

DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Genèse et logique des parcours

Élisabeth BAUTIER (*)

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

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

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

Des hypothèses confirmées

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

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

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

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

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

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

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

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

Remarques méthodologiques

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

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

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

Quelques conclusions

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Élisabeth BAUTIER

NOTES

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

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

- BROCCOLICHI (S.) (1995), « Orientation et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21.
- BROCCOLICHI (S.), BEN-AYED (C.) (1999), « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "Pourrait mieux faire" », *Revue française de pédagogie*, n° 129.
- BROCCOLICHI (S.) (1999), « Inégalités sociales, inégalités scolaires. Le poids de l'environnement », *Informations sociales*, n° 75.
- BROCCOLICHI (S.) (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures », *VEI Enjeux*, n° 122.
- CHARLOT (B.), BAUTIER (E.) et ROCHEX (J.-Y.) (1992), *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*, université Paris VIII, Escol, 2 tomes.
- DESCHAMPS (J.-C.), LORENZI-CIOLDI (F.), MEYER (G.), 1982, *L'Échec scolaire, élève modèle ou modèles d'élève ?*, Éditions Pierre-Marcel Favre, Lausanne.
- GLASMAN (D.) (1998-2000), *Le Décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle* ; BLOCH (M.-C.), GERDE (B.) (coord.), article repris, *VEI Enjeux*, n° 122.
- MAMLOUK (S.) (2001), *Troublante école. Mécanismes et enjeux de la régulation des conduites au collège Henri-Matisse de Chenon*, mémoire pour le DEA de sociologie, printemps, CNRS, université de Versailles-Saint-Quentin.
- MARTIN (É.), BONNÉRY (S.) (2002), *Les Classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- RAMOGNINO (N.), VERGÈS (P.), FRANDJI (D.) (1999), *Évaluation des dispositifs de consolidation en classe de sixième. Rapport pour le programme de recherche Diversifier sans exclure*, Marseille, LAMES, université de Provence, CNRS, INRP.
- RAYOU (P.) (2000), « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct », in DEROUET (J.-L.) (dir.), *L'École dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.
- ROCHEX (J.-Y.) (1998), « Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? », in BLOCH (M.-C.), GERDE (B.) (coord.) (1998), *Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale.