

## PREVENIR LE DECROCHAGE SCOLAIRE

Intervention pour le Conseil régional Rhône-Alpes  
Mars 2010

Bernard Bier  
Chargé d'études et de recherche  
INJEP  
[bier@injep.fr](mailto:bier@injep.fr)

### Le repérage des décrocheurs

La problématique de décrochage apparaît dans les années 1990-2000 (on parle aussi à l'époque de « perdus de vue », de « descolarisés »).

Le premier ouvrage consacré à ce sujet est celui de La Bouture (M.-C. Bloch et B. Gerde, *Les lycéens décrocheurs*, 1998, Chroniques sociales).

Au début des années 2000, une recherche interministérielle (sous la direction de D. Glasman, et F.Oeuvarard), a mobilisé plusieurs équipes de recherche ; une première synthèse est alors publiée dans la revue *Ville-Ecole-Intégration* du CNDP, « Prévenir les ruptures scolaires », n° 132, mars 2003.

Cette préoccupation s'inscrit dans une histoire et des approches diversifiées de « l'échec scolaire » (notion apparue tardivement dans les années 60 (cf. les travaux de V. Isambert-Jamati) en lien avec la massification de l'enseignement suite aux lois Berthoin (1959, scolarité à 16 ans) et Haby (1975, collège unique).

Différentes approches ou entrées vont tenter d'en rendre compte (parfois dans la successivité, parfois parallèlement, dont chacune appellerait un développement quant à ses apports ... et ses limites). Citons entre autres :

- reproduction et handicap socio-culturel ;
- effet établissement, effet maître ;
- ségrégations territoriales et échec scolaire ;
- rapport au savoir et entrée dans les apprentissages,
- malentendus socio-cognitifs...

### ***De quoi parle-ton ?***

L'expression de décrochage est pour le moins ambiguë :

S'agit-il d'une réalité nouvelle ou d'un nouveau terme utilisé pour une réalité ancienne ?

Fait-elle allusion à l'absentéisme ? aux sorties du système sans qualification ? à des comportements problématiques au sein de l'institution ?

De quoi ont-ils décroché ?

Suffit-il d'être présent en classe et d'avoir une attitude conforme pour ne pas être décrocheur ? N'y a-t-il pas aussi des « décrocheurs de l'intérieur » ?

Que cherche-t-on ? A les ramener à l'école ? A les faire entrer dans un comportement pacifié ? Ou à les faire entrer dans des apprentissages scolaires ?

Et puis avaient-ils pour certains déjà « accroché » ? Auquel cas, quand commence le décrochage ?

Dans la préoccupation initiale de certains des commanditaires de la recherche, il y avait aussi des préoccupations d'ordre public, avec ce postulat que décrochage et délinquance étaient intrinsèquement liées (ce que les recherches sus-mentionnées ont infirmé).

Il faut donc sortir des équations paresseuses entre décrochage et échec, décrochage et comportements à problèmes. Et il y a aussi des élèves intelligents, à fort capital socio-culturel, qui ne sont pas en échec, qui décrochent.

### ***Le décrochage comme processus***

Il n'y a pas de fatalité, il n'y a pas d'effets mécaniques dans le décrochage comme dans l'échec scolaire (cf. à ce sujet les critiques des théories de la reproduction par l'équipe ESCOL de Paris 8 : Charlot, Bautier, Rochex, Bonnery...).

Il n'y a que des trajectoires individuelles, singulières avec des effets cumulatifs de certains phénomènes fragilisants. Un élément dans le champ scolaire, ou dans la vie privée peut faire basculer dans la spirale du décrochage ( Cf. Millet M., Thin D Millet M., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, 2005, PUF). De la même manière, un élément peut permettre d'entrer dans le processus inverse.

Nous sommes bien à l'articulation du personnel, du scolaire, du familial et du social, du subjectif et du contexte objectif.

Ce qui appelle un diagnostic personnalisé de ce qui fait problème - ce qui ne signifie en aucun cas que la réponse doit être individuelle.

Il faut donc comprendre ce qui fait blocage :

- ce qui relève du psychologique
- ce qui relève du cognitif
- ce qui relève des conditions objectives
- ce qui relève du conflit entre plusieurs mondes (école, famille, copains..)

voire du *double bind* dont parle l'école de Palo Alto (injonction à la réussite scolaire et injonction à garder fidélité aux valeurs familiales ; ce phénomène s'observe particulièrement chez certains élèves migrants). Sur ces conflits, on pourra lire les ouvrages de V. de Gaulejac, mais aussi les premiers romans de Annie Ernaux.

### ***Quelques leviers à actionner, quelques malentendus à éviter***

- identifier finement la difficulté ;
- avoir une attitude bienveillante, non humiliante (cf. P. Merle)  
(mais il faut à ce sujet se garder des malentendus, qui consisteraient à en rabattre sur les exigences scolaires, à valoriser des résultats plutôt que vérifier l'acquisition de processus, toutes attitudes qui se révèlent contre-productives et défavorables aux jeunes en difficultés scolaires (Terrail, Bonnery, Armand-Gille) ;
- avoir une approche plus globale de l'enfant ou du jeune, c'est-à-dire le prendre dans sa totalité psychologique, cognitive, sociale, familiale, culturelle... ;
- travailler dans la complémentarité éducative des différents acteurs ;
- travailler sur le sens des apprentissages scolaires.

## Le sentiment d'appartenance

Deux remarques préliminaires :

- La question des appartenances est posée d'emblée comme fondement de l'École de la République : celle-ci, pour remplir sa mission (faire de l'homme un citoyen), doit arracher l'enfant aux appartenances familiales et territoriales pour le transformer en élève.

En fait l'école de la République trouve son modèle dans l'enseignement catholique d'ancien régime (collèges jésuites et oratoriens, petites écoles jansénistes) qui institue cet arrachement pour fabriquer de bons chrétiens, et inventent d'ailleurs la « forme scolaire » (G. Vincent).

- Poser la question des appartenances en ce qui concerne l'école repose sur le postulat (l'hypothèse ?), que le sentiment d'appartenance à l'école serait vecteur positif, condition de l'entrée dans le métier d'élève et dans les apprentissages scolaires.

### *Appartenances et construction identitaire de l'enfant et du jeune*

Rappelons que le passage de l'enfance à l'adolescence se traduit par la rupture de l'appartenance familiale vers la conquête de l'autonomie qui passe par des affiliations fortes au groupe des pairs. Les modes de socialisation contemporains renforcent l'importance du groupe de pairs, qui a conduit une sociologue, Dominique Pasquier, à parler de tyrannie des pairs (*Cultures lycéennes, La tyrannie de la majorité*, 1995, Autrement), reprenant une expression d'H. Arendt ;

Cette importance du groupe de pairs est particulièrement prégnante pour les jeunes « en difficulté », souvent invalidés à l'école, y vivant un sentiment d'humiliation (Merle P., *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005), et qui trouvent dans le groupe l'illusion de la chaleur et d'une reconnaissance. L'enseignant, tout professionnel de l'éducation, ainsi que les parents, ont à faire avec ces conflits de mondes.

A noter qu'il y avait autrefois une certaine homologie entre les différents espaces de socialisation (modèle d'autorité vertical-descendant) qui facilitait la socialisation des jeunes : la société adulte intégrait le jeune.

Aujourd'hui chaque enfant et jeune est confronté à des espaces/temps qui fonctionnent sur des modèles normatifs concurrentiels voire antagonistes. *A contrario* d'un discours qui voudrait retrouver sous prétexte de cohérence éducative une uniformité de modèle, nombre de sociologues (Simmel G., *Sociologie, étude sur les formes de la socialisation*, 1999, PUF ; Schehr S., « Vers un nouvel individualisme juvénile ? l'individualisation réflexive et l'expérience des jeunes », in *Agora/Débats/jeunesse* n° 27, 1<sup>er</sup> trimestre 2002, INJEP/L'Harmattan.) montrent que l'expérience de cette pluralité de mondes sociaux favorise le processus d'individualisation (et par là même la mobilité qui est un enjeu contemporain).

la cohérence est donc à chercher du côté d'une coopération des acteurs éducatifs qui rendent lisibles la spécificité de chaque espace-temps vécu par les jeunes, et peuvent aider les plus fragilisés qui ont du mal à passer d'un espace normatif à l'autre à comprendre les règles du jeu. On sait que la difficulté scolaire est souvent liée à l'impossibilité de comprendre ce qui fait la spécificité de l'école, de son fonctionnement et de ses exigences.

## ***L'enjeu pour l'école***

L'exigence de la réussite scolaire de tous passe incontestablement par la nécessité de réconcilier les jeunes avec l'école, de créer du désir d'école.

Néanmoins il faut rappeler que l'adhésion à l'école avait un sens quand, pour les jeunes, et particulièrement les jeunes de milieux populaires, elle était synonyme de promotion sociale et personnelle. Cela n'apparaît plus si évident aujourd'hui !

Cette recherche de l'adhésion à l'école comme préalable à la réussite devrait aussi être nuancée. Dans son ouvrage *Les lycéens* (1991, Le Seuil.), F. Dubet a montré que les jeunes qui réussissaient, entre autres ceux de classe moyenne et supérieure, n'adhéraient plus à l'institution mais en avaient une vision instrumentale.

Et si c'était la distance qui permettait justement de réussir ?

Dans le cas de la formation en alternance, on observe à la fois que le temps en entreprise, où l'on est utile, reconnu comme tel, est souvent mieux perçu que le temps en établissement scolaire.

Mais gardons-nous de toute mythification : la sociologie du travail nous montre aujourd'hui que l'attachement à l'entreprise a de moins en moins de sens pour les travailleurs.

Mais ce qu'il est important de souligner pour conclure, c'est le risque d'ajouter au malentendu, quand on travaille mal cette question.

Ainsi certains élèves en difficulté aiment leur établissement comme lieu de regroupement générationnel.

Et certains établissements ou enseignants bien intentionnés travaillent sur les questions d'accueil, de bien-être qui sont nécessaires, mais connaissent vite leurs limites si on ne se centre pas sur ce qui est essentiel à la réussite scolaire : l'entrée dans les apprentissages et leur sens.

Sinon on contribue de fait au malentendu socio-cognitif autour de l'école dont parle nombre de chercheurs et qui dessert au premier chef les élèves en difficulté (Rochex J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, 1995, PUF ; Bonnéry S., *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, 2008, La Dispute ; Bautier E., Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 2009, PUF).

## **La méthodologie de projet**

De quoi parle-t-on ? Du projet de l'établissement ? du territoire ? de l'élève ?

### ***Une notion récente***

Cette notion vient de l'industrie et de la psychosociologie. Et cette double origine renforce la nécessité de clarification énoncée en préambule : un projet dans l'industrie automobile n'a que peu à voir avec un projet renvoyant à de l'humain.

L'un renvoie aux sciences dures, à la création de prototypes, transférables mécaniquement, et l'autre aux sciences humaines, à des processus singuliers.

Cette confusion est observable aujourd'hui dans certains discours sur les « bonnes pratiques » à transférer ou les expérimentations à généraliser - démarche inadaptée et souvent contre-productive. Les seuls transferts pertinents sont des transferts de méthodologie.

Le projet est un terme qui connaît une incontestable fortune, adressé aux individus comme aux collectifs (projet professionnel, projet associatif, PEL, projet d'établissement ...).

Sur le plan des politiques publiques, le thème apparaît dans les années 1970-80, à l'instar d'autres termes : développement local, diagnostic/évaluation, partenariat, participation...

J-P Boutinet (*Anthropologie du projet*.1990, PUF) en fait une « figure emblématique de la modernité », qui apparaît quand précisément notre société n'a plus de grands projets collectifs : en s'inscrivant dans un projet, on se construit, on construit parfois du collectif. L'entrée dans le projet devient structurante, le projet permet de donner sens et cohérence.

Ce discours est fortement relayé dans le champ institutionnel ou professionnel : le projet est souvent la condition du financement, on doit aider des jeunes en difficulté scolaire ou d'insertion à s'inscrire dans un projet... On a pu parler d'« acharnement projectif » (J-P Boutinet).

### ***Quelques étapes incontournables***

- Faire un diagnostic/clarifier la commande/les besoins

Il importe d'éviter la confusion fréquente entre état des lieux/constat et diagnostic : le diagnostic se construit par rapport à un pré-projet et à une question problématique posée en amont ;

- Elucider les objectifs/les finalités : se méfier des fausses évidences, de la recherche *a priori* de consensus ; ne pas avoir peur du dissensus pour aller vers la clarification ;

- Associer dès le départ les acteurs, condition de la réussite du projet : l'expertise partagée ;

- Identifier clairement le périmètre concerné, les étapes (savoir clore un projet), les acteurs ;

- Quelle évaluation ? avec qui ? comment ? que cherche-t-on à évaluer ? ;

- Quelle est la place des bénéficiaires dans le projet, le diagnostic, l'évaluation ?

### ***De quelques dérives fréquemment observées***

Le projet peut avoir son efficacité à condition qu'il ne soit pas une rhétorique creuse : est souvent appelé projet ce qui n'est qu'action ou ce qui renvoie à la répétition et non à l'innovation (logique industrielle de la reproduction en série).

Evitons donc l'usage inflationniste du projet : « trop de projet tue le projet ».

Reprenons J.-P. Boutinet qui pointe quelques dérives du projet :

- dérive de l'injonction paradoxale adressée quasi exclusivement aux publics les plus fragilisés : les jeunes « en difficulté », les habitants des quartiers idem, les migrants sont sommés d'avoir des projets, de participer... (cf. les politiques de discrimination positives nées dans les années 1980) ;

- dérive de l' « hypomanie » ou de « l'obsolescence du temps » : les acteurs se retrouvent souvent dans une fuite en avant (activisme) : succession de projets sans prendre le temps de les inscrire dans la durée, de les évaluer ;
- dérive du mimétisme, de la copie conforme : le projet est par définition singulier, unique (non répétitif), a une origine, s'inscrit dans une anticipation du futur, il a un début et une fin annoncée ;
- dérive du narcissisme : chacun (seul ou en groupe) se retrouve fondateur de lien ;
- dérive procédurale : l'obsession techniciste où l'outil devient central, la méthodologie de projet - dans le meilleur des cas - prend le pas sur le sens (dérive très fréquente dans les formations sur le projet) ;
- dérive totalitaire : l'acteur se retrouve assujéti à la conception de départ sans adaptation, correction possible. Ce que l'on retrouve dans la distinction chère à J. Ardoino entre « projet visée » (évolutif) et « projet programme » (qui n'est un projet que par abus de langage), hélas le plus répandu.

### ***Pour redonner tout son sens et son efficacité au projet***

Il ne s'agit pas ici d'une condamnation de la notion de projet en soi ni de sa pertinence, mais de ses dérives.

Accompagner le projet d'une logique d'évaluation (comme outil de pilotage permanent), avec donc possibilité de réajuster y compris en re-questionnant la logique de départ. Ce qui implique qu'en amont on se soit interrogé (collectivement) sur les finalités, les objectifs...  
(Attention : l'évaluation n'est pas le contrôle. Là encore il y a souvent brouillage sémantique)

## **Le suivi individualisé**

### ***Des éléments de contexte***

Une réalité sociétale : la montée de l'individualisme qui n'est pas nécessairement repli mais nouvelle manière de s'inscrire dans le social et le collectif : individu hédoniste, mais aussi individu responsable et autonome.

Avec conséquemment une demande croissante des familles voire des élèves d'attention à chacun (et dans les familles de classe moyenne l'attachement aux valeurs de l'épanouissement personnel).

D'où le succès des approches en termes d'accompagnement (associatif, scolaire, voire marchand).

-Une approche institutionnelle évoluant dans ce sens :

la loi d'orientation de 1989 (« l'« élève au centre », nouveau lieu commun pédagogiquement correct », P. Rayou)

des dispositifs : Veille éducative, PRE, PPRE

une demande croissante de l'institution scolaire d'aller dans ce sens : accompagnement, tutorat, heures dédiées...

Un changement de paradigme éducatif : de l'instruction centrée sur l'institution et les savoirs à l'élève sujet de ses apprentissages.

### ***L'accompagnement, le succès d'une notion***

Il s'agirait d'une approche nouvelle : le terme émerge - pour les usages qui sont les nôtres - tardivement, dans les années 1990 ; on en trouve trace dans des textes officiels en 1995.

On note peu de travaux à ce sujet avant 1998. Création en 1998 à Tours d'un DESS « fonction d'accompagnement ».

Néanmoins Maela Paul (*L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, 2004, L'Harmattan) voit trois antécédants : la maïeutique, l'initiation, la thérapie

On pourrait aussi dans le champ éducatif penser aux formes plus anciennes de l'éducation mutuelle ou du tutorat,...(abandonnée pour la première, peu répandu en France pour le second).

Il est significatif que les premières équipes universitaires qui travaillent sur cette notion soient spécialistes de la recherche-action, du récit de vie, de la formation (Tours avec Desroches ou Pineau) ou de l'anthropologie des âges ou du projet (UCO à Angers avec Boutinet par exemple). Autrement dit des approches qui mettent l'accent sur le sujet, l'éducation non formelle, le rôle du « tiers facilitateur »...

Dans l'accompagnement, ce qui compte c'est le sujet accompagné.

### ***Une clarification nécessaire***

Deux dérives à éviter à ce propos :

- l'illusion que l'on se fait seul : l'éducation est entrée dans la culture, entrée dans le langage et on n'apprend pas seul ;

- l'illusion que l'important c'est simplement de mettre l'élève en activité. En occultant que ce n'est pas dans n'importe quelle activité d'une part, et d'autre part que le maître n'est qu'un accompagnateur : il est là aussi pour transmettre mais aussi pour créer le cadre de ces apprentissages, créer la situation pédagogique.

On pourrait aussi ajouter pour répondre à certaines critiques de l'individualisation que ce n'est pas parce qu'il y a du nombre qu'il y a du groupe ou du collectif ; le maître dans sa classe n'est pas et ne se pense pas nécessairement devant un groupe composé d'individus pris dans des histoires et dynamiques singulières (d'où les réticences de nombre d'enseignants à l'hétérogénéité des classes). Il est souvent devant un « individu-classe ».

Or la non prise en compte des différences favorise de fait les inégalités.

D'où la nécessité de travailler dans la tension permanente entre collectif et sujet-singulier. Ce qui rejoint la démarche de la pédagogie différenciée.

De surcroît il importe de clarifier sur ce qu'il en est de la relation d'accompagnement et sur quoi elle porte :

L'enfant, le jeune aspire à être considéré comme un sujet, d'être respecté quels que soient ses résultats scolaires.

Mais plus l'élève est en difficulté, plus la relation est pour lui importante (Bautier E., Rochex J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, 1998, Armand Colin). Les bons élèves valorisent moins la relation.

Mettre l'accent sur la relation, solution pour nombre d'enseignants bien intentionnés soucieux de protéger les élèves (et parfois de se protéger), entretient une approche de l'école et de la relation pédagogique comme lieu des affects, et conséquemment des interprétations de l'échec scolaire sur ce mode, qui conduit à tout expliquer par de bons ou de mauvais rapports avec les enseignants (il m'aime/ne m'aime pas).

Ces postures apparaissent comme le montrent nombre de recherches comme contre-productives en termes d'apprentissages comme de démocratisation scolaire. Il est important de ne pas favoriser le malentendu et de renvoyer l'élève aux apprentissages et à l'activité scolaire.

### ***En conclusion :***

- Travailler dans la tension entre individuel et collectif ;
- Bien distinguer ce qui est de l'ordre de la relation et des rapports humains et ce qui est de l'ordre de la relation pédagogique et didactique : on n'apprend pas seul, le travail sur les apprentissages ne peut être que collectif ;
- L'individualisation ne doit pas être un palliatif, mobilisable dans les seuls dispositifs de réparation, mais être aussi du côté de l'anticipation. A ce titre l'approche individualisée devrait concerner l'ensemble du système scolaire (voire éducatif) ;
- Ne pas se limiter à une approche individuelle de l'élève, mais l'aborder dans son contexte social, familial. Tel est le sens de l'approche globale de l'élève et de l'enfant/du jeune.

## **Le sens des apprentissages**

### ***A réinscrire dans l'histoire de l'approche scolaire***

Pendant longtemps le système scolaire a été centré sur l'institution Ecole et le savoir à transmettre.

Il fonctionnait sur une « essentialisation » de ce savoir et du découpage disciplinaire, alors même que ce dernier est une construction socio-historique (cf. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF « Quadrige », 1990)

Le référentiel était celui de l'égalité, mais la réalité était celle d'une école à deux niveaux, s'appuyant sur l'idéologie du don. (« ceux qui ont des capacités », « qui sont faits pour les études », « pour le travail intellectuel » ou « manuel »...),

Cette idéologie que l'on croyait disparue vue sa non-pertinence scientifique revient aujourd'hui en force, au travers entre autres de certaines interprétations de la notion d'« égalité des chances ». Lire à ce sujet l'indispensable ouvrage du GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, 2009, La Dispute)



- Les théories de la reproduction ont pu entraîner parfois une lecture déterministe/prédictive de l'échec scolaire.

Elles ont été nuancées par des recherches qui ont mis à jour un effet établissement, un effet maître, un effet classe...

Mais le plus intéressant sont les travaux sur le sens des apprentissages (Bautier, Rochex, Charlot, Bonnery...)

D'où la nécessaire centration d'un point de vue diagnostic sur ce qui peut bloquer, sur le sujet apprenant et ses apprentissages (et ce qu'il peut y avoir de singulier dans un parcours)/

### ***Agir pour permettre l'entrée du jeune dans les apprentissages scolaires***

Cette approche centrée sur le sens des apprentissages pour le « sujet apprenant », mal pensée, peut entraîner des dérives. Entre autres :

- faire porter au seul jeune la responsabilité de son échec ;
- s'enfermer dans les approches liées à la motivation (déconnectées du contexte d'expérience du jeune mais aussi de ce que l'on apprend) ;
- se limiter aux approches psycho-cognitives...

Comment penser alors l'entrée dans les apprentissages scolaires ?

- ne pas occulter la question du sens dans sa dimension anthropologique : le rapport au savoir, nous dit B. Charlot (*Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, 1997, Anthropos), est rapport à soi, au monde, aux autres ;

- se rappeler que l'on se construit dans la culture (Bruner J., *L'éducation, l'entrée dans la culture*, 1996, Retz) et que celle-ci peut-être mobilisée comme le souligne S. Boimare (*Ces enfants empêchés de penser*, 2008, Dunod) afin de permettre de surmonter l'« insécurité cognitive » que provoque toute entrée dans les apprentissages (Bautier, Boimare...). Comment l'histoire, la littérature, les sciences nous parlent de nous ; pas de la vie quotidienne, mais des questions que l'homme se pose parce qu'il est homme. Comment il y a eu découverte ? En réponse à quelle question ? ;

- travailler sur l'estime de soi dans l'école (en non seulement hors de l'école) et sur le fait que les apprentissages scolaires permettent de grandir, de trouver un autre type d'assurance en soi ;

- travailler aussi du côté des pédagogies explicites (B. Bernstein) afin de lutter contre les inégalités socioculturelles en sortant d'un implicite scolaire très répandu mais étranger aux jeunes de milieux populaires et qui les pénalise ;

- travailler sur les transferts de connaissances et d'apprentissages ; ceux-ci ne sont pas automatiques : c'est à l'enseignant et plus largement aux éducateurs de mettre en place les conditions pour qu'ils se fassent (Bourgeois E. et Chapelle G., *Apprendre et faire apprendre*, 2006, PUF) ;

- Dissiper le malentendu : à l'école on n'apprend pas la vie, mais autre chose. C'est bien ce sur quoi doit avant tout porter le travail du sens de ce que l'on fait dans l'école et de la

« forme scolaire » (Rochex J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, 1995, PUF ; Bonnéry S., *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, 2008, La Dispute ; Bautier E., Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 2009, PUF).