

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

Dominique GLASMAN (*)

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

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

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

Le décrochage scolaire : phénomène nouveau ou préoccupation nouvelle ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La production sociale du « décrochage »

Décrocheurs et non-décrocheurs : coupure ou continuum ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le lycée au miroir du « décrochage »

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

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

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

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

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

Les « décrocheurs » entre deux pôles

De quoi décrochent les décrocheurs ?

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

a) « Décrocher » des études

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

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

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

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

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

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

b) Rompre avec l'institution scolaire

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

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

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

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

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

d) *Se repositionner face au projet parental*

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

e) *Restaurer l'image de soi*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Raccrocher les « décrocheurs »

D'abord, pourquoi se préoccuper de les raccrocher ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Seconde voie : prévenir le décrochage.

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

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

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

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

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

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

Dominique GLASMAN

NOTES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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