**Les conditions de raccrochage des élèves décrocheurs**

**Filippo PIRONE**

Maître de Conférences en Sciences de l’Education et de la Formation

LIPHA – UPEC

Après une petite présentation personnelle, voici la présentation de la communication :

* Un point sur les termes
* Un point sur la réalité et les causes du décrochage
* Quelques pistes de réflexion sur les conditions du raccrochage, à partir de mes recherches

*Un point sur les termes*

Tout le monde sait que parler de décrochage équivaut à se référer à une configuration très complexe, faisant appel à autant de cas singuliers que contextuels. Il en reste pas moins qu’il puisse être utile une clarification sur les termes.

Le terme « décrochage » recoupe deux réalités : une de plus en rare, même si toujours posant problème, celle d’une sortie définitive « précoce » du système scolaire ; l’autre, beaucoup plus fréquente que l’on pense et plus difficile à objectiver, celle du risque de décrochage, c’est-à-dire celle des élèves dont la carrière s’inscrit dans un processus (souvent long) d’accumulation de difficultés.

Concernant le profil des décrocheurs, plusieurs chercheurs ont tenté de les catégoriser (décrocheurs inadaptés, invisibles, etc.), mais en réalité, une fois encore, il est vrai qu’il en existe autant que des cas avérés. De plus, au sein du processus du décrochage, les élèves changent de stratégies, de pratiques, ils évoluent (au sens large) : il est donc encore plus difficile de les catégoriser une fois pour toutes.

Là aussi, on peut néanmoins distinguer au moins deux grandes catégories de cas. La première, plus rare, bien que l’impression soit celle d’une augmentation, ou du moins d’une focalisation sociétale majeure sur ça, concerne ceux que P. Rayou, mon directeur de thèse, appelait des « décrocheurs paradoxaux » : un « accident » de vie (souvent en dehors du cadre scolaire) les amène à rompre de manière plutôt précipitée avec l’école, alors qu’ils étaient voués, de par leur origine sociale, à mener à bien leur trajectoire scolaire.

Néanmoins, les recherches montrent que la deuxième catégorie est celle majoritaire : elle concerne notamment les élèves qui proviennent de milieux populaires, c’est-à-dire des milieux dont le capital culturel (plus banalement, les pratiques d’éducation et de socialisation) est le plus éloigné de la forme scolaire.

*Un point sur la réalité et les causes du décrochage*

Quel est le dénominateur commun vécu par ces élèves ? C’est de vivre un processus qui les amène à des ruptures (D. Thin & M. Millet) : rupture évidemment entre l’élève et sa scolarité, mais souvent ruptures multiples aussi entre celui-ci et les adultes, l’autorité, l’institution, les normes et les valeurs que le monde de l’éducation veut porter.

Aujourd’hui, je ne rentrerai pas dans les détails de cette sociologie des ruptures scolaires : je dirai seulement qu’il s’agit d’une sociologie de l’éducation qui est d’autant plus intéressante qu’elle montre que le décrochage, ou la difficulté/l’échec, pour la plus grande partie des cas, relève d’un processus qui se construit depuis que les élèves vivent leurs premières expériences scolaires. Bien que l’école et les acteurs scolaires ne puissent évidemment pas contrer des éléments qui les dépassent (venant de l’extérieur de l’école, ou des éléments systémiques), cela veut dire qu’il s’agit bien d’un processus de rupture qui se co-construit au quotidien. Ça vaut dire alors que l’on peut disposer de quelques billes pour faire en sorte que cette co-construction soit plutôt positive pour les élèves.

Alors, sur ces quelques billes, je ne présenterai rapidement qu’une synthèse des travaux que j’ai effectués et qui s’articulent sur une autre notion très importante conçue par E. Bautier & P. Rayou : celle de « registres d’apprentissage ».

Ce qui est intéressant dans la mobilisation de cette notion est de comprendre que s’il y a une rupture définitive ou partielle chez le jeune, c’est que, pour la plupart des cas, il existe ou il a existé, un processus de distension, d’éloignement progressif et constant, entre ce dernier et l’école.

En effet, dans chaque situation scolaire, que l’on peut appeler épreuve ou expérience scolaire sont en jeu un ou plusieurs registres éducatifs particuliers, qui peuvent être appelés respectivement symbolique-identitaire ; culturel et cognitif. En comprenant cette particularité, en même temps qu’en étant vigilant à ce que cela provoque chez les élèves, chaque situation scolaire analysée peut aider à comprendre dans quelle mesure un jeune adhère, ou au contraire s’éloigne de l’école.

Je ne ferai qu’évoquer rapidement les deux derniers registres, le registre culturel, puis celui cognitif, non pas pour des raisons de moindre importance, loin de là, mais de temps.

Le registre culturel consiste à dire que dans la plupart des expériences scolaires, les élèves sont invités à s’approprier un répertoire culturel plus large que celui qu’ils connaissent et/ou qu’ils pratiquent et que l’école et la société considèrent comme légitime. Cette invitation à « s’ouvrir », peut être saisie positivement, si l’élève est disposé culturellement à le faire : s’il est déjà éduqué à une certaine « omnivorité culturelle », il saura alors enrichir son capital culturel. Au contraire, une partie des décrocheurs peuvent vivre cette expérience comme une violence symbolique qui les empêche de rentrer dans un monde de culture légitime qu’ils ne comprennent pas et dont ils se sentent exclus.

Mais les apprentissages scolaires exigent également que les élèves, en se servant de ce qu’ils connaissent déjà, puissent accéder à des connaissances et des compétences de plus en plus complexes, qui demandent à un moment ou à un autre, une prise de distance de soi et de l’expérience pratico-pratique. Or, les processus contemporains de mise en activité des savoirs ne permettent que trop rarement à tous les élèves d’accéder à un cadre de généralisation et de conceptualisation, en créant des malentendus sur les objectifs à atteindre. En ce sens, E. Bautier parle par exemple de tous ces élèves qui parviennent à passer d’un niveau ou d’un cycle scolaire à l’autre, mais qui ont depuis longtemps décroché cognitivement : ils sont en classe, seulement physiquement, mais ils sont partis depuis longtemps, en réalité. On peut se référer aussi à la notion d’ « exclus de l’intérieur » de Bourdieu. Je pourrai reprendre ce point plus longuement dans les échanges, si vous le souhaitez.

Venons-en maintenant au troisième registre sur lequel je vais insister aujourd’hui, celui symbolique-identitaire.

Je dirai que ce registre est à la fois le registre « basique » grâce auquel les élèves peuvent adhérer d’emblée, d’une manière première à la forme scolaire, mais c’est aussi celui qui peut poser le plus de problèmes. En effet, pour accomplir le métier d’élève, le premier pas que l’Ecole exige que les enfants fassent est celui d’intégrer une communauté autre que celle de leur sphère familiale, ou affective : c’est une communauté des savoirs, avec ses règles et ses relations hiérarchisées. L’élève doit articuler son identité de personne (enfant, jeune, ou adulte) avec celle d’élève, en arrivant à séparer les deux de manière raisonnée, ou bien à le conjuguer à bon escient, pour les cas les plus scolairement rentables.

Or, ce qui se passe dans les murs de l’école pour la plupart des décrocheurs c’est l’expérience d’une disqualification constante de leur identité. C’est une expérience de plus en plus forte qu’ils ressentent sur leur peau, au fur et à mesure de leur cheminement dans le monde scolaire. Cela se manifeste à travers bien sûr l’évaluation scolaire, on pourra en reparler si vous le souhaitez après la présentation, mais aussi à travers les discours et les pratiques quotidiennes au sein des établissements. Ces expériences de disqualification sont vécues comme un désaveu de la légitimité de faire partie de la communauté scolaire. Les élèves sont ainsi de plus en plus convaincus que l’école n’est pas faite pour eux, ou pire, qu’ils ou elles ne sont pas faits ou faites pour l’Ecole.

*Quelques pistes de réflexion sur les conditions du raccrochage, à partir de mes recherches*

Mon expérience de recherche au sein des dispositifs et structures de raccrochage m’a appris que pour le raccrochage, les rapprochements ou les adhésions ne peuvent se réaliser qu’en cascade : pour accéder au deux autres registres, il faut nécessairement adhérer au registre symbolique-identitaire, même s’il faut rappeler que cela n’est malheureusement pas automatique.

L’importance de ce registre symbolique-identitaire est très évidente lorsqu’on parle avec des élèves-décrocheurs : ils ont en effet généralement une forte tendance à attribuer directement ou indirectement leurs difficultés à l’expérience relationnelle qu’ils ont vécue avec leurs enseignants. C’est quelque chose qu’une bonne partie des acteurs scolaires que j’ai interrogés et observés au sein des structures et dispositifs de raccrochage avaient bien compris bien longtemps avant moi.

En effet, ce qu’il m’a semblait être un point de tous ces dispositifs et toutes ces structures c’est le fait de fonctionner en créant ce que j’ai appelé des INTERMEDIAIRES SCOLAIRES. Je définis ces intermédiaires, comme un ensemble de modalités d’action, d’espaces et des temps, ayant comme objectif principal de rapprocher les élèves à la forme scolaire et de les y faire adhérer. La caractéristique commune de ces intermédiaires scolaires est l’objectif de combler la distance qui existe entre les élèves et les exigences propres aux différents registres scolaires. En effet, si je les appelle intermédiaires, c’est parce que ces modalités d’action et ces espace-temps se co-construisent en fonction des besoins contextuels particuliers.

Pour ne prendre que quelques exemples d’intermédiaire scolaire, en faisant attention à laisser le temps de quelques échanges, je parlerai de la pédagogie de la réparation, de la salle commune et du tutorat. Ces exemples n’ont dans aucun cas vocation à être des recettes applicables partout, d’autant moins que les conditions réelles d’une grande partie des collèges et des lycées français contemporains peuvent être le premier frein à toute tentative de lutte contre les inégalités scolaires et le décrochage. Et ceci, malgré les qualités et/ou les volontés de ceux et celles qui y treavaillent.

* Exemple de modalité d’action « intermédiaire » : la pédagogie de la réparation

Elle est appelée ainsi, justement, par le souci de ceux qui l’appliquent de contribuer à reconstituer une identité fracturée chez l’élève. Les moyens de sa mise en place peuvent être multiples : l’évaluation formative et rarement chiffrée ; l’évitement à tout prix de la sanction/exclusion ; une valorisation constante des élèves, y compris dès lorsqu’ils vivent de la difficulté et sont dans l’erreur ; un soutien solide, mais responsabilisant.

* Exemple d’espace « intermédiaire » : la « salle commune » des micro-lycées

Il s’agit d’un espace articulant de l’horizontalité (convivialité) et de la verticalité (du travail intellectuel), mais surtout, c’est un espace d’inclusion, qui permet à tous les élèves de se sentir appartenir à une communauté éducative.

* Exemple de temps « intermédiaire » : le « tutorat »

Il s’agit de temps hebdomadaires encadrés par un enseignant « tuteur » d’un élève, pour un échange informel qui vise à conjuguer l’expérience de l’élève dans l’école avec celle qu’il ou elle vit en dehors.

Enfin, pour conclure, ce qui est intéressant d’observer au sein de ce type de configurations éducatives, c’est une division très modérée de travail, où les responsabilités sont fortement distribuées entre des acteurs qui partagent leurs pratiques et où le travail est internalisé : ça évite les phénomènes de dispersion et de discontinuité pédagogique dont parlera Isaure Meistermann, en exposant les résultats initiaux de notre recherche autour de la persévérance scolaire dans l’académie de Paris.

Merci de votre attention !