

Jeudi 8 mars 2012



N° 14

DÉCROCHEURS... OU DÉCROCHÉS SCOLAIRES ?

Jean Biarnès

Professeur des Universités émérite en Sciences de l'éducation
Ethnopsychologue

Note : des difficultés techniques ne nous ont pas permis d'enregistrer cette intervention. Le texte qui suit est extrait du bilan effectué par Jean Biarnès dans le cadre du suivi de l'équipe pédagogique du Micro-Lycée de Sénart (2006). Il développe les propos échangés dans le cadre de ce Bistrot pédagogique. (S. Sapin)

Approche qualitative

Essais de définitions

Qu'est-ce que le décrochage scolaire ? Cette simple question devient le cœur d'un débat car, selon l'approche, qu'elle soit sociologique, institutionnelle ou psychologique, la définition varie.

La définition institutionnelle, qui serait que le « décrochage est l'arrêt d'un cursus en cours avant l'obtention du diplôme qui correspond à ce cursus », est fortement contestée car elle ne rend pas compte de la complexité de ce qu'il représente. De même, la conception strictement sociologique définirait ceux qui quittent le système scolaire initial sans diplôme. La vision psychologique concernerait ceux qui « s'évadent » des objectifs d'apprentissage du système scolaire dit « normal ». Il est aussi à souligner que le terme même vient du Canada, c'est-à-dire de la société nord-américaine qui, culturellement, n'envisage pas de la même manière que nous les rapports individu/société. La norme sociale est là-bas quasi une référence absolue, et celui qui s'en écarte doit être « rééduqué » pour y revenir. Le terme « décrocheur », au Canada, désigne bien un « marginal scolaire » qu'il faut prendre en charge, pour éradiquer son absentéisme. Ce terme, en France, est immédiatement interprété des lieux du sujet et de l'institution. La difficulté d'une définition stricte qui intégrerait toutes les dimensions est donc réelle.

La pluralité des conceptions du décrochage scolaire a, par voie de conséquence, une répercussion

inévitables sur la définition même de ce que pourrait être un « décrocheur ». Malgré tout, il est nécessaire de cerner ce qu'on entend ici par les termes « décrochage scolaire » puis « décrocheurs ».

« La pluralité des conceptions du décrochage scolaire a une répercussion inévitable sur la définition même de ce que pourrait être un "décrocheur". »

● Le décrochage scolaire

Si le terme de décrochage attribué au monde scolaire vient du Canada, il a été importé en France aux environs de 1990¹. C'est donc un terme récent.

Les sens connus et définis du mot « décrochage » éclairent les représentations que l'on se fait du décrochage scolaire.

Ainsi, on peut relever :

- Des références à l'action d'ôter quelque chose de son support, comme un combiné de téléphone par exemple.
- Des références à un désengagement, ce qui relève d'un processus.
- Des références à une interruption d'activité ou à un abandon, ce qui relève d'une procédure.
- Des références à une distanciation, une séparation par rapport à un groupe : on parle de décrochage d'un wagon, par exemple.

1. Nous en avons trouvé trace dans Biarnès J., « Dire, lire, écrire », Actes du colloque Unesco / Paris 13 : *Cultures et subcultures de l'oral, cultures et subcultures de l'écrit dans les pays de la francophonie*, décembre 1990, pp. 31-41.

➔ Des références à une réussite : on parle de décrocher un prix.

On s'aperçoit donc, comme Michèle Guigue², que le terme même de décrochage est contradictoire et flou. Contradictoire, car il peut aussi bien signifier la démobilisation, l'abandon, que la réussite. Flou car il peut désigner à la fois une action précise ou un processus, c'est-à-dire quelque chose qui relève du long terme.

Ces contradictions et ces flous se retrouvent dans les débats sur le décrochage scolaire. Si la plupart des chercheurs contestent la définition institutionnelle, « froide et abstraite »³, ils n'en proposent souvent pas d'autres : le

lecteur doit construire lui-même une définition à travers leurs écrits. Souvent, il se base d'ailleurs sur la définition institutionnelle pour comprendre de quoi il s'agit, puis il complexifie la définition.

Tout en ayant à l'esprit l'insuffisance de la définition, nous dirons que : « le décrochage scolaire est l'arrêt des cours par un lycéen avant l'obtention du baccalauréat, en cours d'année ou entre deux classes, aboutissement d'une démobilisation scolaire plus ou moins longue ayant différentes causes possibles ».

Il s'agit donc bien de prendre en compte le fait paradoxal que le décrochage est à la fois un processus de démobilisation scolaire – dont certains chercheurs font remonter les origines dès l'école primaire⁴ –, et un moment précis quand l'élève décide définitivement de ne plus aller en cours.

2. Guigue M., in Bloch M.C., Gerde B. (coord.), *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique Sociale, Lyon, septembre 1998, pp. 25-38.

3. Guigue M., in Tanon F. (dir.), *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 61.

4. Biarnès J., « Décrocheurs ou zappeurs scolaires ? », in Bloch M.C., Gerde B., *op.cit.*, pp. 149-171.

Mais ce moment précis existe-t-il ? Par quoi le décrochage se marque-t-il ?

Il peut y avoir effectivement une décision prise et écrite, soit par une lettre de démission rédigée par l'élève, soit par une lettre de proviseur suite à un conseil de discipline. Or, il est interdit d'exclure un élève pour le motif de l'absentéisme. On entrevoit ici un possible jeu de pouvoirs entre l'institution et l'élève, celui-ci pouvant être fortement incité à démissionner.

Mais on voit aussi qu'on ne peut pas assimiler le décrochage à l'exclusion : certains élèves sont peut-être plus « décrochés » que « décrocheurs ».

Un élève peut être absent, un peu, puis de plus en plus jusqu'à ce l'institution ne le voit plus

et n'ait plus de contact avec lui.

La définition du « décrochage » étant l'objet de débat, celle des « décrocheurs » l'est aussi, inévitablement.

● Qu'est-ce qu'un « décrocheur » ?

Le terme de « décrocheur » commence à être utilisé par l'institution, du fait de l'apparition de dispositifs spécifiques de lutte contre le décrochage scolaire. Mais le terme n'est pas défini précisément, et il ne fixe pas de durée de la période de décrochage. Il désigne les jeunes sortants du système éducatif qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire – qui ont donc plus de 16 ans⁵. On peut dire que, pour l'institution, la définition se construit en fonction du public cible des dispositifs innovants concernés. D'ailleurs, on peut dire que c'est une utilisation « à défaut », puisque les dispositifs concernent plutôt des « raccrocheurs ». Les « décrocheurs » n'ont, eux, plus de contact avec l'institution.

5. L'école est obligatoire en France jusqu'à 16 ans, depuis l'ordonnance du 6 janvier 1959.

On devine ici toute la difficulté qu'il y aura dans une approche statistique du décrochage scolaire.

Les chercheurs, quant à eux, recherchent une définition rendant compte de la complexité du phénomène. Ainsi, Dominique Glasman⁶ se demande si le décrochage scolaire ne relève pas d'un même type d'analyse que certaines analyses de l'« exclusion ». Celles-ci 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"* ». Sylvain Broccolichi utilise d'ailleurs, à la suite de Robert Castel, le terme de « désaffiliation » à la place de « décrochage ».

Dominique Glasman a donc repris cette base théorique, dans le but d'analyser les processus de décrochage en termes de processus long de « désaffiliation ». Ainsi, il pourrait exister une sorte de *continuum* entre les situations, qui ferait passer un élève d'une situation de mobilisation vis-à-vis de l'école, à une rupture. Cette analyse amène à distinguer deux états :

- Le *drop-in*, littéralement « celui qui passe voir ». Le terme désigne ceux qui sont présents physiquement en cours, mais qui ont la tête ailleurs.
- Le *drop-out*, qui ne passe même plus, qu'on ne voit plus.

On voit donc la complexité d'une définition, et même d'un repérage, puisqu'on peut être « décrocheur » tout en étant présent en cours⁷. Le *drop-out* lui, a fait un pas supplémentaire, dont les raisons seront à analyser. Tout en ayant en tête l'existence possible d'un *continuum* entre le *drop-in* et le *drop-out*, nous désignerons, en parlant des « décrocheurs », ceux qui ont arrêté d'aller en cours.

Ainsi, curieusement, alors que le terme est à la mode, on s'aperçoit que les définitions qui existent ne sont pas réellement satisfaisantes et que, souvent, on évite même de définir précisément le terme « décrocheur ». Les questions sont posées et restent

sans réponses, comme si celles-ci relevaient de l'arbitraire ou de l'intuition.

Malgré ces difficultés, il nous est important de préciser les deux termes que sont « décrochage » et « décrocheur » en regard de l'appellation officielle qu'est « l'abandon des études ».

● Décrochage scolaire ou abandon des études ?

Ces deux notions (décrochage et décrocheur), comme le dit Dominique Glasman, impliquent *a priori* la responsabilité de la personne, implicitement de sa famille, quant à son acte. En aucun cas elles ne suggèrent une quelconque responsabilité du système éducatif, mais une « *mise en question individuelle de l'élève* »⁸.

**Pour Michèle Guigue,
« le décrocheur scolaire est [...] le porteur de symptômes qui traduit de façon visible et aiguë la maladie du système tout entier. »**

Michèle Guigue, elle, voit en ces termes et en ce phénomène « *un symptôme gênant le fonctionnement "normal" de l'institution* », et comme Dominique Glasman mais plus fortement, elle entend comme une « *accusation* » des décrocheurs d'être à l'origine de leurs propres actes. Elle ajoute encore : « *On peut aussi dire que le décrocheur scolaire est le malade désigné d'un système malade... Le porteur de symptômes qui traduit de façon visible et aiguë la maladie du système tout entier* ».

Michèle Guigue explique également que la notion même de décrochage induit, de fait, la responsabilité de l'individu dans son acte de décrocher. Il est vrai que cette appellation laisse peu de place – voire aucune – à une quelconque responsabilité du système scolaire quant à ce phénomène. Ceci donne une légitimité à la

6. Glasman D., in Bloch M.C., Gerde B., *op.cit.*, pp.10-23.

7. Biarnès J., *op.cit.*

8. Glasman D., in Bloch M. C et Gerde B. , *op.cit.*, pp. 10-25

pensée de Christian Vitali, C.P.E. dans un lycée : « *Le phénomène du décrochage est l'échec le plus grave et le plus visible de l'institution scolaire. Le décrochage est une déviance individuelle qui résulte de la difficulté de scolariser toute une classe d'âge de façon prolongée* »⁹. Voici une approche qui semble pertinente à expliciter, car susceptible d'envisager le décrochage scolaire de « l'intérieur ».

L'institution ne peut donc être que mise en question par le décrochage de certains individus, ce qui génère cette fois, la question suivante : pourquoi une telle déresponsabilisation de l'institution ?

Notre hypothèse est que ce « manquement institutionnel » peut provenir de la Loi sur l'Orientation de 1989, qui a modifié, selon Patrick Rayou : « *le statut du rapport de l'élève à l'école, en l'instituant comme sujet responsable de sa trajectoire de formation* »¹⁰, par la volonté de « mettre l'élève au centre » (des apprentissages) dans les Bulletins Officiels de l'Éducation nationale.

De plus, cette conception de la modification du statut de l'élève au sein de l'école peut être articulée à un constat de l'évolution sociale beaucoup plus vaste : celui d'un glissement des normes sociales, d'un effritement des injonctions institutionnelles laissant « place », parallèlement, à l'émergence de diverses formes de conflictualités et figurations du sujet.

Ainsi, le sociologue Alain Ehrenberg a fait une étude sociologique comparative entre les différentes apparitions des « maladies mentales » (dépression, mélancolie...) et les mutations sociales extérieures.

Selon ce sociologue français, la « *crise de la modernité* » a engendré une certaine hérésie des valeurs normatives, ainsi que divers changements et glissements sociaux, tant sur le plan collectif qu'individuel et personnel.

Ces changements seraient dus, en majeure partie, aux nouvelles normes dominantes, véhiculées par la

« *société dite post-moderne* » : la mondialisation, la concurrence et la pression économique, et à diverses valeurs compétitives que ces basculements socio-économiques ont ainsi favorisées.

Ceci aurait pour conséquences de propulser l'individu à la conquête de son identité personnelle et de sa réussite sociale, et de le sommer à se dépasser.

De ce fait, cela engendrerait l'incitation de chacun d'entre nous à l'initiative individuelle ; en nous enjoignant à devenir soi-même : « *La responsabilité de nos vies se loge en chacun de nous, ainsi que dans l'entre-nous, comme une maladie de la responsabilité... Une société où la norme n'est plus fondée sur la culpabilité et la discipline, mais sur la responsabilité et l'initiative* »¹¹. C'est ici que l'on peut articuler la déresponsabilisation de l'institution scolaire quant au phénomène du décrochage.

● **Le décrochage : une stratégie de l'esquive ou l'art de la fuite ?**

On observe qu'en termes de stratégie militaire, le décrochage signifie un abandon, une retraite. À ce propos, Michèle Guigue parle du décrochage comme d'une stratégie de l'esquive, de fuite. Il signifie précisément « *rompre le contact, se retirer, reculer* ».

On peut également penser que le jeune dit – ou mis – en situation d'échec (scolaire, personnel, social, familial), préfère quitter l'institution pour ne plus être en échec ; alors, « *décrocher, c'est s'esquiver* ». Ici interviennent les facteurs de situation d'échec et de dévalorisation de l'image de soi.

Enfin, s'ajoute à cela un des synonymes de « décrocher » qui est « dépendre » (dans le sens de dépendre un pull d'un cintre, par exemple).¹² En suivant la pensée de Jean Biarnès¹³, on peut l'interpréter comme un détachement de la personne de l'image d'elle-même que l'institution lui renvoie, lui véhicule...

9. Vitali C., « *Décrocheurs ou décrochés ?* », in Bloch M. C. et Gerde B., *op.cit.*, p. 171

10. Rayou P., « *S'y mettre ou pas ?* », in Bloch M. C. et Gerde B., *op.cit.*, pp. 111-122

11. Ehrenberg A., *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 1998, p. 379

12. Bertaud du Chazaud H., *Dictionnaire des synonymes et contraires*, Paris, Les usuels, 1994

13. Biarnès J., *op.cit.*

Après ce tour d'horizon, nous saisissons mieux l'étendue de ce phénomène complexe, ne pouvant répondre à une définition générale et globale, toute faite et/ou « prête à l'emploi ». Il nous a semblé indispensable d'articuler, ici, l'état de la situation scolaire actuelle, afin de comprendre comment le décrochage peut découler d'un autre dysfonctionnement que connaît l'institution scolaire, beaucoup plus vaste cette fois et encore moins défini, qui est celui de la démobilité scolaire.

Analyse du décrochage en termes de processus. Décrochage et démobilité scolaire : porosité des frontières

● **La situation scolaire : de quoi peuvent se démobilité les élèves ?**

La réalité du décrochage scolaire, en tant que problème institutionnel, déborde effectivement et largement sur un autre dysfonctionnement que l'école rencontre simultanément : celui de la démobilité scolaire – cette notion étant un des corollaires de l'absentéisme.

« L'ennui est une thématique récurrente dans les trajectoires de décrochage. »

On parle parfois de malaise, de mal-être ou encore de mal-adaptation scolaire. Encore, certains auteurs emploient le terme de « symptôme d'inadaptation » pour certains élèves ; mais aussi relatif à l'école quant à son rôle en matière d'éducation. Ceci n'est pas nouveau, mais désormais certains lycéens l'affirment. En effet, peut-être pouvons-nous également considérer le décrochage comme une « saturation de l'ennui », traduite en acte ? Nous posons cette question, car selon les résultats obtenus lors des diverses recherches dans ce domaine, « l'ennui » est une thématique récurrente dans les trajectoires de décrochage.

À cela s'ajoute la problématique sociale de l'échec scolaire, apparue durant les années 1960-1970 en France, avec l'augmentation générale du niveau scolaire des français. Ceci a généré, comme nous l'avons vu précédemment, la question de la reproduction des inégalités sociales et socio-culturelles, et de leurs renforcements au sein du système éducatif. Ce qui est toujours d'actualité, bien que désormais nuancé.

« C'est à partir de l'évaluation que se créent des normes, elles-mêmes fondatrices de l'imposition des exigences scolaires, et donc du comportement "unaniment" requis et valorisé. »

Aussi, l'école est une institution qui reçoit, de la part de la société, le droit d'évaluation de l'individu. C'est à partir de l'évaluation que se créent des normes, elles-mêmes fondatrices de l'imposition des exigences scolaires, et donc du comportement « unanimement » requis et valorisé.

On observe donc ici, comme le dit Philippe Perrenoud que « la création de normes devenait ainsi une sorte de "culture scolaire"... L'échec est ainsi fabriqué et modulé à volonté ».¹⁴

● **La représentation de l'échec et de la réussite : les normes d'excellence et le décrochage ?**

L'échec scolaire et la situation d'échec restent donc une des principales problématiques de l'école à l'heure actuelle.

Cependant, il est évident qu'une vision de l'école sans inégalités est utopique. Cela voudrait dire que la société entière serait sans inégalités. Ce serait le « meilleur des mondes », et donc le pire. Le problème réel de toute démocratie, et donc de la démocratie à l'école, est de toujours chercher à réduire les inégalités, de

14. Perrenoud P., « La triple fabrication de l'échec scolaire », in Pierrehumbert B., *L'échec à l'école : l'échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 299, (chapitre III, pp. 85-90)

faire en sorte que ce ne soit jamais les mêmes « citoyens » qui subissent les inégalités les plus négatives (comme les plus positives du reste), et enfin de veiller à donner à chacun les possibilités de transformer un statut social qui ne lui conviendrait pas. Est-ce que l'école œuvre dans ce sens ?

N'oublions pas que l'échec et la réussite sont, encore une fois, des représentations construites par la société, puis par l'école : « *Un élève réussit lorsque l'école le déclare suffisant ; il échoue lorsqu'elle le déclare en échec* » (Philippe Perrenoud). Ces jugements de valeur sur la personne sont majoritairement les produits de l'évaluation scolaire, « *comme pratique régulière de l'organisation scolaire, pratique conforme à des procédures, codifiées par des normes d'excellence et des niveaux d'exigences définis* », rajoute ce même auteur.

À cela s'ajoute le concept de reproduction, de Pierre Bourdieu, repris par Philippe Perrenoud, à savoir que : « *L'évaluation est faite de stratégies ; il s'agit d'un jeu relationnel auxquels les enfants des différentes classes sont inégalement préparés... Certains enfants sont favorisés, car ils tiennent de leur milieu et de leur classe sociale des codes et des attitudes, des savoirs scolairement rentables* »¹⁵.

L'évaluation basée sur les normes d'excellence peut donc être considérée comme un facteur potentiel et implicite du décrochage scolaire.

● **L'école vue comme une organisation de travail. Le « métier d'élève » et les « professeurs décrocheurs »**

Philippe Perrenoud s'est appuyé sur la vision de l'école comme pouvant être une organisation de travail, d'où l'appellation de « métier d'élève ».

Il explique que la fréquentation scolaire requière tous les critères qu'un employé/salarié se doit de remplir. À savoir l'exercice d'une surveillance sur lui quasi-permanente, l'obligation de venir, les contraintes spatiales et temporelles, les comptes à rendre en tous genres, une « production » qui serait les devoirs à faire, et un contrôle continu du respect de ces critères qui seraient des « contrôles », etc. Selon cet auteur : « *L'élève est contraint à une activité qu'il n'a pas choisie délibérément, qui s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle d'autrui, dont les finalités, la fragmentation, le rapport au temps, dépendent d'un tiers, dont l'évaluation touche aux qualités et aux défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture et de son caractère* ».¹⁶

Le tout sans avoir de salaire à la clé ; bien qu'ici, la représentation de la note chez les élèves reste encore à définir ; ainsi que celle de l'examen en tant que « promotion », ou inversement.

En fait, on pourrait même comparer la note à une sorte de « salaire scolaire », bien que non représentative de

« L'évaluation est faite de stratégies ; il s'agit d'un jeu relationnel auxquels les enfants des différentes classes sont inégalement préparés. Certains enfants sont favorisés, car ils tiennent de leur milieu et de leur classe sociale des codes et des attitudes, des savoirs scolairement rentables. »

Philippe Perrenoud

En fait, l'évaluation permet de faire exister la réussite, autant que l'échec scolaire. Le problème majeur de l'évaluation est qu'elle ne prend pas en compte les disparités individuelles de chacun, tout en valorisant certaines disciplines par rapport à d'autres et ce, au même moment du cursus scolaire.

Selon Philippe Perrenoud, « *pour fabriquer des hiérarchies spectaculaires, il suffit, en somme, de bien choisir le terrain et le moment d'évaluer les savoirs et savoir-faire... Lorsque certains élèves ont franchi un palier de développement, alors que d'autres s'en approchent à peine* ».

15. Perrenoud P., in Pierrehumbert B., *op.cit.*

16. Perrenoud P., in Pierrehumbert B., *op.cit.*

l'effort, ni de l'individu... Elle serait plus assimilable à un jugement de valeur sur la personne : « J'ai eu 05/20, je vaudrais 05/20 ! » ; et inversement : « J'ai eu 18/20, je vaudrais 18/20 ! ». Ainsi, nous assistons à la fabrication de l'élitisme au cœur même de la classe.

En toute logique, plus la note est haute, plus l'élève est méritant ; de même pour les travailleurs : plus ils sont productifs, et plus ils gagnent d'argent. Ce qui suggère également que plus une personne gagne de l'argent, plus elle est reconnue, et plus elle occupe une place « importante » dans la société... En résumé, un des aperçus des (dys)fonctionnements du système capitaliste.

Les écoliers et lycéens ont donc des obligations ; ils doivent faire ce qu'on leur demande, dans les règles et sans se rebiffer, sous peine de sanctions scolaires qui peuvent, après coup, devenir des sanctions d'ordre familial. En fait, ils doivent être ou apprendre à être/devenir des élèves...

« En toute logique, plus la note est haute, plus l'élève est méritant ; de même pour les travailleurs : plus ils sont productifs, et plus ils gagnent d'argent [...] En résumé, un des aperçus des (dys)fonctionnements du système capitaliste ».

Conjointement, la violence « sociale et économique » entre dans l'école et, dans certains endroits, les collèges et les lycées sont devenus des lieux de rackets, d'agressions physiques, verbales, sexuelles, d'humiliations, d'exclusions.

Il ne faut pas négliger cet aspect dans le décrochage scolaire. Certains, victimes et boucs émissaires des « caïds » de leur lycée, décrochent (ici : ne vont plus, physiquement, à l'école) pour ne plus avoir affaire à eux. Ceci étant l'ultime solution à leur survie « psychologique », et parfois physique.

N'omettons pas que les personnels de l'école se trouvent, eux-aussi, dans la même situation, soumis à la peur et à l'angoisse en exerçant leurs métiers respectifs.

C'est là que nous pouvons peut-être basculer la notion du décrochage, et l'appliquer aux professionnels de l'institution scolaire. En effet, il y a des professeurs qui « craquent ». Les situations difficiles qu'ils sont amenés à vivre, sans véritable formation pour cela, créent un nombre important de dépressions, de démissions totales (surtout chez les jeunes collègues qui quittent l'Éducation nationale) ou qui « décrochent » de leur mission en abandonnant les plus faibles. Ces professeurs ne peuvent-ils pas être considérés, à leur tour, comme des « professeurs-décrocheurs » de leurs fonctions professionnelles ?

Car en effet, lorsque l'enseignant est lui-même en difficulté, sans être aidé, les liens pédagogiques se désintègrent, ou pire : il n'y en a plus. Si les enseignants ne croient plus en la mission d'insertion et de promotion sociale de l'école¹⁷, comment les jeunes pourraient-ils y croire ?

De ce constat découle la question suivante : à partir de quand commence, réellement, le processus de décrochage ? Il pose également la question de la conception/interprétation du décrochage en tant que processus lent et long, ou en tant que rupture brève, spontanée.

● Le décrochage : rupture spontanée ou processus continu ?

Les enseignants, les travailleurs sociaux, s'accordent souvent pour affirmer que le décrochage s'inscrit dans la durée : « On observe des signes précurseurs : des absences significatives, répétitives, fréquentes, avec des motifs divers, fantaisistes, fumeux. Comme il s'agit le plus souvent d'élèves majeurs ayant redoublé une ou deux classes, ils justifient eux-mêmes leurs absences. Les raisons alléguées rentrent dans le cadre des raisons admises

17. Biarnès J., *Universalité, diversités, sujet dans l'espace pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 1999

mais mal discernables : raisons de santé, panne de réveil, décès d'un proche, etc. Car les vraies raisons ne sont pas recevables par l'institution »¹⁸.

Cependant, les indicateurs de « risques de décrochage » ne sont pas que les absences chroniques. Ces élèves sont souvent qualifiés de « touristes » car présents physiquement, mais « absents » moralement. C'est ainsi que Jean Biarnès pose la question des « décrocheurs ou zappeurs scolaires », pour montrer que ce processus peut commencer dès le plus jeune âge, quand l'enfant, ne se sentant pas reconnu par l'institution, ne se reconnaissant pas dans ce qui est fait dans cet espace – et ainsi dévalorisé aux yeux de tous et de lui-même –, « s'évade ». À ce moment, seule l'obligation scolaire le maintient en classe ; mais plus la force de celle-ci diminue, plus les absences se font fréquentes.

● **Décrocheurs et décrocheurs de l'intérieur : quelle différence ?**

Il est clair et évident que si on prend en compte les « démobilisés » ainsi que les « décrochés » dans la quantification du décrochage, cela étendant le problème à une population bien plus grande, voire grandissante...

C'est pourquoi on peut se poser la question : est-ce qu'une attitude première de démobilisation n'est pas le commencement d'un processus de décrochage ?

Certains auteurs, tels Jacques Pain, pensent que « *le décrochage commence avec la répétition, régulière, d'une conduite d'absence* ». Donc, d'une conduite de démobilisation.

Il est ainsi très difficile d'établir des chiffres et autres statistiques quant à la quantification des décrocheurs. Ceci nous révèle qu'il s'agit bel et bien, en règle générale, d'une réalité aux contours flous, marquée par l'hétérogénéité de ces publics.

Néanmoins, cet aspect nous semble très important, car il met en avant le fait que certains font un pas en plus, celui du décrochage, tandis que d'autres ne sont, et restent, que scolairement démobilisés. En d'autres

termes, « 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... »¹⁹.

« Certains auteurs, tels Jacques Pain, pensent que "le décrochage commence avec la répétition, régulière, d'une conduite d'absence". Donc, d'une conduite de démobilisation. »

Approche pluridisciplinaire

Être décrocheur : approche sociologique

● **Le risque des inégalités bien connu**

- Le risque de décrochage moins de cinq ans après l'entrée en sixième est dix fois plus élevé pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres ou d'enseignants. Et encore trois fois plus élevé pour les enfants dont le chef de famille est déclaré inactif.
- À partir des acquisitions évaluées, à l'échelle nationale, à l'entrée en classe de sixième, la fréquence d'interruption des études est quasiment nulle (entre 0,1 et 0,2 %) pour les élèves dont les résultats sont supérieurs à la moyenne nationale ; tandis qu'elle est près de cent fois plus élevée pour les élèves dont les résultats sont parmi les 10% les plus bas. Par contre, on observe qu'avec des performances équivalentes à l'entrée en sixième, le risque d'interruption dans les cinq années qui suivront

18. Vitali C., in Bloch M. C et Gerde B., *op.cit.*, p. 172

19. Glasman D., in Bloch M. C et Gerde B., *op.cit.*

reste, pour les enfants issus des classes socialement défavorisées, quatre ou cinq fois plus élevé que pour les enfants de cadres ou d'enseignants.

- L'inégalité des risques d'interruption des études entre enfants d'ouvriers ou de cadres/enseignants « est extrême au niveau du collège (de 1 à 10), et encore forte en lycée professionnel (de 1 à 3), malgré l'inégale sélection effectuée auparavant ».

● Les différences de fréquences d'arrêts des études selon les filières et sections scolaires

- En ce qui concerne les filières générales, on constate que le plus fort taux d'interruption des études se fait en section Scientifique (proche des 3%).
- La fréquence d'interruption des études est quatre fois plus élevée en seconde professionnelle qu'en seconde générale.

Être décrocheur : approche historique

À la fin du XIX^{ème} siècle, Jules Ferry a mis en place la généralisation de l'instruction publique. De cette manière, tous les enfants étaient scolarisés en primaire. C'était la naissance de l'école communale, fondée sur les principes moraux républicains : « Liberté, Égalité, Fraternité », et sur les principes fondateurs : gratuité de la scolarité, laïcité, obligation scolaire.

Cependant, cela ne garantissait pas pour autant (ni pour tout le monde) une longévité dans le système scolaire d'alors.

En effet, l'école sélectionnait son public à travers l'épreuve nationale d'entrée en sixième, totalement intériorisée par les publics scolaires et leurs familles.

De ce fait, même avec une scolarité courte, il n'y avait pas de sentiment d'échec (scolaire) : « ça allait de soi », comme si c'était naturel, voire « normal » !

Ainsi, on a assisté à une sorte de « reproduction mécanique » des formes de domination des classes sociales dominantes, légitimant de cette façon les positions sociales de chacun (vouées à l'immobilisme).

Car en effet, le collège et le lycée étaient implicitement et « légitimement » réservés à l'élite sociale. Toutefois, ceci était en lien avec l'économie de l'époque : la société avait besoin de bras, pas d'intellectuels !

Ainsi, depuis le mouvement de la généralisation de l'instruction publique, l'école est progressivement – et quelque peu paradoxalement – devenue le symbole de la promotion sociale et de l'insertion professionnelle pour les classes socialement défavorisées, qui subissaient en quelques sortes un « déterminisme social » affligeant, puisque d'une manière générale, elles n'avaient pas accès aux études supérieures, du fait de leur naissance et des principes de sélection et de classement de l'école.

Parallèlement, grâce à la massification scolaire, s'est développé dans les mentalités le sentiment d'une certaine aspiration scolaire, en vue d'une réussite professionnelle et sociale. Le tout étant régulé par le système méritocratique de l'école. Effectivement, il fallait être un élève travailleur, donc méritant pour y arriver, surtout si on était (ou naissait) pauvre.

Donc, corrélativement, s'est construit dans les représentations collectives un sentiment de démocratisation de la promotion sociale. L'idéologie du mérite ayant largement contribué à légitimer l'aspiration sociale par le travail et la réussite scolaire, et donc un glissement vers une nouvelle norme : celle de la réussite scolaire.

Maintenant, remontons le temps aux années 1960, date à laquelle on fixa l'âge scolaire obligatoire à 16 ans.

C'est l'époque où la France se « modernise » ; l'exode rural s'accélère, les ménages entrent dans la logique du salariat industriel. Or, « *le transfert vers l'industrie de main d'œuvre d'origine rurale, le recrutement de travailleurs étrangers, l'encouragement à l'emploi féminin, ne suffisent pas à compenser l'insuffisance du nombre de jeunes entrant dans la vie active (nés avant ou pendant la guerre)... Le chômage est inférieur à 2%.* »²⁰

20. Baumard M., « Une institution décalée depuis quarante ans », in *Le Monde de l'éducation*, n°285, octobre 2000, p. 24

Puis, arrive l'année 1968 : la consommation flambe, l'industrie manque de bras et « *la société a besoin de jeunes capables de produire* ». ²¹

Cependant, la société exige une main d'œuvre de plus en plus qualifiée, afin de pouvoir concurrencer les pays voisins et de moderniser l'économie française.

Parallèlement, l'école fonctionne toujours sur le même système dual et inégalitaire ; elle n'est plus adaptée, car la formation est devenue une nécessité économique pour la France.

En effet, « *au début des années 1960, en milieu populaire, dès que la réussite est simplement moyenne, on exclut une fois sur deux l'entrée en sixième* », nous rappellent Christian Baudelot et Roger Estabiet. ²²

C'est donc par ce biais que la sortie de la société industrielle a suscité une demande et un besoin croissants de diplômés. Cela explique également pourquoi on rallongea la durée de l'obligation scolaire, pour des raisons économiques, politiques et sociales.

Ainsi, on peut émettre que durant les années 1960-70, les « décrocheurs » devenaient, en réalité et en grande partie, de « jeunes travailleurs » (c'est également à ce moment que le concept de jeune est apparu). Donc, comme l'affirme Bernard Bier, « *le phénomène existait auparavant, mais n'avait pas acquis ce statut de question sociale et politique* » ²³. En fait, et d'un point de vue général, si on n'allait plus à l'école, on allait à l'usine !

Parallèlement, et d'un point de vue politico-économique, l'école est insidieusement devenue une agence d'intégration et de socialisation de l'existence sociale de l'individu ; capable de préparer, de conditionner tous les individus (autrement dit, toutes les classes sociales, donc tous les publics). Chose indispensable au système capitaliste d'alors, en plein essor.

À ce sujet, Alain Touraine confirme : « *L'école fût alors conçue comme une agence de socialisation dans une*

société qui ne séparait pas la citoyenneté de l'éducation... On ne peut pas parler d'éducation quand on réduit l'individu aux fonctions sociales qu'il doit assumer » ²⁴. Il apparaît nettement qu'avant d'avoir apporté un progrès humain, « *l'éducation a apporté un progrès économique* ». ²⁵

Ce système et son fonctionnement généra par la suite la problématique centrale de l'échec scolaire et des inégalités sociales, « de fait » reproduites et renforcées au sein de l'institution scolaire, étant donné l'hétérogénéité des nouveaux publics en son sein : « *C'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation (...)* On voit en premier lieu qu'en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas. » ²⁶

En effet, ces travaux ont démontré que les plus socialement démunis étaient bien souvent les plus « en échec » à l'école ; du fait d'un non-héritage « culturel » du modèle et de la culture scolaire implicite (qui est celle des classes sociales aisées, et fréquemment des professeurs). J'entends par-là, le fait de faire ses devoirs à l'avance, d'anticiper les questions et les réponses du professeur, de s'adresser à des gens, à une administration ; bref tout le code culturel (verbal et non-verbal) que l'on n'explicite pas, car « normalement » transmis par la famille.

Néanmoins, les cultures familiales et leurs modalités de transmissions divergent, et tout le monde n'hérite pas des mêmes façons de penser, de percevoir une réalité, etc. Ce qui a favorisé l'émergence des clivages au sein de l'école, relatifs à l'acquisition des apprentissages et du savoir-être requis par la société.

Ainsi, du point de vue de l'institution, Louis Chauvel nous rappelle que « *dès leur entrée au collège, les élèves étaient triés entre ceux destinés à des études indigentes, et les autres qui pouvaient espérer l'accès*

21. Baumard M., *op.cit.*

22. *Le Monde de l'éducation*, octobre 2000, *op.cit.*

23. Bier B., *Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, Veil Enjeux, septembre 2000, n° 122, p. 5

24. Touraine A., *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997, pp. 447

25. *Le Monde de l'éducation*, octobre 2000, *op.cit.*

26. Bourdieu P. et Passeron J. C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970

au lycée, façonnant alors une fraction de futurs bacheliers, élite destinée à former le corps des citoyens éclairés, au-dessus de la masse, d'un point de vue politique, intellectuel, culturel, social, économique, c'est-à-dire à tout point de vue. Le système d'alors pratiquait l'excellence par le vide, en écartant les publics indésirables. »²⁷

Triste constat : l'école, partant d'un principe égalitaire (le droit à l'éducation pour tous), le met en œuvre par des principes inégalitaires qui sont la sélection et le classement, symbolisés par la création de diverses filières. Mais aussi, par la mise en échec d'une partie des élèves, due à la -non-acquisition de valeurs sociales implicites et informelles requises.

En réalité, il s'agit du problème de l'école et de sa relation avec les différentes cultures : « Des travaux développés depuis les années 1960 ont montré que les institutions (spécialement les institutions instaurées depuis un certain temps et fortement structurées), donnent lieu à des règles, des modes de vie, des pratiques, des comportements valorisés et interdits, qui ne posent pas toujours explicités verbalement, mais qui pèsent pourtant dans les pratiques et le vécu des individus »²⁸.

Par la suite, le gouvernement décida de créer, en 1975, avec le ministre René Haby, le « Collège pour Tous », dans une optique de massification et de démocratisation de l'enseignement, en faisant définitivement tomber les barrières entre le primaire et le secondaire, et tentant ainsi d'assurer une certaine « égalité des chances » entre toutes les classes sociales...

En même temps, la société française commence à entrer dans « l'ère médiatique », et les jeunes (n'oublions pas les mouvements juvéniles des années 1970) bénéficient par ce biais d'un accès simultané à des connaissances de plus en plus diversifiées, remettant déjà en cause le sentiment de promotion sociale

27. *Le Monde de l'éducation*, octobre 2000, *op.cit.*

28. Vasquez-Bronfman A., « Élaborer de nouveaux concepts pour mieux comprendre une réalité sociale qui change », in Tanon F., *Les jeunes en rupture scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp.31-58

de l'école. De cette façon, et en plus du contexte socio-économique d'alors, sa mission d'intégration commence à s'effriter dans les représentations

Corrélativement, le niveau scolaire des français ne cesse d'augmenter, grâce à cette démocratisation de l'enseignement. Effectivement, « grâce » à la décision gouvernementale de 1985 qui a suivi, et son ambitieux défi de faire que 80% d'une classe d'âge atteigne le niveau bac ou l'obtienne.

Peut-être pouvons-nous penser qu'après le « souci » de la démocratisation de l'enseignement, se pose désormais la question de la démocratisation de la réussite pour tous ? « *Le décrochage serait alors un nouvel habillage – ou une variante – de l'échec scolaire ?* »²⁹. Ce qui entraîne également la question de l'accueil de tous les publics, et forcément une remise en question de la capacité d'adaptabilité du système éducatif à cette « nouvelle donne ».

« Des travaux développés depuis les années 1960 ont montré que les institutions [...] donnent lieu à des règles, des modes de vie, des pratiques, des comportements valorisés et interdits, qui ne posent pas toujours explicités verbalement, mais qui pèsent pourtant dans les pratiques et le vécu des individus. »

Ana Vasquez-Bronfman

Les années 1980 marquent l'ouverture du lycée à la majorité des élèves ; c'est l'arrivée de ce que François Dubet appelle les « nouveaux lycéens ». L'école est obligatoire jusqu'à 16 ans ; l'objectif fixé est que 80% d'une classe d'âge parviennent au niveau IV³⁰. L'école devient incontournable dans le domaine

29. Bier B., *in Vei Enjeux*, *op.cit.*

30. Soulignons la différence entre l'obligation que 80% d'une classe d'âge atteignent le niveau IV et que 80% d'une classe d'âge aient le bac.

de l'instruction, mais également de la formation puisqu'elle délivre des diplômes reconnus par tous, dans le domaine public comme le domaine privé. Elle se sent la « mère de tous »³¹. Les « décrocheurs » existent, mais Dominique Glasman³² avance l'idée que, puisque *a priori* tout le monde devrait trouver sa voie, le décrocheur est plus une « mise en question individuelle » de l'élève, de ses parents, qu'une remise en question du système scolaire. Les quelques dispositifs mis en place, comme le Lycée Autogéré de Paris ou le Lycée Expérimental de Saint-Nazaire, restent confidentiels. De fait, l'Éducation nationale se préoccupe plus de ceux qui sont dans l'obligation scolaire avec, par exemple, la mise en place des classes relais au collège.

Mais cette mise en échec de l'institution interroge quelques enseignants qui se mobilisent et se réunissent en associations, comme la Bouture³³, créée en 1995. C'est à partir de ces associations que se montent des projets de dispositifs innovants de lutte contre le phénomène du « décrochage scolaire », dispositifs qui voient progressivement le jour depuis septembre 2000. Des colloques et des universités d'été sont organisés³⁴, qui mettent l'accent sur le fait que, si l'on peut attribuer des caractéristiques à ces élèves qui posent problème, ils sont surtout des révélateurs de dysfonctionnements ; il s'agit d'interroger les pratiques et la politique scolaire dans son ensemble. Les réflexions portent, par exemple, sur les rapports au savoir des jeunes, sur la pédagogie à inventer pour répondre aux besoins et aux attentes des jeunes, etc. Cependant, ces colloques restent confidentiels, et l'on

31. Expression d'un directeur de CIO.

32. Glasman D., in Bloch M.C., Gerde B. (coord.), *op.cit.*, pp.9-23

33. La Bouture est une association de loi 1901 au service de la lutte contre le décrochage scolaire. Elle a été créée pour fédérer toutes les initiatives visant à faire aboutir le projet de Collège-Lycée Élitaires Pour Tous (CLEPT), dispositif qui a vu le jour en novembre 2000. Elle sensibilise les pouvoirs publics et les citoyens au problème des lycéens-décrocheurs.

34. Janvier 1998, « Les lycéens décrocheurs » ; Été 1998, « Comment repenser l'école à partir de la parole des décrocheurs » ; Octobre 2000, « Élèves à problèmes ou problème(s) de l'école ? »

peut remarquer que les intervenants à propos du « décrochage scolaire » sont très souvent les mêmes.

Être décrocheur : approche socio-économique

● Quel statut pour les décrocheurs ?

Les décrocheurs, surtout lorsqu'ils sont majeurs, posent la question de leur statut : on peut également les qualifier de « jeunes adultes », bien qu'aux yeux de tous, ils semblent « irresponsables » d'avoir quitté l'école, en dépit des représailles et préventions unanimes. D'où l'ambiguïté du statut du décrocheur. En effet, « la préoccupation que suscitent les décrocheurs mettent aussi en jeu une redéfinition d'une des grandes étapes de la vie : la distinction entre le jeune-adolescent, dépendant, en formation, et le jeune-adulte, autonome »³⁵. De plus, de nos jours, la période de l'adolescence se rallonge. Cela est dû, en partie, à l'allongement des études, qui a pour finalité de ralentir le nombre d'arrivants sur le marché du travail. Certains, ayant redoublé ou non, se sentent infantilisés par et à l'intérieur du lycée.

● Le parallélisme de Michèle Guigue

Michèle Guigue, enseignante de philosophie et de psychopédagogie à l'I.U.F.M, puis maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Lille-III, a effectué une articulation pertinente concernant l'enseignement secondaire (le lycée) et l'école maternelle, dans le but de saisir le sens de l'intériorisation de la norme scolaire, ainsi que la valeur normative de la présence à l'école.

Elle explique que ces deux lieux sont des instances de socialisation non-obligatoires. Le décrocheur n'est donc pas en infraction, puisqu'il n'est plus soumis à l'obligation d'instruction.

De nos jours, on assiste à une valeur de plus en plus normative de la présence à l'école, ainsi que de sa nécessité sociale, puisque c'est elle qui délivre les

³⁵ Guigue M., in Bloch M.C., Gerde B. (coord.), *op.cit.*, p.31

diplômes, et donc qui permet une insertion professionnelle éventuelle. D'où, comme le dit Pierre Maudiot, l'émanation d'un malaise quant à « *ces exclus qui excluent l'école* »³⁶ à leur tour.

« Plus ou moins consciemment et de manière collective, le décrocheur et l'acte de décrocher de l'école sont totalement marginalisés, voire diabolisés, et ainsi générateurs de craintes, d'angoisses et de malaises sociaux, car cet acte remet en jeu une institution des plus essentielles de notre société. »

Pourtant, ce premier constat fait émerger un autre aspect implicite concernant un des rôles de l'école au sein de notre société.

En effet, la maternelle et le lycée sont pris dans un dualisme entre socialisation et savoir. Ici, Michèle Guigue rapproche l'immaturation physiologique et physique du jeune enfant et l'immaturation sociale de l'adolescent et/ou du jeune adulte, les deux créant un besoin de surveillance. L'un concernant la protection de l'enfant lui-même, et l'autre relatif à la protection de la société.

Mais implicitement, ce phénomène soulève des craintes et des angoisses de la part de l'opinion publique et du gouvernement, et renforce le sentiment d'insécurité pré-existant – en remettant en question tout un système de représentations collectives solidement conçu, relatif à une institution centrale, régissant pleinement notre société. « *Dans ce contexte, le décrochage scolaire est en train de devenir une préoccupation sociale. Le décrocheur tend à être considéré comme un jeune à la dérive, à risque potentiellement dangereux* ».³⁷

On comprend donc comment, plus ou moins consciemment et de manière collective, le décrocheur et l'acte de décrocher de l'école sont totalement marginalisés, voire diabolisés, et ainsi générateurs de craintes, d'angoisses et de malaises sociaux, car cet acte remet en jeu une institution des plus essentielles de notre société.

Être décrocheur : approche anthropopsychanalytique

● De l'importance de la notion de *sub-culture*

Dans une optique anthropologique et psychopédagogique, entrent en jeu ici l'importance de la dimension interculturelle et des rapports qu'entretiennent les diverses cultures entre elles au sein d'une société.

Mais, premièrement, définissons le concept de « culture ». Il s'agit du partage par un ensemble de personnes de modalités symboliques de décryptages du réel.

Aussi, la culture se compose de multiples sous-groupes interférant les uns avec les autres. Cela génère alors des modèles culturels divers auxquels on se réfère tous, mais de façon plus ou moins nuancée.

Corrélativement, intervient la notion de *sub-culture*. Ce sont ces nuances relatives aux références symboliques (modèles culturels) qui, en quelque sorte, « délimitent » les contours des différentes *sub-cultures* existantes dans une société donnée.

Ainsi, les individus n'investissent pas les objets ni les relations de manière identique, ce qui entraîne une certaine diversité dans les manières de voir, de percevoir une réalité, de penser le monde. Par exemple, il est deux *sub-cultures* universelles : l'homme et la femme. En effet, les deux sexes n'investissent pas la réalité ni le rapport aux autres identiquement.

36. Maudiot P., « Ne tirez pas sur l'école », in *Les cahiers pédagogiques*, n° 391, février 2001, pp. 1-2

37. Guigue M., in Tanon F., *op.cit.*, p. 63

Encore, il existe des *sub-cultures* de classes sociales, régionales, familiales, qui peuvent avoir un poids très lourd dans le vécu et les représentations de chacun.

De ce fait, 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 l'hétérogénéité de notre identité.

Donc, en ce qui concerne la *sub-culture* scolaire (qui appartient au modèle de la classe sociale dominante), on comprend mieux que tous les élèves ne comprennent, ni ne perçoivent, ce qui est dit (ou suggéré), malgré l'emploi des mêmes mots. Ainsi, les enfants issus des classes sociales dominées entrent dans un univers symbolique qu'ils ne décryptent ou ne comprennent pas, ce qui nuit très fortement aux apprentissages.

Qui plus est, il faut prendre en compte les différentes modalités de langages. En effet, les classes dominées fonctionnent, fréquemment, sur le mode injonctif direct, tandis que les classes dominantes utilisent un mode détourné. Ceci peut mettre l'enfant en position passive en classe. Par exemple, le professeur va poser une question sur un ton interrogatif selon lui, mais qui n'aura pas cet impact pour une partie des enfants. Ainsi, ces derniers attendent la suite, alors qu'il fallait essayer de répondre. Ici, Jean Biarnès donne un exemple très éclairant, relatif à la consigne. Il s'agit de deux mères de famille issues de classes sociales différentes. La mère d'Albert, voyant que son lacet est défait lui dit : « Albert, ton lacet ! » ; tandis que la mère de Charles-Édouard dirait : « Votre lacet est défait. Si vous marchez dessus, vous allez tomber... ».

Dans le premier cas, la consigne donnée est directement attachée à l'acte à accomplir. Dans le second, c'est la conséquence de l'absence de l'acte à effectuer (« [...] vous allez tomber ») qui désigne l'acte à accomplir. L'école fonctionne le plus souvent sur ce second modèle de la consigne. Or, ce dernier équivaut plus à une histoire qui commence qu'à une consigne pour les enfants des classes sociales dominées. Il ne faut donc pas s'étonner que ce soit toujours les mêmes

enfants qui répondent en classe, et que ce soit toujours les mêmes qui s'en sentent exclus.

« Il s'agit 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. [...] Le système éducatif passe "à côté" de l'intelligence de la majorité des apprenants. »

Par ce biais, les mises en place de stratégies varient, ce qui peut expliquer la déstabilisation de l'enfant lors de certaines situations scolaires : « *L'espace pédagogique est construit à partir de repères symboliques d'être au monde, de décrypter le réel des classes dominantes, ce qui est incontournable. Par contre, la majorité des enfants vient de sub-cultures qui n'ont pas les mêmes critères de décryptage du réel, ce qui n'est pas moins incontournable. L'école est alors pour ces enfants un "monde étrange" où l'on comprend les mots qui y sont prononcés, mais qui parlent d'autres choses que ce à quoi l'on est habitué* ». ³⁸

Il s'agit alors 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. Encore, cela sous-entend un autre aspect essentiel car, 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* » ³⁹.

38. Biarnès J., in Bloch M.C., Gerde B. (coord.), *op.cit.*, p.162

39. Biarnès J., in Bloch M.C., Gerde B. (coord.), *op.cit.*, p. 170

● Le baccalauréat : « rite de passage, rite d'institution » ?

L'impact de la représentation sociale du baccalauréat en tant que, comme le dit Pierre Bourdieu, « rite d'institution » ou rite de passage est lié à une représentation plus globale du temps et du rapport au temps.

En effet, il est 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 dix-huit 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 différences interpersonnelles.

En effet, on change de statut si et seulement si (en dépit des trajectoires de vie, des personnalités, somme toutes différentes et évolutives) on obtient le bac., qui n'est en ce sens pas autre chose que l'évaluation des acquisitions des contenus et apprentissages scolaires.

Pourtant, les capacités à vivre cette initiation varient selon les personnes et les histoires de vie de chacun, d'où l'inégalité de ce mode d'évaluation. Cependant, *« 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, il le différencie des autres groupes. La tranche d'âge joue un rôle important dans cette double activité de séparation et de regroupement. Celle-ci est généra-*

*trice du sentiment d'appartenance à un groupe, à un statut qui vous sépare et vous réunit à d'autres ».*⁴⁰

Le rite d'institution (ici, le bac.) constituerait alors une rupture, en termes de temporalité et de fonctions sociales à assumer.

Ce concept de rite est nécessaire et important, 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 pré-scolarisation et ce, 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. Afin d'en parler, je me baserai essentiellement sur les travaux d'Edward T. Hall.

● Vers un rapport plus global au temps ?

Selon cet auteur, 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, il nous explique que 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 »*⁴¹. Ici, l'auteur explique que l'on se sert du temps comme d'un matériau : on l'économise, on le perd, on le gagne, on le gaspille, etc.

Il en est de même en France, surtout avec l'émergence du courant universaliste en psychologie, durant les années 1960-1965 : 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

40. Mollo-Bouvier S., « Les rites, les temps et la socialisation des enfants », in *Éducation et Sociétés*, n°2, 1998, pp. 73-79

41. Hall E.T., *La Danse de la vie : temps culturel, temps vécu*, Seuil, 1984

domaine de la petite enfance, plus précisément dans le champ de la puériculture et de la pré-scolarisation (stades de développement, savoir lire et écrire à six ans, être en harmonie avec son âge mental, lui-même calculé en fonction du temps, regroupement des élèves dans les classes par tranches d'âges, « stades/seuils de développement, de socialisation », etc.).

Ce courant psychologique a ainsi envahi l'école, et fut créateur de nouvelles normes, et donc générateur, à la fois, d'anormalités.

Ceci reste tout de même paradoxal : on encourage, voire on valorise, d'être scolairement « en avance », par contre celui qui est en « retard » est de suite marginalisé, classé hors norme, « anormal »... En effet, dans le cadre scolaire, la « lenteur » est un comportement répréhensible ; elle est même une des causes de mise en situation d'échec d'un élève.

Cela s'explique peut-être par la « modernisation » et la place importante et valorisée de la vitesse, d'aller vite et toujours plus vite ; et ce, dès le début de la vie de l'enfant.

Ceci met en exergue le non-respect des disparités individuelles, et la non-adaptation du système éducatif à chaque personne qu'elle accueille en son sein. Dans bien des cas, c'est l'individu qui s'adapte à l'école et à ses enseignants, mais rarement l'inverse.

« Ceci reste tout de même paradoxal : on encourage, voire on valorise, d'être scolairement "en avance", par contre celui qui est en "retard" est de suite marginalisé, classé hors norme, "anormal"... »

Ce rapport au temps qui valorise et normalise la vitesse et la compétitivité peut être un facteur d'échec scolaire, de démobilité, ou encore de décrochage.

Or, le temps et son mode « d'utilisation » varient d'une culture à l'autre et, de ce fait, n'ont pas les mêmes significations selon les contextes. Cela s'avère donc

encore plus arbitraire, étant donnée la mixité culturelle qui règne désormais dans les salles de classes, et plus largement dans la société entière.

Être décrocheur : approche psychologique

● Les variables personnelles

Le décrochage peut se faire après des périodes d'absence liées à des événements personnels (dépression, décès de proches, rupture amoureuse, hospitalisation longue, etc.), à une situation de déstabilisation, d'échec scolaire après le palier entre la troisième et la seconde, etc. Après des mois ou des années d'absence, le système traditionnel n'a pas voulu les accepter de nouveau. Sont-ils alors « décrocheurs » ou « décrochés » ?

Certains élèves ont peur de l'échec ou d'un nouvel échec : par orgueil ou pour se protéger, ils refusent de refaire une année de terminale après un échec au baccalauréat.

D'autres élèves, estimant qu'ils ont accumulé trop de retard dans les connaissances, se trouvent enfermés dans une spirale d'échecs accumulés, d'absentéisme répété. Le décrochage se fait alors peut-être pour sauver son honneur devant l'échec.

D'autres sont plutôt dans une situation où ils s'interdisent de réussir. Il peut ainsi y avoir une peur d'apprendre qui fait qu'il n'y a pas de mobilisation pour accéder au savoir.

Mais il peut aussi y avoir une peur de grandir. Le baccalauréat a, comme je l'ai dit plus haut, une importance sur le plan symbolique. Certains jeunes peuvent se révolter contre une pression parentale par rapport à l'examen ou, plus généralement, au projet de vie. Décrocher devient alors le moyen de s'affirmer.

Approche prospective : pourquoi les « raccrocher » ?

Au terme de l'analyse théorique de ce qu'est le décrochage scolaire, nous pouvons repérer les

problématiques et les principaux besoins et attentes dont un dispositif va devoir tenir compte, sans forcément y répondre par ses propres moyens :

- Nécessité d'analyser sur quelle définition du décrochage scolaire s'appuie le dispositif, et donc comment sont tranchés les problèmes théoriques soulevés, liés notamment à la délimitation du public-cible : leur âge, le temps du décrochage, etc.
- Nécessité de se demander comment le dispositif permet au jeune de donner ou de redonner du sens aux savoirs, à l'école.
- Nécessité de s'interroger sur les moyens mis en œuvre par le dispositif pour prendre en compte les problématiques individuelles, qu'elles soient sociales, psychologiques, familiales, etc.

Comment le dispositif permet-il de gérer la diversité dans un cadre commun ?

Comment prend-il en compte la globalité de la personne ?

Comment permet-il la restauration de l'image de soi ?

Comment gère-t-il la violence, cause du renvoi de certains ?

- Nécessité d'analyser comment le sentiment d'appartenance au dispositif est rendu possible.
- Nécessité de réfléchir sur la manière dont le dispositif permet de responsabiliser le jeune et de le rendre autonome.