, comme quoi je suis capable de retomber sur mes pattes... Après avoir discuté un soir avec elle, on a décidé de faire les démarches ensemble, parce qu'elle disait que je n'étais pas venu au monde tout seul. »*

IE : *« Une autre motivation, c'est ma famille qui a tant fait pour moi et dont je rêverai pouvoir le leur rendre. »*

- Construire des capacités à faire des choix

DE : *« Quand j'ai arrêté mes études en... je ne me rendais pas compte de la bêtise que je faisais, mais aujourd'hui oui. Il est encore temps pour moi de reprendre des études et d'avoir un métier que j'aime, de pouvoir avoir le choix. C'est ce que je fais actuellement. »*

- Et si on laissait le passé à la porte pour entrer dans la construction d'un devenir ?

IA : *« Le micro-lycée nous accepte tels que nous sommes... de par notre passé, nous ne nous sentons pas à l'écart... Les professeurs sont toujours à l'écoute, aussi bien pour des questions de scolarité ou autres... Le suivi est très important, nous ne sommes pas confrontés à nous-mêmes. »*

- Pour qu'un « stupide papier » prenne un sens dans un projet de vie

EJ : *« Vous êtes très compréhensifs et vos cours sont intéressants. Peut-être cela vient-il du fait que nous soyons peu d'élèves... Je retourne en cours et vis-à-vis de moi-même c'est un grand pas... Ma motivation pour obtenir un stupide papier qui prouverait par A+B que je suis moralement et physiquement en condition pour attaquer la suite... Le dégoût du lycée traditionnel... [ici] c'est la compréhension, l'attitude des profs vis-à-vis des élèves... Si je peux pas être admise chez vous, je ne sais pas où j'atterrirai, voire même si j'atterrirai. »*

- Croire l'autre capable

UL : « *Les profs sont à l'écoute, tandis que, dans un lycée traditionnel, certains profs nous disaient que, même si nous ne travaillons pas, eux ils gagnent leur argent... Au micro-lycée j'ai pu prendre conscience de certaines choses : d'abord que les profs veulent tous notre réussite, que je suis aimé malgré ma couleur de peau et mes problèmes... Grâce à cela, j'ai maintenant confiance en moi.* »

- Un espace où chacun peut se reconnaître

EM : « *Il y a une ambiance instaurée pour que tout le monde soit à l'aise, c'est cela qui pousse les personnes à venir.* »

Dans la majorité de ces témoignages nous trouvons cette « non-reconnaissance » de l'individu par le système d'éducation : les jeunes parlent de « *gavage d'oie* », de « *poser son cul et attendre* ». Ce vécu de la souffrance liée à cette non-reconnaissance engendre une méfiance vis-à-vis de l'autre et une perte de confiance en soi. Certes, beaucoup d'élèves passent « outre » cette « absence » de reconnaissance. Pourquoi pour d'autres cette absence se matérialise-t-elle par « le temps de l'absence » ?

Le raccrochage scolaire à partir de deux études de cas

Stéphanie et le problème d'une douloureuse absence

- *L'histoire*

Stéphanie est une jeune fille âgée de 20 ans, raccrocheuse au SIP.

Son parcours scolaire, à première vue, semble « banal » : élève moyenne, à tendance « faible » dans certaines matières, notamment les matières littéraires et les langues vivantes : « *J' déteste l'anglais, de toute façon, j' suis nulle en anglais !* »

À l'issue de sa 3^e, Stéphanie voulait aller en BEP « sanitaire et social » ; mais, faute de place, elle a été orientée en 2nde option STT dans un lycée général.

C'est à la fin de l'année de 2nde, quand lui a été proposé le redoublement, que Stéphanie a décroché : elle ne voulait pas « *refaire une année en plus dans ce lycée* ». Stéphanie a cherché un petit boulot pour commencer à gagner de l'argent.

Lorsqu'elle était petite, à 5,5 ans exactement (elle était en dernière année de maternelle et allait passer en CP, dans « l'école des grands »), le père de Stéphanie décède accidentellement.

Néanmoins, Stéphanie a une scolarité élémentaire plus ou moins « normale », sans problème scolaire manifeste. À la fin de sa 3^e précisément, sa sœur aînée décède elle aussi dans un accident de voiture. Stéphanie se trouvait entre autres dans la voiture.

On constate que son décrochage a suivi l'année de la mort de sa sœur.

Lors de son arrivée au SIP, Stéphanie avait une image d'elle-même très dévaluée, enfermée dans une étiquette d'« incapacité à », autant scolairement que personnellement (domaine extrascolaire).

En effet, sa mère n'a jamais cessé de la comparer à sa sœur aînée, décédée. Stéphanie s'est alors elle aussi enfermée dans cette pesante comparaison, dans cette « empêchante » comparaison. Elle nous a ensuite expliqué que les décès de son père puis de sa sœur ont entraîné pour elle des difficultés d'ordre familial. Sa mère s'est remariée, et Stéphanie a désormais une fratrie composée de huit enfants. Mais cela ne se passe pas toujours très bien, notamment avec son demi-frère, où les relations sont très tendues. Pour différentes raisons, elle nous a demandé de ne pas expliciter ce point lors de l'entretien.

On peut faire l'hypothèse que Stéphanie s'est culpabilisée, puis a été culpabilisée, plus ou moins consciemment, par sa mère : « *J'aurais dû mourir aussi...* », a-t-elle pu dire lors d'un entretien. Le fait qu'elle ait une image d'elle-même dévalorisée peut alors être articulé avec le fait qu'elle n'arrive pas à être comme sa sœur, qu'elle n'est pas sa sœur ; ou encore qu'elle aurait dû mourir à la place de sa sœur.

On peut aussi remarquer que les deux décès ont eut lieu lors d'un changement d'établissement, et donc lors d'un changement de statut : elle allait entrer chez « les grands » lorsque son père est mort ; puis elle allait acquérir le statut de lycéenne au moment du décès de sa sœur.

Le mot qui revient le plus souvent dans ses discours sur son parcours après la 2nde est le verbe « stagner » : « *J'ai stagné...* »

Le temps semble donc « arrêté » pour elle, suspendu par l'absence du père et de la sœur. Comment vivre dès lors un temps scolaire imposé tant dans son cadre que dans ses contenus ?

• *Les tentatives de résolution par le dispositif : l'atelier gestion du stress*

Lorsque la date du bac approche, Stéphanie se sent de plus en plus déstabilisée, de moins en moins confiante en elle, comme si tout le travail précédent n'avait pas pris « racine » ou n'avait pas eu lieu et devenait « absent » à l'approche de l'examen.

Elle décide alors d'aller en atelier « gestion du stress », atelier dispensé par la professeure de philosophie.

Cet atelier a pour but de travailler sur soi afin d'aboutir à une (meilleure) connaissance de soi, et donc à une maîtrise de ses émotions lors de situations où l'individu se sent en « danger », en situation de stress ; il s'agit pour la plupart de travaux concernant les situations d'examen, notamment les oraux.

Pour ce faire, l'enseignante demande d'élaborer dans un premier temps un travail écrit sur soi concernant les situations qui gênent le plus, dans lesquelles on est le plus mal à l'aise, ce que l'on ressent ou non, pourquoi... Les symptômes corporels qui apparaissent (voix qui tremble, rougeur au visage, mal à l'estomac, etc.) dans ces situations de stress sont également évoqués.

À partir de ces écrits, l'enseignante pratique des séances de massage sur les parties du corps « atteintes » puis, par le dialogue et l'écoute, tente d'aboutir à une explication des comportements en faisant le lien entre l'esprit et le corps. Une fois les blocages verbalisés, il doit y avoir une prise de conscience du fonctionnement interne, et donc un apprentissage à vivre avec pour essayer de se contrôler émotionnellement, de rester concentré.

C'est ainsi qu'au bout de trois séances de « gestion du stress » Stéphanie a complètement changé de discours sur elle-même et sur sa situation scolaire.

Deux phrases notamment semblent révélatrices d'une évolution importante du « savoir être » concernant son rapport à elle-même et son rapport à autrui (notamment aux professeurs) : « *J'ai grandi d'un coup... Ou plutôt, non, je me suis transformée et maintenant je vais mieux* » ; ou encore à l'enseignante, à la fin de l'atelier : « *Tu m'as appris à m'apprendre toute seule... L'étude de ma vie, quoi !* »

À la suite de quoi, progressivement, Stéphanie reprend confiance en elle et en ses capacités : « *Maintenant, j'ai l'air d'avoir mon bac !* »

Stéphanie a effectivement « décroché » son baccalauréat STT et s'est inscrite dans une école d'infirmière...

D'autres cas similaires se sont « débloqués » pendant cet atelier. Plusieurs jeunes se retrouvaient alors dans ce cas de figure, s'interdisant, inconsciemment, de réussir. Souvent, il s'agit de personnes dont la problématique est d'ordre familial et culturel, qui s'interdisent de réussir scolairement pour de multiples raisons ; ce qui nous renvoie au concept de « trahison culturelle » élaboré par Jean Biarnès.

En effet, le sujet est « enfermé » dans une double logique : la logique scolaire à laquelle il se doit d'appartenir pour réussir, et sa logique cul-

turelle et familiale. Pour ne pas trahir sa famille, le sujet n’entrera pas dans les valeurs scolaires et restera « entre les deux » : « *Une des causes de l’échec aux apprentissages serait alors celle qui met en opposition la “culture de la famille” et la “culture du système d’éducation et de formation”*. Les apprentissages ne pourraient être investis, dans la mesure où le passage d’une culture à l’autre prendrait pour l’apprenant, enfant ou adulte, la dimension d’une trahison, que nous appellerons “trahison culturelle” (23) (p. 100).

La dimension de l’interculturalité est décisive et indispensable pour comprendre certaines situations d’échec scolaire et aider l’enfant ou le jeune.

Dans le cas de Stéphanie, la « culture familiale » était centrée sur le « modèle idéal de la sœur disparue ». Stéphanie ne pouvait seule se permettre de remettre en cause ce modèle, de prendre le rôle de l’absente. Dans la scolarisation classique, le temps de présence scolaire ne pouvait que la pousser à prendre ce rôle par les apprentissages obligés qu’elle pouvait y faire. Au SIP, l’accompagnement lui a donné la possibilité de « transgresser » cet ordre familial en co-construisant un nouvel ordre de vie appuyé sur d’autres adultes qui non seulement lui permettaient cette transgression mais la lui facilitaient.

Julien ou le temps d’une (re)naissance

• Situation sociale et familiale de Julien

Julien est âgé de 22 ans et vit au domicile familial avec sa petite amie d’origine étrangère. Il s’est inscrit au SIP en novembre 2000. Ses parents sont tous deux actifs.

Sa petite amie est également « décrocheuse ». En attendant de reprendre ses études, elle travaille, à temps complet, dans une entreprise de restauration rapide.

Les parents de Julien, notamment sa mère, semblent investis dans le projet professionnel de leur fils. Il est vrai que sa mère est toujours présente aux réunions professeurs-parents ou aux conseils de classe organisés par le SIP. Ce qui semble être, selon les enseignants de la structure, un indicateur significatif quant à l’investissement parental concernant l’obtention du baccalauréat ; du moins quant au cheminement du jeune vers une re-scolarisation.

Lors de nombreuses discussions informelles, Julien parle souvent de son vécu émotionnel et de son passé scolaire. Après une 2nd TSA, il est orienté vers une 1^{re} économique et sociale. Il est admis en terminale ES,

mais il échoue au bac en 1998, redouble, et échoue une seconde fois à l'examen en 1999.

À partir de là, il dit s'être découragé et avoir décidé d'arrêter l'école, de prendre, dans un premier temps, une année sabbatique.

En regardant son dossier scolaire de plus près, on se rend compte que Julien n'est pas en échec scolaire. Il se positionne entre 9 et 11 de moyenne : c'est un élève dit et qualifié de « moyen ».

Cela dit, sa grande difficulté est plutôt de l'ordre d'un refus des valeurs dominantes véhiculées par le système scolaire, puis par le système global. C'est de l'ordre d'un refus d'adaptation (refus des contraintes de l'institution) plus que de difficultés scolaires à proprement parler.

Julien a été toute sa scolarité durant un « élève moyen », « pouvant mieux faire ». Certaines des appréciations (de ses anciens professeurs) dans son dossier le prouvent : « *des capacités cependant ; résultats inférieurs aux capacités ; il y aura peut-être une chance au tirage ; attitude face au travail très inquiétante...* ».

• *Le temps de la renaissance*

C'est par le biais de certaines phrases tenues, au fil des entretiens, que nous nous sommes rendu compte que la représentation du baccalauréat pouvait apparaître problématique dans certaines trajectoires de décrochage. Ainsi Julien, lorsqu'il parle de son expérience scolaire et que nous cherchons à connaître sa représentation du baccalauréat, raconte :

« *Mais bon, il arrive un moment où il faut vraiment que tu décides, j'ai l'impression... Genre le bac, si tu veux l'avoir, faut le vouloir... Enfin, faut l'avoir pour l'avoir, quoi... Et ouais, j'ai réalisé ça à ce moment-là, quoi... J'voulais pas m'intégrer et tout...* » On ressent bien ici le « conflit cornélien » auquel Julien a dû faire face.

Ensuite, lorsque la question devient plus directive (« *Mais le bac, ça représente quoi pour toi, alors ?* »), Julien nous répond : « *C'est l'entrée dans la vie de couple... Genre j' suis encore un fœtus et... j' passe le col, là... tu vois ? !... j'sais pas... l'entrée dans la vie adulte... Tu vois pour moi, l'adolescence c'était une sorte de rêve, quoi et que... et bah... lier après dans la vie d'adultes, avoir des obligations, et tout, auxquelles tu dois te soumettre, et ben... c'était trop ça... En plus, toutes ces idéologies... Enfin, les idéologies qui dominent dans les sociétés, c'est celles que je renie, quoi... Enfin, je sais pas pourquoi je les renie, mais euh... si, en partie...* »

Julien envisage le bac comme un passage douloureux. Cela induit donc le « refus » d'un éventuel changement de statut. Lors de nom-

breuses discussions informelles, Julien nous a souvent répété que son idéal de vie n'était pas celui requis et valorisé par la société dite « moderne ». Mais plutôt une sorte de retour à la nature, de mode de vie « à la roots » (« racine » en anglais, mais réfère également à « l'herbe ») : *« Genre euh... avoir un pré, une vache... Père, quoi... »*

Il est intéressant de voir que Julien a tenté de vivre ses idéaux durant sa période de décrochage. Il est parti avec sa petite amie, elle aussi décrocheuse, dans le sud de la France pour essayer de trouver un petit boulot, au bord de la mer et au soleil :

« On a été dans le Sud pour trouver des petits boulots pour l'été tout en étant près de la côte et tout... Tu vois, pour que ça soit assez tranquille... Et en fait y'a qu'elle [sa petite amie] qui a trouvé... On était logé chez des amis de ses parents... Du coup, j'mangeais pas parce que j'avais pas de thune... Et là... Et là... j'ai grave pris conscience que euh... fallait pouvoir euh... avoir de l'argent pour manger, quoi... J'finis par m'dire en fait que toutes mes idées, toutes mes idéologies par rapport au travail, à la vie en société et tout... c'est infaisable, c'est inapplicable et que j' serai obligé de me plier à ce moule-là, et que bon... voilà, quoi... J'finis par être lobotomisé... »

Pour Julien, « ce passage difficile » devait être traité par un temps spécifique, un temps d'accompagnement, comme le montre ce qui a été fait au sein du SIP. Le système scolaire classique ne permettant même pas d'aborder la question de « ce temps », il ne reste plus que le temps de « l'errance ». Une première errance au sein même de la structure scolaire :

« ... C'est comme un engrenage, t'es glandeur, mais tu dois faire le glandeur... Sinon après la place... c'était, j'étais dans mon coin, à ma place... Plutôt que d'avoir à fournir un effort pour avoir ma place parmi les bons élèves... et donc me faire remarquer comme ça, et ben... J'ai cherché l'effet inverse, quoi, me faire remarquer, mais en étant parmi les plus fouteurs de merde, quoi... P't'être pour prouver qu'j'avais quand même une certaine valeur, quoi... et que j'étais capable de faire quelque chose, même si c'était mal... j'étais capable de bien le faire mal... Dès que j'arrivais dans une classe, le premier truc que je faisais c'était de repérer ceux qui me semblaient les plus glandeurs... Je sais pas, p't'être que c'est plus facile de se reconnaître dans une minorité... d'avoir une place dans une minorité... et y'a qu'une toute petite équipe qui fout le bordel et euh... donc euh... t'arrives à

trouver ta place... dès que t'es tout petit, on te fait prendre conscience, enfin on te met dans la tête que faut avoir ta place, il faut réussir... »

L'engrenage, comme le dit Julien vient avec l'étiquetage : « *Mais après, ça a perduré... Ils m'ont mis une étiquette "glandeur et fouteur de merde", donc direct, ils avaient un a priori négatif qui se consolidait, et puis... »*

Il faut bien alors, pour s'en sortir, une « nouvelle naissance », une (re)naissance. Julien l'exprime parfaitement : « *Tu vois, là, j'suis le fœtus, et j'ai l'impression de passer le col... »*

En guise de conclusion

Ces deux exemples illustrent bien le problème du temps qui hante la problématique des « décrocheurs ».

En premier, nous trouvons dans beaucoup de « parcours » de décrocheurs ce temps de l'absence scolaire qui renvoie au temps d'une autre absence, celle d'un être proche et « disparu ». C'est comme si cette absence au temps scolaire était une reproduction rédemptrice de la douleur d'une tout autre absence :

« ... Car tu es bien vivant, à la fois près de mon cœur et loin de mon corps, et un vide se crée, un vide à l'intérieur de moi qui m'empêche de me retrouver, parce que ton absence me touche, parce que ton visage me hante, il me renvoie à moi-même, mais je me heurte aux questions sans réponse, alors oui je suis ta fille à chaque battement de mon cœur, c'est un peu toi qui s'essouffle dans cette lutte qui n'aura de fin que le jour où tu accepteras de venir vers moi et recommencer et me faire oublier ce que j'ai trop longtemps espéré, le retour de mon père. Ton absence creuse, elle creuse mes faiblesses et me fait découvrir que je ne sais pas qui je suis parce que je ne sais pas qui tu es... » (texte de Célia, élève de terminale L au SIP).

En second, le temps de l'absence scolaire peut renvoyer au temps nécessaire pour le passage à un autre statut, le temps nécessaire à une nouvelle naissance, pour être (re)présenté :

*« ... Mais mon rêve le plus grand
c'est d'être représenté et rester présent
Tout ça pour dire que la présence pour moi est due à l'absentéisme
Et que, pour demeurer présent, il faut se faire remarquer discrètement
mais assez fort pour que la présence dure des générations »* (texte de Yonah).

Nul doute alors que le temps scolaire puisse devenir « insupportable » à certains par la violence de son imposition sans « appel ». L'absence est alors une reconnaissance de la présence de soi à soi, et une demande de reconnaissance de soi par l'autre :

« Je sais que mon absence

Fait acte de présence

Pour dire que je suis présent et que j'existe

Il faut que mon absence subsiste » (texte de Yonah).

« ... La seule absence dont j'ai souffert a été plus vicieuse, moins visible pour les autres et plus destructrice pour moi : elle a été mon absence. L'absence de moi à moi, mmh grammaticalement pas très correct mais terriblement vrai, cette phrase. À me perdre, à me disperser pour les autres en cherchant à m'éviter, j'ai beaucoup perdu... L'absence a du bon. Quand on en souffre pas ou lorsqu'on arrête d'en souffrir. Parce qu'elle apprend. Nos limites, nos peurs, nos véritables désirs. L'essentiel d'une jeune vie... » (texte de Marie).

Alors, si le « décrochage » était le temps de cette « (re)connaissance » de soi, ne faudrait-il pas travailler le temps scolaire non plus dans son seul cadre d'un « emploi du temps » mais dans un temps de construction nécessaire ? Peut-être faudrait-il alors que le système d'éducation soit plus axé sur la valence « éducation », certes « nationale » ; alors qu'il reste encore trop ancré sur celui de « l'instruction », publique certes, mais trop limitative quant aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. C'est ce qu'au SIP l'équipe travaille à construire en menant de front cette double exigence : celle de la reconnaissance de la diversité des sujets et celle de la reconnaissance sociale par l'obtention du baccalauréat. Cette double exigence implique une double co-construction : celle d'un nouveau parcours de vie des jeunes, aidés par les enseignants, et celle d'un nouveau parcours professionnel des enseignants aidés par les jeunes. Comme toute naissance, cela engendre une certaine souffrance pour les uns comme pour les autres, mais celle-ci est largement comblée lorsque l'on arrive à transformer ce qui était « en creux » en un « en plein ». C'est ce que nous dévoile à tous l'écoute du répondeur téléphonique un soir de résultats au baccalauréat : « *Merci d'avoir cru en moi.* »

Jean BIARNÈS,
Cécile REDON,
Céline TROCMÉ

NOTES

(1) Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), *Bref*, n° 171, janvier 2001.

POULET-COULIBANDO (P.), ZAMORA (P.), « Insertion des jeunes : sensible amélioration, surtout chez les diplômés », *INSEE*, n° 741, octobre 2000.

(2) Le ministère de l'Éducation nationale a été signataire de la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions (loi n° 98-657 du 29 juillet 1998).

(3) Le niveau IV correspond à la classe de terminale du second cycle long.

(4) Terme employé par les Canadiens dont nous retrouvons la trace en 1990 en France au colloque à l'Unesco dans le cadre de l'année internationale pour l'alphabétisation.

(5) On ne peut pas ignorer la concomitance temporelle entre la déclaration nationale « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat » et le soudain intérêt national pour les « décrocheurs ».

(6) Voir ci-dessous « paroles de jeunes ».

(7) Colloque « Les lycéens décrocheurs » organisé par l'association La Bouture.

(8) Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, PUF, réédition 1983, p. XIX.

(9) Héritage de l'école de Jules Ferry encore symboliquement et réellement présent qui, pour créer la « citoyenneté française », interdisait les langues régionales en les dévalorisant, ne serait-ce qu'en les nommant « dialectes » ou « patois ».

(10) Voir les exemples analysés par J. Biarnès dans son livre *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*, L'Harmattan, 1999.

(11) ERNAUX (A.), *Les Armoires vides*, Paris, Folio, 1991.

(12) BIARNÈS (J.), in BLOCH (M.-C.) et GERDE (B.), *Les Lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique sociale, 1998, p. 158.

(13) BIARNÈS (J.), in BLOCH (M.-C.) et GERDE (B.), *op. cit.*, p. 170.

(14) MOLLO-BOUVIER (S.); « Les rites, les temps et la socialisation des enfants », *Éducation et Sociétés*, 1998, n° 2, p. 73-79.

(15) MOLLO-BOUVIER (S.), *op. cit.*

(16) La forme graphique donnée par Neil à ce texte a été respectée.

(17) HALL (E. T.), *Le Langage silencieux*, Le Seuil, 1979.

(18) HALL (E. T.), *Au-delà de la culture*, Le Seuil, 1984, p. 234.

(19) HALL (E. T.), *op. cit.*

(20) HALL (E. T.), *op. cit.*

(21) BIARNÈS (J.), « Décrocheurs ou zappeurs scolaires ? », in *Les lycéens décrocheurs*, *op. cit.*

(22) Voir la définition de ce concept dans *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*, BIARNÈS (J.), *op. cit.*, 1999.

(23) BIARNÈS (J.), in BOUCHARD (P.), *La Question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 100.

Pays-Bas

Décrochage scolaire et intervention socio-éducative

Aux Pays-Bas, depuis la loi de 1969 (*Leerplichtwet*), la période de scolarité obligatoire débute le premier jour qui suit le mois où l'on atteint l'âge de cinq ans. Pendant les huit premières années, les enfants fréquentent l'école primaire, dite d'enseignement de base (*basisonderwijs*). Ensuite, à partir de l'âge de douze ans, c'est l'enseignement secondaire qui débute, dit enseignement intermédiaire (*voortgezet onderwijs*). Il peut durer de



quatre à six ans en fonction des filières. La plupart des jeunes en sortent à l'âge de seize ans au moins. Formellement, la période de scolarité obligatoire à temps plein prend fin avec l'année scolaire au cours de laquelle l'on atteint l'âge de seize ans. Cependant, les jeunes de cet âge sont encore soumis à une obligation scolaire, dite à temps partiel,

■ 1 Cette partie est principalement basée sur un rapport rédigé par deux chercheurs du Centraal Planbureau (organe de recherche du gouvernement central des Pays-Bas) en 2006. Marc Van der Steeg et Dinand Webbink avaient ainsi reçu le mandat de réaliser un état des connaissances afin de déterminer quelle est l'ampleur du décrochage scolaire aux Pays-Bas, puis d'analyser les coûts individuels et les coûts sociaux de l'échec scolaire, et enfin de montrer quelles sont les politiques publiques qui visent à traiter ce problème et quelles sont les prises pour évaluer l'efficacité de ces politiques (Van der Steeg & Webbink, 2006).

Comment le décrochage scolaire est-il problématisé aux Pays-Bas et quelles sont les mesures envisagées par les pouvoirs publics néerlandais pour y remédier ? Il s'agit de mettre en évidence l'imbrication de cette question avec d'autres problèmes liés aux jeunes issus des quartiers dits sensibles, notamment ceux de la délinquance, et d'interroger les enjeux qui découlent de cette imbrication pour l'intervention socio-éducative auprès des jeunes.

pendant une année. Ils doivent alors suivre un enseignement scolaire pendant au moins un à deux jours par semaine. Bien que la période d'obligation scolaire soit légèrement plus longue aux Pays-Bas que dans d'autres pays européens, elle est tout autant en décalage avec les exigences actuelles du marché du travail néerlandais en termes de qualification professionnelle ; et les jeunes qui quittent effectivement l'enseignement à dix-sept ans sont bien souvent confrontés à des difficultés pour trouver un emploi. Le chômage des jeunes est d'ailleurs un problème identifié par les pouvoirs publics néerlandais depuis longtemps. Le décrochage scolaire précoce (*voortijdig schoolverlaten*) fait l'objet de politiques spécifiques depuis le début des années 1990.

LA PROBLÉMATISATION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AUX PAYS-BAS¹

Les politiques publiques néerlandaises de lutte contre le décrochage scolaire s'intéressent au fait que certains jeunes de 17 ans et plus ont quitté le système éducatif sans avoir obtenu de diplôme correspondant à ce qu'on appelle

une « qualification de base » (*startkwalificatie*), considérée comme nécessaire pour trouver une place durable dans le monde du travail. Cette qualification de base est essentiellement définie en fonction d'un niveau d'études correspondant à la fin de l'enseignement secondaire, qui coïncide donc plus ou moins avec l'âge normal de la fin de la scolarité obligatoire. Cela dit, les pouvoirs publics néerlandais considèrent aussi que l'obtention de certains diplômes de l'enseignement secondaire ne constituent pas une qualification de base suffisante pour permettre une insertion professionnelle solide et donc que leurs détenteurs risquent l'échec. Dans les politiques publiques visant à y répondre, le décrochage scolaire est considéré comme un facteur de risque face au chômage, mais aussi face à l'exclusion sociale et à la délinquance. On y reviendra.

Le nombre total de décrocheurs est inconnu et c'est d'ailleurs un enjeu des politiques que d'améliorer les outils de mesure du phénomène. Selon un indicateur, 14,5% des jeunes Néerlandais de 18 à 24 ans qui sont sortis du système éducatif n'ont pas de diplôme du secondaire en poche – enseignement général et enseignement professionnel confondus (Eurostat, 2004 rapporté par Van der Steeg et Webbink, 2006, p. 23). Le profil des décrocheurs est très variable mais les chercheurs néerlandais soulignent que les décrocheurs sont surreprésentés dans les familles dont les parents sont eux-mêmes peu diplômés, dans les familles monoparentales, parmi les jeunes qui entrent au secondaire avec des résultats médiocres, parmi ceux qui sont d'origine étrangère et ceux qui vivent dans les grandes villes. Ces facteurs ne sont pas nécessairement liés les uns aux autres mais la combinaison de ces facteurs – qui influent de manière autonome sur l'échec scolaire – contribue à renforcer les risques de décrochage scolaire. C'est

dans la filière d'enseignement secondaire professionnel VMBO² (dont le niveau est plus bas que celui de la filière MBO) que le taux de décrochage est le plus élevé. Certains détenteurs d'un diplôme du VMBO peuvent également être considérés comme en situation d'échec scolaire car leur diplôme ne constitue pas intrinsèquement une qualification de base et ne permet pas d'accéder à une autre filière d'enseignement secondaire tel que le MBO. L'accès à une telle filière ne garantit pas non plus d'éviter l'échec scolaire puisque certains élèves de première année de MBO sont également considérés comme à fort risque de décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire est un objet d'attention spécifique pour les pouvoirs publics néerlandais depuis le début des années 1990. Depuis 1994, les crédits publics spécifiquement débloqués à cet effet sont en augmentation constante. Pour la période 2001-2004, le budget total consacré spécifiquement à la lutte contre le décrochage scolaire était estimé à environ 80 millions d'euros par an (Van der Steeg et Webbink, 2006, p. 50). Les principales ressources de la lutte contre le décrochage scolaire proviennent du fonds social européen et de la politique de la ville. Il faut aussi compter avec d'autres moyens financiers non spécifiques qui contribuent en partie à la lutte contre le décrochage scolaire.

La politique néerlandaise de lutte contre le décrochage scolaire est balisée par deux lois. D'une part, la loi sur l'obligation scolaire, déjà évoquée (*Leerplichtwet*), définit la période d'obligation scolaire mais elle indique aussi que la surveillance de l'obligation scolaire repose sur le signalement des absences non justifiées par les autorités de chaque établissement scolaire et l'enregistrement de ces données par certains fonctionnaires municipaux, les *leerplichtambtenaren*. D'autre part, la loi RMC (*Wet op de Regionale Meld- en Coördinatiefunctie*) datant de 2001 apporte un complément à la *Leerplichtwet* en fixant l'obligation pour les autorités de chaque établissement scolaire secondaire de signaler à leur commune de résidence les jeunes qui disparaissent de l'établissement sans avoir obtenu de diplôme. Cette mesure s'applique aux jeunes qui ne sont plus assujettis à l'obligation scolaire et qui sont âgés de moins de 23 ans. Ces données sont regroupées dans les

RMC, instances locales (le plus souvent intercommunales) qui sont chargées d'évaluer l'ampleur du décrochage scolaire sur leur territoire, mais également de développer des mesu-

■ 1 MBO: *middelbaar beroepsonderwijs* (enseignement professionnel moyen); VMBO: *voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* (enseignement professionnel moyen préparatoire).

res en faveur du retour aux études des décrocheurs jusqu'à ce qu'ils atteignent une qualification de base. Cette mission repose sur l'animation d'un réseau composé de l'ensemble des acteurs intervenant auprès des jeunes, dits à risque, de moins de 23 ans, à savoir la municipalité, le système éducatif, l'administration locale en charge de faire respecter l'obligation scolaire (*leerplicht*), les services d'accompagnement social destinés aux jeunes, mais aussi la justice (protection judiciaire de la jeunesse), la police et les centres locaux de promotion de l'emploi (CWI et WTW).

DÉCROCHAGE ET POLITIQUE DE LA VILLE

La lutte contre le décrochage scolaire est portée par plusieurs politiques publiques néerlandaises. C'est notamment un thème obligatoire de la politique de la ville (*Grote Stedenbeleid*). Ainsi, les communes qui souhaitent passer un contrat avec l'État, dans le champ de la revitalisation des quartiers dits défavorisés, doivent nécessairement annoncer des mesures sur le thème du décrochage scolaire. Plus généralement, le thème du décrochage scolaire est présent dans la politique du ministère de l'Éducation, de la culture et de la science (OCW) couvrant à la fois les dispositifs de formation initiale et de formation des adultes. En matière d'éducation le ministère fixe un cadre national mais ce sont les autorités municipales qui jouent un rôle clé dans le guidage du système éducatif néerlandais. Le décrochage scolaire est également un thème de la politique de la jeunesse (*jeugdbeleid*), coordonnée par le ministère de la Santé publique, de l'accompagnement social et du sport (WVS), qui vise à favoriser le bien-être des jeunes de 0 à 24 ans. Le ministère des Affaires sociales et de l'Emploi (SZW) est également concerné par ce thème.

Les mesures prévues par les pouvoirs publics néerlandais pour traiter la question du décrochage scolaire sont pour certaines, d'ordre préventif et pour d'autres, d'ordre curatif. Les mesures préventives peuvent directement être destinées aux élèves en s'appuyant sur des

dispositifs d'accompagnement éducatif des élèves en difficulté mais aussi sur des incitations à la performance scolaire. Les mesures préventives peuvent aussi être destinées aux institutions scolaires et aux autres organismes de formation. Il s'agit par exemple de favoriser l'introduction de tests au début et au milieu de l'enseignement primaire en vue de favoriser le repérage des élèves en difficulté à un stade très précoce, mais aussi de pouvoir mieux apprécier l'épanouissement et les progrès des élèves. Il s'agit par ailleurs de favoriser l'adaptation des formations initiales aux exigences du monde du travail, mais aussi de promouvoir le développement de passerelles entre différentes filières d'enseignement secondaire, notamment entre VMBO et MBO. D'autres mesures préventives envisagent spécifiquement de lutter contre le fait que certains employeurs offrent de petits contrats précaires à des jeunes qui sont encore en formation et qui n'ont pas encore le niveau de qualification nécessaire pour accéder à une véritable place sur le marché du travail (selon le ministère de l'Éducation, en 2006, 6% de l'échec scolaire est dû à ce problème) et qui risquent de se retrouver disqualifiées en cas de fin de contrat sans suite avec ces employeurs. Enfin, il existe aussi des mesures d'ordre préventif qui visent à l'adaptation des locaux de certains établissements aux apprentissages pratiques.

Les mesures curatives impliquent plus directement les partenaires du système éducatif et notamment les administrations locales en charge de contrôler et de faire respecter l'obligation scolaire, les employeurs, les services sociaux et les centres locaux de promotion de l'emploi. Il s'agit de favoriser la coopération entre ces différents acteurs à l'échelon local pour développer une complémentarité dans les stratégies des uns et des autres face à la question du chômage des jeunes et du décrochage scolaire. De plus, il s'agit de favoriser le retour à l'emploi des jeunes chômeurs. Ainsi, depuis quelques années, obligation est faite aux jeunes chômeurs qui perçoivent le revenu minimum de fournir des justificatifs concernant leur emploi du temps. De plus, ceux qui refusent systématiquement des places en formation professionnelle peuvent se voir sanctionner lorsqu'ils demanderont une allocation chômage (ils risquent en effet une retenue sur ces allocations – OCW, 2005). Il s'agit aussi de favoriser la flexibilité au niveau de l'entrée en formation au cours de l'année scolaire dans les filières du MBO afin de permettre la réintégration des décrocheurs sans devoir attendre l'année suivante. Les pouvoirs publics néerlandais explorent également l'éven-

tualité d'obliger les jeunes de 17 à 23 ans qui ne sont pas en mesure de témoigner d'une activité professionnelle à retourner aux études ou à participer à une formation professionnalisante. Un projet pilote est actuellement en cours à Rotterdam. Certaines mesures curatives visent par ailleurs à l'amélioration du repérage et du suivi des décrocheurs par l'introduction d'un numéro unique et personnel éducatif et au-delà au développement des ressources des antennes locales de repérage et de suivi des décrocheurs (RMC) (Van der Steeg et Webbink, 2006).

La lutte contre le décrochage scolaire comporte donc des mesures assez variées. Globalement, cette politique vise non seulement les mineurs mais aussi les jeunes majeurs, au même titre que d'autres dispositifs publics liés à la politique de la jeunesse ou à la lutte contre la délinquance. Cette tendance à l'allongement de la tranche d'âge prise en compte s'est confirmée au cours des dernières années. Depuis 2000, la politique de lutte contre le décrochage scolaire comporte trois axes : la prévention en milieu scolaire (à travers le contrôle plus strict de l'observation de l'obligation scolaire dans les établissements considérés à risque ; le renforcement des outils de repérage et de suivi des décrocheurs au niveau local (jusqu'à l'âge de 23 ans) ; et enfin une attention particulière portée aux jeunes à risque résidant dans les quartiers dits sensibles.

VILLE ET DÉLINQUANCE : QUELQUES ENJEUX DE L'INTERVENTION SOCIO-ÉDUCATIVE

Au niveau des dispositifs mis en place par les pouvoirs publics, les liens entre la lutte contre le décrochage scolaire et la politique de la ville sont en effet nombreux aux Pays-Bas, tout comme le sont les liens entre la politique de la ville et la lutte contre la délinquance des jeunes. Ces liens se sont affirmés au cours des années 1990 (Baillergeau et Schaut, 2000 ; Baillergeau, 2006). Aujourd'hui, dans le cadre de la politique de la ville, les mesures de lutte

contre le décrochage scolaire figurent d'ailleurs dans l'axe « intégration sociale et sécurité » (*Sociale integratie en veiligheid*). Le lien entre décrochage scolaire, ville et délinquance est également fort dans l'opinion publique néerlandaise. Bien que déjà vivaces dans les années 1990 (Baillergeau et Duyvendak, 2001), ces liens se sont affirmés au cours des dernières années. Spécialement depuis les attentats de septembre 2001 à New York et le meurtre du cinéaste Theo Van Gogh en novembre 2004 à Amsterdam, les jeunes musulmans issus des quartiers sensibles suscitent régulièrement l'inquiétude des citoyens ordinaires aux Pays-Bas et ils sont montrés du doigt quand il s'agit de sentiment d'insécurité (De Jong, 2007). À leur tour, ces inquiétudes relayées par les médias de masse pèsent sur l'agenda politique, comme en témoigne le récent débat sur les *hangjongeren*.

Ce terme néerlandais désigne les jeunes qui « traînent » dans l'espace public et dont la présence prolongée est considérée comme gênante, voire nuisible par certains autres usagers de l'espace public. Ce thème a régulièrement fait la une de l'actualité aux Pays-Bas depuis la fin des années 1990 (Noorda et Veenbaas, 2006). En 2007, le gouvernement néerlandais a commandé un état des connaissances sur ce thème à une équipe de chercheurs universitaires. Le rapport qui a découlé de cette commande (RMO, 2008) montre cependant que la catégorie du « jeune qui traîne dans l'espace public » ne correspond pas à une réalité sociologique homogène. En effet, les nuisances présumées liées aux regroupements de jeunes ne sont pas nécessairement associées à des violences graves et, quand elles surviennent, elles ne concernent généralement pas les autres usagers des espaces publics. La peur d'être agressé est donc loin d'être toujours fondée sur une menace réelle. De plus, les jeunes incriminés n'ont pas tous le même profil. En particulier, l'association généralement faite entre ces jeunes qui « traînent » et le décrochage scolaire n'a qu'une pertinence limitée. Un grand nombre de ces jeunes étant scolarisés, voire employés, c'est bien souvent en fin de journée qu'ils occupent l'espace public. Les auteurs du rapport mettent également en évidence que la rue est souvent élue par défaut, du fait de la rareté des autres lieux réellement accessibles aux jeunes de ces quartiers pendant leur temps libre (lieux qu'ils sont non seulement en droit et en capacité de fréquenter mais aussi où ils se sentent bienvenus). Cette observation interpelle fortement l'intervention socio-éducative destinée aux jeunes. Les ressources dont disposent les éducateurs et les animateurs ont été fortement réduites au cours des

dernières décennies mais ces intervenants éprouvent parfois aussi des difficultés pour accueillir ces jeunes de manière adéquate (De Jong, 2007).

L'ensemble du secteur socio-éducatif intervenant auprès des jeunes des quartiers sensibles est également interpellé par les recommandations qui découlent de l'analyse du phénomène «jeunes qui traînent». En effet, les auteurs préconisent non seulement une analyse plus fine des réalités considérées, mais aussi des mesures fermes pour renforcer les cadres qui, selon eux, font défaut à certains jeunes qui ne maîtrisent pas les règles du savoir-vivre. Il s'agit donc de leur enseigner ces règles et de renforcer leur application, au besoin en ayant recours à la sanction.

On retrouve à ce stade une tendance lourde dans les politiques néerlandaises actuelles, tout comme dans bien d'autres pays européens d'ailleurs. Cette tendance est également perceptible dans la lutte contre le décrochage scolaire où il s'agit de mieux observer les comportements pour pouvoir intervenir plus rapidement en cas d'écart par rapport à la règle, au besoin en ayant recours à la sanction. Comme dans bien d'autres domaines, la tendance est au renforcement des cadres et au renforcement de l'application des règles. On prête même des vertus éducatives aux sanctions. On entend souvent : «*Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas été assez encadrés, ils n'ont pas suffisamment intégrés les normes et les valeurs*». Aux Pays-Bas c'est une consigne majeure pour le secteur socio-éducatif depuis quelques années (Tonkens et al., 2006). On ne se demande plus guère si répression et prévention sont compatibles : cela va de soi pour la plupart des observateurs. Nombreux sont les dispositifs publics qui, à l'instar de la politique de lutte contre le décrochage scolaire, tendent à renforcer les cadres et des sanctions mais aussi à apporter un soutien spécifique aux publics en situation de marginalité afin qu'ils trouvent leur place dans la société en fonction de leurs aspirations et de leur expérience. La multiplication de tels dispositifs mixtes et le

consensus qui les entoure ne doivent cependant pas occulter la question de l'équilibre entre ces différents pôles et de leur articulation. Il ne s'agit pas en effet que le poids des règles n'élude la transmission du goût d'apprendre et d'acquérir des savoirs et des savoir-faire professionnels et autres. Il en va de la crédibilité de ces dispositifs mixtes, en particulier auprès des jeunes qu'ils visent. ■

■ **EVELYNE BAILLERGEAU** est chercheuse au CREMIS (CSSS Jeanne-Mance et Université de Montréal, Québec, Canada) et chercheuse associée à l'université d'Amsterdam (Pays-Bas) et au CESDIP (CNRS, France)

e.baillergeau@uva.nl

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLERGEAU E. (2006) «L'implication des organisateurs communautaires dans la gestion de l'insécurité aux Pays-Bas», *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 19, no 1, p. 91-105.
- BAILLERGEAU E., SCHAUT C. (2001) «Social work and the security issue in The Netherlands and Belgium», *European Journal on Criminal Policy and Research*, vol. 9, p. 427-446.
- BAILLERGEAU E., DUYVENDAK J.W. (2001) «Tussen aanpassing en ontplooiing, sociale integratie en de jeugd van toen en tegenwoordig» in : Jan Willem Duyvendak et Lex Veldboer (dir.) *Meeting point Nederland, over samenlevingsopbouw, multiculturaliteit en sociale cohesie*, chapitre 6, Amsterdam, Boom, p. 122-138.
- JONG, D. J. DE (2007) *Kapot moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam, Aksant.
- NOORDA J.J., VEENBAAS R.H. (2006) *Rondhangende jongeren*. Den Haag, Wetenschappelijk Onderzoeks en Documentatie Centrum.
- OCW (1999) *Plan van aanpak voortijdig schoolverlaten, Kamerstuk vergaderjaar 1998-1999, dossier 26695, nr. 2*.
- OCW (2005) *Aanpak voortijdig schoolverlaten*, brief Minister aan Tweede Kamer, kenmerk BVE/05/38549, 1 november 2005.
- RMO (2008) *Tussen flaneren en schofferen. Een constructieve aanpak van het fenomeen hangjongeren*. Amsterdam, SWP.
- STEEG M. VAN DER, WEBBINK D. (2006) *Voortijdig schoolverlaten in Nederland; Omvang, beleid en resultaten*, Den Haag, Centraal Planbureau.
- TONKENS E., UITERMARK J., HAM M. (dir.) (2006) *Handboek moraliseren. Burgerschap en ongedeelde moraal*, Amsterdam, Van Gennep.

Italie

L'espoir et le projet : les jeunes dans la province de Pistoia

Une description des parcours des jeunes de la province de Pistoia : biographies individuelles, modalités d'habitation, aspects des processus de scolarisation et d'accès au monde du travail et certaines orientations en terme de valeurs qui influencent leurs choix pour devenir adultes.

Les choix à faire pour entrer dans la vie adulte sont nombreux et complexes. Il faut décider si on veut et si on peut poursuivre des études après une formation scolaire de base et quel type d'études entreprendre. Il faut savoir bouger dans le monde du travail, chercher et évaluer les opportunités



■ Romina CONTI

en exploitant et en cumulant les ressources dont on dispose, telles que le savoir, les compétences, les capacités, les réseaux relationnels, et choisir parmi des métiers ayant des caractéristiques différentes¹. De plus, aspect encore plus intéressant et controversé, il faut prendre des décisions à propos de la formation de son propre foyer : on évalue si et quand on peut quitter la maison parentale, on expérimente la cohabitation avec un copain ou une copine, avant le mariage ou en concubinage, on définit comment « fonder un foyer » du point de

vue économique et de l'organisation de la vie quotidienne, on planifie la naissance des enfants².

La jeunesse apparaît donc comme une série « d'étapes » pleines de risques et d'événements imprévisibles, qui mènent à l'âge adulte, à ses engagements et ses responsabilités. Toutefois, les passages caractéristiques de cette phase de la vie ne se vérifient pas de la même manière et n'ont pas la même signification pour tous les jeunes. Le fait d'être un jeune homme ou une jeune femme – dimension relative au *genre* –, de provenir d'une famille avec un haut niveau d'instruction et de bon niveau économique plutôt que d'une famille moins aisée (*milieu socioculturel*), de vivre dans une petite localité ou dans une grande ville (*appartenance territoriale*) représentent des facteurs qui génèrent des différences et des inégalités profondes dans la manière de vivre la jeunesse et d'affronter ses différentes étapes. Les modalités de transition vers l'âge adulte sont intéressantes à lire en relation avec les transformations sociales, économiques et culturelles d'un territoire donné,

■ 1 À ce propos on peut consulter les derniers rapports IARD: Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (2002 et 2007). Cet institut réalise, depuis 1983 et tous les quatre ans, une enquête par questionnaire sur la condition juvénile en Italie.

■ 2 Sur les transformations qui ont concerné l'institution familiale, cf. Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G., (2003) et Barbagli M., Saraceno C., (1997).

en tenant compte d'un substrat qui prend son origine dans les expériences et dans les traditions transmises à l'intérieur des généalogies et des noyaux familiaux, sauf à ne pas comprendre la raison de la perpétuation de certaines traditions et les raisons pour lesquelles certaines zones du centre de l'Italie diffèrent d'autres zones du sud et du nord du pays. Certains sociologues parlent à ce propos de « modèles locaux de jeunesse » pour indiquer l'importance des lieux pour l'acquisition de valeurs: «La société locale, constituée de lieux, de concitoyens, de voisins, d'amis avec lesquels on a partagé les premières étapes de la vie, de lieux où on a joué et où on s'est rencontrés, d'écoles qu'on a fréquentées, apparaît comme le contexte dans lequel se définit un système de contraintes et d'opportunités où agissent les acteurs. Mais le lieu où on vit exerce aussi son influence lorsque les individus racontent la signification et les conséquences que ces mêmes événements de la vie ont pour eux.»

DEVENIR ADULTES

Quitter tardivement le milieu familial est un phénomène qui a des origines anciennes dans de nombreuses régions d'Italie et qui est liée à la structure économique et productive locale et à son influence sur la composition des structures familiales. La « famille prolongée » est largement présente sur le territoire toscan et dans la province de Pistoia.

On enregistre, en Toscane, une augmentation du nombre d'enfants qui vivent avec leur famille d'origine. Ceci concerne tous les âges et surtout la composante féminine : parmi les moins de 25 ans la condition de fils « vivant en famille » concerne la presque totalité des jeunes (88% des garçons et 81% des filles par rapport à 77% et à 54% en 1981). Parmi les

jeunes de 25-29 ans le changement est encore plus marqué, au point qu'en vingt ans l'incidence sur la valeur globale a doublé (de 26% en 1981 à 58% en 2001), avec une croissance très marquée surtout chez les filles (dans ce cas-là, les filles ont triplé leur présence par rapport au 1981). Mais la hausse la plus importante a été enregistrée parmi les jeunes de 30-34 ans, où le nombre de ceux qui vivent avec leurs parents est passée de 9% en 1981 à 27% en 2001. Une tendance qui est enregistrée sur tout le territoire de la province : en moyenne plus d'un tiers des jeunes hommes entre 30 et 34 ans et un quart des filles du même âge vivent dans leur famille d'origine. Cette valeur augmente de manière importante si l'on considère les fourchettes d'âges 18-24 et 25-29 ans : 84% des garçons et 81% des filles dans la première tranche d'âge, 64% des garçons et 50% des filles entre 25 et 29 ans³.

Le passage lent à l'âge adulte peut être expliqué par des raisons structurelles et des raisons culturelles. Parmi les éléments structurels, on peut mentionner la prolongation de la phase de formation/scolarisation, les problèmes liés à l'accès au marché du travail peu favorable aux nouvelles générations et, en outre, des politiques de « welfare » peu intéressées à soutenir l'autonomie des jeunes et des jeunes couples. Mais il faut souligner que, dans toute l'Italie, le phénomène de la « famille prolongée » est présent même lorsqu'il n'a aucune justification : beaucoup de jeunes continuent à vivre chez leurs parents encore longtemps après leur entrée sur le marché de l'emploi. Il est évident que les aspects culturels et les motivations dans la détermination du phénomène jouent un rôle fondamental ainsi qu'une sorte d'inertie de leur part dans la recherche de solutions possibles pour quitter leur famille. Le modèle d'éducation des familles italiennes tend, en effet, à réduire l'élan vers l'autonomie des jeunes : la présence de styles d'éducation tolérants et de coopération, la large autonomie accordées aux enfants et le contrôle réduit exercé sur les loisirs, de même que la demande insuffisante de la part des parents de participer à la gestion et aux frais familiaux peuvent expliquer au moins partiellement la « paresse » des nouvelles générations à assumer les responsabilités de l'âge adulte.

Le logement indépendant, l'opportunité de vivre en *célibataire* de manière autonome en dehors du noyau familial constituent une étape décisive du passage à l'âge adulte. Cela se vérifie plus souvent parmi les jeunes hommes de la province de Pistoia (9,7% des

■ 3 Les données ISTAT signalent même comment entre 1993 et 2003 on a enregistré, au niveau national un incrément de la tranche de jeunes qui habitent avec leurs parents: de 49% à 61% dans la tranche des 25-29 ans; de 18% à 29% dans la tranche des 30-34 ans.

hommes contre 7 % des femmes) et plus fréquemment dans les zones urbaines plutôt que dans les zones périphériques⁴. En revanche, l'abandon du foyer d'origine pour fonder son propre foyer est une modalité de passage à l'âge adulte encore plus fréquente, même si l'âge du premier mariage dépasse les 30 ans pour les hommes et est légèrement inférieur pour les femmes (on a relevé, selon le genre, sur sept ans seulement, une diminution de deux ans de l'âge moyen du premier mariage). Il est à souligner qu'ici on a recours presque essentiellement au mariage pour fonder son propre foyer plutôt qu'au concubinage (22,7% de mariages contre 4,6% de concubinage sur tout le territoire de la province). Cette donnée contredit les relevés IARD qui mettent en évidence une diffusion progressive des couples non mariés, à l'échelle nationale.

Pour ce qui est de l'étape la plus importante du passage à l'âge adulte, l'expérience de la maternité/paternité, seuls environ 18 % des jeunes hommes et femmes de moins de 35 ans étaient déjà devenus père ou mère dans la province de Pistoia au mois de juin 2005. On doit néanmoins souligner la différence considérable entre les données enregistrées dans les zones urbaines et celles relevées dans les municipalités plus petites du territoire. Dans les contextes urbains, environ un sixième de la population de moins de 35 ans est devenu père ou mère, alors que dans les communes environnantes, un cinquième des hommes et femmes expérimente la naissance du premier enfant avant 35 ans.

La réalité du territoire de Pistoia est similaire à celle du panorama national, tel qu'il est illustré dans le rapport IARD de 1983 où 17 % des jeunes entre 15-17 ans avaient quitté leur famille d'origine contre presque un sur cinq, voire aujourd'hui seulement 3 %. La situation est similaire pour les autres tranches d'âge :

pour les jeunes de 18-20 ans le taux d'abandon du foyer d'origine est passé de 39 % à 25 %. Après 25 ans, on enregistre les premières « sorties » importantes, souvent concomitamment avec le mariage ou le concubinage. Toutefois, presque 70 % des jeunes entre 25 et 29 ans et plus d'un tiers des jeunes entre 30 et 34 ans (36 %) vivent encore chez leurs parents (IARD 2007). Par rapport au taux de mariages dans la tranche d'âge de 20-24 ans, le rapport national IARD met en évidence une diminution de plus de la moitié entre 1983 et 2004, passant de 20 % à 8 %, une situation vérifiée aussi pour le segment des jeunes entre 25-29 ans, de 36 % en 1992 à 27 %. Par conséquent, il ne faut pas s'étonner si dans notre pays, le taux de natalité est si bas : le pourcentage de jeunes de 20-24 ans dans le rôle de parents passe de 12 % en 1983 à 4 % en 2004. En 1992, les parents de 25-29 ans étaient 21 % contre 16 % actuellement. Même parmi les plus adultes, le pourcentage est en diminution : en 2000, 44 % des jeunes de 30-34 ans avaient des enfants, en 2004 seulement 40 %.

LES JEUNES ENTRE ÉCOLE ET TRAVAIL

Si on analyse le pourcentage de diplômés sur l'ensemble de la population âgée de 19 à 34 ans deux résultats importants sont mis en évidence.

D'une part, la forte disparité que l'on enregistre dans le groupe de diplômés, entre la province de Pistoia (50,1 %) et les autres provinces toscanes (seules Lucca et Prato, outre Pistoia, ne dépassent pas le seuil de 55 %, Pise et Sienne dépassent 60 %), avec un écart entre la donnée départementale et la donnée moyenne régionale (56,7 %) d'environ six points de pourcentage.

D'autre part, aussi bien au niveau régional que dans la province de Pistoia on remarque une différence importante relative au genre (44,2 % de diplômés parmi les résidents hommes, 56,2 % pour les femmes, avec un écart de 12 points de pourcentage). Si on considère les jeunes entre 15 et 19 ans qui ont choisi de poursuivre leurs études, nous remarquons une différence importante entre les deux genres. En effet, alors que le nombre de filles déclarant poursuivre leurs études a augmenté de manière importante (d'environ 43,6 % en 1981 à environ 75,2 % en 2001), on assiste à une tendance croissante mais plus limitée pour le genre masculin (de 41,4 % en 1981 à 66,8 % en 2001). Cette tendance a des explications multiples : la demande, sur le marché du travail, de figures professionnelles avec un profil plus pointu,

■ 4 La tranche de ceux qui vivent seuls augmente dans les vingt ans considérés (1981-2001), mais pas de manière évidente et se fixe à 9 % parmi les jeunes de 30-34 ans et à 7 % parmi les jeunes de 25-29 ans. Du point de vue territorial on constate une plus grande présence des jeunes célibataires dans les aires urbaines.

qui pousse les jeunes à prolonger les études au moins jusqu'au diplôme d'école secondaire de deuxième cycle, la prolongation de la phase de la jeunesse qui a permis, en particulier aux femmes de pouvoir se consacrer plus longtemps au développement de compétences professionnelles plus élevées et qualifiées⁵.

Cette tendance a caractérisé toutes les zones de la province de Pistoia avec, néanmoins, des formes et des pourcentages différents.

Les personnes entre 20 et 24 ans qui déclarent fréquenter un cours d'études représentent une tranche supérieure chez les jeunes résidants en ville (environ 32,6%) par rapport aux pourcentages enregistrés dans les autres zones territoriales de la province. Le pourcentage des jeunes qui affirment avoir abandonné leurs études est d'environ 73,4% pour ceux qui résident dans la zone de la Valdinievole, contre 79,5% des jeunes de la zone de montagne et environ 80,9% des jeunes résidant dans la zone métropolitaine.

Le nombre d'étudiants à l'université est donc plus élevé parmi les jeunes résidant dans la ville de Pistoia (de 16,2% en 1981 à 32,6% en 2001) ou parmi ceux qui habitent dans des aires urbaines de moyennes dimensions et parmi les filles plutôt que parmi les garçons et ceci dans tous les territoires de la province (la moyenne départementale relative aux jeunes femmes passe de 11,3% en 1981 à 30,3% en 2001, alors que pour les jeunes hommes elle passe de 13,3% lors du premier recensement considéré à 22,4% pour le dernier dispo-

nible)⁶. La tendance vers des parcours de formation plus longs, typiques des jeunes d'aujourd'hui est présente sur le territoire départemental qui a vu doubler en 20 ans, et dans certains cas même tripler, le nombre de personnes qui poursuivent leurs études après l'école secondaire de deuxième cycle (lycée).

Le choix d'aller à l'université peut représenter aussi bien un expédient pour retarder la prise de responsabilités qu'un parcours jugé nécessaire pour la formation et la préparation de l'accès au monde adulte. Cette dernière option prend une importance particulière pour les femmes stigmatisées depuis toujours par des opinions et des stéréotypes qui les ont souvent empêchées de jouir pleinement de leurs droits de citoyennes dans le monde du travail.

Les transformations aussi bien structurelles que culturelles qu'a connues au cours des dernières années le monde du travail ont rendu les modalités d'accès et d'admission à l'emploi des jeunes encore plus complexes. La lecture des prévisions relatives aux intentions d'embauche des entreprises dans le territoire départemental pour l'année 2007, pour des typologies contractuelles diverses, met en évidence que :

- dans les secteurs économiques traditionnels (industrie, construction...) le besoin professionnel exprimé fait référence à un niveau de formation minimum, correspondant à un bas profil (*low skill*),
- dans le secteur des services au contraire, qui rassemble des typologies professionnelles multiples, on relève une plus haute demande de personnel *high skill*, en particulier détenteur d'un diplôme d'école secondaire de deuxième cycle et/ou d'une licence

Il est intéressant de remarquer que l'importance d'une demande potentielle de formation (non universitaire)

après le bac indique probablement la nécessité d'avoir du personnel doté de connaissances adaptées aux besoins réels d'un secteur d'activités particulier.

Une spécification typique du territoire se caractérise par le besoin d'offrir une stabilité professionnelle pour des profils qui ne demandent pas une scolarisation élevée. La morale « industrialiste » semble donc influencer les critères de choix et les modalités pour devenir adultes d'une partie des jeunes de la province de Pistoia. En conséquence de plus en plus fréquemment, même après 30 ans, les

■ 5 Tel que mis en évidence par les rapports IARD ou les relevés IRPET sur l'univers des jeunes.

■ 6 Le passage à l'université de masse a en effet déterminé une croissance importante de la population étudiante, mais aussi un changement important dans sa composition qui est mis en évidence par beaucoup de chercheurs (Felouzis, 2001; Rapport IARD), le nombre de jeunes provenant des classes moyennes et basses dans les instituts techniques et de formation professionnelle a augmenté. On a eu un rééquilibrage évident des sexes, qui a entraîné dans certains secteurs la féminisation progressive du corps étudiant. Il est intéressant de souligner qu'au cours des dernières années les filles choisissent de plus en plus souvent des cours où la prévalence des hommes était une tradition. (ISTAT 2000).

jeunes vivent une condition de travail atypique, caractérisée par une succession de contrats à durée déterminée de nature différente.

Quant à la proportion de jeunes recrutés sur la base d'un contrat à durée indéterminée elle passe de 34,3% en 2002 à environ 27,3% en 2005 ; cette tendance concerne de la même manière les garçons et les filles. Par contre, on enregistre une hausse soudaine dans l'embauche des jeunes selon des contrats soi-disant flexibles, « à durée déterminée » : on passe de 39,2% en 2002 à environ 44,2% en 2005, avec une différence notable concernant le genre puisque le nombre de jeunes femmes embauchées avec ce type de contrat semble augmenter de manière substantielle (environ 5,3% en plus entre 2002 et 2005). Cette tendance au recours systématique à des formes contractuelles nouvelles mais précaires peut être déduite d'une autre donnée qui concerne une hausse importante des contrats pour « travaux atypiques »⁷ qui passe de 0,8% en 2002 à 5,7% en 2005. Pour cette dernière condition professionnelle qui, dans ce cas spécifique, regroupe toutes les formes contractuelles prévues par la loi n° 30 plus les « co.co.co » (collaborations coordonnées et continues) et les prestations occasionnelles, la différence de genre est assez évidente pour la tranche d'âge 15-19 ans : entre 2002 et 2005 le recours à cette forme d'emploi a augmenté de

4,9% pour les filles et seulement de 1,8% pour les garçons. Les données des centres pour l'emploi confirment la situation de précarité qui a caractérisé ces dernières décennies et qui continue à caractériser le marché du travail. Il est important de souligner que cette condition n'implique pas nécessairement une perception d'instabilité de la part des jeunes, mais dans certains cas, et en particulier au début des parcours d'approche/entrée du marché du travail, elle apparaît comme une opportunité d'expérience professionnelle et de croissance personnelle, dans l'attente d'une offre correspondant aux attentes. En effet, et malgré tout, la plupart des jeunes ont appris à vivre avec l'élément culturel caractéristique de la fin de la modernité, constitué par le besoin de flexibilité dans chaque sphère de la vie quotidienne.

LES JEUNES ENTRE FAMILLE, TERRITOIRE ET ESPOIRS POUR L'AVENIR

Dans cette phase de « moratoire prolongé », de suspension des responsabilités liées aux rôles adultes, où on construit son identité sociale, où on explore le monde environnant et où on choisit d'entreprendre des études universitaires plus longues, bien que l'offre locale de travail soit tournée essentiellement vers des formes professionnelles *low skilled*, se confirment l'importance du lieu, de la « société locale d'appartenance » mais également de la famille pour l'orientation des destinées individuelles. L'importance de la famille et des racines dans la formation de l'identité sociale des jeunes générations est évidente. Certaines familles véhiculent principalement des valeurs affectives, favorisant chez elles la propension à une socialité resserrée et à une orientation vers des valeurs particulières et matérialistes, structurées autour des besoins immédiats de la personne et de la recherche de sécurité dans le domaine social et celui du travail. La famille est décrite parfois comme le contexte dans lequel on a expérimenté pour la première fois les valeurs de la socialité et de la liberté. Elle est donc le lieu où l'on a appris l'importance de la prise en charge des « questions communes », du respect de la liberté et du pluralisme⁸. Toutefois, l'élément qui unit les jeunes interviewés est la perception évidente d'une demande pressante faite tout d'abord par la famille, mais aussi par l'école, le contexte social et les adultes, de faire des choix de prise

■ 7 Expression assez ambiguë étant donné qu'elle est attribuée à des contrats de travail qui demandent des compétences techniques hétérogènes, mais qui souvent dans l'imaginaire collectif et dans l'utilisation qu'on en fait dans la vie quotidienne fait référence de manière explicite aux seules fonctions *low skilled*. Voir le rapport sur la recherche « Le travail atypique dans la province de Pistoia » commandé par l'Osservatorio del mercato del lavoro all'agenzia di ricerca e sondaggi EUREMA www.provincia.pistoia.it/indici/el_osservatorio_lavoro.asp.

■ 8 À ce propos, il est intéressant de lire l'extrait d'une interview mentionnée dans cette publication : « Mon père m'a toujours fait accepter toutes les personnes parce que, bien évidemment, étant d'une certaine orientation politique, il a toujours cru dans l'égalité des hommes... Peut-être que si j'avais été éduquée d'une manière différente, ils m'auraient dérangée, je n'aurais même pas eu le courage de parler avec eux [des personnes d'autres pays]. » (*Une étudiante de la zone de Pistoia, 20 ans.*), (Cioni, Tronu, 2007).

de responsabilités, donc de devenir adultes. Les jeunes interviewés soulignent avec force leur autonomie dans la prise de décisions, mais dans la narration des événements liés aux études et à l'entrée dans le monde du travail, ils font constamment référence aux parents en tant que présence significative dans l'orientation de leurs vies :

«...Mes parents m'ont toujours dit : Fais ce que tu veux, fais ce que tu as envie de faire, l'important est que tu le mènes à terme.»

«Mes parents voulaient que je fasse des études, moi j'ai été consentant, mais non pas parce que je me suis soumis, mais par libre choix.»

« Pourquoi as-tu décidé de faire des études de comptabilité ?

- Je crois... Peut-être parce que mon père avait une usine et alors j'ai pensé : "Faisons ces études, juste pour faire quelque chose". Enfin, à cet âge-là on ne comprend pas bien. On pense : "C'est le type d'études le plus approprié, et on peut changer, et quand on est en terminale, si on le veut, on peut tout faire." »

Les choix sont le résultat de discussions et de négociations qui ont lieu dans le contexte familial : les histoires individuelles de ces jeunes sont très semblables à celles de leurs parents⁹. Ces nouvelles générations sont très similaires à celles de leurs pères et mères ; tellement similaires qu'elles ne ressentent pas le besoin d'acquiescer leur autonomie économique ou professionnelle (IARD 2007).

Par ailleurs, l'enracinement territorial des

jeunes générations est très fort. Le sentiment d'appartenance semble découler d'une réflexion qui tient compte des situations problématiques liées à la vie dans leur lieu de résidence : par exemple dans la représentation culturelle des perspectives d'insertion professionnelle, on trouve une comparaison entre ici – sa propre province, où il y a prospérité, tranquillité et peut-être des perspectives non exaltantes – et l'ailleurs où de meilleures perspectives de travail éventuelles impliquent la perte de leur propre monde et de leur réseau social.

Le lieu où l'on est né et où l'on a grandi, fournit à ces jeunes, des « points fermes », rassurants :

« Je suis liée à ce lieu peut-être parce que j'y habite depuis mon jeune âge et parce qu'ici j'ai mes points fermes, des amitiés importantes dont je ne veux pas m'éloigner » (Une étudiante de la zone de Pistoia, 20 ans).

« Dans le village où j'habite, je me sens protégée, c'est pour cette raison que je dis que j'ai mes racines dans le village où je suis née. (...) Peut-être il ne me donne rien du point de vue professionnel, toutefois, il me donne beaucoup pour ces qui est des affections, parce que j'ai ma famille, les amis les plus intimes sont ici ... J'ai mon copain qui habite ici, donc ceci est un autre point qui me lie à ce village » (Une étudiante de la Valdinievole, 20 ans).

« Pistoia est une petite ville, mais jolie... J'ai essayé de vivre à Florence, j'ai même essayé Milan ou d'autres villes comme Rome, mais ce que Pistoia a en plus par rapport à ces villes est l'ambiance, une atmosphère plus humaine... À Milan personne ne te connaît... Il y a trop de stress, on éprouve un sentiment d'éloignement. Pistoia au contraire après un an tu la connais parfaitement, tout le monde te connaît, et donc tu te sens chez toi, non seulement quand tu est à la maison mais aussi dehors. Pistoia est petite mais accueillante, et enfin une ville est faite de gens, et tous comptes faits, ils ne sont pas méchants, au moins ceux que je connais, donc Pistoia est une belle ville » (Un garçon de Pistoia, 20 ans, étudiant).

■ 9 La tendance de la part des parents à investir énormément dans les enfants est évidente : cet investissement persiste même après que les enfants ont quitté leur famille d'origine. Les parents sont impliqués dans la vie de leurs enfants à travers la construction d'un véritable réseau de soutien. Dans l'Italie du nord-ouest, jusqu'à la moitié des années 70, 65% des couples louaient des appartements. Aujourd'hui 30% des couples louent un appartement, 70% des nouveaux couples (un pourcentage très élevé) ira vivre dans une maison dont ils sont propriétaires ou dont ils ont l'usufruit. Cette maison est fournie, de fait, par la famille d'origine et constitue incontestablement un événement important, non seulement pour des raisons économiques évidentes mais aussi parce qu'elle permet un enracinement sur le territoire et le maintien de relations sociales solides.

La faible propension des jeunes à la mobilité, en particulier pour des raisons inhérentes à leur profession, peut être expliquée, en outre, par le différentiel croissant entre le coût de la vie, surtout en milieu métropolitain, et les salaires réels, par le fort enracinement territorial du capital social. La mobilité en effet entraînerait un affaiblissement des réseaux relationnels et fiduciaires pouvant être activés et valorisés presque exclusivement à

l'échelle locale.

Il en résulte que la plupart des jeunes vivent la société locale en tant que contexte de référence dominant pour chaque phase de leur existence (scolaire, au travail, à la fondation de nouveaux foyers). Certains, qui sont en train de suivre des études universitaires, vivent des expériences plus complexes de relation avec les lieux; d'autres mettent en évidence un lien profond avec le territoire, en particulier pour la condition de « densité morale » que ce lieu leur offre. D'autres encore, qui ont derrière eux une histoire de migration, amènent dans la réalité locale de nouveaux entrelacements culturels entre l'appartenance au lieu dans lequel ils vivent, et dans lequel ils ont passé une partie plus ou moins longue de leur enfance et de leur adolescence, et les appartenances aux autres lieux.

Les jeunes semblent être à la recherche d'une « densité morale » significative, d'une dimension relationnelle forte qu'ils placent à la base du processus de croissance et d'autoréalisation tendant à se développer avec une attention constante au maintien de leur enracinement dans une communauté fondée sur des rapports familiaux, de voisinage et d'amitié qui repose sur la connaissance, le partage de langages, de significations, de souvenirs et d'expériences communes. Ces jeunes silencieux, ou étiquetés comme tels, sont au contraire les porteurs d'un *bruit* qui peut être la source d'impulsions considérables pour ceux qui doivent gérer des politiques locales et nationales. ■

■ **ROMINA CONTI** est professeur à la faculté de science politique de l'université de Florence, chercheuse à l'Osservatorio Sociale de la province de Pistoia.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBAGLI M., SARACENO C., (a cura di) (1997), *Lo stato delle famiglie in Italia*, Il Mulino Bologna.
- BARBAGLI M., CASTAGNOLI M., DALLA ZUANNA G. (2003), *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*, Il Mulino, Bologna.
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A., (2002), *Giovani nel nuovo secolo. Quinta indagine dell'istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- CENSIS, 40° *Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Milano, Franco Angeli.
- CIONI E., TRONU P. (2007), *Giovani tra locale e globale*, Franco Angeli, Milano.
- FELOUZIS G. (2001), *La Condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, PUF, Paris.
- GALLAND O. (dir.) (1995), *Le Monde des étudiants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GALLAND O., OBERT M. (1996), *Les Etudiants*, Paris, La Découverte.
- TONARELLI A. (2002), *Indagine sul lavoro non regolare nella provincia di Pistoia*, Pistoia, Osservatorio Sociale Provinciale.

Une bibliographie plus complète est disponible sur le site :
<http://www.cndp.fr/vei>

Le décrochage scolaire

Des processus aux parcours

DIVERSITÉ VILLE-ÉCOLE-INTEGRATION — HORS SÉRIE N° 14 - SEPTEMBRE 2012

I – Décrochage, déscolarisation. De quoi parle-t-on ?

- BAUTIER É., RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses universitaires de France ; 192 p.
- BENASEÉ-REBEYROL S., SERVOIS J. (2012), « Décrocheurs, décrochés », *Cahiers pédagogiques*, mars-avril, n° 496 ; p. 10-56
- BERNARD P.-Y. (2011), *Le Décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? » ; 126 p.
- BLAYA C. (2010), *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck « Pédagogies en développement » ; 200 p.
- COSTE S., ZAMBON D. (2010), « La lutte contre le décrochage scolaire dans les LP », In "Au lycée professionnel", *Cahiers pédagogiques*, octobre ; n° 484 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-lutte-contre-le-decrochage.html>
- GÉRARD, P. (2011), *Glossaire des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire*, Saint-Denis La Plaine, SGCIV - DESDS ; 13 p. <http://decrochage.i.ville.gouv.fr/referance/6778/glossaire-des-dispositifs-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-sgciv>
- INSTITUT MONTAIGNE (2010), *Vaincre l'échec à l'école primaire : rapport de l'institut Montaigne mettant en évidence les mécanismes qui produisent l'échec à l'école*. Avril, 140 p.
- MALET J. (2010), « Décrochage et scolarisation », *Journal du droit des jeunes*, n° 294, p. 8-17
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DU CIV (2010), *La Base documentaire du SGCIV dédiée au décrochage scolaire* : <http://decrochage.i.ville.gouv.fr>
- TELLIER T., DEFRANCE I., BOUZZINE E. (2011), *La Question du décrochage scolaire dans la politique de la Ville* : http://www.eukn.org/France/fr/fr/E.lettre.Dossiers/Dossiers/Le_point_sur/Dcrochage_scolaire/La_question_du_decrochage_scolaire_dans_la_Politique_de_la_Ville

II – De la difficulté à la rupture scolaire

- BLAYA C., FORTIN L. (2011), « Les Élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, p. 55-85
- COLLECTIF (2012), « Du refus d'apprendre au pari de comprendre », *Dialogue* n° 145, juillet, 54 p., Ivry sur Seine, GFEN
- COSTAGLIOLA É. (2011), *Les Sorties sans qualification du système éducatif : quelles solutions pour les jeunes décrocheurs ?* Nantes, CESR-Pays de la Loire, commission Éducation - Formation tout au long de la vie - Métiers de demain ; 21 p. http://ceser.paysdelaloire.fr/images/stories/etudes-publications/education-formation/2011-04-15_avis_Jeunes_decrocheurs.pdf
- COSTA-LASCOUX J (2010), « Absentéisme et décrochage scolaires. Comprendre pour agir », *L'école et la ville*, décembre 2010, n° 3 ; p. 1-12 : http://www.professionbanlieue.org/c_7_184_Publication_1416_1_Absenteisme_et_decrochage_scolaires_Comprendre_pour_agir_.html
- DOUAT É. (2011), *L'École buissonnière*, Paris, La Dispute, 209 p.
- ESTERLE-HEDIBEL M., DOUAT, É. (2010), « La Prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire : l'école en tensions », *Questions pénales* n° XXIII.2 ; p. 1-4. http://www.cesdip.fr/IMG/pdf/QP_03_2010.pdf
- INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION, CENTRE ALAIN SAVARY (2011), *Prévention du décrochage scolaire*, Lyon, IFÉ <http://cas.inrp.fr/CAS/ressources/prevention-decrochage-scolaire>
- MELNIK E., MÖBUS M., OLYMPIO N. (Coord.) (2010), *Les Élèves sans qualification : La France et les pays de l'OCDE. Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation*, Paris, Haut Conseil de l'Éducation, 169 p. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/106.pdf

■ MILLET M., THIN D. (2012), *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France « Le lien social »; 318 p.

III – Des parcours et un accompagnement

ANTONMATTEI P., FOUQUET A. (2011), *La Lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires. Rapport de la mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance*, 90 p.

http://www.prevention-delinquance.interieur.gouv.fr/fileadmin/user_upload/02-Orientations_et_gouvernance/Mission_evaluation/MissionPermanente_Lutte_absenteisme.pdf

■ BALAS G. (2012), *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*, Paris, Fondation Jean-Jaurès; 63 p.

<http://aquitaine.fr/IMG/pdf/CRA-RapportConf-17-18Mars2011.pdf>

■ BENASE-REBEYROL S., SERVOIS J. (2012), « Décrocheurs, décrochés », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 496, p. 10-56

■ BENHAIM-GROSSE J. (2012), « Les pratiques éducatives et pédagogiques en dispositif relais », *Note d'information*, juillet, n° 12.14; p. 1-6

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/71/2/DEPP-NI-2012-14-Pratiques-educatives-pedagogiques-enseignants-dispositif-relais-2009-2010_221712.pdf

■ BOUDESSEUL G., VIVENT C. (2012), « Décrochage scolaire: vers une mesure partagée », *Bref du Céreq*, avril 2012, n° 298-1; p. 1-4

http://www.cereq.fr/index.php/content/download/5284/47231/file/b298_1.pdf

■ CENTRALE DES SYNDICATS DU QUEBEC (2012), *Le décrochage et la réussite scolaire des garçons. Déconstruire les mythes, rétablir les faits*, 7 p.

http://beta.csq.qc.net/fileadmin/CSQ/Internet/documents/portail_csq/documentation/education_formation/dcrochage-scolaire/dcrochage-reussite-scolaires-garcons.pdf

■ COLLECTIF (2012), *Traitements du décrochage: quelles sont les stratégies aujourd'hui mises en œuvre?* Journées de formation organisées par l'Institut français de l'éducation (IFE), 10 et 11 mai 2012, Lyon, IFE-ENS, 2012

<http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formation-2011-2012/traitements-du-dcrochage/traitements-du-dcrochage-queelles-sont-les-strategies-aujourd2019hui-mises-en-oeuvre-les-10-et-11-mai-2012>

■ COSTE S., ZAMBON D. (2010), « La Lutte contre le décrochage scolaire dans les LP », *Cahiers pédagogiques*, novembre 2010: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?rubrique10>

■ DGESCO (2011), *Innov'expérimenter: bilan des expérimentations académiques 2008-2009. Prévenir le décrochage scolaire:*

<http://eduscol.education.fr/cid51475/dcrochage-scolaire.html>

■ DOLLÉ N., TABIB H. (2010), *Fil continu. Une pédagogie de l'espoir pour les collégiens décrocheurs*, Paris, L'Atelier, 142 p.

■ HUGON M.A., TOUBERT-DUFFORT D. (2012), « Adolescence et décrochage: prévenir et répondre », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, janvier, n° 56, p. 7-212

■ HUGON M.A. (2010), « Pour des dispositifs appropriés face au décrochage scolaire », *Vers l'éducation nouvelle*, n° 538; p. 42-54

■ MOREL S. (2012), *Décrochage et absentéisme scolaires. Comment agir? Ateliers 2010-2011*, Saint-Denis, Profession Banlieue, 60 p.

■ TURKIELTAUB S. (2011), « Le Modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire? », *Journal du droit des jeunes*, décembre, n° 310 ; p. 37-46.

vente au numéro

Envoi sous 48 heures par simple appel
au centre de ressources Ville-École-Intégration
Tél. : 01 40 95 52 61 – Fax : 01 40 95 52 62

Vente au numéro : 15 €
Participation aux frais d'envoi :
France métropolitaine : 4,50 € – UE : 8,00 €
Dom-Tom 10 € – étranger 15 €



Diversité est disponible à la vente :

- En ligne sur www.scren.com



rubrique revues

- À la Librairie de l'éducation
13, rue du Four – 75006 Paris
- Dans les librairies des CRDP ou CDDP
de votre académie
- Au Centre de ressources VEI
60 boulevard du Lycée – 92170 VANVES
- Par correspondance au CRDP de votre académie.

abonnement

Ville-École-Intégration **Diversité**

pour un an (4 numéros) au prix de 43 €

Titre	Code	Quantité	Tarif France	Tarif étranger	Total à payer
Diversité 1 an	V	<input type="text"/>	43 €	53 €	<input type="text"/>
Diversité 2 ans	V	<input type="text"/>	80 €	100 €	<input type="text"/>

Tarifs valables jusqu'au 31 mars 2013

Bon de commande à retourner accompagné de votre règlement :

au CRDP de votre académie ou au SCÉRÉN-CNDP

Agence comptable-abonnements

Téléport 1 @4

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

ou par mandat administratif

à l'ordre de l'Asgent comptable du CNDP

Trésorerie générale de Poitiers, code banque 10071, code guichet 86000, n° de compte 00001003010, clé 68

Renseignements : abonnement@cndp.fr

Relations abonnés : 03 44 62 43 98, Télécopie : 03 44 58 44 12

Nom de l'organisme payeur

N° de CCP

Numéro de RNE de votre établissement

Nom, prénom

Établissement

N° et rue

Code postal, ville

Commandez les anciens numéros de la revue

Numéros disponibles de <i>MIGRANTS FORMATION</i> , de <i>VILLE-ECOLE-INTÉGRATION</i> et de <i>DIVERSITÉ</i>	Code	Nb d'ex.	Montant
q Enseigner en milieu ethnicié (Hors série n° 6, décembre 2002)	755 A0322		7,10 €
q Prévenir les ruptures scolaires (n° 132, mars 2003)	755 A0341		7,10 €
q Culture(s) : entre fragmentation et recomposition (n° 133, juin 2003)	755 A0355		7,10 €
q Projet éducatif, territoires et habitants (Hors série n° 7, septembre 2003)	755 A0356		9 €
q Le rural : terre d'exclusion ? (n° 134, septembre 2003)	755 A0440		9 €
q La discrimination ethnique – Réalités et paradoxes (n° 135, décembre 2003)	755 A0622		9 €
q Violences en milieu scolaire (Hors série n° 8, février 2004)	755 A0680		9 €
q La formation tout au long de la vie – Une chance égale pour tous ? (n° 136, mars 2004)	755 A0700		9 €
q Les professionnels entre souffrance et vitalité (n° 137, juin 2004)	755 A0700		9 €
q Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble (n° 138, septembre 2004)	755 A0769		10 €
q Le guide de l'éducation (Hors série n° 9, novembre 2004)	755 A0926		20 €
q Le dictionnaire de l'éducation (Hors série n° 10, novembre 2004)	755 A0927		15 €
q Les nouvelles formes de ségrégation (n° 139, décembre 2004)	755 A1129		10 €
q Du neuf sur l'innovation ? (n° 140, mars 2005)	755 A1193		10 €
q Les enfants dans la ville (n° 141, juin 2005)	755 A2006		10 €
q Éducation et religion (n° 142, septembre 2005)	755 A2035		10 €
q La santé des jeunes (n° 143, décembre 2005)	755 A2357		10 €
q ZEP en débat (n° 144, mars 2006)	755 A2416		10 €
q Ville éducatrice, ville humaine (n° 145, juin 2006)	755 A2473		10 €
q L'école vers l'emploi ? (n° 146, septembre 2006)	755 A2488		10,80 €
q À l'école de la sécurité (n° 147, décembre 2006)	755 A2694		10,80 €
q Cultures à égalité (n° 148, mars 2007)	755 A2754		10,80 €
q Enseigner l'histoire de l'immigration (n° 149, juin 2007)	755 A2784		10,80 €
q La communauté éducative (n° 150, septembre 2007)	755 A2860		10,80 €
q Les enjeux de l'apprentissage de la langue française (n° 151, décembre 2007)	755 A3040		10,80 €
q La notion de réussite (n° 152, mars 2008)	755 A3087		10,80 €
q Le principe d'hospitalité (n° 153, juin 2008)	755 A3087		10,80 €
q Les 16-18 ans en France et en Europe (n° 154, septembre 2008)	755 A3173		10,80 €
q Où vas-tu à l'école ? – les liens aux lieux (n° 155, décembre 2008)	755 A3302		10,80 €
q Après la classe (n° 156, mars 2009)	755 A3341		10,80 €
q Seul & ensemble (n° 157, mars 2009)	755 A3376		10,80 €
q Lutter contre les discriminations : la diversité à l'école (Hors série n°9, septembre 2009)	755 A3340		14,90 €
q Les métamorphoses du travail social (n°158, septembre 2009)	755 A3398		10,80 €
q Roms, Tsiganes, Gens du voyage (n°159, décembre 2009)	755 A3452		10,90 €
q Du côté du corps (n°160, mars 2010)	755 A3452		10,90 €
q La sécurité à l'école (Hors série n°12, avril 2010)	755 A3504		14,90 €
q Question de climat... scolaire (n°161, juin 2010)	755 A3579		10,90 €
q Bouffons, fayots et intellos (n°162, septembre 2010)	755 A3601		15,00 €
q Parents d'élèves (n°163, décembre 2010)	755 A3676		15,00 €
q La mer au milieu (n°164, avril 2011)	755 A7173		15,00 €
q Femmes dans l'immigration (Hors série n°13, juillet 2011)	755A3775		15,00 €
q Enjeux contemporains de la mixité (juillet 2011)	755A3776		15,00 €
q Travailler en banlieue – enjeux de formation (octobre 2011)	755A3806		15,00 €
q Les Jeunes des quartiers (janvier 2012)	755A3891		15,00 €
q Des différences (im) pertinentes (avril 2012)	755A3925		15,00 €
q La pression évaluatrice (juillet 2012)	755A4000		15,00 €
Total de la commande			
Participation aux frais d'envoi : France, 4,50 € – UE, 8,00 € – Dom-Tom 10 € – Reste du monde 15 €.			

BON DE COMMANDE À RETOURNER ACCOMPAGNÉ DE VOTRE RÈGLEMENT AU CRDP DE VOTRE ACADÉMIE

Retrouvez sur www.scren.fr, toutes les adresses du réseau SCÉRÉN

Nom, prénom (ou établissement) _____

Adresse _____

Code postal _____ Localité _____

Date Signature et cachet du payeur **Règlement :**

q à la commande, par règlement à l'ordre de l'Agent comptable du CNDP ou du CRDP
q sur facture si vous possédez un compte client au CNDP
N° de compte

Les ouvrages peuvent également être commandés auprès du Centre de ressources VEI
60 bd du Lycée, 92170 Vanves – Tél. : 01 40 95 52 61 – Télécopie : 01 40 95 52 62

Abonnement Diversité

(4 numéros/an)

France 43 €

Étranger 53 €

Pour tout renseignement

abonnement@cndp.fr

Tél. : 03 44 62 43 98

Fax : 03 44 58 44 12

Tarifs valables

jusqu'au 31 mars 2013

Vous trouverez sur le site :

www.cndp.fr/vei

- Les anciens numéros de la revue *Diversité*,
- Des rubriques concernant les élèves nouvellement arrivés en France, les enfants du voyage et des familles non sédentaires,
- Des dossiers et des reportages : *Réalités & pratiques*,
- Une base de données riche de 30 000 notices.

Vous pouvez vous également vous abonner gratuitement à notre *Lettre d'info*.

Il suffit d'inscrire votre adresse électronique :

Inscrivez-vous à la *Lettre d'info VEI - Actualité*.

Consultez la dernière parution.

Cette lettre vous donne accès chaque mois à la revue *ACTUALITÉ*. Elle est destinée aux professionnels de l'éducation, de l'intégration, de la prévention, de la politique de la ville ainsi qu'aux étudiants ou chercheurs en sciences sociales. Des documentalistes spécialisés décrivent sous forme de notices les différentes parutions éditées au plan national, les thèses et les travaux de recherche dans les champs concernés.



Diversité

Ville-École-Intégration

Centre de ressources

60 bd du Lycée

92170 Vanves

Téléphone : 01 40 95 52 61

Régis Guyon, rédacteur en chef

regis.guyon@cndp.fr

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

Diversité Ville-École-Intégration est une publication du CNDP, établissement public à caractère administratif :

CNDP siège social

Téléport 1 @4

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Imprimerie Jouve

1, rue du Docteur-Sauvé - 53100

Mayenne

Dépôt légal juillet 2012

Contact : **Saadia Dahmani** saadia.dahmani@cndp.fr - Tél. : 01 40 95 52 56