

août 2005

lycéens décrocheurs raccrocheurs d'école

inspection académique
Sarthe

académie
Nantes



Décrocher, raccrocher

■ Qu'il prenne les formes de l'ennui, du détachement, du stress, du décrochage sur place, ou, plus préoccupant encore, de la violence, de l'agression sur soi ou sur autrui, de l'abandon scolaire, de l'absentéisme, de la démission, de l'exclusion, voire de la déscolarisation, le *décrochage scolaire* des lycéens fut, longtemps, un phénomène larvé en France. Il y a une décennie, il apparaissait surtout comme étroitement associé aux sociétés nord-américaines. Il est, de fait, aujourd'hui devenu une réalité prégnante et très préoccupante des lycées professionnels, généraux, et technologiques.

Les contextes dans lesquels apparaissent ces comportements sont ici exposés, ainsi qu'interrogées les significations des conduites adaptatives développées par les lycéens des milieux populaires pour lesquels, depuis les années 90, la scolarisation au lycée est devenue un passage plus fréquent d'entrée dans la vie que pour les générations antérieures.

Diverses expériences de « lycée autrement », propres à redonner des raisons aux lycéens fragilisés de rester au lycée et de croire en leurs possibilités d'adaptation, de progression et de développement personnels, sont présentées. Des personnes aux parcours atypiques ou hétérodoxes témoignent de leurs parcours. La journée d'études et d'échanges de pratiques du Mans-Rouillon a constitué un temps fort de réflexion et d'échanges pour les acteurs engagés dans les différents dispositifs innovants, et la marque d'un réseau local et académique en développement. ■

Sommaire

	Pages
Décrocher, raccrocher	3
Ouverture de l'inspecteur d'académie	7-9
L'impensé du débat sur le décrochage scolaire : les conditions sociales d'existence des enfants de milieux populaires, par Stéphane BEAUD, professeur de sociologie à l'université de Nantes	11-20
Décrocher du lycée professionnel, ou décrocher en lycée professionnel ? Approche qualitative d'un problème complexe, par Aziz JELLAB, maître de conférences en sociologie à l'IUFM Nord Pas de Calais	21-32
Raccrocher les décrocheurs par Gilbert LONGHI, proviseur du lycée Jean Lurçat, à Paris	33-38
Débat entre les intervenants et la salle Script intégral des échanges	39-52
Atelier 1. Raccrocher les lycéens décrocheurs Avec Gilbert LONGHI	55-60
Atelier 2. Comment identifier le décrochage ? Quelles pratiques développer pour mobiliser les élèves ? Avec Aziz JELLAB	61-64
Atelier 3. Le raccrochage par la culture, la lecture, la littérature, le théâtre. Avec Stéphane BEAUD	65-68
Atelier 4. Comment faire quand les élèves ne trouvent plus de sens au lycée ? Témoignages de jeunes. Avec Anne GRANGE et Hélène BOIVIN (animatrices), et Céline CHAUVIN, Laurence SECHER, Clément ALLARD, Stephen BASTARD, Juliana LEJEUNE (jeunes témoins)	69-74
Atelier 5. La confiance en soi. Avec Nathalie ANDRE, docteure en STAPS, chercheuse à l'université de Poitiers	75-80
Atelier 6. Adolescence et vie lycéenne. Le mal être et le stress dans Les établissements scolaires. Avec Jean-Maurice DACHARY, psychiatre des hôpitaux, et Georges SCERISCI, directeur de CIO	81-86
Bibliographie générale Source : Inspection académique Sarthe	87-92
Ressources pour accompagner la réflexion autour du décrochage scolaire et de la déscolarisation Source : Scérén-CRDP des Pays-de-la-Loire	93-96
Publications de l'inspection académique de la Sarthe Domaines : orientation, insertion, pédagogie	97

**Avec notre gratitude aux intervenantes
et intervenants**

Clément ALLARD
Nathalie ANDRE
Stephen BASTARD
Stéphane BEAUD
Hélène BOIVIN
Céline CHAUVIN
Jean-Maurice DACHARY
Anne GRANGE
Aziz JELLAB
Juliana LEJEUNE
Gilbert LONGHI
Laurence SECHER
Georges SCERISCI

pour leurs apports et leur enthousiasme.

Avec nos remerciements à

Dominique BARGAS,
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et
de la recherche, Mission générale d'insertion
Armelle BONIN, CRDP de Nantes
Bernard COURCELLE, Rectorat de Nantes (DAFPIC)
Patrick MELLON, Rectorat de Nantes (SAIO)

pour leurs encouragements et leur soutien.

Comité d'organisation

ANTOINE Jean-Marc, lycée Scarron, Sillé-le-Guillaume ; FISCHER
Bernard, collège Lefevre, Arnage ; GOVIGNON Maryse, CIO
Saumur ; GRANGE Anne, MGI académie de Nantes (*conception,
coordination*) ; GUILLOCHON Françoise, inspection académique,
Le Mans ; MADIOT Nicolas, MGI académie de Nantes ; MANCON
Gilles, MGI, lycée Malraux, Allonnes ; NIVET Martial, CIO Le Mans
sud ; PALOMBA Françoise, CDDP de la Sarthe, Le Mans ;
ROUANET Jean-Claude, inspection académique, Le Mans ;
ROUSSEL Colette, lycée professionnel Chappe, Le Mans ;
SOUDJIAN Guy, lycée Montesquieu, Le Mans ; TREMBLIN Sylvie,
CIO Le Mans sud ; VAILHEN Jean-Michel, lycée agricole,
Rouillon ; VAULOUP Jacques, inspection académique, Le Mans
(*conception, coordination*).

*Cette journée d'étude et d'échanges de pratiques a été conçue et
réalisée par l'inspection académique de la Sarthe, et la mission
générale d'insertion de l'éducation nationale.*

Ouverture de Jean-Claude ROUANET, inspecteur d'académie

■ Mesdames, messieurs, chers collègues, chers amis,

Nous sommes nombreux aujourd'hui, merci de votre présence. Si j'en juge par les 280 personnes inscrites, le thème du décrochage vous motive, vous mobilise. Je voudrais, d'entrée de jeu, vous dire que c'est aussi *votre* journée dans la mesure où son intérêt réside précisément dans les échanges que vous pourrez avoir après les interventions de nos invités, mais aussi lors des ateliers cet après-midi.

Je veux exprimer tout d'abord ma reconnaissance, mes remerciements à Jean-Michel VAILHEN, directeur du lycée agricole de Rouillon, grâce auquel, finalement, nous pouvons être là aujourd'hui. Je voudrais également remercier très chaleureusement nos intervenants qui, eux aussi, ont accepté très spontanément notre sollicitation, Stéphane BEAUD, Aziz JELLAB, Gilbert LONGHI, qui nous donneront leurs avis, leurs réactions sur ce thème du décrochage, et sur la manière dont nous sommes capables de raccrocher ces élèves, ces jeunes, ces adolescents. Je dois aussi souligner que cette journée n'a pu s'organiser que grâce à l'équipe qui s'est chargée de la concevoir et la mettre en oeuvre, avec, aux premiers rangs, Anne GRANGE, chargée de mission insertion, Jacques VAULOUP, inspecteur chargé d'information et d'orientation, et l'aide de Patrick MELLON, chef des services académiques d'information et d'orientation, et responsable académique de l'insertion. Les animateurs et rapporteurs d'ateliers auront un rôle important dans la mesure où nous envisageons, en septembre 2005, la publication des actes de cette journée, et où ils auront à nous donner la quintessence de ce qui sera exprimé en atelier, ainsi que les souhaits et prospectives.

Vous êtes un public qui est loin d'être homogène, et il faut s'en féliciter. C'est la preuve que le sujet est à beaucoup d'entrées. Leur multiplicité est une des marques de la complexité des situations sur lesquelles nous devons d'abord agir de manière préventive, mais aussi auxquelles nous devons apporter des réponses. Vous êtes donc des inspecteurs, des professeurs, des conseillers principaux d'éducation, des chefs d'établissements, des conseillers d'orientation-psychologues, des médecins scolaires, des infirmiers, des documentalistes, des assistants sociaux, des personnels administratifs d'établissement ou de services déconcentrés, des conseillers en insertion, des surveillants, des responsables ou animateurs de PAIO et de missions locales, des militants de l'École des parents et des éducateurs, des parents d'élèves, des responsables du Centre d'écoute et d'orientation des adolescents, etc. Vous voyez que nous sommes là avec une réelle promesse que les échanges seront fructueux à partir du moment où, sur un même sujet, les regards seront multipliés.

Notre thème a comme ancrage la question du décrochage de l'intérieur même de nos établissements, et non pas seulement celle des remèdes à apporter aux jeunes qui ont déjà décroché, et que nous cherchons à remettre dans un quelconque circuit. Il faut aussi considérer que le thème du décrochage interpelle aussi les collègues. A ce titre, de nombreux acteurs du système éducatif liés au collège sont présents, et c'est heureux ainsi. Ce thème prend toute sa place dans un ensemble de travaux qui sont conduits dans l'académie, par exemple, la façon dont le pôle pédagogique, animé par Jean-Luc JAUNET auprès du Recteur, s'occupe de l'abandon en lycée professionnel. On doit noter aussi une formation académique sur les parcours individualisés. Il y a également la riche formation que reçoivent les professeurs principaux, tout ce volet de prévention de la démotivation et de l'absentéisme avant le décrochage. Nous avons également le proviseur vie scolaire de l'académie qui anime un

groupe de réflexion sur l'absentéisme dans tous les établissements, et chaque département de l'académie conduit également une lutte quotidienne contre l'absentéisme, sous le thème de la régularité de l'effort et de l'assiduité scolaire compte tenu de la scolarité obligatoire.

Je veux observer aussi que, dans notre département, nous avons un contexte propice à l'organisation d'une telle journée sur ce thème. Parce que nous avons un groupe de travail sur la manière dont le lycée doit aussi préparer l'*après* lycée, l'*après* baccalauréat. Dans les bassins d'éducation et de formation, on se saisit de cette question, et, à l'avenir, on aura à s'en emparer encore davantage. Nous travaillons aussi avec l'université du Maine qui crée des perspectives dans les parcours scolaires et invente une route et des jalons qui permettent de consolider et fortifier les parcours de chacun.

Je formule le vœu que cette journée apporte à chacun et à chacune ce qu'il attend. J'espère que ce que vous attendez, ce ne sont pas des recettes, mais une réflexion globale à partir de situations concrètes. Je souhaite en tout cas qu'on ait la capacité d'apporter des suites positives, dans chaque établissement, à ce qui se dira aujourd'hui ; que l'on ait, aussi, dans les bassins d'éducation et de formation, l'occasion, grâce à ce thème, d'associer la diversité des acteurs des établissements, afin que l'on dépasse strictement les réunions de chefs d'établissement, et que l'on en vienne à organiser de réels échanges partant de l'élève plus complètement. Je signale qu'un DVD, réalisé par le CRDP de l'académie en 2006, constituera une ressource dans laquelle on pourra puiser ensuite après cette journée.

Bonne journée à tous. J'espère que vous aurez la capacité aussi de vous exprimer autant que vous le souhaitez. ■

Intervention de Stéphane BEAUD

L'impensé du débat sur le décrochage scolaire : les conditions sociales d'existence des enfants de milieux populaires

Résumé de l'intervention :

On voudrait ici déplacer quelque peu le regard sur ceux qu'on appelle les « lycéens décrocheurs » en insistant moins sur les particularités de leurs carrières scolaires que sur leurs conditions sociales d'existence. En effet, une perspective trop scolaro-centrée tend souvent à oublier l'impact de la dégradation des conditions de vie dans les milieux populaires, et notamment dans ces lieux de relégation que sont devenues les « cités ».

■ Quelques préalables de départ. Je ne suis pas un spécialiste du décrochage scolaire. J'ai rencontré cette question à l'occasion d'une enquête de terrain auprès des jeunes de la région ouvrière de Montbéliard. A ce moment-là, j'ai travaillé sur les lycées et les lycéens.

Cette question du décrochage scolaire me semble aujourd'hui davantage travaillée au niveau du collège que du lycée (cf. suite à l'appel d'offres du ministère sur le décrochage scolaire au collège, plusieurs rapports en sont sortis, dont *La déscolarisation*, sous la direction de GLASMAN D., La Dispute, 2004). En général, quand on parle de décrochage scolaire, on s'attend plutôt à traiter des choses qui se passent au niveau du collège, le fameux maillon dit « faible » du système éducatif français, alors qu'en fait, le décrochage se joue essentiellement dans les lycées professionnels. On peut déplorer que les sociologues ne travaillent pas assez sur ces endroits-là, ces lieux très importants du système éducatif qui sont, à mon avis, sous-enquêtés. Un seul exemple : 10,5% d'absentéisme dans les LP, 2,7% dans les lycées généraux.

D'où vient l'expression « lycéen décrocheur » ? Des acteurs eux-mêmes ? Des enseignants ? Des proviseurs de lycée, ou de certains enseignants qui ont été confrontés à cette question des élèves qui décrochent au niveau du lycée ? Ce n'est pas, à mes yeux, une catégorie sociologique, c'est une catégorie d'action administrative, peut-être aussi de remédiation. Comme c'est une catégorie qui part de la base, il y a un flou autour de sa définition. On cherche à approcher cette question à travers une notion voisine, celle de *l'absentéisme*. Or, là, on peut débattre de cette idée : le décrochage, par rapport à l'absentéisme, est quand même bien le fait qu'à un moment donné, il y a abandon réel d'études. D'une certaine manière, « lycéen décrocheur », c'est presque une contradiction dans les termes. Un lycéen, ça va jusqu'au bout, ça va jusqu'au Bac. Ça décroche, ou pas, ce passeport pour les études supérieures, mais ça ne s'interrompt pas au milieu, ça ne s'arrête pas au milieu du gué. Un lycéen qui n'arrive pas au bout, c'est un échec pour l'institution, c'est une sorte d'aberration sociologique. Pourquoi cette expression est-elle apparue ? Simplement parce qu'elle désigne une réalité sociale nouvelle, ce que DUBET a appelé l'arrivée des « *nouveaux lycéens* » dans les lycées généraux ou polyvalents, à savoir des lycéens principalement d'origine populaire.

Pour développer ce point, je vais procéder en trois temps. Dans un *premier temps*, essayer de vous montrer comment les lycéens que j'ai pu interviewer, ou observer dans des circonstances de la vie ordinaire, désignent ce processus. L'expression qui m'a beaucoup frappé dans les années d'enquête où j'étais sur le terrain (1990-95), ce n'est pas « *je suis décrocheur* », mais « *j'ai démissionné* ». Quel est le sens de cette expression qu'on pourrait appeler « indigène » ? Comment se désignent-ils eux-mêmes, comment essaient-ils d'analyser cet abandon d'études ?

Dans un *second temps*, je mettrai ce phénomène d'abandon des études au lycée général en rapport avec la confrontation de ces élèves à la culture scolaire, confrontation difficile et douloureuse.

Dans un *troisième temps*, je traiterai plus avant la thématique même. Ce qui me semble très important et qu'on oublie trop souvent, c'est que l'abandon d'études doit être référé aux conditions sociales d'existence de ces jeunes. Et là, on peut déplorer que cette question du décrochage scolaire donne lieu à des colloques, des débats, des textes, mais qu'elle est dramatiquement sous-instrumentée statistiquement. On n'a pas de bonnes statistiques sociales sur cette question-là. Quelles sont les caractéristiques sociales de ces jeunes qui décrochent au lycée ? Leur âge ? Leur sexe, leur filière, leur origine sociale ? En tant que sociologue, je déplore que le ministère, l'institution scolaire en général ne traitent pas bien statistiquement un certain nombre de données, notamment cette question très importante, l'origine sociale de ces jeunes. En tant que sociologue, la catégorie PCS (Profession et catégorie sociale) est une donnée de base, sur laquelle on est bien obligé de réfléchir, et qui manque terriblement quand on veut étudier cela.

Premier temps. Comment ces jeunes, qui abandonnent leurs études au lycée, s'expriment-ils ? Ils disent : « j'ai démissionné ».

Là où l'institution scolaire a inventé le terme de « *décrocheur* » ou « *lycéen décrocheur* », les lycéens que j'ai interviewés ou observés avaient toujours cette expression « *j'ai démissionné* ». Qu'est-ce que ça veut dire ? D'abord, qui sont ces lycéens, qui disent « *j'ai démissionné* » ? Des élèves plutôt scolarisés dans des lycées populaires, presque tous enfants d'ouvriers, et qui étaient majoritairement issus des filières peu nobles, STT, L et quelques ES, et en relatif retard scolaire. Qu'est-ce que ça désigne, cette expression « *j'ai démissionné* » ? A cette occasion-là, quand on rencontre un sociologue, quand il faut s'expliquer, cela apparaît comme une sorte de transgression de la norme ; la norme lycéenne,

en effet, c'est aller jusqu'au bout, passer le Bac, l'avoir ou ne pas l'avoir... Mais là, tout d'un coup, avant d'atteindre le but, on démissionne. La temporalité est importante : on démissionne quelques mois avant le Bac, au moment où les échéances se rapprochent, comme si on voulait se donner un libre-arbitre et dire qu'on est dans une logique de choix, de décision, de reprise en main de son destin scolaire et social. De soi-même, on démissionne. On n'attend pas que l'institution vous sanctionne, vous pénalise. On n'attend pas la sanction de l'échec par l'institution, qui est difficile à vivre pour soi et sa famille. Et donc, c'est comme *une reprise de soi*.

Autre point important : le décrochage constitue une façon de se singulariser dans le groupe des jeunes lycéens qui ont suivi la même poursuite d'études. A travers ça, c'est reconquérir une part de liberté. Dans cette expression, il y a à la fois un mélange de défiance par rapport à l'institution scolaire, de fin de la croyance scolaire, et en même temps de courage. Comme un salarié qui démissionne en période de chômage aigu, le lycéen décrocheur assume une rupture de contrat, mais qui vient de sa part. On peut faire parler cette expression en référence à une autre expression inverse, qui apparaît en fin de bulletin trimestriel : « *orientation : vie active* ». La plupart des jeunes me disaient : « *vie active, ça veut dire chômage ; ça veut dire : on nous dégage !* ». Au lieu de recevoir ce bulletin trimestriel infâmant, en démissionnant, d'une certaine manière, on anticipe, on reprend possession de soi et de son destin. Pour eux, bien sûr, c'est une forme d'échec, mais à travers la positivité des pratiques et des mots, ils essaient de se réappropriier leur destin social, comme s'ils souhaitaient une grande part de sa maîtrise.

Enfin, comme a pu le décrire Dominique PASQUIER, dans *Cultures lycéennes*, cela renvoie au groupe social des lycéens. Vous savez qu'il n'y a rien de plus conformiste que les groupes d'ados d'aujourd'hui –et peut-être d'hier–. L'expression « *j'ai démissionné* »

opère une transgression de la norme d'un groupe lycéen soudé, qui se met en scène à travers les habits, le langage, etc. Et tout d'un coup, démissionner, c'est rompre avec le groupe social lycéen, d'où une forme de courage que ce passage à l'acte peut représenter.

Deuxième temps. Cet abandon a des antécédents, des causes scolaires, et des causes sociales. La confrontation à la culture scolaire est, pour certains jeunes, vécue douloureusement.

Il faut distinguer le décrochage qui s'effectue au lycée général du décrochage au collège ou en lycée professionnel. Au collège ou en LP, le décrochage vient solder un parcours scolaire difficile ; c'est une sorte d'ultime étape d'un parcours scolaire qui a été vécu douloureusement et difficilement. Au lycée, c'est un peu différent. La plupart de ces élèves se définissent comme des élèves moyens : « *j'étais pas top, mais j'étais pas mauvais* », ou bien : « *l'école, ça m'a jamais ennuyé* », ou encore « *je faisais mon bonhomme de chemin, je poursuivais ma carrière scolaire cahin-caha* ». Ils n'ont pas de comptes à régler avec l'école, ils ne sont pas de « mauvais élèves ». Pourquoi le lycée ? Ce qui est en jeu, c'est la confrontation avec cet univers particulier qu'est le lycée. Le passage collège-lycée est un véritable cap à franchir ; ce n'est pas un hasard si le taux de redoublement le plus élevé du système éducatif est constaté en seconde. Arriver en seconde, c'est un bouleversement mental et scolaire, il y a de nouveaux profs, qui sont plus souvent agrégés, il y a de nouvelles exigences, plus élevées, de nouvelles formes d'encadrement. Et, bien sûr, le sentiment de ne pas être à la hauteur scolairement. J'ai essayé de montrer, dans mon livre « *80% au bac... et après...* », qu'à un moment donné, ces élèves sont pris, se sentent embarqués dans une histoire scolaire qu'ils ne maîtrisent plus.

Comment cela se manifeste-t-il ? Par exemple, quand je les faisais parler de leurs rapports à la lecture, notamment pour ceux qui allaient s'orienter en filières littéraire ou économique et sociale, de

grands blancs s'instauraient dans la conversation. Ils n'aiment pas lire, n'ont pas envie de lire... Ils ont le sentiment de ne pas être conformes à la culture scolaire, voire même de la rejeter. Mais c'est difficile à dire face à un sociologue... Progressivement, le coût psychologique de la poursuite d'études en lycée va s'accroître formidablement. D'où la hantise des examens, des notes, la violence des notes. D'où des petites stratégies qu'on va utiliser pour éviter cette forme de violence de la note : soit on sèche des examens, soit on pompe, on apprend en groupe à pomper. Progressivement, se dégagent des difficultés à faire face. Pour nombre de ces élèves, qui sont, pour beaucoup d'entre eux, de milieu populaire, qui appartiennent à une première génération de lycéens, qui débroussaillent le terrain et ont peu d'aide du côté de leur famille et de leur parentèle en général, cette confrontation au lycée, à la culture scolaire, les tire, les tenaille par *une contradiction centrale*.

D'un côté, *le sentiment d'une relative élévation sociale*. On devient lycéen, on évite le lycée professionnel, on évite l'apprentissage, et ça se joue dans le groupe des pairs où on est fier d'aller au lycée du coin, d'être en seconde générale, on est fier d'aller en ES, ou L. Sentiment d'élévation, car on a échappé au pire, qu'ils se représentent, eux, enfants d'ouvriers, dans un lycée professionnel qu'ils perçoivent, malgré tous les efforts des LP, comme l'antichambre du chômage - et mon propos ne constitue pas bien entendu une accusation des LP -. Ils sont dans le sentiment d'une relative élévation sociale, d'ascendant social, ils sont en train de réussir quelque chose.

De l'autre, la confrontation au lycée les tenaille par *un sentiment d'illégitimité culturelle, d'illégitimité scolaire*, que leur renvoient le système scolaire, les annotations des profs, notamment dans les filières littéraires, dans ce qui est le plus clivant scolairement et socialement, à savoir le français... Ils ne savent pas bien lire, pas bien écrire, sont « *maladroits* »... « *Impropriétés* »... L'un d'entre eux me

dit : « *Moi, j'comprends pas, depuis que je suis au bahut, tous les profs me disent que j'ai des problèmes de style* »... Mais « *style* », ça veut dire quoi ? ». Des profs qui font leur boulot de profs, insistent de façon routinière sur cette lacune, un style inadéquat. Mais on ne sait pas ce qu'il y a derrière cette annotation ; cette contradiction est source de souffrance psychologique. Elle n'est pas dicible, elle est parfois honteuse. Il faut beaucoup de tact pour essayer de faire parler ces lycéens de ce sentiment d'illégitimité. L'un d'entre eux, Sabri, de parents marocains, me dit à la fin de l'enquête : « *Tu sais, j'sais pas pourquoi tu nous as enquêtés ; on n'est pas des modèles...* ».

Troisième temps. Les causes sociales du décrochage.

Dans les études, on insiste beaucoup sur les trajectoires scolaires, le rapport à l'école, le rapport au savoir, les itinéraires, les bifurcations... Mais il est important aussi de chercher à savoir pourquoi, entre deux élèves moyens, certains d'entre eux vont s'accrocher, et d'autres abandonner, décrocher. Bien sûr, il y a cet arrière-plan scolaire, mais ce qui va être déterminant, c'est ce qui se joue dans l'environnement social.

Premier point. Certes, il y a des enfants de riches qui ratent (moins) au lycée... La différence avec les milieux populaires ? Dans les milieux favorisés, il y a des *forces de rappel*, il y aura toujours des forces de rappel : l'orientation dans le privé, des profs particuliers, du coaching parental, de l'entourage familial... Un tas de choses qui, dans la durée, vont permettre petit à petit à l'enfant de rester dans les rails. Dans les milieux populaires, souvent, il n'y a pas cette force de rappel du milieu social. Parfois même, ce sentiment d'abandon, cette envie d'abandonner vont être encouragés, soit implicitement, soit explicitement, par des parents qui n'auront jamais été entièrement convaincus par cette poursuite d'études (« *Finalement, est-ce qu'on a bien fait ? Un bon CAP, un bon BEP comme j'ai fait, moi, c'était quand même pas mal... J'te l'avais bien dit, je t'avais bien mis en garde...* »).

Deuxième point : les petits boulots lycéens. Aujourd'hui, beaucoup de lycéens, et aussi d'étudiants, travaillent à côté pour faire bouillir la marmite, et accéder à la société de consommation. Dans cette question du *travail à côté* des lycéens, il y a bien sûr l'aspect matériel -gagner de l'argent, *être comme les autres*, pouvoir se payer des fringues, des sorties, partir en vacances-. *Être comme les autres*, souci principal des ados. Mais ce *travail à côté* va faire que, tout d'un coup, on va trouver aussi des formes de reconnaissance dans ce travail, fût-il au Mac Do ou dans une usine... Un exemple : une élève de LP, en Bac pro force de vente, qui démissionne trois mois avant son Bac, tout simplement parce que ça fait un an et demi qu'elle travaille au Mac Do, et que le Mac Do lui a proposé un contrat à durée indéterminée. C'est très tentant, d'autant qu'au LP, elle décroche progressivement, ne se sent pas à l'aise dans ce lycée, elle y a peu de copines. On voit, très important, que « *l'école se bat contre les entreprises* ». Les entreprises jouent leur intérêt, en recrutant des employés modèles et bien formés, même au niveau Bac, alors que l'intérêt scolaire des lycéens et étudiants réside dans le travail et l'ascèse scolaires.

Troisième point : *l'usure morale, liée au manque d'argent*. Nous assistons à la paupérisation des familles populaires, en milieu urbain comme en milieu rural. Qu'est-ce que ça veut dire *avoir grandi dans une famille pauvre* ? Les habitudes de vie pauvre sont extrêmement douloureuses à vivre, et cette impossibilité d'accéder à un monde de consommation engendre des frustrations sociales très importantes. Ce qui se sédimente dans la tête des jeunes, c'est le privatif : ils sont sans arrêt « *privés de* ». A un moment donné, cette privation, si elle n'est pas compensée par des gratifications scolaires, devient insupportable. Et puis, bien sûr, il y a la comparaison pratique, dans son univers de référence, avec les copains qui commencent à travailler, sont en LP, font des stages, et commencent à gagner de l'argent à l'usine. Dans certains secteurs, il y a aussi l'exemple (le mauvais exemple) des dealers qui se font du fric à pas cher. Tout ceci

provoque des comparaisons. Quand on a 15-16 ans, on peut se dire : « *on peut attendre* ». Quand on a 18 ans, cette comparaison-là devient difficile à vivre, et on a envie d'avoir un peu d'argent. Dernier exemple : Mourad, terminale S de Montbéliard, le meilleur élève de sa fratrie, à trois mois du Bac, alors que tous ses copains sont partis travailler en usine chez Peugeot, abandonne le lycée malgré sa mère et sa sœur qui l'encouragent à rester (en fonderie à Sochaux, en 2000, c'est 12 000 à 13 000F/mois, et c'est la bagnole, les vacances, tout ce qui lui a été interdit pendant des années).

Quatrième point. *Le rapport à l'avenir est décisif*. Ce qui s'est joué ces dernières années, c'est *le brouillage de l'avenir, et le brouillage du retour sur investissement scolaire*. A un moment donné, toute une génération a cru à l'investissement scolaire, au Bac, aux études supérieures. Et, en réalité, le retour sur investissement scolaire se fait attendre pour pas mal de ces jeunes. Et tout ceci a un impact sur ces jeunes de milieu populaire.

Pour conclure, il faut bien sûr reconnaître la part du désarroi scolaire des décrocheurs. Pour réfléchir ensemble à des types d'actions, je pense qu'un des leviers de l'action est le rapport pédagogique, notamment l'enseignement des lettres et des sciences sociales. Il est très important de prendre en considération que les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas que des futurs khâgneux, ou des futurs élèves de classe prépa, mais qu'ils constituent un public élargi. *On ne peut pas continuer à enseigner comme si rien n'avait changé dans le système éducatif. On ne peut pas non plus rester sourd ou aveugle aux réalités sociales environnantes. La pauvreté croissante des milieux populaires constitue un obstacle objectif majeur à la poursuite des études*. Le fait qu'il n'y ait pas assez d'assistants sociaux, c'est évidemment aussi très important, car le décrochage, ça se joue parfois à des infimes détails.

Le maître mot, c'est un animateur d'origine marocaine, qui a travaillé 15 ans dans la ZUP, qui me l'a dit à Montbéliard : « *Moi, la seule chose que je puisse dire, c'est qu'à ces jeunes-là, il faut leur tendre la perche !* ».

Cette idée de « *tendre la perche* » est très importante pour ces jeunes, pour cette fraction de jeunes qui sont vraiment soumis à des contradictions sociales croissantes. ■

- *Fin de l'intervention de S. BEAUD* -

Le conférencier :

Stéphane BEAUD, agrégé de sciences sociales, docteur en sociologie (EHESS), est actuellement professeur de sociologie à l'Université de Nantes, chercheur associé au laboratoire de sciences sociales de l'École normale supérieure (Ulm). Il a commencé sa carrière comme professeur de sciences économiques et sociales en lycée, puis a été chercheur à l'IRES (1986-1989), agrégé répétiteur à l'École normale supérieure (Ulm) entre 1989 et 1996, avant de rejoindre l'université de Nantes comme maître de conférences à l'École normale supérieure.

Bibliographie de Stéphane BEAUD :

- 1997 - [avec Florence WEBER], *Guide de l'enquête de terrain*, Guide-Repères, La Découverte, 2^{ème} édition en 2003
- 1999 - [avec Michel PIALOUX], *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard (édition de poche 10/18, parue en mai 2005)
- 2002 - *80% au bac. Et après ?... Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte (édition de poche, La Découverte, en 2003)
- 2003 - [avec Michel PIALOUX], *Violences urbaines, violence sociale. Sur la genèse des nouvelles classes dangereuses*, Fayard (édition de poche, parue en mars-avril 2005 chez Pluriel-Hachette)
- 2004 - [avec Younès AMRANI], *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, La Découverte

Intervention d'Aziz JELLAB

Décrocher du lycée professionnel, ou décrocher en lycée professionnel? Approche qualitative d'un problème complexe.

Résumé de l'intervention :

Le décrochage focalise de nombreux débats, actions et réflexions. Mais il n'est pas une réalité forcément visible ou quantifiable, et les indicateurs habituellement retenus par les acteurs du système scolaire pour le décrire ne permettent pas d'en cerner les contours et la complexité. Les pratiques et les discours qui l'accompagnent se centrent souvent sur des faits observables tels que l'absentéisme, les démissions, les conflits avec l'institution, et, s'agissant du lycée professionnel, sur la prise de distance par les élèves à l'égard de formations qu'ils ont rarement choisies. C'est en posant autrement le problème du décrochage – en lui substituant le terme d'abandon – et sans sous-estimer le poids des raisons invoquées par les acteurs, que l'on peut tenter d'apporter des réponses appropriées à ce phénomène. La place du LP dans l'institution scolaire, le statut des savoirs qui y sont enseignés, le rapport aux savoirs chez les élèves, les modes de mobilisation de ceux-ci à travers l'accueil, les pratiques pédagogiques plus ou moins innovantes, sont autant d'éléments méritant d'être interrogés pour se saisir de la complexité de l'abandon en cours de formation. L'entrée que je propose s'appuie sur trois recherches menées dans différents lycées professionnels. Il s'agit de penser le décrochage à partir du rapport aux savoirs chez les élèves, des formes de ruptures relevées, et des pratiques pédagogiques dominantes (mais variées) dans les LP. L'hypothèse que je soutiens consiste à postuler que le décrochage en LP tient à la conjonction d'un ensemble d'épreuves subjectives qui, selon l'histoire de chaque élève et au sein d'un contexte spécifique (LP), affaiblissent l'implication dans sa scolarité. Le sens des savoirs, ainsi que les relations de savoir, occupent une place centrale dans les modes d'implication des élèves.

■ Je souhaiterais montrer que, selon la manière dont on pose la question du décrochage, selon la façon dont on interprète le sens des termes – l'opacité des termes empêche parfois de voir la réalité telle qu'elle est -, on aura des réponses qui seront un peu différentes.

Première question, basée sur une enquête auprès d'élèves de BEP qui abandonnent en cours de formation. Pourquoi parle-t-on de « *décrochage* » ? Qu'est-ce qu'on entend par « *décrochage* » ? Cela suppose aussi que les élèves se sont accrochés, ce dont on n'est pas toujours sûr. Et « *accrochés* » à quoi, au fond ? Quels sont les

indicateurs, quelles sont les raisons qui amènent un élève à se mobiliser à l'école ou, au contraire, à prendre ses distances ? Deuxième chose : on ne peut pas considérer le lycée professionnel indépendamment de la structure de l'institution scolaire. Quand on a entendu dire il n'y a pas longtemps « *il faut valoriser l'intelligence de la main* », cela suppose que l'intelligence n'est que manuelle, cela oppose le manuel à l'intellectuel. Mettons-nous à la place des élèves auxquels on dit, à la fin de la 3^{ème} : « *tu n'es pas bon pour l'école classique, tu vas apprendre un métier de tes mains* »... Cela renforce la croyance selon laquelle l'apprentissage d'un métier est un apprentissage qui est aussi impensé. Il nous faut donc analyser comment l'institution parle du lycée professionnel.

Deuxième observation. A l'école, nous avons largement intériorisé la hiérarchie scolaire entre les filières nobles et celles qui le sont moins, et qui conduit parfois au paradoxe d'avoir des bons élèves en lycée professionnel, au point de se dire « *qu'est-ce qu'ils font ici ?* ». L'intériorisation des classements scolaires, c'est quelque chose que les élèves partagent beaucoup, et surtout les élèves le plus en difficulté, ceux qui décrochent. Quand on les rencontre, ils se définissent aussi scolairement, ce qui signifie que l'école, ça marque, et ça peut marquer au négatif pour bien longtemps.

Je présenterai les choses en deux étapes : *qui sont les élèves de lycée professionnel, comment arrivent-ils au LP, quels rapports ont-ils avec l'école, avec les savoirs ? Dans un deuxième temps, quelles sont les raisons qui expliquent l'abandon en cours de formation ? Et j'essaierai de repérer des types d'abandon, de ruptures, de signes annonciateurs*. Je suis parti d'un premier travail, à la fin des années 90, sur le sens que les élèves donnent aux savoirs, à l'école, en m'inscrivant dans une optique qui est celle que l'expérience scolaire d'un élève se construit toujours à l'interface d'une trajectoire sociale, d'une trajectoire scolaire, d'une expérience biographique, et d'un contexte scolaire spécifique, le lycée professionnel, avec ses

caractéristiques particulières. A partir de ce travail, j'ai interrogé les élèves, et je me suis aperçu que le rapport aux savoirs des lycéens professionnels est fortement lié à la nature des savoirs qu'on y enseigne, mais aussi aux pratiques pédagogiques. C'est pour cela que j'y travaille actuellement : il me semble que si les LP parviennent à mobiliser les élèves, c'est sans doute parce que les pratiques des enseignants sont d'une autre nature, et que ça contraste dans beaucoup de cas avec ce qu'ils ont connu antérieurement. Ce qui fait que, si on parle de *rupture* ou de *décrochage*, il faut aussi contextualiser le propos ; on ne peut pas dire que ce qui se passe au collège, c'est la même chose que ce qui advient au lycée professionnel ou au lycée général et technologique, même si on trouve certaines ressemblances.

Que remarque-t-on ? *Beaucoup d'élèves arrivent au lycée professionnel, évidemment, sans l'avoir choisi.*

En France, grosso modo, c'est le cas de 85% des élèves de LP. Ils vous disent « *je ne pouvais pas faire une seconde générale et technologique, j'ai choisi le lycée professionnel* ». Evidemment, ce n'est pas un choix ; c'est beaucoup plus un non choix. Ou plutôt, ils disent « *je subis, sans subir totalement* ». J'y reviendrai ensuite, car il me semble que les élèves ne sont pas totalement dominés, contrairement à ce qu'on pourrait penser. Les élèves n'ont pas choisi et, en même temps, l'absence de choix ne les condamne pas à l'échec scolaire. Elle entraîne des phénomènes de rupture, elle explique une partie de l'abandon, mais contrairement à ce qu'on dit souvent, ça n'est pas l'explication. J'ai rencontré des élèves qui disent avoir choisi des sections très demandées, BEP carrières sanitaires et sociales ou mécanique automobile, et qui sont en situation de difficulté, de rupture scolaire, d'absentéisme, de même qu'on peut rencontrer des élèves qui sont scolarisés dans une spécialité moins demandée, qu'ils n'ont pas choisie, mais qui sont plutôt mobilisés. Du coup, la question

devient : *qu'est-ce qui fait que l'élève se mobilise à l'école ?* Ce n'est pas tant le projet préalable qui importe que ce qui se construit au quotidien, au sein des lycées professionnels. Au fond, comme l'a montré aussi Bernard CHARLOT, la question du choix n'est pas la bonne question ; c'est plutôt ce qui se construit a posteriori en matière d'accueil, de pratiques pédagogiques, d'accompagnement. Et c'est là aussi qu'on peut expliquer des différences, sans réduire le devenir de l'élève à ce qui se joue dans le lycée professionnel puisque, comme l'a dit Stéphane BEAUD, l'expérience de l'élève en lycée professionnel dépend aussi de ce qu'il vit par ailleurs.

Le rapport au savoir est donc un élément important. Et, en lycée professionnel, les savoirs appartiennent à deux formes : la forme scolaire, les savoirs qui rappellent l'école (cf. beaucoup d'élèves découvrent, en arrivant au BEP, que finalement, il faut aller plus loin, par rapport à ce qu'ils avaient comme type de représentation ; ils découvrent qu'il y a encore des savoirs décontextualisés, français, histoire, mathématiques, etc.), et ils découvrent aussi le métier... « *On découvre le métier* ». « *Le métier* », ce n'est pas tant l'activité définie dans le poste de travail, mais plutôt un rapport à des activités nouvelles qui montrent aux élèves qu'ils deviennent adultes. Beaucoup d'élèves disent que ce qui change vraiment au LP, c'est le métier, et aussi « *on devient adulte* ». Quand on va plus loin, on est adulte lorsqu'on est en pratique ; on est élève lorsqu'on est en classe ; on est encore plus adulte lorsqu'on est en entreprise. Ce qui fait qu'en LP, ceux qui s'accrochent sont ceux qui parviennent à faire une première alternance, une première cohérence entre ce qu'ils voient en enseignement général et l'enseignement professionnel, et une deuxième alternance, une deuxième cohérence entre le lycée professionnel et les entreprises. Premier exemple. Un élève nous dit : « *ce qui est vraiment bien au lycée professionnel, ce sont les stages que l'on fait en entreprise* ». Au fond, quand on est en entreprise, c'est beaucoup mieux qu'au LP ; ce qui renvoie à une

certaine hiérarchisation de l'expérience ou des savoirs, tels qu'ils sont perçus par les élèves. Progressivement, on voit bien que les raisons pour lesquelles les élèves vont décrocher peuvent être plurielles. Plusieurs facteurs interviennent.

Deuxième exemple, une élève me dit qu'elle s'absente régulièrement du lycée professionnel, car elle est en recherche d'un contrat d'apprentissage. « *De toute façon, je ne peux pas faire les deux à la fois, je ne peux pas être à la fois au LP, et chercher un contrat d'apprentissage* ». Autrement dit, pour elle, le choix ici était en termes de tout ou rien. Alors, elle s'absentait, recherchait un contrat, découvrait d'ailleurs que c'était difficile, parce qu'elle avait 17 ans à l'époque, qu'il y avait des difficultés...

Troisième exemple. Une élève : « *j'ai commencé mes études, j'ai découvert que j'avais la même prof que l'année dernière quand j'avais fait mon CAP* ». Elle fait référence à un conflit, qui l'avait opposée à l'enseignante, et elle dit « *au bout de quinze jours, je ne pouvais plus revenir au LP, pour moi c'était impossible, car elle était toujours derrière mon dos...* ». Cela renvoyait à un problème de type relationnel.

Quatrième exemple. Un élève de première professionnelle, qui était décrocheur lorsqu'il était en BEP, à tel point que je me suis demandé ce qui faisait que cet élève était revenu plus tard au LP. « *De toute façon, j'étais en BEP structures métalliques. Ça ne m'intéressait pas, ce que je faisais, et j'allais zoner avec mes copains, du côté de la grande surface du coin. Et puis, un jour, au mois de mai, je vois mes camarades de BEP, qui sortent, et qui me disent : « Vous, votre BEP, vous ne l'aurez pas ; nous, on va l'avoir ! »* ». Pour lui, ça a été le déclic, la réaction à ce moment avait eu plus de sens que les courriers qu'on avait pu lui envoyer, les messages convenus dont les élèves vous disent les premiers « *d'accord, c'est important* », mais qui ne les font pas forcément se mobiliser dans l'école. Dans cette évolution du rapport aux savoirs, beaucoup d'élèves se

mobilisent à partir du moment où ils ont un appui sur quelque chose : « *je réussis dans l'enseignement général, ou dans l'enseignement professionnel, et ça m'amène à m'investir dans l'enseignement général* ». Progressivement, l'élève découvre qu'il est capable. Et c'est important, parce que beaucoup d'élèves arrivent au lycée professionnel après avoir connu des difficultés au collège. Toute la difficulté pour le lycéen professionnel, c'est de procéder à une véritable conversion intellectuelle face aux situations. Il y a des élèves qui découvrent qu'ils sont capables de réussir aussi bien en enseignement général qu'en enseignement professionnel, ce qui conduit à une mobilisation sur les savoirs, à s'accrocher sur les contenus.

Deuxième point, sur le décrochage et l'abandon. Dans notre enquête, nous avons d'abord essayé de repérer, dans plusieurs lycées professionnels, quels étaient les élèves qui étaient décrocheurs et considérés comme tels par les établissements. On a vite vu que les établissements n'avaient pas, entre eux, la même représentation du phénomène. Pour certains établissements, l'absentéisme durable, ou relativement chronique, n'est pas considéré comme une forme de décrochage. Pour d'autres, le fait que certains élèves s'absentent régulièrement est déjà un signe.

Par exemple, dans un lycée professionnel et polyvalent (enquête 2000-2002), je suis allé, avec le conseiller principal d'éducation, comptabiliser les élèves qui avaient abandonné, démissionné en cours de formation, et, au fur et à mesure, nous réalisons l'importance du phénomène. Dans ce lycée de 900 élèves, il y avait une réelle difficulté à se représenter réellement quels étaient les élèves qui avaient quitté définitivement le lycée (il y a toujours un écart entre le moment où l'élève dit « *je vais démissionner* » et le moment où l'on constate la démission effective). Difficulté donc à se représenter le problème.

Deuxième chose, par rapport à ces enquêtes qualitatives. Le décrochage est, pour l'institution scolaire, souvent assimilé au décrochage physique, au fond quand l'élève n'est plus réellement présent au lycée. Or *une forme importante de décrochage à analyser est le décrochage cognitif sur place*. Décrochage, en classe, des élèves présents mais néanmoins absents à eux-mêmes. Cette dimension importante peut préfigurer ou laisser présager la rupture scolaire. Quels sont les indicateurs pour repérer le décrochage cognitif, puisque les entretiens très banals réalisés avec les élèves montrent qu'il y a des élèves qui sont là sans être là, qui attendent autre chose, une autre opportunité ? Pour ces *décrocheurs cognitifs*, le fait d'être au LP répond beaucoup plus à une logique identitaire (comme disait un élève, « être au LP, ce n'est pas la même chose que rester à *glander à l'extérieur* »). Toutefois, sachant que « *l'ambiance* », « *la tonalité scolaire* », les interactions entre élèves, pèsent beaucoup plus sur les élèves en difficulté scolaire, il y a une souffrance chez les élèves, parce qu'ils décrochent cognitivement dans la classe. Et on sait qu'entre élèves, la sociabilité, lorsqu'elle introduit une référence aux capacités scolaires, est relativement contraignante. Le décrochage cognitif est aussi un élément qui préfigure des ruptures possibles ; c'est à l'aune des entretiens qu'on repère ce phénomène, comme à l'aune des résultats scolaires ou de l'implication dans la classe.

On s'est demandé aussi ce qui faisait que les élèves quittaient le LP. Saisissent-ils des opportunités, en se disant « *maintenant, je vais quitter le LP pour faire autre chose, des petits boulots, etc.* » ? Ou y a-t-il des événements internes à l'établissement qui font que l'élève ne se sent pas à l'aise, et donc quitte le lycée ? Un exemple montre l'intérêt de cette question. Si on regarde les motifs invoqués par les élèves, consignés notamment dans les cahiers des CPE, il y a souvent « *vie active* ». On y lit aussi « *recherche de contrat d'apprentissage* », ou « *problèmes sociaux* ». Parfois, vous trouvez la mention « *en emploi* ». Exemple souvent donné : les élèves vont en

stage, et les entreprises les débauchent, parce qu'elles les embauchent... Cela arrive souvent dans le bâtiment, qui est un secteur accueillant un nombre important d'élèves ayant « abandonné ».

Quand on interroge cette fois les élèves, et non les CPE, on s'aperçoit qu'il y a un décalage entre ce qui est dit, écrit dans les établissements, et ce qu'ils disent, eux. Par exemple, beaucoup d'élèves qu'on suppose être en vie active dans le secteur professionnel du bâtiment sont soit en attente de solution, soit à la recherche d'un contrat, ou alors fréquentent déjà des dispositifs d'insertion post-scolaires. Il y a un décalage entre la date à laquelle ils disent avoir démissionné, et celle qui est consignée au lycée. Ce qui signifie *qu'avant même la rupture définitive, les élèves quittent déjà, dans leur tête, le lycée professionnel*. Pour les élèves, ce sont souvent les interactions avec les professeurs et les relations aux camarades qui expliquent le décrochage. Mais quand on interroge cette fois l'institution, ce sont beaucoup plus les carences du milieu familial et du milieu social qui en sont responsables, auxquelles on associe fréquemment des difficultés ou un mal être psychologiques.

Dans les années 70-80, on expliquait l'échec scolaire par le handicap socioculturel. Aujourd'hui, on a tendance à considérer que les difficultés sont plutôt psychologiques, le mal être des adolescents, etc. Sans prétendre minimiser celles-ci, ces contrastes dans l'interprétation montrent bien qu'il y a deux manières d'appréhender le décrochage. Soit on l'explique par des raisons extrascolaires, soit on l'explique par des raisons intrascolaires. Mon idée est que ça se joue au niveau des deux. Il y a des élèves de milieu défavorisé, en grande difficulté socio-familiale, qui réussissent néanmoins à l'école ; il y a des cas inverses. La question n'est pas tant le déterminisme que de savoir comment se jouent la rencontre, l'accueil, puis l'accompagnement des élèves.

Dans le LP où nous enquêtons, il y avait 114 élèves sur 900 qui avaient démissionné dans des spécialités aussi bien tertiaires qu'industrielles. Un jour, une conseillère principale d'éducation me dit : « *Tu vois, cet élève-là, il est absentéiste, il a démissionné, et ce sont ses parents qui le couvrent* ». C'est toujours cette même tension entre la famille et l'école, « *la mère préfère le garder à la maison* ». Et notre réflexe serait de dire « *le mieux, ce serait quand même qu'il vienne à l'école* ». Quand je contacte cette dame, elle me dit : « *Mon fils est à la maison... On va lui faire un dossier d'éducation récurrente pour revenir au mois de septembre* (l'entretien se tenait en mars) ». Elle m'explique que son fils allait au lycée professionnel, à 15 km de leur domicile, et revenait en fin de journée en lui faisant croire qu'il était à l'école, alors qu'en réalité il faisait l'école buissonnière. Comme une amie lui avait dit qu'il faisait l'école buissonnière et avait de mauvaises fréquentations, sa mère préférerait le garder à la maison pour ne pas qu'il devienne délinquant. Peut-on dire alors, dans ce cas, qu'il s'agit d'une *démission* ? Vous voyez le paradoxe des représentations : il y a là un malentendu. Si on veut parler de *décrochage* (en lycée), ou de *déscolarisation* (en collège), il faut travailler sur la représentation, la vision de l'école chez les élèves, et pas simplement sur les représentations que l'école se fait des élèves, de façon à confronter les différents éléments, ou les différents malentendus.

De manière générale, un des indicateurs du décrochage, au sens de rupture -et non de décrochage cognitif-, est évidemment l'absentéisme. Il se définit par le fait que l'élève ne vient pas au lycée, et commence souvent par arriver en retard dans l'établissement. L'absentéisme est donc un précurseur, mais il est aussi analysé par l'institution, derrière cette question récurrente : « *pourquoi les élèves s'absentent-ils ?* ». On s'aperçoit que ça commence souvent par des petites choses, un conflit avec une camarade, ou un enseignant... Et ça fait boule de neige... Des raisons extérieures à l'école peuvent

aussi entrer en jeu : des élèves qui ne viennent pas le lundi matin parce qu'ils ont travaillé le dimanche sur le marché (« *Je ne vais pas venir pour dormir au fond de la classe...* »). Pour peu que l'institution réagisse sans savoir ce qui se joue en dehors (« *C'est un glandeur, il veut pas bosser...* »), les élèves sont alors conduits à adopter une attitude de défensive, « *Faire bonne figure et sauver la face* » (cf. sociologues interactionnistes). Au fond, je ne dis pas toujours les raisons de mon absentéisme... Et ça conduit à des tensions... Quels sont les vrais motifs ? Comment le savoir ? Comment peut-on faire pour lutter, pour répondre, pour accrocher les élèves ? Le comble, c'est quand on exclut les élèves pour absentéisme. C'est une manière de conforter involontairement l'élève dans la rupture.

Nous avons repéré quatre types d'abandons.

Il y a des élèves qui abandonnent parce qu'il n'y a pas d'avenir, ils ne voient pas d'avenir, aussi bien à travers les activités professionnelles, le métier ou les apprentissages qu'ils réalisent, que dans leurs rapports à des projets à long terme. Quand l'élève arrive au BEP, il découvre qu'il faut aller jusqu'au baccalauréat professionnel. Le rapport au temps -c'est ce qui définit la notion même de projet- ne tombe pas du ciel... Il y a quelques années, quand Frédéric FRANÇOIS, linguiste, avait dit « *quand vous dites aux élèves qu'il faut se projeter dans l'avenir, il s'agit d'un rapport au temps, et il y a des élèves qui se disent : « Moi, je vis au jour le jour. Quand vous me dites : qu'est-ce que tu vas faire au mois de juin ou l'année prochaine, c'est bon pour d'autres élèves qui savent, eux, qu'ils vont aller en vacances...* ». Les élèves qui abandonnent ne voient pas l'avenir, la relation entre ce qu'ils sont en train de faire au lycée et l'avenir, « *ils n'ont pas de projet* ». En outre, le flou existant dans les formations et les métiers ne les aide pas : le référentiel des métiers devient le référentiel des activités professionnelles, alors

qu'avant, c'était le référentiel d'emploi. Je pense que ça brouille aussi la représentation, l'image du métier auquel on se prépare.

Deuxième type d'abandon. L'abandon lié à la tension entre la représentation de la formation et les activités professionnelles réelles. Beaucoup d'élèves se faisaient une idée de ce qu'ils allaient faire, de ce qu'ils allaient apprendre. Et, en particulier, des difficultés de représentation des savoirs, qui sont, en lycée professionnel, de plus en plus scolaires. En BEP par exemple, le temps passé « *en pratique* » -comme disent les élèves-, soit en industrie, soit en tertiaire, n'excède pas maintenant le quart du temps total. Du coup, certains élèves se disent « *je pensais que j'allais apprendre un métier concret, mais finalement, c'est encore l'école* ». Ils redécouvrent la forme scolaire. Cette tension est importante. Il faudrait aussi penser la jonction entre le collège et le lycée professionnel du côté du contenu même des savoirs. Cela fait des années qu'on le dit...

Troisième type d'abandon. L'abandon comme alternative à l'ambiance scolaire, au rapport aux camarades, aux enseignants. Il y a peu d'élèves qui abandonnent la formation avec un projet bien précis. C'est beaucoup plus en rapport avec des opportunités, ou la conséquence d'un problème, ou d'une ambiance scolaire... Chez les élèves, il y a des rapports de force, et, dans les classes, certains élèves se sentent marginalisés, y compris à travers des activités scolaires. Je prends l'exemple d'une élève, issue de SEGPA, qui était en CAP couture, vivait le LP en souffrance, et se sentait « *larguée* » par rapport aux autres.

Quatrième type d'abandon. L'abandon lié à la tension entre le métier d'élève et le devenir adulte. Ce sont des élèves qui ont du mal à concilier cette double identité : on est à la fois élève et, en même temps, on est majeur. Cette tension se manifeste chez des élèves qui abandonnent alors qu'ils sont majeurs, et qui ne veulent plus être infantilisés. ■

- *Fin de l'intervention d'Aziz JELLAB* -

Le conférencier Aziz JELLAB

Aziz JELLAB est maître de conférences en sociologie à l'IUFM Nord Pas-de-Calais, et chercheur dans les équipes ESCOL (Université Paris 8) et PROFEOR (Université de Lille III). Ancien conseiller d'orientation, il intervient essentiellement dans la formation professionnelle initiale des professeurs de lycée professionnel au centre IUFM de Villeneuve d'Ascq, et enseigne la sociologie de l'éducation aux conseillers d'orientation-psychologues stagiaires à l'université de Lille III. Ses travaux portent sur l'expérience scolaire en LP, sur les pratiques pédagogiques des PLP, sur l'entrée dans la vie active à l'issue de la scolarité ainsi que, plus récemment, sur les savoirs mobilisés par les enseignants exerçant en milieux populaires.

Bibliographie

Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel, Paris, PUF, 2001, 240 pages.

« Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs »,

Revue française de pédagogie, N°142, pp. 57-69, 2003.

« Mobilisation en lycée professionnel et/ou abandon ? Le rapport aux savoirs comme interrogation du mode d'implication des élèves » in *L'accrochage en lycée professionnel. Des expériences pour nous guider*, CRDP Versailles, 2003, pp. 7-27.

L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui, Paris, L'Harmattan, 2004, 250 pages.

« Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre la lutte contre l'échec scolaire et la mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, avril-juin 2005, vol. 46, n°2.

Le travail d'insertion en mission locale, Paris, L'Harmattan, 1997.

Intervention de Gilbert LONGHI

Raccrocher les décrocheurs

Résumé de l'intervention

On cache la question du décrochage sous un défaitisme global : baisse de niveau, montée des incivilités, disparition de l'effort, perte du sens, absence des repères, dissolution de l'autorité, abandon des rôles parentaux, retour aux sanctions et accroissement des exclusions. Les milieux à forte assise socioculturelle n'expliquent jamais l'échec de leurs enfants par l'incapacité de la famille à offrir une ambiance intellectuelle stimulante. Elles exigent que l'éducation nationale invente des solutions bien plus originales que la simple orientation expiatoire dans l'enseignement professionnel, ou le zapping entre le privé et le public. Une inappétence pour l'école peut se transformer indifféremment en acrimonie contre les parents, en haine d'une matière, en aversion contre un prof, ou en rejet de l'établissement. Parfois, le dégoût d'école débouche sur la maladie d'école : nausée, migraines, diarrhées, insomnies ou somnolences. Les jeunes arythmiques des études sont légion et ne se métamorphosent pas nécessairement en décrocheurs.

Au fil des ans, les classes pour décrocheurs du lycée Lurçat à Paris (13^{ème} arrondissement) se sont inspirées d'idées simples qui en forment le soubassement pédagogique. Moratoire scolaire (on apure la dette, le passé n'est pas un passif) ; position généalogique (la famille participe à la réhabilitation scolaire de l'élève, par exemple en participant au conseil de classe) ; valorisation de la culture générale (haute dose d'alternance, mais pas nécessairement avec l'entreprise) ; majoration du rêve (le lycée veille à ce que les jeunes rehaussent leurs perspectives) ; distinction dans la conformité (l'inclusion des classes de raccrocheurs dans un lycée commun est en soi un facteur d'intégration) ; personnalisation du rythme scolaire ; reconnaissance de l'autodidactisme (la vie hors de l'école n'est pas un néant cognitif) ; primauté du faire (préférer l'essai, le tâtonnement et le droit à l'erreur des élèves, à la transmission ex cathedra) ; modernisation de la transmission (utilisation constante des nouvelles technologies) ; lieu producteur de sens ; public constitué en communauté ; des fonctions donnant une reconnaissance aux profs.

■ Le lycée Jean Lurçat de Paris (13^{ème} arrondissement) accueille 1 400 jeunes, lycéens, apprentis et étudiants. La moitié d'entre eux sont déjà bacheliers. Dans cette organisation complexe, 250 jeunes sous statut scolaire, vivent une situation spécifique de raccrochage après une période de rupture totale avec le système éducatif. Huit cursus individualisés sont possibles aux divers niveaux où l'école standard génère du décrochage.

Premier niveau : le cycle central du collège. Déjà un certain nombre d'élèves ont accumulé du retard. Ce sont plutôt des garçons qui ont usé plusieurs équipes pédagogiques. Dans la classe «sports-école», ils sont environ 25, et leur programme se découpe en trois parties : un tiers école, un tiers TIC (technologies de l'information et de la communication), un tiers sports. Au bout d'un an, les jeunes entrent en 3ème ou en BEP, plus rarement en seconde générale.

Deuxième niveau : la charnière collège-lycée. La «ville pour école» organise un va-et-vient entre l'école et la cité au sens large. Il ne s'agit pas d'une alternance focalisée sur l'entreprise, mais d'un allègement de la pression scolaire par des expériences sans visées professionnelles (cirque, médias, musique, écologie, Sénat, mécanique, pâtisserie, etc.), sans arrière-pensée visant à orienter les élèves pour leur bien contre leur gré vers des métiers en déficit de main-d'oeuvre. L'année suivante, ils sont généralement en BEP ou en 2^{de} générale et technologique.

Au même niveau, le « *lycée de la solidarité internationale* » (35 élèves) propose deux classes couplées 3ème-2^{de} dont le programme repose sur l'action humanitaire. Exemple : à Paris, participation factuelle aux opérations des ONG (organisations non gouvernementales). A Dakar, installation de capteurs solaires dans un village pour alimenter une pompe à eau irriguant une bananeraie. Mise en place d'ordinateurs réparés du lycée dans une école primaire sénégalaise. Dans le passé, nos élèves ont tous eu des bulletins trimestriels calamiteux, émaillés d'appréciations hostiles. Imaginez l'effet produit sur eux, lorsqu'ils forment des instituteurs à l'informatique pour la classe.

Autre niveau : fin de seconde. Le « *lycée intégral* » (environ 25 jeunes) accueille les élèves tout entiers. Il ne les saucissonne pas, en vertu de la formule : « *puisque tu es mauvais en français et en maths, tu vas devenir bon en soudure* ». Il s'agit de poursuivre le rêve

de futur des adolescents en évitant l'illusion. Les élèves restent généralement un an (niveau de première) dans ce dispositif.

Autre niveau : terminale. Où placer les doublants ? Où caser les triplants ? A l'approche de leur majorité civile et pénale, qui veut scolariser les élèves marqués par un profond dégoût d'école ? Le « *lycée du temps choisi* » prépare aux Bac L, ES et STT en cours du jour et en cours du soir (1^{er} choix), en gardant les matières déjà obtenues durant les sessions précédentes (2^{ème} choix), en programmant sur un ou deux ans la préparation au baccalauréat (3^{ème} choix), enfin en ayant la possibilité de changer de Bac (4^{ème} choix) pendant le cursus. Les lycéens peuvent même choisir « *la parenthèse* ». C'est-à-dire la suspension du temps d'école pour faire autre chose (cas des sportifs, des comédiens, ou simplement de jeunes mères ou de ceux qui ont besoin d'une parenthèse pour convenance personnelle).

Niveau suivant : l'université. Un étudiant sur deux n'arrive jamais en licence. Une rentrée scolaire en février permet de préparer un BTS en formule compactée. Le concept de cette formation repose sur l'intérêt humain qu'il y a pour la société à faire pousser la réussite de jeunes adultes sur la poussière de leur échec antérieur. Les mauvais élèves ne décrochent pas à la date où l'on veut, ni au niveau que l'on souhaite. Le lycée a donc dû inventer deux autres formules pour tous les autres refuzniks scolaires.

La première vise les « *sans bahut* ». A tout moment, ils peuvent faire une rentrée des classes dans un cursus appelé « *le lien* ». Ils obtiennent un statut scolaire et tissent un projet. Cette formule s'appelle « *ENVOL* » (enseignement par niveau pour une voie d'orientation en lycée). Il s'agit d'un cursus construit sous forme de tutorat personnalisé pour une stratégie de retrouvailles avec une scolarisation standard.

La seconde proposition concerne les adolescents les plus éloignés de leur ancien cursus. Ils ont décroché parfois deux ou trois ans lors de lourdes phobies scolaires pour certains. « *Le lien* », du verbe « lier », les inscrit au lycée, mais pas dans une classe. Après un contact de gré à gré, les jeunes se servent du plateau technique du lycée et de son offre pédagogique sous forme d'itinéraire personnalisé. Ces classes permettent le retour à l'école des décrocheurs en s'appuyant sur des positions porteuses d'une pédagogie qui refuse toute expiation de l'échec scolaire. Voici cinq exemples.

Première position : le moratoire. Tout élève garde son passé, mais ne se voit jamais opposer un passif scolaire. Nous n'analysons pas de dossier pour le recrutement. Apurer la dette scolaire est une réalité en trois domaines : niveau, conduite, orientation.

Deuxième position : la dimension généalogique. Les conseils de progrès (conseils de classe) sont publics. Les parents participent aux retrouvailles de leur enfant avec l'école. En plus, il s'agit de la République. D'une part, quand l'école s'ouvre à nouveau pour un ancien décrocheur, ses parents ressentent la solidarité de la collectivité autour d'eux. D'autre part, dans quelques années, les décrocheurs actuels seront pères ou mères de famille. Si nous soignons aujourd'hui leur mal d'école, ils ne le passeront pas à leurs propres enfants.

Troisième position : la valorisation de l'enseignement général. Nous ne pensons pas que l'enseignement professionnel peut devenir le remède à l'échec scolaire. L'entreprise n'y a pas intérêt, les familles non plus, les jeunes encore moins. En revanche, nous sommes pour l'alternance. Mais pas uniquement entre l'école et l'entreprise : l'alternance école-latin, l'alternance école-musique, l'alternance école-cirque, l'alternance école-sports, et éventuellement l'alternance

école-électronique. La société ne peut pas faire reposer l'entrée de la jeunesse dans la vie active par une éviction plus ou moins explicite du système éducatif ; d'autant que l'opinion mêle les notions de «jeunesse» et «d'études», à telle enseigne que quiconque écourte sa scolarité semble gâcher sa jeunesse...

Quatrième position : majorer leurs rêves. Les jeunes qui ont décroché ont été cassés. Une dépréciation d'eux-mêmes leur a été imposée, quelquefois même dans la famille. Il faut donc les encourager à conjuguer encore un futur fou. Il faut élargir leurs projets.

Cinquième position : moins d'école pour plus d'études. Nous avons inventé « *la parenthèse du doute* » (ou « *parenthèse du chagrin* »). Le temps de suspension des études n'est d'ailleurs pas du temps creux. C'est quelquefois un apport auto-didactique. D'ailleurs, 11% des notes, dans certaines classes, peuvent provenir de l'évaluation de compétences acquises en dehors de l'école.

Pour s'enraciner dans l'école publique, ces structures pour décrocheurs ont du éviter trois écueils :

L'écueil de la robinsonnade. Aucune classe n'a été conçue pour satisfaire les visées ou les utopies éducatives d'une bande de profs très liés. Il s'agit, pour chaque projet, de répondre aux décrochages scolaires par tout moyen pédagogique utile, et non de surdéterminer la cooptation expérimentale entre enseignants.

L'écueil ergologique. Nous n'avons jamais posé de préalables en terme d'amélioration de carrières ou d'équipements spécialisés. Notre façon de travailler ne nécessite aucun avantage.

L'écueil de la doctrine. Nous sommes sans obédience, sans observance, et sans obéissance. Nous sommes seulement au coeur du service public. Nous ne sommes la vitrine de personne. ■

- *Fin de l'intervention de Gilbert LONGHI* -

Note bibliographique de Gilbert LONGHI

*Gilbert Longhi est proviseur du lycée Jean Lurçat à Paris (XIII^{ème}).
Docteur d'État. Habilité à diriger des recherches.*

Publications

La République lycéenne, Payot, octobre 1992.
Pour une déontologie de l'enseignement, ESF, janvier 1998
Face aux incivilités scolaires, Syros, octobre 2000
Décrocheurs d'école, La Martinière, février 2003
Pas envie d'aller à l'école... La Martinière, septembre 2004

Contributions rédactionnelles

L'école et les parents, Plon, août 2000
Manifeste pour un débat public sur l'école, La Découverte, janvier 2002
Alternatives au tout sécuritaire en éducation, Éditions jeunesse et droit, juin 2002
Les oubliés de l'école, Hachette, mars 2003
Encyclopédie de la vie de famille, La Martinière, août 2004
Vie sociale, libérer les adolescents, Cedias, Paris, 2004

Enseignement et recherche

Docteur d'État, habilité à diriger des recherches
Chercheur associé en sciences de l'éducation (Paris X)
Chargé de formation en IUFM (Paris)

Activités connexes

Assesseur près le Tribunal pour enfants de Paris
Membre du conseil du Défenseur des enfants
Président de l'Observatoire déontologique de l'enseignement

Le débat entre la salle et les trois intervenants

Stéphane BEAUD
Aziz JELLAB
Gilbert LONGHI

Georges SCERISCI (directeur de CIO) :

Je m'aperçois que c'est la sociologie qui s'empare de plus en plus de la question du décrochage des lycéens, et non la psychologie. On passe d'un problème que nous traitions au cas par cas, au travers d'entretiens avec l'élève, la famille, l'ensemble de l'institution scolaire, à un moment où l'ampleur du phénomène paraît telle que ce sont plutôt les sociologues qui s'expriment sur le sujet, et c'est peut-être une bonne chose. La plupart des jeunes qui décrochent et qui sont en difficulté sont venus à l'école pour y chercher des conditions favorables à une insertion future. Et quand ils sentent que l'insertion, l'environnement sont de plus en plus difficiles, j'y vois là une raison fondamentale pour les faire renoncer à la croyance aux messages qui leur sont donnés à l'école. Au lieu d'appeler ces jeunes des « décrocheurs », on pourrait aussi les appeler des « décrochés », l'institution se déchargeant un peu trop par une étude un peu froide, un peu mathématique du phénomène, alors qu'il y a beaucoup de choses à chercher dans l'ambiance scolaire. C'est en institutionnalisant un peu plus les approches à l'intérieur du lycée, les ambiances, qu'on pourrait diminuer le phénomène de sortie de ces jeunes. Nous avons été impressionnés par la démonstration qui a été faite d'une nouvelle approche... J'espère que vous (*Ndlr : dans un sourire adressé à Gilbert LONGHI*) rencontrerez quelques difficultés, petites difficultés intra muros, sinon, je ne vais pas vous croire... (*Ndlr : sourires dans la salle et en tribune*) Et aussi des difficultés extra muros... Je voudrais avoir l'opinion de l'environnement éducatif traditionnel qui vous entoure, les soutiens ou les critiques que vous observez ici ou là, tout ce qui fait que vous pouvez nager dans des eaux claires, ou... avoir quelques obstacles à franchir.

Jean PERLEMOINE (directeur de CIO) :

Il n'a pas été question ce matin des lycéens qu'on décroche, soit de manière formelle -exclusions, conseils de discipline-, soit sur lesquels l'institution met la pression parce qu'ils sont devenus indésirables à l'intérieur même de l'établissement scolaire. Deuxième question : le phénomène de rupture de contrat des apprentis a-t-il des ressemblances avec le décrochage lycéen ?

Jean-Yves TURBAN (directeur de CIO) :

En ce qui concerne la trajectoire biographique (*cf. intervention d'A. JELLAB*), il a été dit qu'il y avait une confrontation entre les valeurs de la famille et les valeurs de l'école. Quelle place lui donnez-vous? Que faire, dans notre problématique, du poids de la transmission de valeurs par la famille (*cf. Tel père, tel fils, C. THELOT*)?

Un professeur de LP

J'ai l'impression que les décrochages commencent bien avant le lycée, et même au niveau de l'école primaire. Pourquoi ne commence-t-on pas plus tôt à travailler là-dessus, pour qu'ils ne décrochent pas? L'important, c'est que dans l'établissement de Monsieur LONGHI, les élèves trouvent une autre écoute, et quand ils trouvent une autre écoute... Nous mêmes, adultes, quand on ne trouve pas une écoute, on n'a pas tellement d'envie d'y aller... Quand on change ce sentiment, qu'on crée une relation affective, et qu'on parle, on est là à l'écoute de cet élève-là, on change aussi, on peut transmettre, quelle que soit la matière.

Gilbert LONGHI

Deux observations sur les rapports endogène/exogène. Premier malentendu. Beaucoup de professeurs, et même des proviseurs, des directeurs de CIO, des assistantes sociales, au début de notre expérience, il y a 9-10 ans, pensaient : « *Enfin, une voiture-balai du Tour de France ! Donc, nous ne balaierons pas devant notre porte, nous, on va pouvoir se débarrasser de nos gamins indésirables en leur faisant faire deux, trois, dix stations de métro...* ». Il a fallu réajuster à ce niveau-là. La vague d'après, ça a été : « *puisque ça ne sert à rien, autant dire que c'est nul !* ». Deuxième point, sur le retour positif, notamment à l'interne, et maintenant, très largement, à l'externe. C'est : « *créons des osmose, des passerelles, etc.* » Premier type d'osmose : il y a 3-4 ans, les élèves ont demandé, lors d'un conseil d'administration du lycée, que tous les lycéens, et non seulement les 250 de ces structures, bénéficient d'un *contrat d'assiduité*. Ce n'est pas une lettre sans date que le proviseur va dater pour vider l'élève à la date qui lui conviendra... C'est la fameuse parenthèse, le droit d'arrêter ses études : 100% des élèves, s'ils le demandent, et si une commission ad hoc, où je ne siège pas, le décide, peuvent être dispensés partiellement de leur scolarité. C'est *la parenthèse du chagrin*, non la parenthèse des convenances personnelles... Et nous avons des médecins scolaires avec nous qui peuvent nous dire, sans rien connaître du gamin, ce qu'est une parenthèse du chagrin. L'académie, les ministères, de droite ou de gauche, ont toujours été de notre côté... Sans doute parce que c'est une réponse institutionnelle intelligente, elle peut même peut-être servir d'alibi... Mais on s'en fout du flacon, pourvu qu'on ait l'ivresse...

Du coup, personne ne peut détruire cela. Bien sûr, certains le soutiennent plus que d'autres, mais personne ne peut détruire un truc pareil. Épisodiquement, on a confirmation qu'on existe, mais aussi que « *si on pouvait faire tache d'huile, ce serait bien...* ». Ce qui n'est pas possible en termes de modèle, mais peut-être en termes d'instillation de certains concepts. La presse a toujours été d'un soutien, d'une lucidité extraordinaires. Elle nous a fait évoluer, elle a dit comment on fonctionnait, ça nous a fait progresser. Et surtout, du point de vue psychopédagogique, pour les moutards, c'est intéressant, ils n'ont pas été marqués sous forme d'appellations collectives –« *ceux qui ne font rien à l'école, ceux qui sont en difficulté, les décrocheurs* »- Ils ont toujours été marqués par la presse de façon positive, on dit : « *c'est pas des tocards, ils font telle ou telle chose* ». On fonctionne au coup par coup, sans doctrine... Le président de la République du Sénégal a reçu nos 15 loupiots qui étaient en train de placer des capteurs solaires... On ne le savait pas, ça, nous... L'expérience a quand même été très forte pour eux...

Aziz JELLAB

Que deviennent les jeunes après les classes relais ? On s'aperçoit que, dans de nombreux cas, le dispositif ne raccroche pas les élèves à l'école. Le risque est que, pour traiter le problème, on dise : « *il faut trouver autre chose* ». Et « *autre chose* » ne peut faire qu'éloigner les élèves de l'école... Il y a quelques années, quand on a mis en place les 3^{èmes} d'insertion, elles ont été, à la fois, un alibi, comme l'a dit Gilbert LONGHI, mais aussi une façon d'évacuer les problèmes en disant « *ce sont les autres qui vont le faire* ». Et les élèves, quand ils revenaient, n'attendaient qu'une chose, aller en stage en entreprise, et le problème du lien entre ce qu'ils faisaient en entreprise et ce qu'ils faisaient à l'école restait entier. Sur les valeurs entre famille et école, l'idée de travailler sur les représentations des élèves, sur des entretiens biographiques, des trajectoires, montre à l'évidence beaucoup de malentendus. Contrairement à ce qu'on pense, les parents, et notamment les parents des milieux populaires, investissent le système scolaire. Pour eux, c'est une manière de s'en sortir. Or le discours de l'institution a tendance à dire qu'ils s'en désintéressent, et qu'ils sont toujours du côté de leurs enfants. Le système scolaire, en s'étant massifié, n'est plus très visible, ni très lisible. Par exemple, STT devient STG... BEP production mécanique option usinage devient MPMI... On se perd... Et du coup, le malentendu, c'est que la méconnaissance partielle, entretenue ou volontaire, fait aussi que les enseignants nous disent : « *il y a des parents, ils ne savent même pas dans quelle spécialité leur enfant est...* ». Sous-entendu : « *ils se désintéressent de lui* ». En fait, c'est l'évolution du système qui fait que le contenu des formations change, et que les parents s'y perdent souvent...

Autre exemple. Les élèves disent : « *de toute façon, l'avenir, c'est le chômage, et je ne vois pas l'intérêt de faire des études* ». Vous avez beau dire : « *il y a des statistiques qui montrent qu'il y a une relation entre l'école et l'insertion* », on connaît toujours quelqu'un de la famille ou un proche qui a des difficultés d'insertion... L'argument n'est pas toujours porteur... Mais il n'est pas le seul à expliquer pourquoi, à l'inverse, d'autres élèves vous disent : « *Et bien, puisque c'est comme ça, je continue des études !* » C'est une manière de rendre les choses un peu plus complexes, parce que la réalité l'est aussi.

Stéphane BEAUD

« *Pourquoi on n'étudie pas le décrochage en amont ?* » Je pense que c'est déjà fait par les sociologues, et les sciences de l'éducation. Pourquoi l'institution s'intéresse-t-elle à ces décrocheurs-décrochés ? Aujourd'hui, ce qu'on ne mesure pas assez, c'est le poids de la norme scolaire. DE QUEIROZ a écrit des choses très justes là-dessus : il parle de « *scolarisation de la société* ». L'école aujourd'hui, en France - nous sommes le pays européen qui a le plus joué sa carte sur le plan scolaire, où la poursuite d'études est la plus forte -, n'examine pas uniquement des compétences, elle évalue des personnes. C'est pour cela que l'étiquette scolaire, aujourd'hui, est si grave. A mon avis, du point de vue de l'institution, les enseignants, les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation sont sensibles au décrochage, car ils savent que les coûts social, psychologique, moral de l'échec scolaire, à un âge où une personne devrait encore avoir des rêves, est très important. La manière dont les jeunes parlent, c'est toujours « *la voie normale* »... Avec PIALOUX, j'ai fait un rapport pour l'éducation nationale - il est resté, comme beaucoup de rapports, dans les cartons - sur la poursuite des Bac pro à l'université, phénomène pas du tout mineur, qui s'accroît, ça interroge... Aujourd'hui, alors que la finalité est la fin d'études, 10% des Bac pro poursuivent à l'université, sans compter les BTS, etc. Les entretiens que j'ai eus avec des bac pro plasturgie, force de vente, etc. qui se retrouvaient en DEUG d'histoire à Montbéliard, étaient passionnants et pathétiques, parce qu'ils n'avaient, aucun outil, aucune possibilité... Sur les 45 venant de bac pro (sur 120 inscrits), aucun n'a réussi, et leur moyenne était entre 0 et 5. Lors des entretiens, on leur demandait pourquoi ils entraient à la Fac. Le thème qui revenait tout le temps, c'était : « *on veut retrouver la voie normale* ». « *On nous a barré en 3^{ème} ; c'est injuste, c'est pas normal ; et là, enfin, puisque l'institution, le ministère, nous autorisent à aller en Fac, on va tâter de la Fac, on va se retrouver avec les autres, avec les autres étudiants* »... En France, il faut comprendre que la norme étudiante est devenue très majoritaire et très puissante. Cette poursuite d'études impose sa norme à la

jeunesse. Et donc, ceux qui sont marginalisés le vivent très difficilement. Et là, je parle notamment pour ceux qui sont dans les cités, où, là, monde hétérogène, il y en a qui sont en Fac. Et, bien sûr, on les envie ; il y a la bourse, le prestige, etc.

Gilbert LONGHI

L'hypothèse que j'essaie de vérifier depuis quelques années, c'est la montée en force du décrochage parmi les enfants des classes moyennes. Quand je regarde la catégorie sociale des parents à la fin du collège et au-dessus, nous sommes dans les classes moyennes supérieures. Comme « par hasard », la population des 250 élèves décrocheurs du lycée fait monter les catégories sociales actuellement répertoriées au lycée Lurçat. Or ces parents-là n'acceptent plus, comme les mères portugaises dont le mari est maçon, et qui ont des loges dans Paris, les solutions de type « *orientation forcée en LP* ». Ce sont des gamins qui, à 8 ans, étaient au pied des pyramides, et 40 siècles les contemplaient... à eux ! Ce qui veut dire que, quand on essaie de leur faire comprendre, quelques années plus tard, qu'ils ont le compreneir bouché, ça ne marche pas du tout. Les parents prennent une thèse toute simple : « *l'échec de mon enfant, c'est une maladie nosocomiale que l'école lui a refourguée. Donc, démerdez-vous maintenant, vous qui êtes les experts : soignez-le ! Ou soignez l'école !* »

Martine GOUPIL (assistante sociale scolaire)

Je voudrais dire qu'à travers les présentations faites par les deux sociologues, on retrouve bien nos réalités professionnelles : la paupérisation, le décrochage, la souffrance des jeunes et des familles aussi, pour qui les choses ne sont pas toujours simples... Je crois que, par rapport au décrochage, il y a certainement des solutions qui sont beaucoup plus globales. Actuellement, quand un enfant, un jeune ne peut pas financer, il y a les petits boulots, les bourses, et tout un système qui est très loin d'être suffisant. Si l'on veut lutter contre ce phénomène, il faut aborder tout l'environnement social, à travers sans doute des solutions différentes, notamment une allocation aux jeunes, afin de leur donner des conditions suffisantes pour leur permettre de continuer leur scolarité et de ne pas galérer pour avoir un trousseau en LP, et tout ceci, bien que les fonds sociaux soient en chute libre. Ce type de mesure rendrait la dignité aux jeunes et aux familles. Elle constituerait une mesure de droit, et non d'assistance. L'assistance n'est pas suffisante. Si on a l'ambition de lutter contre le décrochage, ça passe par des mesures d'une tout autre ampleur.

Jean-Maurice DACHARY (médecin psychiatre)

L'expérience de M. LONGHI m'a beaucoup interpellé. J'y vois une double rupture, d'abord celle de l'élève avec l'institution scolaire, puis celle de votre expérience avec l'orthodoxie scolaire classique. *Ce qui m'a semblé, c'est ce que vous vous efforciez de redonner un statut de sujet à ces élèves décrocheurs, et de leur redonner une certaine forme d'identité sociale.* Est-ce que vous avez fait une évaluation de votre travail ? Est-ce que ceci va en rester à un statut expérimental, quasiment intouchable, de l'ordre de l'alibi ? Ou est-ce que c'est une expérience exportable ?

Christian GRISAUD (directeur de CIO)

Au niveau psychologique, les conditions des décrocheurs sont extrêmement variables. Par exemple, des décrocheurs qui partent quelques mois avant le Bac, et qui voulaient transgresser une norme. Mais il y a aussi lorsqu'on veut retrouver la voie normale, lorsqu'on veut aller avec les autres, où c'est un peu contraire. D'où une variabilité psychologique très grande. Par ailleurs, on sait que les profs sont faits pour dégager une élite... Si c'est vrai, on peut considérer qu'il n'y a pas tellement de décrochage, sinon il devrait, d'après cette thèse, être beaucoup plus grand ! Au fond, est-ce que la formation des professeurs prévoit cela ?

Gilbert LONGHI (Ndlr : en réponse à J.M. DACHARY)

Vous avez mis le doigt dessus... Le « plus » est ontologique... Ils ne sont pas nés élèves, c'est clair... A partir de là, on ne fait pas trois thèses sur l'adolescence... On se retrousse les manches, et on leur donne cette part de jeunesse, avec une obsession à nous, qu'on leur raconte tous les jours : on voudrait qu'ils apprennent des choses. *« Ce qu'on sait, nous, ce n'est pas forcément que tu peux apprendre vite ; on peut apprendre aussi avec toi des choses que tu sais et qu'on ne sait pas, nous, etc. ».* On n'a pas d'obnubilation autour des programmes ; on a envie de les laisser dans leur jeunesse, et d'arrêter que l'école devienne pour eux une dépréciation permanente de soi. Ce n'est plus possible... Quelle génération on veut si l'école leur a fait honte d'eux-mêmes ? Nous, les baby-boomers, nos grands-parents nous ont dit : *« Ah ! si j'avais pu aller à l'école, si j'avais pu continuer... ».* Ils ont porté ce manque d'école, certains en ayant été de bons autodidactes, mais ils ont porté ce manque d'école. Ne faisons pas la même chose en 2005, et après ! Ce n'est pas possible. Oui, la part ontologique, dans cette affaire-là, est capitale sur tout le reste, et notamment sur la productivité ; nous n'avons aucun culte du résultat. Le résultat, c'est eux ! Après la question technique, la transposition, l'extension. Nous, on est contre le modèle, on a rien à exporter. En revanche, certains de nos vecteurs, certains de nos principes d'Archimède pour leur sortir la tête de l'eau, ça, oui ! On peut en parler dans des séminaires, des colloques. On peut aller

par exemple à Marseille travailler avec l'équipe qui va créer, à la rentrée 2005, le « lycée des possibles », où l'on va, sur les classes de seconde, tenter d'arrêter l'hémorragie qui consiste à ce que 1 élève de 2de sur 2 s'arrête de fréquenter le lycée. Cela fait plus d'un an qu'on travaille avec Marseille. Nous faisons, nous ferons de la pédagogie clinique, ça, oui ! Et la maison le permet, l'éducation nationale le permet.

Stéphane BEAUD

Les élèves que j'ai rencontrés (les bacheliers professionnels tentant la Fac), ce ne sont pas des décrocheurs... Ils se sont accrochés en LP en serrant les dents, en rongant leur frein. Comme la majorité d'entre eux n'a pas choisi la plasturgie ou autre chose, ils attendent que ça se passe, jouent le passage, obtiennent le Bac pro et, quand on prépare le Bac pro, on fait des stages en entreprises, c'est pas intéressant, mal payé, et en plus c'est précaire ; donc, on se barre ! On va à la Fac, où c'est un peu plus tranquille. Après, on revient à l'usine, mais c'est une autre histoire...

La question des enseignants est une question essentielle. Car, comme vous le savez, et je le déplore, les universités sont coupées de l'IUFM. Ce qui fait que je passe mon temps à dire à mes étudiants de sociologie, ou en histoire : « *il n'est pas déshonorant de devenir enseignant* » ! Ils veulent tous devenir institutrices en maternelle (les filles), surtout pas enseigner en collège, parce que « *c'est de la ZEP, et c'est méchant* »... C'est un vrai problème... Aujourd'hui, si on veut défendre le service public, il faut déjà s'inquiéter des conditions de recrutement. Voyant d'un côté des normaliens ne voulant surtout pas devenir enseignants parce que « *c'est caca* », de l'autre côté les étudiants ayant peur des sauvageons ou étiquetés tels, je trouve qu'on est mal parti pour le renouvellement des profs de collège... Et personne ne réfléchit à ça : on a égalisé les statuts des profs de collège et d'école, très bien. Mais d'un côté, vous avez un recrutement local et départemental, et aujourd'hui, c'est un problème, les jeunes veulent rester chez eux. Surtout pas aller voir du pays... C'est chez eux, près de papa maman, il y a un repli sur le territoire qui est extraordinaire, et le ministère ne fait rien. Le seul effet bénéfique, c'est ERASMUS : des étudiants vendéens en socio, qui vont un an à Copenhague, à Barcelone, reviennent avec d'autres dispositions. Ils sont prêts à aller n'importe où, et même à être profs de ZEP à Grenoble...

Aziz JELLAB

Je suis prof à l'IUFM. On a un système de recrutement des profs qui est plutôt le modèle de la qualification, et après, on apprend à devenir enseignant. Pour résumer, d'abord les diplômes, puis on découvre le métier. Et beaucoup de jeunes enseignants vivent un décalage entre les représentations et la réalité du métier. Mais il y

a également autre chose, pas simplement de la formation, mais aussi l'expérience, ceci dit sans vouloir aucunement les opposer, car l'un et l'autre sont complémentaires. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques en LP, des questions de fond se posent : « *Comment font-ils pour mobiliser des élèves qui n'ont pas choisi leur orientation ?* », et « *qu'est-ce qui explique que des élèves s'accrochent ?* », ou encore : « *quelles sont les compétences que les enseignants mettent en place ?* ».

Il y a au moins deux types d'enseignants - ceci dit de manière un peu réductrice - : ceux qui, par rapport à l'écoute de l'élève, sont dans un rapport de confiance, ils ne craignent pas d'aller au-delà de leur rôle institutionnel, et ce rôle, ils le construisent. Quand vous voyez, par exemple, le BO qui définit le métier d'enseignant (1997), que j'utilise en formation des PLP, vous avez de belles phrases : « *donner du sens aux savoirs... la citoyenneté, la laïcité...* ». Mais le contenu est à construire, et peut donner place à une variété de pratiques. Certains enseignants s'engagent dans des rapports de proximité, et ça peut jouer un rôle en matière d'accompagnement. A l'opposé, d'autres enseignants sont dans un rapport de crainte, et mettent une distance vis-à-vis des élèves. Et la distance peut aller parfois jusqu'au mépris. Au fond, « *nous enseignons à des élèves qui sont dominés par l'institution scolaire, et donc, on renforce le stigmata, puisque nous ne sommes pas comme ces élèves* ». Du coup, c'est un vrai problème. Au fond, les élèves sont très sensibles à l'écoute, mais aussi à la justice, et à l'injustice...

Quant à l'image de soi, ce qui est dramatique, c'est que les élèves en difficulté se décrivent en termes scolaires. Malgré tout, l'école marque. Elle marque en négatif. Et quand on leur demande de se décrire, ils se décrivent en termes de « *niveau* », de « *capacités* », alors que les élèves en réussite se décrivent avec d'autres compétences : « *je fais de la musique, du théâtre...* ». Ce qui veut dire que l'image de l'élève est aussi liée aux apprentissages. Et, au fond, les élèves de LP qui réussissent, en particulier en enseignement général, réalisent qu'ils sont capables de réussir là où ils avaient échoué au collège - « *Ah, oui, finalement, je réussis* » -, ça leur permet d'être dans un rapport de confiance. La construction de l'image de soi passe par l'appropriation des savoirs, et non par des discours incantatoires tels : « *T'es le plus beau, t'es un type bien, et tu vas apprendre un métier, etc.* ». C'est très réducteur, ce n'est pas l'attitude la plus efficace. Si on veut lutter contre le décrochage, c'est à travers des dispositifs, et ne pas oublier l'école et le sens des apprentissages.

Michèle JACOB (Mission générale d'insertion Vendée).

Quand vous parlez des élèves de BEP, ou des bacheliers qui s'en vont vers la Fac parce que c'est mal payé, je m'interroge : est-ce que c'est la faute de l'établissement, de l'école, ou de la société à côté ? Je vois, en Vendée, de grosses entreprises qui se délocalisent en disant au lycée : « *fermez toutes vos sections, car on touchera des sous ailleurs* ». Comment y croire encore dans ces conditions, comment ne pas décrocher, comment se projeter ? Il y a des jeunes qui disent : « *il n'y a pas de crèches en Vendée, on est dans la politique des anciens, les retraités vont venir chez nous* »... Les filles veulent aller en CAP petite enfance, alors qu'il faudra aller travailler auprès des anciens... Que leur dire ? Comment ne pas décrocher ? Pour l'instant, il n'y a pas de projet de maison de petite enfance... Il y a cela aussi dans le décrochage : comment se projeter vers un métier ? Comment les parents se projettent-ils ? Je vois un recul : tous les parents qui partaient vers les Bac, l'enseignement général, la voie royale (cela a été difficile en Vendée, car les PMI-PME sont toutes passées par les CAP au départ...), disent maintenant : « *Vous voyez, il vaut mieux retourner vers un BEP et un Bac pro* »... Le décrochage et l'économie, c'est important aussi.

Jean-Marc ANTOINE (proviseur Lycée Scarron Sillé-le-Guillaume)

(Ndlr : s'adressant à G. LONGHI). Est-ce que tu as des équipes de profs qui ont la même verve que toi, qui y croient autant que toi, qui ont la foi ? En effet, c'est bien beau de lancer des choses, encore faut-il qu'il y ait des équipes avec nous... On sait bien que soit c'est nous qui lançons le mouvement, soit on le suit, ou on l'accompagne...

Jean-Michel VAILHEN (directeur Lycée agricole Rouillon)

(Ndlr : s'adressant à A. JELLAB) J'aimerais avoir un éclaircissement... J'ai l'impression qu'il y a deux choses chez les sociologues : un déterminisme social fort, la paupérisation... G. LONGHI nous dit : « *non, le décrochage, c'est maintenant au niveau des classes moyennes...* ». D'après A. JELLAB, le passage à l'acte de décrochage n'est pas tant le déterminisme social, mais un différentiel entre les attentes du jeune vis-à-vis de l'école et ce que l'école lui offre en face. La différence entre ceux qui ont un déterminisme social difficile et qui ne décrochent pas, et ceux qui décrochent viendrait peut-être de là... Pour éviter le décrochage, il faudrait trouver une explication à cela, une prise pour mettre en place des démarches ...

Gilbert LONGHI

Sur la cuisine interne à la nomination des personnels du lycée Lurçat, tous les postes sont des postes définitifs. Tous les postes de prof sont « à exigences particulières ». Ce ne sont pas des projets

pour lesquels on a cherché des profs. Ce sont des profs qui étaient porteurs de projets et qui ont cherché un proviseur et un lycée. Ça renverse l'ordre des facteurs. Pour l'anecdote, il y avait une culture dans le lycée : je suis aussi le proviseur du lycée autogéré de Paris, puis on a des accords avec la Fondation santé des étudiants, l'institut des sourds, l'unité pédagogique carcérale... Au total, on a quand même une cinquantaine de jeunes par an qui bénéficient de cet aspect-là. Ça se sait, ça crée une rumeur, le monde est petit... Du coup, les profs qui sont porteurs de quelque chose – quelquefois, ils arrivaient même avec le poste – on n'a eu qu'à les accueillir... On a éteint et fermé un GRETA pour installer ça. On s'est de nouveau ressourcé à l'école publique. Et ça marche bien ; il n'y a pas d'ambiguïté là-dessus. Il y a un petit turn-over, mais juste les profs qui se marient, ou changent de grade, on peut pas les empêcher... On fait des renouvellements par adéquation, ce n'est pas une vraie cooptation... On essaie de ne piéger personne, on explique, dans le cadre des postes « à exigences particulières ». Les profs ont porté un projet, un lycée en est le réceptacle, l'administration ministérielle et académique en sont d'accord, point ! On doit avoir 12 demandes pour une place... Ce n'est pas l'abbaye de Thélème, ce n'est pas le Paradis, c'est un fonctionnement standard, qui n'est pas en crise.

Aziz JELLAB

Quand j'avais travaillé sur ce que devenaient les jeunes qui sortaient de l'école, en particulier les jeunes dits « de bas niveau de qualification » qui allaient dans les missions locales, c'était surprenant de découvrir que, parmi eux, il y en avait qui avaient quitté en cours de formation, et il y avait à peu près à égalité des jeunes qui étaient à la recherche d'un travail, ou à la recherche d'une formation, ce qui permettait de relativiser cette idée que les élèves refusent l'école. Ils refusent plutôt une certaine forme d'école.

Sur la question du déterminisme, certaines observations amènent à dire, depuis plusieurs années, que le phénomène de massification a conduit des jeunes de milieu populaire à aller plus loin dans les études, mais aussi à des formes de déception, de rupture, parce que le système scolaire a des codes. Je me souviens d'un jeune qui disait : « *on nous avait bien prévenu concernant la seconde, mais on ne nous y a pas préparé* ».

Que fait-on concrètement, que met-on en place ? Seulement prévenir ? Et donc, par rapport à cette massification, quand on voit que, dans la réussite aux baccalauréats, aux BEP, aux Bac pro, il y a toujours une différence selon l'origine sociale, c'est incontestable, y compris en Bac pro... Seulement, quand on observe les situations LP par LP, on constate que, dans la même spécialité, vous avez un taux de décrochage (rupture) beaucoup

plus élevé dans un lycée que dans un autre. Sachant qu'ils accueillent à peu près le même public, et que l'affectation s'est faite dans les mêmes termes, vous êtes en droit de vous demander s'il n'y a pas un « effet contexte », un « effet établissement ». Et du coup, le déterminisme change de nature. On n'est plus simplement dans « le milieu familial détermine la réussite scolaire », on est aussi dans le contexte de l'établissement. Et ce contexte, il faut l'étudier : *comment se fait l'accueil ? Comment se fait l'accompagnement ? Comment se fait le repérage des élèves décrocheurs ? Quelles réponses possibles, quels effets pervers aux dispositifs qu'on met en place ?* Les dispositifs ne manquent pas, en effet... *Ces dispositifs sont-ils suffisamment réfléchis du point de vue de leurs effets sur la mobilisation des élèves ?* Pour résumer, certes il y a la biographie de l'élève, de l'enfant, de l'adulte, de l'adolescent, mais il y a aussi le contexte de l'établissement. Et c'est dans la rencontre entre ces deux aspects que se construisent l'accrochage, ou le décrochage.

Stéphane BEAUD

(Ndlr : en réponse à Michèle JACOB). Je souscris entièrement à ce que vous dites. Votre témoignage est très important. J'ai commencé à faire de la sociologie de l'éducation quand j'ai travaillé sur une usine : comment se fait le lien entre Peugeot et le marché du travail d'une part, et le champ scolaire d'autre part ? Aujourd'hui, le problème est que l'école est le réceptacle d'attentes sociales exorbitantes. Dès qu'on raisonne sur des bassins d'emploi, ou des bassins d'éducation, on voit qu'il y a une structuration des forces sociales par des acteurs sociaux qui sont plus puissants que d'autres, les PME-PMI qui ont un enjeu à défendre, qui préfèrent un CAP-BEP à des poursuites d'études indéterminées. Et, 10 ans plus tard, elles nous diront : « *vous voyez, on vous l'avait bien dit...* ». Leur problème, c'est de sédentariser la main d'œuvre, la fixer (cf. exemple de la main d'œuvre en milieu rural en Vendée). La marge de manœuvre des acteurs du système éducatif est relativement limitée, mais pas nulle : il y a des effets de contexte scolaire, des effets de mobilisation des chefs d'établissement, des équipes éducatives... Il y a une marge d'action, mais on ne peut pas tout... Je pense qu'il y a un effet retour (est-ce un recul ?) sur la perception de l'avenir par les jeunes qui s'engagent dans des études longues. La semaine dernière, des profs de sciences économiques et sociales des lycées de Forbach et Sarreguemines me disaient : « *les meilleurs élèves, les filles notamment, ne veulent pas quitter Forbach, elles veulent faire un BTS à Forbach... La meilleure élève, avec mention B, n'a pas voulu faire un IEP à Strasbourg, ni aller en Fac à Strasbourg, car c'est à 150 km...* ». Elle a voulu rester dans sa cité, sa ville. On voit les effets terribles en termes de mobilité sociale. « *L'ascenseur social est en*

panne » (cf. Olivier TODT puis... J. CHIRAC)... Effectivement, on a des processus cumulatifs, ce qui me préoccupe. On voit bien, à l'université, les étudiants qui échouent... Pourquoi tout le monde se fout de l'échec en fac ? Parce qu'en fait, ce sont les enfants de milieu populaire qui sont majoritairement touchés, mais ça a un coût indolore. Personne ne le voit, personne ne s'en aperçoit, alors que, sociologiquement, quand on raisonne en histoire longue depuis 1945, on sait très bien que la mobilité sociale est passée par la Fac... Les enfants de milieu populaire sont passés par la Fac, par l'enseignement, le travail social, etc. Et c'est ça qui, depuis 15-20 ans, s'interrompt. C'est très important sociologiquement.

Sur la question des classes moyennes... A Paris, on a viré les pauvres. Dans le XIII^e (là où est situé le lycée Lurçat), il n'en reste plus beaucoup, à part dans quelques cités... Mais en même temps, les classes moyennes, aujourd'hui, sont pénalisées, car tout le monde doit entrer dans la compétition scolaire. Il y a une thèse en cours qui montre le phénomène de déclassement, y compris chez les enseignants, parce qu'aujourd'hui on ne peut réussir scolairement, et surtout après le Bac, que si les parents ont été mobilisés de A à Z. Et une partie des parents post-soixante-huitards avait quelque latitude par rapport à l'école... Ces parents s'en mordent les doigts, car 20 ans plus tard, le solde scolaire se paye.

Georges SCERISCI (directeur de CIO)

Pour revenir à la psychologie, il y a deux types de décrocheurs ou de décrochés : il y a les *jeunes en sous stress*, qui sont dans le coin de la classe, qui ne quittent pas l'école ; ils ont décroché, mais à l'intérieur, et ils ne trouvent pas les moyens et l'énergie pour atteindre la normalité du train qui marche. Et il y a *ceux qui sont surstressés*, qui s'en vont, qui font des choses plus ou moins licites. Ces jeunes qui sortent de l'école sont certes en état de souffrance. Mais ils ne sont pas forcément, au moment de leur sortie, en totale déshérence ; ils rejoignent des groupes, des bandes où retrouver leur honneur, où ils peuvent tester leur moi. Ça n'a pas marché à l'école, mais là, ils redeviennent, ou croient redevenir, quelqu'un au milieu d'une bande. Je pense qu'on parle beaucoup de décrocheurs, car c'est aussi en train de poser un problème à la société, notamment à certaines parties des villes où il y a des exactions, où les enseignants, les parents, la cité sont confrontés à des bandes de décrocheurs, ce n'est pas un mythe... Des profs ont peur d'aller bosser... Et là, je voudrais savoir l'implication des intervenants dans ces phénomènes de violence ; êtes-vous sollicités, intervenez-vous dans les explications de ces problèmes-là ?

Véronique POUPART (conseillère d'orientation-psychologue),

Ndlr : s'adressant à A. JELLAB

Jacques LECOMTE a écrit sur l'approche systémique, sur le tabou de l'affectivité à l'école... Vous avez évoqué la formation des enseignants à l'IUFM... Comment les enseignants sont-ils accompagnés dans ces questions de rapport pédagogique, de rapport à l'affectif, à l'IUFM ? Cela me semble aussi une question assez nodale pour comprendre le décrochage scolaire...

Stéphane BEAUD

Les psychologues sont, je crois, moins présents qu'ils n'étaient parce que la psychologie sociale n'a plus la cote. Ce qui compte, ce sont les approches cognitives très abstraites... Et le monde social n'intéresse plus beaucoup de psychologues. Nous, les sociologues, on est payé pour ça...

Il y a un phénomène de violence aujourd'hui, violence urbaine, violence des jeunes, délinquance... Cela perturbe le monde social, cela le rend plus dur, ça inquiète les élus et les citoyens, ça fait prospérer le Front national. Donc, ce sont des choses extrêmement importantes. Toutefois, sociologiquement, c'est très clivé : après avoir décroché, les décrocheurs sont au-dessus des autres socialement. Ils ont une image d'eux-mêmes moins dégradée que ceux qui constituent les bandes, qui, eux, ont une image plus dégradée d'eux-mêmes et une mise en avant de leur force physique (cf. témoignages sur les casseurs dans les manifs lycéennes de février-mars 2005 : « *je n'ai pas les mots, donc je leur casse la gueule...* »). Là, on n'est plus dans le fait de savoir quelles sont les conséquences sociales de ces gens relégués socialement et scolairement très tôt, en amont du lycée, et parfois d'origine étrangère, et qui vivent très tôt des formes de discrimination et de racisme. C'est ce cocktail qui est véritablement explosif, me semble-t-il.

Nous, les universitaires, le capital qu'on doit défendre à tout prix, c'est le temps pour travailler. Car tout est fait pour qu'on n'ait plus le temps de faire de la recherche... On croule sous les contraintes de la semestrialisation, pour réorienter 2 étudiants sur 2000 à Nantes... Et on a un calendrier débile... Enseignant à la Fac et chercheur, c'est un métier en déshérence aujourd'hui, car l'institution s'est organisée - et nous n'avons pas su nous défendre - pour garder le temps nécessaire à la recherche, à la lecture, à l'enquête de terrain.

Aziz JELLAB

La formation des enseignants est très courte, ne pose pas les vrais problèmes par rapport aux préoccupations, et est souvent un peu en avance sur les besoins. On s'aperçoit qu'en formation continue, les contenus de formation concernant l'adolescence passent nettement mieux que lorsqu'on débute et que la préoccupation

première de l'enseignant, c'est « *comment faire cours* ». Au fond, il y a aussi la question de l'urgence, et sans doute, comme ailleurs dans la formation d'adultes, il est toujours important que ceux qui pensent à la place des autres pensent aussi en fonction de ce que les autres pensent...

Il faut aussi dialectiser notre regard, ce qui est essentiel. Je remarque que la dimension affective et la dimension rationnelle ne peuvent s'opposer artificiellement. En psychosociologie, en effet, je suis beaucoup plus proche des théories de VIGOTSKY que de celles de PIAGET -c'est intéressant bien sûr-, et de FREUD - c'est intéressant, mais pas suffisant-. La dimension affective et la dimension rationnelle vont ensemble, il ne faut pas les séparer, comme le disait VIGOTSKY. Travailler sur le rapport au savoir, c'est opérer d'évidence ce rapprochement indispensable.

Donc, l'adolescence, c'est une vraie préoccupation chez les enseignants. Actuellement, la demande c'est : « *on voudrait avoir une formation sur le développement affectif de l'adolescent ; comme ça, on va pouvoir gérer les problèmes* ». Du coup, la demande est biaisée ; ce n'est pas simplement la connaissance, mais la compréhension, et ça renvoie à une tendance au psychologisme, qui est, à mon avis, très réducteur.

Sur la violence enfin. Souvent, nous sommes envahis par une surestimation de la notion de violence. On parle beaucoup de la violence à l'école, et en même temps, on ne parle pas de cette violence dans ses différentes facettes. Quand on interroge les collégiens sur la violence, on s'aperçoit que la définition qu'ils en donnent est nettement contrastée avec celle que les enseignants proposent. Les collégiens et les lycéens mettent en avant, en premier lieu, la violence qu'ils subissent qui est le manque de respect, l'absence d'estime pour les élèves. Alors que, pour les enseignants, c'est beaucoup plus la violence physique et la violence verbale.

Or, il y a une dimension importante : *quand l'élève décroche, il est en souffrance. Et sa souffrance, c'est quand il ne comprend plus ce qui vient d'être dit en classe.*

Et là, on est dans quelque chose dont les médias ne parlent pas assez. ■

- *Fin du débat* -

ATELIERS D'ECHANGES DE PRATIQUES

Atelier 1

Raccrocher les lycéens décrocheurs»

Intervenant : Gilbert LONGHI, proviseur lycée Lurçat, Paris

Secrétariat : Sylvie TREMBLIN

Argument de l'atelier :

Cet atelier a été proposé par Gilbert LONGHI, sur un thème identique à celui de sa conférence donnée le même jour (*cf. pages 33-38*). L'intervenant avait souhaité orienter l'atelier sur une mutualisation de pratiques, leur analyse et leur interprétation. Les participants ont plutôt orienté l'échange en atelier vers une explicitation et un complément de la conférence.

Le fait de proposer des solutions à la carte ne risque-t-il pas de rendre les élèves consommateurs ?

Gilbert LONGHI : Les autres solutions ont fait de l'élève un exclu. Notre réponse est celle d'une école qui s'adapte aux individus, dans l'esprit d'un fort vecteur collectif fonctionnant sans le poids des adultes.

En tant que professeur principal de seconde, j'essaie de valoriser les réorientations pour les élèves en difficulté. J'ai été surpris par votre remarque « il faut valoriser l'enseignement général » ; moi, je les envoie en BEP en construisant quelque chose derrière.

GL : Un enseignant n'est pas exonéré de ce qui s'est passé avant lui. Comment l'*orientation* a-t-elle été vécue ? Pour certains, les séquelles sont là ! Dans mon bureau, certains expriment un refus de tout projet. On n'est pas à l'abri des abus. Certains se sont fait manipuler. Ce sont toujours les mêmes qui se font « plumer »...

Votre établissement est-il une super MGI ?

GL : Ailleurs, la MGI est une structure qui marginalise, alors que dans notre établissement, elle se situe dans nos murs. Notre lycée a misé sur l'orthodoxie. Les postes sont obtenus au départ sur un cahier des charges (sans sous-traitance ni aucun recrutement en dehors du rectorat). Et nous assistons à un retournement des choses. D'habitude, les élèves ne veulent pas aller dans une structure spécifique, ici c'est demandé comme une spécificité porteuse de positivité : les retrouvailles de l'élève et de sa famille avec la scolarisation. De plus, comme cela se passe à Paris, notre structure est très médiatisée : nous refusons actuellement deux sollicitations de la presse par semaine. Si nous étions à Saint Flour...

Qu'en est-il du lycée Saint-Exupéry de Marseille ?

GL : Il y a environ 75 structures expérimentales en France. Le lycée Jean Lurçat est une des plus grosses. Actuellement, à Marseille, une équipe de professeurs se mobilise dans un établissement où de nombreux élèves décrochent.

Comme l'indique Philippe MEIRIEU, « *ce qui fait réussir un jeune, c'est que le prof croit qu'il va réussir* ». Aussi faut-il s'interroger sur ce que l'on veut pour un jeune et non sur ce qu'il peut donner.

Le Lycée Jean Lurçat ne reçoit-il que des décrocheurs ?

GL : Non, seulement 250 sur 1400 élèves. Ils sont dans le même lycée que les autres, c'est un facteur d'intégration fort. Néanmoins, leurs classes se trouvent à un étage séparé. Le paradoxe est que les décrocheurs sont jalouxés par les élèves « ordinaires » pour certaines de leurs prérogatives. Ces derniers ont d'ailleurs sollicité le conseil d'administration pour pouvoir en bénéficier.

Quels sont les risques de dérive ?

GL : On prend les élèves les plus « au fond du trou » et sans les moyens orthodoxes pour pouvoir raccrocher (cours de soutien, privé, etc.). Nous avons un très fort taux de pression. Mais on ne sait pas faire avec les jeunes en situation d'analphabétisme, ni avec ceux souhaitant s'inscrire à la suite d'une décision de justice, ni avec les jeunes en post-cure psychiatrique. Néanmoins, un accord avec Marcel RUFFO vient d'être conclu pour des interventions très ponctuelles dans le cadre de « *la maison de Solenn* ».

L'alternance proposée ne se fait pas obligatoirement dans un cadre école-entreprise ?

GL : En fait tout est bon, mais pas uniquement la logique entrepreneuriale. On leur demande de faire des expériences. Celles-ci peuvent d'ailleurs constituer jusqu'à 11 % de la note trimestrielle. On prend toutes sortes d'alternance, sauf le ridicule. Et le stage en entreprise peut aussi servir à faire peur !

Comment l'orientation se passe-t-elle ?

GL : De gré à gré. D'abord ce sont souvent des gamins « cocus » de l'orientation. Trompés par certains adultes, déçus par les conseillers d'orientation-psychologues : « *on ne nous a pas écoutés, on nous a installés devant un ordinateur, on n'a rien compris* ». Alors au lycée, on les écoute, toute parole est prise en compte. Par exemple, à partir d'un souhait « *partir en Australie élever des kangourous* », on va tirer le fil, mettre du réalisme, tricoter : comment partir, combien de temps, combien ça coûte ? L'objectif est qu'en juin, chaque jeune ait un débouché consenti. Parfois, rester six mois de plus pour préparer un concours d'aide-soignante. L'orientation, on la fait de façon palpable, avec conjugaison du futur immédiat.

Certains vont bien en BEP ?

GL : Oui, et c'est choisi, car certains cherchaient la vie active.

Vous parlez d'honnêteté, de probité, d'efficacité. Cela renvoie à l'éthique. L'échec de l'école renvoie-t-il à un défaut d'éthique ou à des structures obsolètes ?

GL : Il y a une question d'éthique, de déontologie aussi. Au nom de quelles valeurs nous comportons-nous ? Un exemple de porte-à-faux déontologique : pendant combien d'années les enseignants pédophiles ont-ils été couverts par leurs collègues ? Il a fallu attendre

une circulaire officielle de Ségolène ROYAL pour briser ce silence. L'orientation pose aussi un problème déontologique. Est-ce la parole de l'adolescent qui compte, ou bien le nombre de places au lycée professionnel voisin, ou encore la position du proviseur adjoint ? Autre exemple, le fonctionnement des conseils de discipline. La parole de l'enfant y est-elle vraiment écoutée ? Y a-t-il un réel défenseur, un débat contradictoire ? Pourquoi n'y a-t-il pas de réelle déontologie des professeurs ? Les assistantes sociales, les infirmières ont un code de déontologie !

Les conseillers d'orientation-psychologues aussi en ont un...

GL : Où il pourrait être question de l'insaisissabilité des conseillers d'orientation-psychologues... Ce code est difficile à saisir dans un établissement scolaire : le conseiller d'orientation-psychologue est-il au service de l'élève ou au service de l'institution scolaire ? Plus globalement, le débat sur la déontologie va nécessairement prendre de l'ampleur.

Comment cela se passe-t-il avec l'équipe des professeurs ? Comment leur recrutement s'effectue-t-il ?

GL : Lorsque la structure a été créée, un cahier des charges a été établi pour permettre le recrutement d'enseignants. Il définit le type d'élèves concerné, mais n'impose en aucun cas une doctrine pédagogique spécifique aux enseignants. Certains d'ailleurs peuvent adhérer au projet sans pratiquer les méthodes actives dont beaucoup sont cependant imprégnés (FREINET, MANNONI, les CEMEA...). Mais le principe est « *surtout pas de doctrine, la liberté des professeurs est précieuse* ». Je reste très vigilant, car je peux facilement passer pour un gourou ! Chaque professeur reste libre, et on change de méthode quand cela ne va pas. Le poste se fait sur une discipline, et on explique les contraintes aux jeunes : les professeurs, globalement, ont moins de préparations à la maison, et plus de temps de présence au lycée.

Y a-t-il un turn-over des enseignants ?

GL : Très peu. En revanche, énormément de candidatures.

Certains élèves décrochent mais d'autres sont poussés à décrocher. Par exemple les jeunes filles voilées. Les professeurs sont seuls face aux décisions.

GL : La réponse de l'école de la République sera : « *on vous accepte, mais sans le foulard* ». De même, on applique aux petits dealers le principe de protection de la communauté scolaire. Les conseils de discipline existent. C'est d'ailleurs intégratif pour ces jeunes car, moins on les prend pour des naïfs, et mieux c'est pour eux.

Quelles sont les caractéristiques des élèves qui réussissent leur « raccrochage » ?

GL : Ils ont un fort sentiment d'appartenance, une fraternité d'armes. Ils se servent de leur ancien rapport à l'autorité comme point de repère. Certains revendiquent fortement la devise : Liberté, Egalité, Fraternité, car ils ont eu un petit peu plus de « République » dans leurs parcours scolaire.

Les entreprises sont-elles intéressées par ces jeunes décrocheurs ?

GL : Pas spécialement. Néanmoins on manque d'indicateurs sur le devenir de ces jeunes.

Ont-ils une appétence de formation continue ?

GL : On ne sait pas. Il y a deux catégories d'anciens élèves : ceux qui nous oublient, et ceux qui reviennent aider les nouveaux.

Qu'en est-il de la structure correspondant au palier de fin de seconde ?

GL : On répond à cette problématique par le « lycée intégral ». On effectue un bilan de ce qui est su. Ensuite, on procède à un renforcement des bases et on fixe un objectif. Par exemple, si on est allergique aux maths, on prépare uniquement les matières nécessaires à l'obtention d'un baccalauréat sans maths. Les élèves participent également à des échanges, l'accord conclu avec la ville de New York (26000 décrocheurs) en est une illustration.

Pourquoi, selon vous, votre expérience n'a-t-elle pas essaimé davantage ?

GL : Il y a trois raisons à cela. D'une part, un système qui veut que l'élève en difficulté ait à expier. En effet, pourquoi le jeune s'est-il bloqué alors même que tout lui a été offert ? Il lui faut donc expier ce manquement. Au moins en s'orientant vers le lycée professionnel, sinon en redoublant ! De l'autre, l'argent. Cela rapporterait beaucoup plus de mettre à la disposition d'un GRETA les locaux attribués aux décrocheurs. Enfin, il n'y a pas d'incitation venue d'en haut (rectorat, inspection académique).

De quelle manière votre structure de décrocheurs influe-t-elle sur le lycée standard ?

GL : Ce transfert peut prendre plusieurs aspects. Pour certains enseignants, un partage de services ; un accueil en classes standards des décrocheurs en tant qu'auditeurs libres ; un meilleur accompagnement des familles qui sont mieux informées de ce que peut proposer la structure « décrocheurs ». Pour autant, il existe également une hostilité manifeste de certains enseignants réactionnaires (de droite comme de gauche, jeunes ou moins jeunes) qui n'acceptent pas que l'école ne soit pas douloureuse. Pour certains, les décrocheurs sont « inenseignables », pas à leur place.

Qu'en est-il de la place des parents ?

GL : On constate différentes attitudes. Avant l'entrée dans la structure, les parents défendent leur enfant de façon presque excessive ; lorsque l'entrée se fait, ils laissent l'enfant faire seul, construire sa rentrée. Puis c'est le choc, après l'admission, l'enfant commence les cours dans la structure mais ne fait rien à la maison, les parents s'inquiètent et demandent une réunion avec l'équipe. Lors de cette réunion, les parents comprennent le principe et y adhèrent. A partir de ce moment, les parents « reconjuguent » le futur. Un père : « *Avant je préférais le bac, maintenant je préfère*

mon fils ! ». Les parents sont largement associés à la vie de la structure et sont souvent des *superpositionnels*. Environ 30 % sont d'ailleurs très impliqués et peuvent dépanner sur un plan matériel. Ce qui les fait venir à Lurçat, c'est de savoir que quelque chose se construit.

Et le conseil de progrès ?

GL : Sur le bulletin scolaire, on ne trouve pas de notes, mais des indications écrites sur les écarts, les progrès, ainsi que de l'autoévaluation. Tous les élèves peuvent assister au conseil de progrès. Un élève peut d'ailleurs demander un huis clos. L'élève parlant en premier, on constate qu'il a souvent tendance à être sévère envers lui-même. C'est donc l'enseignant qui souvent dit du bien de l'élève, la situation est renversée. En conséquence, bulletin scolaire et conseil de progrès deviennent outils de progrès.

NB : le conseil dure environ 1h20 pour 20 jeunes.

Sénégal, Berlin, USA... Autant de lieux lointains proposés aux élèves. Y a-t-il des activités plus... modestes ?

GL : Oui, des choses plus ordinaires... comme passer un mois aux urgences de La Pitié Salpêtrière. Le lycée développe beaucoup de permissivité par rapport aux activités souhaitées par le jeune. On acceptera par exemple trois semaines de stage dans un cirque.

Quelles relations avec les conseillers d'orientation-psychologues, le centre d'information et d'orientation ?

GL : Il a d'abord fallu travailler contre les CIO en refusant d'apparaître sur des listes d'adresses de secours. Mais ensuite, les réunions ont été fructueuses. Actuellement nous travaillons régulièrement avec 5 ou 6 conseillers d'orientation-psychologues parisiens. La conseillère d'orientation-psychologue de l'établissement s'occupe des élèves du lycée standard, mais pas des élèves décrocheurs qui sont suivis très régulièrement par les enseignants.

Comment l'obligation de présence est-elle gérée ?

GL : Tous ont un contrat d'assiduité, même ceux du lycée standard, mais ce contrat peut prévoir une clause « d'absence pour chagrin ». On peut accepter une suspension pour éviter un surdécrochage. Mais on ne s'empêche pas de réagir, d'écrire aux parents.

Comme proviseur, vous avez besoin de relais. De combien de personnes votre équipe est-elle constituée ?

GL : On laisse beaucoup d'autonomie aux enseignants, mais j'ai deux adjoints, 4 conseillers principaux d'éducation, CPE, 1 chef de travaux.

Comment expliquez-vous que les jeunes décrocheurs soient plutôt des garçons ?

GL : On n'explique pas, on constate. Avant 17 ans, ce sont plutôt des garçons et, plus généralement, on a toujours moins de filles. Sans doute parce qu'elles sont plus scolaires, plus travailleuses, plus loyales par rapport aux contraintes scolaires.

Quelle est l'origine géographique des élèves ?

GL : Sur 250, 225 viennent de Paris ou de banlieue très proche, car nous n'avons pas d'internat.

Quel est le pourcentage de réussite au baccalauréat ?

GL : Les cours sont obligatoires, mais les élèves ne sont pas tous inscrits au Bac. Nos bacheliers L, ES, et STT ont des résultats équivalents à la moyenne académique. Mais pourquoi nous regarder sous cet angle ? Qu'évalue-t-on ? Nous prêchons pour la fin du culte des résultats, au bénéfice de l'insertion de nos élèves. Ces jeunes exclus plusieurs fois du système, s'ils n'ont pas le Bac, où est l'erreur ? Ce serait de ne pas les avoir pris dans la structure. Même si les chiffres sont mauvais, on devrait critiquer cette façon de comparer nos jeunes à ceux de lycées standard. Il faut lutter contre le comparatisme abusif.

Tous vos élèves semblent avoir une démarche volontaire. Or ici, en Sarthe rurale, certains élèves ne sont pas revenus à la rentrée (en terminale professionnelle) et ne répondent pas aux courriers. Nous n'avons pas de solution de fidélisation des élèves après 16 ans, et sommes impuissants à gérer ces situations en LP.

GL : Votre façon de voir les choses est trop possessive : les élèves ne nous appartiennent pas, ils ont la possibilité de partir, et ce n'est ni une faute ni une carence de l'institution, car ils ont le droit de nous quitter. Alors, bien sûr, il faut proposer une place et, si tout a été fait pour les maintenir, il n'y a pas à culpabiliser. Par contre, si on les a poussés à partir, on peut culpabiliser.

Comment les profs travaillent-ils ? Quelles sont les régulations entre les membres de l'équipe ? Quid du décrochage des enseignants ?

GL : Dans le lycée standard, certains peuvent avoir envie de changer de façon de travailler. Certains profs génèrent l'hostilité des élèves, une certaine exaspération chez l'adolescent (dans les mots et dans les intentions). Ma déontologie : ne pas soutenir l'insoutenable.

Les élèves et les familles sont volontaires, les profs aussi. Le volontariat est-il une donnée intangible à ce type de structure ?

GL : Je vois mal quelqu'un contraint de le faire. C'est hors discipline, dans un rapport différent à l'adolescent. Une certaine conception de soi et de l'autre est nécessaire pour adhérer à ce projet.

Le lycée ordinaire engendre-t-il des décrocheurs ?

GL : Oui, 5 ou 6, et ils vont dans les structures existantes. Mais pour beaucoup, les drogues « légères » ne sont pas loin. Sur les 1400 élèves du lycée, 17 sont dans cette situation. Je ne m'attendais pas au décrochage pour cause de cannabis. Evasion non festive... La démarche se déclenche : on compte les absences, on prononce des exclusions avec sursis. Et on avise... ■

On retrouvera la conférence de Gilbert LONGHI, « Raccrocher les décrocheurs », en pages 33-37, ainsi qu'une note biographique et bibliographique page 38.

Atelier 2

Comment identifier le décrochage ? Quelles pratiques développer pour mobiliser les élèves ?

Intervenant : Aziz JELLAB

Secrétariat : Colette ROUSSEL

Argument de l'atelier :

Les éléments évoqués lors de la conférence d'Aziz JELLAB (*cf. pages 21-32*) seront confrontés aux pratiques en vogue dans les lycées professionnels, qui seront évoquées ou débattues par les personnes présentes. Le recours à quelques exemples de dispositifs ou de mesures mis en œuvre en LP permettra d'entrevoir les réponses possibles, mais également leurs limites. Pour arbitraire qu'elle soit, la séparation entre les pratiques pédagogiques en classe et les actions d'accompagnement des élèves en dehors de la classe (« la vie scolaire ») conduira à formuler la problématique du décrochage à l'aune des modes d'implication des équipes éducatives, des types de projets potentiellement efficaces, et des manières dont les acteurs pensent les rapports entre la socialisation et les apprentissages.

- 1) La problématique du décrochage ;
- 2) Les pratiques pédagogiques : comment raccrocher les élèves.

N'y a-t-il pas actuellement un changement d'attitude des élèves de lycée professionnel, et de lycée général et technologique ? Quel est l'intérêt d'aller à l'école ? Les jeunes sont là sans s'impliquer, le décrochage devient visible.

L'idée de décrochage remplace celle de l'échec, risque de sortie sans qualification. Pour les jeunes sortis sans qualification, il faut en effet dix ans avant de trouver un emploi stable.

Une recherche sur le décrochage a été commanditée par le ministère, car on a peur que les élèves qui décrochent ne deviennent des délinquants. Un sondage en LP montre que l'élève qui décroche est d'abord un décrocheur scolaire, en étant absent-présent dans l'établissement. Le décrochage se fait dans le rapport aux savoirs.

Un élève s'accroche à partir du moment où le savoir a un sens pour lui. Les difficultés ne sont pas que socio-professionnelles, le décrochage peut être dû à des rapports conflictuels avec le système, les enseignants. En LP, le rapport à l'école est conditionné par le rapport à la classe, à l'atelier, aux enseignants. En LP, la structure devient le lieu de formation (peu de travail à la maison).

Si la relation à la famille est bonne, si les parents ont une réelle motivation personnelle pour l'école, tout se passe bien. Les relations parents-enfant sont influencées par le rapport au savoir, aux résultats, mais les parents ne doivent pas mettre tous leurs espoirs

dans l'école. Si les relations au savoir sont bonnes (enseignants justes, à l'écoute), l'enseignant est alors surinvesti et tout se passe bien. Si les relations à la classe sont bonnes, tout se passe bien.

Par contre, si la relation parents-école n'est pas bonne, ou si les enseignants ne sont pas à l'écoute, ou si les camarades sont trop durs, il y a risque de décrochage.

60000 jeunes sortent de l'école sans qualification, sont-ils tous des incapables ? 120000 sortent sans diplôme. Les 60000 jeunes sortis de l'école sans qualification correspondent aux 60000 emplois sous-qualifiés. Cela peut supposer une complicité (involontaire ?) entre l'institution scolaire et les employeurs.

Plusieurs formes d'abandons

- les abandons après 15 jours ;
- la demande de réorientation (indicateur pour dire que les élèves ne sont plus dans le coup) ;
- l'élève n'a pas le projet d'abandonner, ce sont les événements qui le provoquent ;
- la transition collège-LP, pas de relation mécanique entre choix et orientation.

Le stage en entreprise est souvent le lien qui précipite la rupture.

Remarques de l'auditoire

Dans quelle mesure permet-on aux élèves de s'adapter ? Problème du stress résiduel, les efforts déployés ne sont pas reconnus par le résultat.

Le jeune par rapport à son orientation : « *ça sert à quoi de travailler si on ne trouve rien ?* », contexte qui peut contribuer au découragement des jeunes.

Décalage entre institution transmettant un savoir et entreprise qui parle de compétences.

Savoir et compétences ne sont pas antinomiques.

Il faut que l'école « sorte » des individus qui sont directement productifs. Est-ce l'objectif du LP ?

En collège, la méconnaissance des autres structures ne facilite pas l'aide à l'orientation.

En entreprise, mise en place de stages pour la formation de tuteurs.

Difficulté à mettre du sens sur ce que l'on fait (importance de la relation entre les structures).

Aziz Jellab

Poids du marché du travail dans *le sens* que l'on donne aux études.

Travailler sur le projet professionnel n'est pas payant à court terme, ceux qui n'ont pas de problèmes scolaires n'ont pas besoin tout de suite d'un projet professionnel.

L'argument des débouchés dans les domaines industriels ne suffit plus à intéresser les jeunes.

Remarques de l'auditoire

Problème des entreprises qui, en période de croissance, embauchent des jeunes en cours d'étude et, en période de récession, reprochent à l'école de mal former les jeunes (pas opérationnels).

Aziz Jellab

Quatre types de rapport au savoir :

- *le rapport pratique* : l'élève apprend en fonction de l'utilité de ce qu'il apprend (décrochage si le savoir est trop théorique, trop abstrait) ;

- *le rapport désimpliqué* : l'élève ne s'investit nulle part, est en retrait par rapport aux activités, et a un rapport conflictuel avec autrui (15 à 20% en LP) ;

- *le rapport intégratif* : tous les savoirs se valent (savoir c'est pouvoir) ;

- *le rapport réflexif* : le lycée professionnel -ou le lycée technique- demeure l'école, mais les savoirs peuvent être maîtrisés contrairement à ceux du collège (mobilisation cognitive).

Le décrochage cognitif

Comment les élèves font-ils pour apprendre ?

J'écoute en cours et j'apprends.

Je sais mémoriser et restituer après appropriation.

Si je n'écoute pas, je ne mémorise pas, je n'apprends pas, et je ne peux pas restituer.

Remarques de l'auditoire

Il faut partir des difficultés, mais valoriser ce qui est acquis, ne pas se contenter d'un diagnostic au niveau des savoirs.

L'estime de soi, on la gagne par la réussite scolaire.

Favoriser l'auto-évaluation et l'évaluation formative, rendre l'élève acteur pour donner du sens au savoir.

Dépréciation des élèves en rapport aux appréciations de l'institution.

Problème de la concertation, et du temps de concertation qu'on ne se donne pas (problème de l'écoute).

Les modalités de travail dans la classe : faire face à la difficulté d'enseigner, à quoi voit-on qu'un élève apprend ? Quels dispositifs d'apprentissage met-on en place ?

Pour les personnels de direction, imposer un temps d'écoute (CPE, professeur principal, assistante sociale...).

Pour éviter le décrochage pendant un cours, diminuer le poids du temps de parole de l'enseignant (si plus de 70% du temps, les élèves décrochent).

L'évaluation par rapport à quoi, à qui ? Elle n'a de valeur pour l'élève que par rapport à lui-même.

Problème du programme.

N'employer que des appréciations positives (travail sur l'estime de soi de l'élève).

Aziz Jellab

Il faut que les enseignants fassent le deuil d'une certaine représentation de l'enseignement pour accepter de transformer leur enseignement.

Si l'élève n'est pas acteur de la construction de son savoir, c'est un décrocheur potentiel.

Remarque de l'auditoire

Problème de la présence « à la carte » des élèves (semi décrochage).

Aziz Jellab

Les élèves savent que toutes les disciplines ne se valent pas.

Le jeune ne se réfère pas forcément à l'adulte, mais davantage à ses pairs.

Remarque de l'auditoire

Problème de la mobilité, ou, du moins, de la non mobilité de certains jeunes.

Aziz Jellab

Problème de l'autocensure. « *S'autoriser à* » est dépendant du niveau de formation.

« *Je ne vais que là où je pense que je vais réussir* ». Sécurité, peur de l'inconnu, peur de ne pas avoir les moyens de s'intégrer dans ce qu'on ne connaît pas. ■

On retrouvera la conférence d'Aziz JELLAB, « Décrocher du lycée professionnel, ou décrocher en lycée professionnel? Approche qualitative d'un problème complexe », pages 21-32, ainsi qu'une biographie et une bibliographie de l'auteur page 32.

Sur le thème spécifique de l'atelier « Comment mobiliser les élèves, en LP? », la Revue française de sociologie a publié, en avril 2005, un article d'Aziz JELLAB, « Enseignants de lycée professionnel: lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves » (Revue française de sociologie, avril-juin 2005, 46-2, p. 295-323).

Atelier 3

Le raccrochage scolaire par la culture, la lecture, la littérature, le théâtre

Intervenant : Stéphane BEAUD

Secrétariat : Bernard FISCHER

Argument de l'atelier :

Contre le discours fataliste sur le thème des « sauvages » et de leur prétendue inéducabilité, un certain type d'expériences enseignantes et culturelles peut aider à faire accéder, par des biais détournés, à la culture lettrée et légitime (comme le montre à sa manière le film d'Abdellatif KECHICHE, *L'esquive*). Le but de cet atelier est de mobiliser et de confronter les expériences des acteurs de la communauté éducative qui vont dans ce sens.

L'atelier s'est essentiellement centré sur des échanges d'expériences et de pratiques, situées en général dans le cadre d'activités groupales, dans un contexte culturel large : théâtre, danse, musées, mais aussi découverte de paysages... Interdisciplinarité, décloisonnement, place du corps, apparaîtront comme caractéristiques de ces démarches.

En introduction, Stéphane BEAUD pose la problématique : **comment parvenir à raccrocher des élèves en difficulté à partir d'une thématique tenant de la culture ?** Il évoque l'ouvrage « *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue* »¹ en introduction à la question : « *comment s'enclenche un autre rapport à la culture une fois qu'on a dépassé le cadre scolaire ?* » Dans « *Pays de Malheur* » un jeune en échec scolaire, puis universitaire après l'obtention d'un Bac L, témoigne de son expérience. Il trouve refuge à la bibliothèque (Lycée-Fac) quand il va mal. Stéphane BEAUD évoque le rôle sous-estimé des bibliothèques dans le processus de socialisation auprès « *des intellectuels de cité agités, mués par une curiosité intellectuelle* ». Egalement cité, le film *L'Esquive*² où l'on voit des collégiens de banlieue amenés à « *accéder à la culture lettrée par des biais détournés* ». Comment gagner à la culture des personnes qui en sont éloignées ? Pour Stéphane BEAUD, « *la richesse de la vie collective de ces cités, par exemple la réunion du dimanche matin, sorte d'agora dans la cité, n'est pas connue parce qu'on ne va pas dans ces cités.* » Il est frappé par la richesse de cette vie sociale, et s'interroge :

« *Comment dépasser, pour ces jeunes, l'obstacle du jugement scolaire, du jugement professoral, parfois négatifs ? Par quels chemins, par quelles étapes raccrocher les lycéens ? On ne lit pas d'un seul coup Rabelais ou Montaigne* »....

Madame F., professeure de français en Lycée, témoigne du décalage culturel, et cite en exemple la scène d'Antigone avec la nourrice dont les élèves ne perçoivent pas l'humour. « *Le langage avec jurons, qui paraît trivial chez ANOUILH, est banal chez les jeunes* ». Ceci pose la question des « *programmes qui contraignent les enseignants à traiter certains auteurs* ».

Mme D., formatrice à la mission générale d'insertion, évoque l'expérience d'un atelier théâtre. Créé à leur demande, à partir d'un texte humoristique choisi par eux, il leur permet de se mesurer et juger entre eux, de s'auto-évaluer.

Stéphane BEAUD trouve intéressant que les jeunes puissent « *savoir que les difficultés qu'on rencontre sont dépassées par d'autres* » et propose que leur soit présenté *l'Esquive*² « *pour voir comment on dépasse l'inhibition quand on est ado* ».

Madame M., conseillère d'orientation-psychologue à Nantes, travaille en ZEP en lien avec un professeur de français, à partir de textes d'Annie ERNAUX (« *Les armoires vides* ») et de Nathalie SARRAUTE a priori difficiles. Elle note « *la grande jubilation des élèves à entrer dans ces textes* », car « *on les considère enfin capables de comprendre des textes plus difficiles que ceux qu'on leur propose d'habitude. Ils ne sont plus seulement ceux qui s'insultent dans les couloirs* ». Stéphane BEAUD renvoie à la chronique de Catherine HENRI dans « *Le Monde de l'Éducation* ». Quand ils participent au Goncourt des lycéens, « *les élèves se prennent au jeu* ». Et « *les écrivains qui relatent leur expérience personnelle touchent les jeunes* ».

Madame C., professeure d'éducation sociale et culturelle, travaille avec des élèves de terminale professionnelle (quatre filles, dix huit garçons). Son expérience repose sur un travail chorégraphique (danse africaine), sur la « *culture du corps* ». Avec le centre culturel de l'Espal (scène mancelle conventionnée) sont montées des mini-chorégraphies, filmées et diffusées dans l'établissement. Auparavant est conduit un travail touchant à « *l'histoire et la géographie de la danse à travers les continents et les siècles* ». Des prolongements sont aussi menés avec le professeur d'histoire-géographie et un travail d'auto-évaluation des élèves permettra de « *revenir aux mots* » à travers d'autres langages (photo, vidéo, etc.). Exemple d'un travail interdisciplinaire.

Madame L., professeure en lycée et à l'IUFM du Mans, se montre très favorable à la transversalité. Elle évoque cette expérience où un jeune professeur de Lettres stagiaire monte une action avec le professeur d'éducation musicale, en lien avec le Conservatoire de musique. Il est proposé aux élèves de construire des textes sur des musiques. Ainsi les registres passent de Mozart au rap. Elle évoque le court métrage algérien « *Cousines* » avec la confrontation des points de vue et des cultures et « *la crainte de jeunes professeurs d'aborder certains sujets* ».

M. B., proviseur adjoint, ancien professeur d'EPS, relate un projet pluridisciplinaire avec des élèves de cinquième basé sur la découverte des écrits de STEVENSON. Un voyage en fin d'année dans les Cévennes en constitue l'aboutissement avec « *un parcours à refaire sur le plan physique* ». Randonnée, étude de paysages permettent sur l'année un décloisonnement entre différentes matières : histoire-géographie, français et EPS.

Stéphane BEAUD observe, à ce stade des échanges, que l' « *on est parti sur un constat de travail avec la difficulté de faire passer Antigone et on évoque aussi des réussites...* ». Il cite BOURDIEU : le corps est là où le social est intériorisé, donc là où il y a le plus de résistances. Pour mémoire : « *Le Bal des Célibataires* » et le repli subi des paysans solitaires.

Faire tomber des résistances, et aussi des barrières, tels sont les objectifs d'un travail mené à Luçon (Vendée), comme en témoigne le proviseur adjoint de cet établissement. Le cloisonnement, observé entre élèves de LEGT et élèves de la Section d'enseignement professionnel (commerce-vente), se traduisait pas des « *violences de langage* ». L'équipe a souhaité faire dépasser ce « *ressenti* » aux élèves, leur permettre de l'exprimer, et pour cela a mis simultanément en place un atelier théâtre et un atelier d'écriture. Encadrement par les professeurs d'histoire-géographie, français et anglais. Les élèves sont amenés à jouer leur travail, d'abord entre eux. Puis l'ensemble est proposé devant tout l'établissement, les deux filières réunies. Reconduction en cours cette année, sur le thème de l'ennui, à travers l'expression corporelle. Et l'on voit ainsi des professeurs de LEGT se proposer de faire cours en SEP (en anglais par exemple).

Est soulignée ici « *l'importance d'un petit atelier théâtral qui a créé une dynamique au sein de tout l'établissement (...) Le taux de réussite aux examens -BEP et Bac Pro- s'est trouvé amélioré* » et « *le sentiment d'exclusion a diminué, voire disparu* ».

Deux professionnels de structures culturelles de la ville du Mans (musée de Tessé et médiathèque), font observer que ce sont surtout des classes de collèves - 4^e/3^e bien souvent- qui fréquentent les lieux et font appel à leurs offres. Viennent ensuite, dans une moindre mesure, les classes de LEGT, rarement celles des LP.

Mme M., professeure en lycée et LP, dit effectivement se référer plus facilement aux musées parisiens. Les échanges font apparaître la nécessité de montages préalables entre équipes enseignantes et professionnels du secteur culturel local.

On s'interroge sur les places respectives des CDI (centres de documentation et d'information) de lycée par rapport aux bibliothèques municipales, médiathèques, et « *l'image qu'en ont les élèves* » (S. BEAUD).

Une professeure d'anglais de lycée professionnel fait remarquer que les jeunes ont souvent une représentation négative du « *théâtre, qui recouvre souvent un manque d'expérimentation (chorégraphie, mouvement)...* ». Cependant, des dispositifs d'accès à la culture, comme « le lycée au cinéma » ou les visites guidées de musées, existent, dans lesquels les élèves peuvent être acteurs. Elle souligne le « *côté fédérateur de ce type de projets* ».

Se pose également la question du décrochage cognitif. Par ailleurs, dans quelle mesure ces actions présentent-elles un caractère préventif ? Stéphane BEAUD évoque certains freins. « *On ne peut pas négliger le poids des institutions respectives que vous représentez* ». Par exemple, en ce qui concerne les lycées, la rigidité des programmes, les carrières professionnelles de l'encadrement, les images des établissements, etc. « *Quelles sont les marges de liberté pédagogique dans les lycées* » ?

Un professeur de lycée et un conseiller d'orientation-psychologue remarquent une absence de vrai travail d'équipe face aux décrocheurs. « *La pédagogie de contrat se développe, mais ne vient que d'une partie, l'administration* ». Cela amène certains élèves à démissionner. Des points de vue divergents s'expriment ensuite quant à la place donnée aux cultures respectives. Existe-t-il une « *hiérarchie culturelle, l'une plus académique, l'autre plus populaire, entre lesquelles il n'y aurait pas de dialogue* ? ». ■

L'atelier a permis de mieux approcher la diversité des dispositifs mis en place visant au rattrapage scolaire, mais leur retentissement sur le comportement décrocheur a semblé plus difficile à cerner. Autour des propositions de Stéphane BEAUD, les échanges ont privilégié la mise en relation d'expériences diverses, fréquemment inventives, positivement vécues, et très souvent sous-tendues par des volontés affirmées.

1. *Pays de Malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, Younès AMRANI, Stéphane BEAUD, Editions La Découverte, 2004
2. Film français d'Abdellatif KECHICHE, 2003, 1h 57.

Quelques ouvrages pour prolonger la réflexion :

SINGLY, François de, *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin, 2003, 267 p.

CHASLE, Raymond, *Qui a peur de la culture ? Une théorie scientifique de la culture*, Paris, Publisud, 2003, 752 p.

ESQUENAZI, Jean-Pierre, *Sociologie des publics*, Paris, La découverte, 2003, 122 p.

PASQUIER, Dominique, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Ed. Autrement, coll. Mutations, 2005, 186 p.

On retrouvera la conférence de Stéphane BEAUD, « L'impensé du débat sur le décrochage scolaire : les conditions sociales d'existence des enfants de milieux populaires », pages 11-20, ainsi qu'une biographie et une bibliographie p. 20.

Atelier 4

Comment faire quand les élèves ne trouvent plus de sens au lycée ? Témoignages de jeunes.

Intervenants, intervenantes :

***Animatrices* : Hélène BOIVIN, Anne GRANGE**

***Jeunes témoins* : Clément ALLARD, Stephen BASTARD, Céline CHAUVIN, Juliana LEJEUNE, Laurence SECHER**

Secrétariat : Jean-Marc ANTOINE

Argument de l'atelier :

Au-delà des signes ostensibles du décrochage scolaire -absentéisme, exclusions, etc.-, s'installent chez les jeunes des comportements révélateurs d'une perte de sens pour leur scolarité. A partir de témoignages d'anciens lycéens présents parmi nous, nous tenterons de mettre à jour les motifs et mobiles sous-jacents à ces comportements, de tracer la généalogie du processus de décrochage, et de rechercher ensemble des réponses institutionnelles, relationnelles et pédagogiques.

Les animatrices de l'atelier rappellent que la spécificité de cet atelier est de donner la parole aux jeunes, que, par conséquent, il sera essentiel de ne pas l'oublier, même si c'est un exercice risqué. Les trois élèves présents, qui ont travaillé sur ce sujet dans leur lycée dans le cadre des Travaux personnels encadrés, disent tout l'intérêt qu'ils ont trouvé dans l'expérimentation relatée par Gilbert LONGHI (cf. pages 33-38). Ils ont porté un regard critique sur le phénomène, et tiennent à faire partager leur expérience.

Vont intervenir successivement Céline, 25 ans, décrocheuse, Juliana, décrocheuse, qui est en remise à niveau, puis les 3 lycéens en classe de terminale ES au lycée de Rezé (44) dont le sujet d'étude en Travaux personnels encadrés a été « le décrochage scolaire ». Céline et Juliana témoignent l'une après l'autre de leur parcours. Céline a eu un parcours chaotique. Elle a pris du recul, et peut maintenant en parler. Elle a commencé à décrocher au lycée. Elle dit que le passage a été brutal entre le collège et le lycée. Plusieurs années après, elle explique la complexité de sa situation d'alors.

Céline : « *Je cultivais l'esprit rebelle, avec l'envie de rentrer dans le rang tout à la fois. J'ai zappé la seconde. C'était plus important pour moi d'être intégrée dans un groupe que de travailler réellement et d'avoir des bonnes notes. J'ai redoublé la seconde. Je me suis un peu plus intéressée aux cours, mais je faisais partie des personnes qui décrochaient et qui restaient discrètes. Les profs disaient que j'avais des capacités, et qu'il fallait que je m'accroche pour passer en 1^{ère} littéraire ».*

Céline est passée en 1^{ère} puis en terminale, avec ses difficultés. Elle n'a pas eu son bac, l'a recommencé et encore raté. Après deux tentatives,

elle a tout arrêté. Son entourage lui disait qu'il fallait s'accrocher. De St Nazaire, elle est venue au lycée Bellevue au Mans en MOREA. Elle a suivi les cours du CNED en plus des cours du lycée, mais n'a pas eu son bac à sa 3^{ème} tentative. Elle a commencé ensuite un travail afin d'avoir un lien social, tout en suivant simultanément les cours du CNED. Elle a réussi son bac. Elle pense qu'il faut rentrer dans les normes de la société et que le regard des autres est important. Selon elle, il ne faut pas négliger la base scolaire. Après le bac, elle a fait un apprentissage et a réussi un BTS force de vente par alternance avec France Télécom qui l'a embauchée au Mans. Elle a enfin eu le sentiment de réussir pour une fois quelque chose.

Juliana est d'origine brésilienne, et a été adoptée, comme ses frères et sœurs. Elle a commencé à avoir des difficultés scolaires dès le CP, mais s'est maintenue jusqu'au milieu de la 5^{ème}. Elle a été marquée par le divorce de ses parents, la mort de son chien, et la fugue de son frère. Ses notes ont baissé, même si elle avait des facilités. Elle était en cours, sans y être vraiment.

Juliana : *« En bref, dans la classe, j'étais toujours celle qui ne comprenait rien. En maths, je me sentais nulle. Au bout d'un moment, j'ai abandonné, je ne me posais plus de questions ; je parlais du principe que cela ne comptait plus. Les profs s'en foutaient, ils n'avaient plus aucune technique pour m'expliquer les choses, c'était perdu d'avance... Il faut dire que j'ai jamais aimé l'école. J'y allais juste pour les copines. J'ai quand même été jusqu'en 3^{ème}, mais comme je ne pouvais pas passer en seconde, mes professeurs m'ont autorisée à aller au lycée expérimental de St Nazaire ».*

Elle n'y est allée qu'une année. Le lycée ne lui a pas plu. On y fumait beaucoup. Elle a été déçue de se retrouver parmi des jeunes pas motivés. A certains moments, ils n'étaient que 2 ou 3 à aller en cours. Le lycée lui a apporté *« la débrouille »* mais elle a le sentiment d'avoir régressé scolairement. Puis elle a rencontré Hélène, et ce fut le déclic. Elle est actuellement en classe de remise à niveau. Elle a donc démissionné de la 1^{ère} L au lycée expérimental. Elle ne voulait pas rester à ne rien faire et hésitait entre coiffure et restauration. Elle a tenté un apprentissage en salle avec deux filles qui étaient, selon ses termes, *« de vraies garces »*, mais a rapidement rompu son contrat d'apprentissage. Elle fait partie du *centre de ressources MGI* qui est un lieu d'accueil pour les décrocheurs. Elle se destine à la création de bijoux, mais dit la difficulté à trouver une formation dans ce domaine d'activité.

L'assemblée réagit par la bouche d'un professeur qui rappelle le problème de la norme, le combat, la revanche prise par les jeunes.

Céline acquiesce en disant :

« J'ai changé le regard que je portais sur moi-même. Avant, je ne menais pas ma vie, maintenant j'ai le sentiment fort de ne plus subir un système. Est-ce mon regard qui a changé ou celui des autres ? »

J'ai perdu quelques amis ; et je suis restée fragile. J'ai positivé dans cette affaire. Je pense avec le recul qu'entrer dans la norme, c'est bien, et que la réussite à la clé, c'est encore mieux ! Je pense que l'échec peut être contagieux et que le regard des autres est important ».

Un participant aborde la question des rencontres, et surtout des bonnes rencontres. Céline a-t-elle entendu d'autres paroles que de bons conseils un peu lénifiants ? Elle dit qu'elle faisait son maximum en classe. Lors du redoublement de 2nde, on voulait la mettre en 2nde avec option informatique de gestion et de communication en vue d'une 1^{ère} STT. Elle considérait, elle, que c'était une voie de garage. Jamais on ne lui a apporté d'aide psychologique. Anne fut la médiatrice entre elle et sa mère. Au lycée, on parle de l'élève de manière impersonnelle, pas de l'humain et de son ressenti.

Comme elle était de la fin de l'année, on l'a fait redoubler à cause de son jeune âge. Elle a rencontré au CIO deux personnes qui, selon elle, « *ne m'ont pas donné la bonne réponse, ne m'ont pas écoutée* ». Elle insiste sur le rôle de ses parents. Ils voulaient qu'elle ait le bac avant tout, et surtout un bac de l'enseignement général. Elle voyait mal son avenir, et la pression parentale était très difficile à supporter. Un bac STT lui aurait apporté d'autres horizons que le bac L. On évoque la qualité des bacs. Le bac STT est « *un bac dévalorisé* » à ses yeux. « *Le Bac est trop une fin en soi, on ne se préoccupe pas assez de l'après-Bac* ». Selon un intervenant, « *il faut que le regard des profs change. On ne pense qu'au bac qui ouvre des portes. On est dans un système où il faut quantifier l'élève. On ne regarde pas assez l'être* ». On évoque ensuite le regard des profs sur l'élève décrocheur, et le temps du décrochage. Arrive-t-il d'un seul coup ? Juliana répond par l'affirmative.

Ce qui marque le plus Céline, ce n'est pas l'échec, mais la réussite au BTS. Le problème pédagogique est souligné. Un enseignement original peut conduire à la réussite. Sont successivement abordés le problème de la norme, de l'identification aux autres, mais aussi celui des apprentissages. Céline est entrée à 23 ans en STS. Elle a le sentiment d'avoir été considérée comme une adulte et, selon elle, « *il faut prendre les élèves comme des adultes, il faut leur faire confiance, les responsabiliser* ». La trop grande passivité en cours lui pesait. « *A un moment donné, inévitablement on décroche. Lorsqu'on intervient en cours, c'est pour faire bien. On se contente d'emmagasiner pour régurgiter* ».

Juliana : « *On s'ennuie surtout. Il n'y a pas assez d'échanges, il me semble. Il faut écouter, c'est peut-être le fait que je n'aime pas l'école, cela n'arrange rien. Les profs blablatent toute la journée. Vu que j'étais fâchée avec les maths et que je ne comprenais pas, le prof me réexpliquait, mais exactement de la même façon : « Je ne peux rien pour toi si tu ne comprends pas quand on te réexplique ». Alors, je ne demandais pas d'autres explications* ».

Ce qui a particulièrement déplu à Juliana au lycée expérimental de St Nazaire, c'est le manque d'organisation, le fait d'être passé d'un système à un autre qui ne la satisfait pas plus. Elle y a cependant reçu de l'aide, mais elle trouve que les professeurs n'y étaient pas assez rigoureux. Le manque d'encadrement lui a été préjudiciable. Selon elle, pour apprendre, il faut un cadre et des règles. En quoi le décrochage a-t-il été profitable à ces jeunes ? Juliana pense avoir la motivation, mais pas les capacités. Quant à Céline, elle se remet en question, cherche la solution à ce qui ne va pas. Elle affirme :

« *On peut être motivée, mais s'il n'y a personne de motivé autour de soi, cela ne sert à rien* ».

L'expérience des Travaux personnels encadrés, commencée début octobre au lycée J. Perrin de Rezé, est relatée par les trois lycéens présents. Ils voulaient un sujet d'étude qui avait trait aux jeunes. L'arrêt de ses études par une élève de leur classe, qui est devenue serveuse, les a confortés dans leur idée. Selon eux, ce sujet est peu évoqué, on n'en parle pas aisément, il ne paraît pas préoccuper l'encadrement de leur lycée. Ils ont recherché des statistiques. Ils ont remarqué que les raisons qui poussaient au décrochage étaient variables selon les jeunes. « *Ras l'bol général de l'école* », raisons tenant aux circonstances de la vie, etc. Ils ont découvert le rôle de la MGI. Ils évoquent le cas d'un élève qui a manqué le bac STT alors que ce n'était pas son choix de filière, et qui s'est retrouvé seul face à son problème. Ils ont passé beaucoup de coups de fil, ont appelé les établissements du bassin Sud Loire. Avec le recul, ils ont le sentiment de ne pas avoir eu les réponses appropriées, et mesurent leur chance d'être au lycée. Ils disent qu'il y a beaucoup d'institutions à disposition, mais qu'on n'en parle pas. *Ils soulèvent le problème des décrocheurs passifs au fond des classes. Ils pensent qu'il faut agir vite sinon c'est trop tard.* Ils ajoutent que 35 élèves par classe, c'est beaucoup trop. Ils font part du stress qui envahit les élèves avec la peur de ne pas arriver à atteindre l'objectif. *Ils ne se sentent jugés que par des notes. Ils ont le sentiment d'être laissés de côté. Selon eux, il faut toujours travailler pour le Bac, et ils pensent qu'il faudrait se pencher sur l'orientation plus tôt.* Le Bac accapare trop les esprits. On ne travaille pas assez sur les centres d'intérêts des élèves. Leur philosophie de la vie, c'est d'être heureux. De plus, ils jugent inutiles les stages en entreprises au collège. Selon eux, ils devraient avoir lieu au lycée, mais on ne se donne pas les moyens de les faire à ce moment-là.

Leur cri d'espoir consiste à dire « *après le Bac, on fera ce qu'on aime* ». Leur scolarité est une scolarité subie. Ce sont des facteurs extérieurs qui leur permettent de tenir. Ils insistent sur le fait que travailler souvent avec la peur au ventre, ce n'est jamais gagné ; après la réussite à l'examen, il y a la difficulté à trouver un emploi. C'est souvent fait de désillusions. Arrêter l'école n'est pas une décision anodine. Quand cela ne va pas très bien, tenir, c'est quand même une chance.

Juliana témoigne de son passé de bonne élève, mais dit aussi qu'elle n'a pas eu de soutien quand ses notes ont chuté. Elle en a ressenti de l'amertume. Les élèves ont besoin de se frotter à la vie, mais c'est une chance quand ils ont les parents derrière eux.

Un des élèves de Rezé témoigne : « *après mon bac, je ne sais pas ce que je vais faire l'an prochain, mais si je n'avais pas eu la chance d'avoir ma mère derrière moi, ainsi que l'exemple de mes frères et sœurs, j'aurais pu mal tourner. Le décrochage, ça tient à très peu de choses* ».

L'environnement, en particulier familial, est primordial. De plus, c'est difficile de dépasser un niveau moyen quand on ne s'est pas habitué à aller au-delà. Si on n'a pas le bon interlocuteur, au bon moment, on peut décrocher. Cela reste toujours fragile.

Un dialogue s'établit dans la salle au sujet de la réussite au Bac, et les avis divergent. Il en ressort que quand les classes sont trop chargées, les professeurs ne peuvent s'occuper de tout le monde, et ils vont naturellement avoir tendance à s'occuper de ceux qui ont envie de travailler. Dans la gestion des élèves en crise, la taille de la classe, ainsi que le rôle du professeur principal, ont de l'importance. Les élèves ont tendance à ne voir en lui qu'un rôle administratif.

Juliana dit ne pas avoir vu la différence entre son professeur principal et un autre professeur. Cela dépend des professeurs principaux. Certains sont très proches des élèves et leur donnent la possibilité de parler de leurs problèmes.

Les élèves subissent des pressions qu'ils jugent saines et nécessaires, mais ce sont des pressions qu'il faut pouvoir gérer. Les relations école-famille sont capitales. Si elles étaient meilleures, elles aideraient à mieux gérer les crises. Il faut un renforcement de ces relations, même si c'est dur pour des parents d'entendre parfois parler négativement de leur enfant. L'affectif a aussi une grande importance. Il faut s'adresser à l'adolescent et pas seulement à l'élève. Les élèves ont besoin de se sentir reconnus, et ils demandent à ne pas être notés « *à la tête du client* ». Ils veulent que leurs problèmes d'adolescents soient pris en compte.

Ils veulent « *être pris pour des personnes* ». Il y a un malentendu entre des élèves qui voudraient qu'on les motive et les professeurs qui voudraient des élèves *a priori* motivés.

Les modalités d'évaluation sont alors évoquées. L'évaluation devrait être différenciée selon certains, discriminatoire, en tenant compte de l'individu. Certains enseignants présents font remarquer qu'un professeur peut devenir lui aussi un décrocheur passif et qu'on n'évoque jamais les enseignants décrocheurs. Les enseignants en souffrance au travail, on n'en parle pas. On revient sur le côté compétition entre élèves et sur l'importance des camarades de classe

et de l'aide qu'ils peuvent apporter au moins sur le plan psychologique.

Céline témoigne. « *Entre élèves, cela fait bien de dire : je réussis sans travailler. On allait au bar d'en face passer la journée, il faut faire bien, il faut s'intégrer dans un groupe, j'admirais ceux qui partaient du lycée et allaient au bar plusieurs fois par semaine, je voulais faire comme eux, réussir sans bosser* ». C'est souvent un jeu de dupes et les élèves cherchent à paraître, pas à être. En un mot, il faut plaire. « *Quand on a 17 ou 18 ans, on est très influençable !* ». Lorsqu'on leur demande quels sont les contenus scolaires qui les ont accrochés, ils répondent que c'est surtout la façon d'enseigner qui importe aux élèves. Ils veulent des cours vivants. Pour eux, les professeurs passionnés sont passionnants.

Sous forme de clin d'œil, ils disent que les professeurs peuvent faire aimer l'école. L'idéal, c'est d'associer aux apprentissages la notion de plaisir. Les élèves doivent trouver du plaisir à l'école ; ils insistent sur cette notion et sur la coopération entre élèves.

Quand il n'y a pas de plaisir, c'est vraiment un problème... Un trop grand sérieux est, selon leur expression, « *comme une chape de plomb qui écrase* ». Ils dénoncent les méthodes d'enseignement qui n'ont pas beaucoup évolué. Les élèves veulent que les enseignants donnent du sens à leur enseignement.

En clôture de l'atelier, les animatrices résument la vraie question : *que faire quand les élèves ne trouvent plus de sens au lycée ?* Des pistes sont dressées : développer les démarches coopératives, en particulier celles qui favorisent la communication (TPE, IDD, PPCP...) ; combattre la passivité et l'ennui ; accepter, quand on est prof, de ne pas avoir toujours raison ; donner de la motivation en permanence. Il est suggéré d'en tenir compte dans la formation des enseignants. L'institution n'est pas exempte de reproches, elle génère parfois des décrochages, et accentue du même coup les difficultés. ■

Pour prolonger l'atelier par des présentations d'actions et expériences diverses, on pourra se reporter à 50 actions pour l'insertion des jeunes, revue EduSarthe, mai 2005, inspection académique de la Sarthe <http://www.ac-nantes.fr/ia72/publications/edusarthe>
Pour mieux connaître les lycéens et leurs rapports au lycée ou à la culture, on pourra consulter :

ESTABLET R. (2005), coord., Radiographie du peuple lycéen, ESF.

PASQUIER D. (2005), Cultures lycéennes, Editions Autrement.

BOUCHARD P. (2001), La quête morale des adolescents décrocheurs, revue Vie pédagogique, <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>

Atelier 5

La confiance en soi

Intervenante : Nathalie ANDRE

Secrétariat : Maryse GOVIGNON

Argument de l'atelier :

Les leçons non apprises, les exercices non faits, les retards en cours, l'absentéisme sont autant de comportements que nous, professeurs, vivons comme une agression. S'il est vrai que le comportement est un indice pertinent de la motivation d'un élève, il n'est pas nécessairement un critère fiable. Le choix de certains comportements peut être effectué pour servir d'autres buts que l'apprentissage. En particulier, les élèves peuvent mettre en place toute une batterie de stratégies dans le but de protéger leur estime d'eux-mêmes dès qu'elle est mise en danger dans des situations d'apprentissage perçues comme risquées. Pourtant, si nous acceptons de considérer ces comportements comme des appels au secours, et non plus comme un rapport de force, il devient possible d'aider les adolescents à faire face. Les ressources sont nombreuses...

Que veut-on dire, que veut-on faire, lorsqu'on entend dire en conseil de classe que tel élève n'a pas confiance en lui ? L'on sait que la confiance en soi s'inscrit dans **le champ de la motivation** ; un élève non motivé présente de gros risques d'abandon.

A l'école, la confiance en soi repose sur la question suivante : « *Que faut-il faire pour réussir ? En suis-je capable ?* »

Deux types de réponse :

réponse positive → apprentissage (« *je suis capable d'apprendre* »)

réponse négative → mise en place d'une batterie de stratégies pour contourner l'apprentissage tout en préservant l'estime de soi.

L'observation courante montre que certains « *font tout pour ne rien faire* » tandis que d'autres s'engagent à fond, que certains abandonnent tandis que d'autres persévèrent jusqu'au bout. Pourquoi ?

Première idée :

Une situation comme celle de l'école implique (selon Nicholls, 1989) de témoigner ou manifester à soi et aux autres une compétence élevée ; d'éviter de faire preuve d'incompétence (éviter d'être ridicule). Il s'agit bien en effet de réussir ce qui est demandé, la réponse apportée donnant un premier indice du degré de confiance en soi.

Plus celle-ci sera élevée, plus s'élèvera la motivation. Plus l'attente de succès sera présente, plus l'élève manifestera sa motivation. Or ceci

repose sur l'expérience passée, sur les résultats obtenus antérieurement, l'échec répété générant une confiance en soi basse. Donc, pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, l'enseignant doit programmer leurs succès et veiller à ce qu'ils ne demeurent pas en échec. Ceci est différent de fixer ou programmer des tâches trop faciles.

En effet, on sait que plus la difficulté s'accroît, plus l'investissement est important, meilleurs seront les résultats (à condition évidemment que la tâche soit réalisable). Des études ont montré que lorsqu'on demande à un élève de « faire de son mieux », il n'utilise que 60 % de son potentiel. Des situations d'apprentissage trop faciles amincissent donc les performances. Si la valeur accordée à la tâche est trop basse, cela nuira à la motivation.

Seconde idée :

L'expérience d'apprentissage, la résolution de problèmes, une meilleure compréhension des choses... procurent un sentiment de compétence. Deux « buts d'accomplissement » sont liés à celui-ci :

un but de maîtrise. Ici, les élèves font référence à des critères internes, à ce qu'ils ont fait avant, ils cherchent à progresser, sont dans une évolution temporelle...

un but impliquant l'ego : l'élève cherche à être le meilleur. Là, le sentiment de compétence repose sur des critères externes, sur un processus de comparaison normative, soit se comparer aux autres. Plus celle-ci sera élevée, plus s'élèvera la motivation.

Certains y arrivent et réussissent, d'autres échouent alors qu'ils ont cet objectif. Ceux-là sont en danger d'abandon.

Dans ce cas, la difficulté sera d'éviter de paraître ridicule, de ne pas montrer une compétence basse pour préserver l'estime de soi.

D'où la mise en place d'une batterie de stratégies personnelles telles que : l'absence en cours (préserver l'image de soi, absence pour ne pas risquer de la mettre en jeu) ; la valorisation morale du « ne rien faire » ; la dévalorisation de la tâche, le « c'est nul » ; la réduction de l'effort (être perçu comme fainéant plutôt que comme incompetent) ; la procrastination (reporter au lendemain ce qu'on régler sur l'instant, se disperser en cours).

L'enseignant doit être vigilant, comprendre que ces stratégies ne sont pas dirigées contre lui, mais permettent à l'élève d'éviter de paraître incompetent. Elles sont en réalité un appel à l'aide.

Troisième idée :

Chacun des deux buts (maîtrise et ego) est relié à des comportements particuliers.

Lorsqu'on a un but impliquant l'ego avec une compétence perçue comme élevée, les comportements observés sont :

- choix de tâche d'une difficulté supérieure ou égale à la moyenne ;
- persévérance et effort tant que cela permet de se montrer supérieur aux autres ;
- recherche d'une information essentiellement normative (« où en suis-je par rapport aux autres ? »).

Lorsqu'on a un *but impliquant l'ego avec une compétence perçue comme faible*, il s'agira d'éviter de paraître ridicule, d'où :

- choix de tâches trop faciles ou trop difficiles ;
- effort et persévérance faibles ;
- recherche d'une information normative suivie d'un refus d'aide ;
- dévalorisation de la tâche.

Lorsqu'on a un *but de maîtrise, la priorité est ici « apprendre »*. Les comportements observés sont :

- choix de tâches de défi ;
- effort et persévérance élevés ;
- recherche d'une information utile pour l'apprentissage (technique, méthodologique...).

Point particulier : la réduction de l'effort comme stratégie d'auto handicap.

Certains élèves s'engagent dans des activités de façon telle que l'échec final sera attribué à des causes internes sans conséquences affectives, ou bien à des causes extérieures. Le but est, là encore, de préserver l'image de soi. L'effort est en fait comme une épée à double tranchant : il aide à accroître la performance, mais il signale l'incompétence en cas d'échec. Le rôle de l'enseignant est ici très important, et réside dans la nature des feed-back qu'il renverra. Dans la mesure où certains élèves préfèrent ne pas faire d'effort, plutôt qu'en faire et échouer, il est préférable de leur parler plutôt des *méthodes* à modifier, à faire évoluer.

Quatrième idée :

Le choix des stratégies d'auto handicap dépend de deux facteurs : un facteur de personnalité (facteur dispositionnel), un facteur de contexte extérieur (facteur contextuel)

*** le facteur dispositionnel, ou « de personnalité » :**

Il existe des différences individuelles dans la tendance à poursuivre de manière particulière un but précis. On parle « *d'orientations d'accomplissement* ». C'est le résultat de tous les feed-back qu'un sujet reçoit, de l'école, de la famille, du monde extérieur. En fait, chacun de nous est orienté par cette influence des feed-back, soit vers la maîtrise, soit vers l'ego. Une étude montre la différence d'impact de cette influence sur filles et garçons selon quatre profils motivationnels. Ces orientations sont le résultat de la socialisation, de tous les feed-back apportés par les « *autrui significatifs* » contribuant à façonner la personnalité.

*** le facteur contextuel, ou « de contexte extérieur » :**

Un but impliquant l'ego a plus de chance d'être induit lorsque les

tâches sont présentées comme des tests, lorsqu'on est dans un contexte de compétition, dans toute situation qui accroît la conscience de soi (ex : interrogation devant autrui).

Un but impliquant la maîtrise est induit par un contexte où les tâches sont d'un niveau de difficulté adapté aux possibilités de chacun, où les feed-back insistent sur l'investissement et les progrès, et lorsqu'on réduit tout ce qui peut miner l'apprentissage en lui-même (récompense, punition...).

Cinquième idée

Comment contrer la stratégie de réduction de l'effort comme stratégie d'auto handicap ?

- Renforcer la perception de compétence ;
- Réduire l'incertitude (ex : être clair sur le nombre de points attribués aux exercices, être clair sur le temps à passer...) ;
- Accepter l'utilisation de ces stratégies pour les comprendre et ne pas les recevoir comme une agression ;
- Privilégier les buts auto référencés.

Conclusion en trois points

Accepter le fait que la motivation des élèves est un phénomène complexe sur lequel on n'exerce qu'un contrôle relatif.

Prendre le temps de « *penser avant d'agir* » (éviter toute réaction impulsive).

Accepter le fait que les résultats se manifestent à long terme (un élève va changer d'enseignants, de contexte...).

DEBAT, QUESTIONS

Faut-il faire prendre conscience à l'élève qu'il développe des stratégies particulières, ou s'en abstenir ?

NA : Lui dire qu'on n'est pas dupe, qu'on comprend sa démarche, qu'elle est légitime, mais qu'on connaît des moyens pour la modifier. C'est reconnaître à l'élève sa position d'élève, mais aussi lui donner les moyens de contourner une stratégie handicapante. L'enseignant doit le mettre dans une situation où il va « *goûter sa compétence* ». L'élève en sera reconnaissant. Il a besoin d'avoir le sentiment qu'on lui apporte du contenu, de la connaissance (qu'il prend ou pas). Il faut lui permettre de changer de mode d'interaction.

N'y a-t-il pas un risque à faire prendre conscience à l'élève que, peut-être, il ne peut pas ?

NA : Oui. Ce risque existera d'autant plus qu'on ne proposera aucune tâche où l'élève révélera sa compétence. A un moment, l'élève s'aperçoit qu'il est capable de telle réalisation et se dit « *peut-être que je peux davantage...* » : on déclenche le besoin de compétence. En effet, nous cherchons tous à satisfaire trois types de besoin : *besoin de compétence*, *besoin d'affiliation* (être avec des gens avec lesquels

on se sent bien), *besoin d'autonomie* (ne pas être totalement contrôlé). Ces trois types de besoin sont extrêmement liés à la motivation. Reconnaître les comportements d'élèves comme légitimes sera apprécié d'eux, mais n'exclut pas de tenir bon sur les règles du vivre ensemble. Attention par ailleurs à l'effet Pygmalion, phénomène qui échappe souvent à l'enseignant (rappel : l'enseignant étiquette les élèves selon ses représentations. Ses attentes vis-à-vis d'élèves le font se comporter avec eux en fonction des compétences qu'il leur attribue).

On sait que les enseignants renvoient plus de feed-back positifs (de nature technique ou affective) aux élèves qu'ils perçoivent comme compétents, et davantage de feed-back affectifs négatifs aux élèves perçus comme incompetents.

L'enseignant doit avoir conscience de cela, avoir des objectifs clairs et repérer ceux qui se perçoivent comme fortement ou faiblement compétents. Mais beaucoup de situations lui échappent, d'où la nécessité de toujours « penser avant d'agir ».

Quid de la notion de « tabou affectif » (utilisée lors d'un exposé le matin) ?

NA : le problème de l'affectif, c'est qu'il est souvent appréhendé négativement : « *je montre une faiblesse* ». Toutes les réussites apparaissent normales, donc on les valide peu, les feed-back positifs sont peu fréquents. A l'inverse, l'échec n'est pas admis, d'où beaucoup de feed-back négatifs. C'est dommage !

L'enseignant ne se sent-il pas en échec ?

NA : oui, l'échec de l'élève renvoie à l'échec du professeur, mais on a les moyens pour pallier cela. L'enseignant a des clichés, des idées reçues avec lesquels il fonctionne. Ex : « *il faut qu'il travaille plus et ça ira* ». On doit dépasser ce discours, ne pas se cacher derrière ces représentations. Il est avant tout important de donner du sens aux activités scolaires, et de s'assurer que l'élève a les compétences pour les réaliser.

Pouvez-vous définir la motivation ?

NA : c'est la capacité de l'individu à s'engager, à persévérer dans une activité. Ce concept a posé beaucoup de problème. Est-ce que ça existe bien ? Peut-on la mesurer ? Oui, à travers deux variables : la confiance en soi et la valeur de la tâche. Mais attention à la confusion entre *motivation* et *envie*. L'un des modèles théoriques de la motivation parle de plusieurs formes de motivation : *motivations intrinsèques* (liées au plaisir, elles sont fortement autodéterminées), *motivations extrinsèques* (faire les choses pour des raisons extérieures au plaisir, ex : pour la note). L'enseignant doit essayer de faire basculer un peu vers la motivation-plaisir. L'élève « à l'école » est d'abord motivé extrinsèquement. C'est à l'enseignant de l'amener vers une motivation librement choisie. Dans ce cas, on arrivera à évoluer vers une motivation « pour l'école » puis, à un niveau plus global, vers tous les domaines de la vie : espoir ascendant.

Quid de la définition des objectifs, dont on parle peu...

NA : Certes, il faut définir des objectifs clairs et quantifiables. On a démontré que des objectifs à long terme sont plus facilement atteints que des objectifs à court terme. Mais il y a toujours nécessité de bien définir les sous-objectifs, les sous-buts. L'objectif est bien partie intégrante de la motivation.

Question concernant les jeunes professeurs

NA : le problème existe. Au début ils sont enthousiastes. Une fois sur le terrain, ils sont percutés par les problèmes et n'ont pas de solution, d'où un sentiment d'impuissance. L'IUFM ne donne pas les réponses.

Question sur la confiance en soi en maternelle et école primaire

NA : le personnel du primaire est très peu informé sur la notion de confiance en soi. Parfois quelques journées de sensibilisation, quelques démarches personnelles, on en est seulement là.

Quelle différence faites-vous entre « confiance en soi » et « estime de soi » ?

NA : L'estime de soi est un concept qui renvoie à la représentation qu'on a de soi, c'est un schéma de soi. C'est un trait de personnalité qu'on a construit, pas forcément stable, sensible aux événements de vie, elle ne renvoie pas nécessairement à ma compétence (mais plutôt par exemple à ma séduction, à ma capacité à faire face aux difficultés...). La *confiance en soi* est, elle, un état lié davantage à la perception de sa propre compétence dans des situations diverses. C'est une caractéristique situationnelle.

Quel est l'intérêt, quel est l'effet de l'injonction « prenez confiance en vous » ?

NA : L'effet est quasi nul. Sur les bulletins, l'important est de signaler les progrès, les compétences acquises, les éléments qui renseignent sur les acquisitions d'apprentissage. Il faut valoriser toutes les compétences (techniques, sociales...), non seulement les compétences intellectuelles.

Une intervenante fait le lien avec les entretiens psychopédagogiques d'Antoine de la GARANDERIE et indique le site très intéressant de Jacques Nimier <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier>

Qu'en est-il des solutions recherchées auprès des psychologues, des psychiatres ?

NA : Les professeurs ne constatent que rarement des changements. Le psychiatre va chercher à trouver le problème. Il restera à mettre en place les moyens. C'est un travail phénoménal. Il faudra beaucoup de temps... Même chose pour que l'enseignant change dans son fonctionnement. ■

Nathalie ANDRE est chercheuse associée au laboratoire Savoirs, cognition et pratiques sociales de l'université de Poitiers. Docteure en STAPS, elle a soutenu sa thèse en 2001. Titre : « La confiance en soi en sport : ses relations avec les croyances sur les causes possédées et requises. Création et validation d'un outil de mesure et approche expérimentale. »

Atelier 6

Adolescence et vie lycéenne. Le mal être et le stress dans les établissements scolaires.

Intervenants : Jean-Maurice DACHARY, Georges SCERISCI

Secrétariat : Guy SOUDJIAN

Argument de l'atelier :

Cet atelier se propose d'échanger nos réflexions sur la problématique de l'adolescence dans l'environnement lycéen. Les caractéristiques biologiques et psychologiques de l'adolescence seront abordées, mais aussi les influences et les conséquences qui agissent sur le monde lycéen. L'évolution de la société, les accélérations techniques et économiques rendent nécessaire une adaptation quasi permanente des adultes, mais surtout des jeunes. Cette obligation d'adhésion à des modèles de vie changeants entraîne souvent stress et mal-être.

L'adolescence est une étape du développement de l'individu, une transition entre l'enfance et l'âge adulte, marquée par des transformations considérables d'ordres physique et biologique, psychologique et social.

Georges Scérisci : Quelles sont-elles ?

Jean-Maurice Dachary. A la période de latence (entre huit et douze ans), l'enfant a acquis, par l'intermédiaire des apprentissages personnels et sociaux, un contrôle sur son corps et une certaine maîtrise de lui-même et de son environnement. Il possède une image de soi en concordance avec le regard d'autrui.

A la puberté, tout se bouleverse. Les transformations corporelles, de nouvelles capacités d'agir et de penser, de nouvelles émotions, de nouvelles formes de sensualité et de sexualité, et le regard des adultes, lui renvoient une image modifiée de lui-même. La puberté le contraint à renoncer à son corps d'enfant, qui était le garant d'une sécurité dépendante des exigences et désirs parentaux. Des remaniements psychologiques profonds sont source de tensions, d'angoisse et de souffrance, mais aussi d'une dynamique interne nouvelle à la fois désirée et crainte, car elle le plonge dans l'incertitude de l'inconnu. Il sait qu'il n'est plus un enfant, mais il n'est pas alors en mesure de donner un sens à ce qui se passe en lui.

La puberté lui impose d'intégrer un corps sexué et une nouvelle identité psychologique, mais il reste imprégné d'une histoire personnelle qui a structuré sa personnalité d'enfant et qui a un sens. C'est une période de réactivation du passé, d'incertitude du présent, et d'interrogation sur le futur. La plupart des adolescents franchissent cette période sans rupture, sinon sans turbulences. C'est cependant toujours une période difficile de construction de son identité d'adulte

que chaque adolescent et son entourage doivent progressivement reconnaître.

A travers des émotions, des tensions, voire des conflits, se dessinent les contours d'une personnalité qui va se détacher progressivement du milieu familial, créer de liens extrafamiliaux et découvrir de nouvelles valeurs. Pour accéder à une maturité d'adulte, l'adolescent doit effectuer un travail psychique complexe d'individuation en se désengageant de ses repères et des identifications infantiles qui le rassuraient, le protégeaient et le soignaient.

Un professeur de collège de la Sarthe : Peut-on en savoir plus sur les transformations physiques et biologiques de la puberté ?

JMD. Le passage d'un corps d'enfant à un corps d'adulte est une épreuve subie et parfois traumatisante. Les transformations corporelles sont considérables et bouleversent l'image de soi¹ : le corps leur devient méconnaissable, induisant un décalage entre le corps réel et l'imaginaire (qui reste infantile).

Ces bouleversements physiques sont vécus dangereusement, car ils vont entraîner une rupture avec l'enfance, son statut, ses privilèges et sa sécurité. Par ailleurs, ces modifications morphologiques sont acceptées ou refusées en fonction de leur correspondance ou non aux modèles esthétiques espérés, à la façon dont la personne pense être perçue par autrui, ou aux disgrâces réelles ou imaginaires perçues comme dévalorisantes. Le décalage entre l'image de soi et le corps réel est accentué par l'émergence d'une sensualité et d'une sexualité nouvelles impossibles à assumer dans un premier temps. Ces transformations de l'image du corps entraînent une perte des sentiments infantiles de stabilité, de quiétude du corps, voire d'omnipotence. Mal dans sa peau, l'adolescent manque de confiance en soi.

Les tentatives d'adaptation peuvent être alors de nature identificatoire : choix vestimentaires ou culturels parfois provocateurs, soins minutieux apportés à son corps. Plus rarement, l'adolescent peut aller jusqu'à altérer son aspect physique comme pour s'éloigner de toute forme de séduction, tester le jugement des parents ou s'intégrer à une expression marginale. Des difficultés d'adaptation peuvent conduire à des modifications comportementales : évitements anxieux, comportements solitaires, attitudes régressives infantiles, réactions coléreuses ou agressives, fugues, plus rarement tentative de suicide.

L'adulte doit comprendre qu'il s'agit d'une identité provisoire qui nécessite une attitude de neutralité relative parfois difficile à assumer, quand des formes de cette singularisation s'installent dans le foyer (décalage par rapport aux repas familiaux, isolement dans sa chambre).

1. Morphologie générale et apparition de caractères sexuels secondaires (pilosité, seins et règles chez la fille, développement de testicules et de la verge, ou première émission de sperme chez le garçon). C'est aussi l'inondation hormonale qui bouleverse sa sensualité.

GS : Tu viens de parler des modifications physiologiques que parents et éducateurs constatent. Quels sont leurs impacts psychologiques ?

JMD. L'enfant est très dépendant des parents, il a deux objets² d'investissements infantiles, de l'ordre du *besoin* et du *désir*. A sa naissance, le nourrisson n'a pas conscience de ce qui est extérieur à lui. Le besoin vital impérieux de la faim s'exprime avec une exigence narcissique de satisfaction immédiate (image du bébé repu et endormi après la tétée). Une relation primaire d'attachement et d'étayage s'instaure entre la mère et l'enfant³. L'objet du désir vient de ce que l'enfant prend conscience de la présence de la mère, comme un objet extérieur, dans une relation affective d'abord exclusive, puis partagée avec d'autres proches (angoisse de séparation). Apparaît ensuite une relation triangulaire père/mère/enfant, l'une avec sa mère, l'autre entre son père et sa mère, mais dont il est exclu. Cette relation triangulaire évolue vers une relation oedipienne d'un désir amoureux inconscient pour le parent du sexe opposé, et une hostilité à l'égard du parent du même sexe⁴. L'objet du besoin garantit la survie et procure le bien-être, et l'objet du désir apporte le plaisir.

L'adolescent a un grand besoin de soutien, c'est-à-dire de la présence et de l'ancrage affectif des parents. Mais, pour acquérir son autonomie et construire sa personnalité d'adulte, il doit se différencier de ses parents et se séparer de ses repères infantiles.

Ce nécessaire détachement des parents pour accéder à une autonomie, pour grandir, et à de nouveaux objets hors de la famille, entre en conflit avec son besoin de sécurité et de dépendance. Il met en péril le système d'idéal infantile qui repose sur l'idéalisation de l'enfant par les parents, des parents par l'enfant et de l'enfant par lui-même. Ce conflit interne entre désir d'autonomie et besoin d'attachement génère l'angoisse de perdre l'affection des parents qui induit un sentiment de culpabilité et une menace narcissique fondés sur l'impression d'une distance irréversible et d'une solitude insupportable. La limite est alors étroite entre la dévalorisation d'autrui et la dévalorisation de soi-même. Cette perte de l'estime de soi s'accompagne d'un sentiment de malaise, de désintérêt, d'ennui et de vide qui menace le travail psychique en cours. Il est alors sujet à des alternances, parfois rapides, entre un contentement de soi (narcissisme exacerbé) et un repliement (mésestime et inquiétude exacerbées).

Le lien œdipien était inoffensif chez l'enfant en raison de l'immaturation sexuelle. Le travail psychique de l'adolescent le conduit à s'éloigner du refuge maternel, et le confronte à une souffrance psychique liée à une angoisse de perte réelle ou fantasmée, et à une angoisse de

2. Ce que la pulsion cherche à atteindre comme but, à savoir la satisfaction.

3. Sa perte ou son absence prolongée produit une désorganisation indifférenciée avec des conséquences physiques et psychiques (dépression anaclitique).

4. La perte de la relation oedipienne induit une souffrance psychique, car elle est vécue comme une impuissance à satisfaire l'objet (registre symbolique de la castration).

séparation et d'abandon. Ces formes d'angoisse réactualisent ce lien oedipien dans ses dimensions fantasmatiques.

On comprend alors que le désir sexuel de l'autre - parfois dévorant - puisse s'accompagner d'une impression menaçante de ne plus être soi-même (par rapport à ses repères infantiles) et mette en lumière ses assises narcissiques, jusqu'alors masquées par l'investissement oedipien. La qualité de l'assise narcissique conditionne les capacités à résoudre ce conflit. Suffisante, elle permet à l'adolescent de s'éloigner des objets œdipiens et d'accéder à de nouveaux objets sans se sentir menacé, ni appauvri. Par contre, si le tissage narcissique est défaillant, l'adolescent peut éprouver un sentiment de menace, de perte et d'effondrement. Ceci est le cas dans un lien de dépendance excessive qui maintient une relation fusionnelle à l'objet d'amour infantile, ou en présence d'une assise narcissique défaillante⁵ qui conduit à surinvestir la relation oedipienne pour masquer la carence affective précoce.

La séparation harmonieuse à l'adolescence dépend à la fois de la qualité des assises narcissiques et des expériences de séparation de l'enfance. Les séparations trop nombreuses, longues, diverses, de même qu'une absence totale de séparation, ne préparent pas l'adolescent à ce travail psychique.

Ces bouleversements physiques et psychiques de la puberté et l'émergence des pulsions sexuelles adultes entraînent des tensions internes, souvent perçues par l'entourage comme une forme d'agressivité⁶. Pour réduire l'angoisse et la culpabilité liées à ce conflit, l'adolescent met en place des défenses psychiques et/ou comportementales en retournant l'agressivité sur lui (conduites à risque ou idéation suicidaire) ou en se repliant sur lui-même (inhibition, désinvestissement ou passivité) pour nier et contrôler cette tension, et éviter toute confrontation à ce conflit.

L'adolescent doit apprendre à reconnaître que de nouveaux investissements d'objets et de désirs⁷ n'entravent pas ses fondements narcissiques, et à accepter l'idée d'être relativement dépendant à l'égard de son environnement.

Un parent d'élève présent dans l'atelier :

Vous dites en termes simples des choses très compliquées... On est parfois désemparé par le comportement de nos jeunes à la maison comme à l'école. Comment l'expliquez-vous ?

JMD. Ma réponse va porter sur la relativisation des valeurs et la quête identitaire. Le développement de la pensée abstraite et conceptuelle fait prendre conscience à l'adolescent de la relativité des valeurs acquises pendant son enfance. Il constate, sur un mode souvent critique, que le monde des adultes ne correspond pas au

5. Ces troubles précoces ont tendance à s'amender après la phase oedipienne, voire à disparaître entre 7-8 ans et 11-12 ans

6. Winnicott : « *grandir est par nature un acte agressif* » et « *dans le fantasme de la première croissance, il y a la mort, dans celui de l'adolescence, il y a le meurtre* ».

7. Parfois dévorante, avec affirmation d'autonomie totale ou d'absence de besoins

modèle qu'il se représentait. Le champ des valeurs s'élargit avec les lectures, les informations de multiples médias, et des expériences successives. Les goûts personnels et le vécu culturel se différencient progressivement.

C'est une période de déceptions et de rébellions, d'enthousiasmes et de découragements qui le conduisent à des positions fréquemment manichéennes, avec des rejets ou des idéalizations parfois massives et absolues. Des oscillations entre des sentiments de grandeur et des moments de morosité et de vide traduisent la mise en place de son propre système d'idéal. Il devient plus distant et plus secret, exprime moins ses besoins affectifs, et supporte plus difficilement les règles et les contraintes.

Sa vulnérabilité se traduit par la faiblesse de l'estime de soi, la sensibilité aux blessures narcissiques ou, au contraire, des représentations excessives de soi. Le malaise lié à son questionnement sur sa sexualité (normalité, performances potentielles, peur de la découverte du corps de l'autre et des incertitudes de son affection), une fréquente hostilité envers ses parents (avec sentiment de culpabilité ou réactions auto-agressives), s'accompagnent souvent de tendances dépressives (ennui et morosité).

WINNICOT disait que l'adolescent « *lutte pour se sentir réel...à travers le cafard* ». C'est, de fait, une « *lutte pour se faire reconnaître* ». Sans aborder la question de la pathologie mentale, il apparaît qu'à l'adolescence, le travail psychique de séparation, effectué par le sujet s'accompagne de tensions psychologiques communes à la psychopathologie de la dépression (perte d'objet réelle ou fantasmée, agressivité et culpabilité, réduction de l'estime de soi et remise en cause du système d'idéalisation).

GS. Ces tensions expliqueraient-elles les tendances anormales parfois constatées (addictions, tentatives d'autolyse) ?

JMD. La vulnérabilité narcissique (carences affectives précoces ou maintien d'un lien fusionnel) peut le conduire à des troubles dépressifs avérés, ou à d'autres formes de dépendance (dénier d'un lien fusionnel) sous la forme de conduites addictives de nature toxicomaniaque.

Les adolescents contemporains, comme leurs aînés, cherchent à s'affirmer. Mais, ils le font dans un monde instable, en mutation permanente, où les incertitudes sont mises en avant d'abord par les adultes eux-mêmes.

Malgré tout, l'adolescence est une période de la vie qui suscite de grands moments de bonheur, avec la construction d'amitiés durables, ses expériences sentimentales et ses sentiments d'émancipation. L'ado s'approprie progressivement un nouveau corps et une nouvelle identité psychique. Sa participation à des activités collectives et son adhésion à un idéal peuvent lui permettre de rompre avec un

sentiment de solitude ou avec celui d'être incompris, en partageant la même problématique avec d'autres adolescents, puis en la sublimant.

***Un chef d'établissement secondaire présent dans la salle :
Vous venez de montrer la complexité et les enjeux du stade de
l'adolescence. Or, l'institution scolaire et les parents exercent
une pression normative forte sur nos jeunes...***

JMD. L'adolescent a besoin d'être reconnu tel qu'il est, et non tel qu'il a été rêvé. Il ne s'agit pas d'adopter une position désincarnée, car l'absence d'espérance parentale est génératrice du sentiment d'étrangeté qui gêne sa gestion de l'imaginaire, et peut le conduire à se désinvestir.

La rupture avec les modèles infantiles de dépendance (désirs et la sécurité des parents) doit sauvegarder l'insertion du sujet dans une lignée familiale. Chaque individu est, en effet, le produit d'une histoire. La non reconnaissance de soi dans une lignée familiale et générationnelle peut entraîner un trouble de l'identité. L'adolescent a besoin de s'investir dans des activités qu'il a choisies. Une maturité d'adulte s'acquiert difficilement si elle se fonde sur le seul désir des parents. L'adulte ne doit pas s'impliquer à sa place, mais lui laisser un espace de choix. Les abandons qui succèdent à autant d'implications enthousiastes sont en fait autant d'expériences de la vie avec ses erreurs et ses réussites. Il doit être reconnu, y compris dans ses contradictions.

Néanmoins, il a besoin d'être soutenu par un adulte. Laisser un espace de choix à l'adolescent ne signifie pas laisser le jeune seul face à lui-même, confronté à des sentiments de vide et d'abandon, mais lui apporter un regard parfois différent. Il s'agit d'instaurer une relation non contrainte, à la fois souple et structurée. La quête d'autonomie laisse persister chez l'adolescent un besoin d'étayage qui l'aide à mesurer les limites, les règles et les contrats, dans une expression des différences respectueuse des autres et du vivre ensemble. Cette relation ne devrait reposer ni sur un autoritarisme qui étouffe l'enfant, ni sur une permissivité et un suivisme qui altèrent l'acquisition de l'autonomie par une difficulté de positionnement par rapport aux limites. Les observations faites par l'adulte à l'adolescent sont nécessaires, mais elles doivent éviter d'être péremptoires sous la forme d'un jugement de valeur définitif ou humiliant.

Il est enfin nécessaire d'apprécier les situations à risque. En présence d'une situation d'impasse et de comportements conflictuels qui se figent, il est utile de faire appel à un tiers médiateur neutre pour aider à sortir d'une insatisfaction réciproque (infirmière, assistante sociale, psychologue, pédopsychiatre, psychothérapeute, éducateurs...). Une articulation entre l'éducatif, le social, le pédagogique, le thérapeutique, voire le juridique, peut être nécessaire, mais sans confusion des rôles. ■

*Jean-Maurice DACHARY est psychiatre des hôpitaux de Paris.
Georges SCERISCI est directeur de CIO honoraire. Il a notamment
dirigé le CIO Le Mans centre.*

BIBLIOGRAPHIE

RESSOURCES

Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école

- Bibliographie générale -

OUVRAGES

- ARLIAUD M., ECKERT H. (2002), *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*, La dispute
- BEAUD S. (2002), *80% au bac... Et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La découverte
- BEAUD S., AMRANI Y. (2004), *Pays de malheur*, La découverte
- BEAUD S., PIALOUX M. (1997), *Violences urbaines, violence sociale*, Fayard
- BLOCH M.C., GERDE B. (1998), *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique sociale
- BOURDIEU P. (1998), *La misère du monde*, Le Seuil, Points
- BRACONNIER A., MARCELLI D. (1998), *L'adolescence aux mille visages*, Odile Jacob
- CASTRA D. (1998), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, PUF
- COHN-BENDIT G. (2003), *Lettre ouverte à tous ceux qui n'aiment pas l'école*, Little big man
- COUTANT Isabelle (2005), *Délit de jeunesse, La justice face aux quartiers*, La découverte
- DUBET F. (1991), *Les lycéens*, Seuil
- DUBET F. (1987), *La galère, jeunes en survie*, Fayard
- DUBET F. (2004), *L'école des chances*, Seuil
- ESTABLET R. (2005), coord., *Radiographie du peuple lycéen*, ESF.
- GLASMAN D. (2004), *La déscolarisation*, La dispute
- HAMON H. (2004), *Tant qu'il y aura des élèves*, Seuil
- JEAMMET P. (2004), *L'adolescence*, J'ai lu
- JEAMMET P., BRACONNIER A. (2004), *Adolescences, repères pour les parents et les professionnels*, La découverte
- JELLAB A. (2004), *L'école en France, la sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, L'Harmattan
- JELLAB A. (2001), *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, PUF
- LANGOUËT G. (2003), sous la dir. de, *Les oubliés de l'école*, Observatoire de l'enfance, Hachette
- LEFRESNE F. (2003), *Les jeunes et l'emploi*, La découverte
- LONGHI M., GUIBERT N. (2003), *Décrocheurs d'école, redonner envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*, De la Martinière
- LONGHI G., GUIRAUD M. (1992), *La république lycéenne*, Payot
- LONGHI G., MORRIS A. (2004), *Pas envie d'aller à l'école*, De la Martinière
- MARCELLI D. (2004), *Adolescence et psychopathologie*, Masson

- MAURIN E. (2004), *Le ghetto français, enquête sur le séparatisme social*, Seuil
- MEIRIEU P. (2005), *Lettre à un jeune professeur*, ESF.
- MERLE P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* PUF.
- MILLET M., THIN D. (2005), sous la dir. de, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF. A paraître en septembre 2005.
- MOREAU G. (2002), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, La dispute
- MOREAU G. (2003), *Le monde apprenti*, La dispute
- MORIN E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil
- NICOLE-DRANCOURT C., ROULLEAU-BERGER L. (2001), *Les jeunes et le travail 1950-2000*, PUF
- PAIR C. (1998), *L'école devant la grande pauvreté ; changer de regard sur le quart-monde*, Hachette
- PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Ed. Autrement, coll. Mutations
- PAUGAM S. (2005), *Les formes élémentaires de la pauvreté*, PUF, Le lien social
- RICOEUR P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Stock
- RICOEUR P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Stock
- SALOME J. (2004), *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*, Albin Michel
- SCHWARTZ B. (1981), *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, La documentation française
- TERRAIL J.P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, La dispute
- VIAUD M.L. (2005), *Des collèges et des lycées différents*, PUF
- ZAY D. (2005), *Prévenir l'exclusion scolaire et professionnelle des jeunes*, PUF

DOSSIERS, REVUES

Alternatives économiques

- Pratique n°17, janvier 2005 n°139, *De l'école à l'emploi*, ONISEP-Alternatives économiques-CEREQ

Cahiers pédagogiques

- n°366, *Quand les élèves posent problème ; n°376-377, Quelle pédagogie pour les lycées ?*
- n°391, *L'école et l'exclusion ; n°403, Les lycées professionnels ; n°411, Quand les élèves se mettent en danger*

CARIF-OREF des Pays-de-la-Loire

Dossier *Décrochage des jeunes*, octobre 2004, <http://www.cariforef-pdl.org>

Echanger, académie de Nantes

<http://www.ac-nantes.fr/peda/ress/mivip/echanger>

EduSarthe

- *Les décrocheurs*, collection Passerelles, n°1, septembre 1998
- *50 actions pour l'insertion des jeunes*, mai 2005
- *Education, économie, emploi*, mai 2005

EduScol

Dossier *Motiver pour accrocher*, juin 2004, 21 p.

<http://www.eduscol.education.fr/DO171>

L'école des parents

- hors série n°1, mars 2003, *Quand l'adolescent appelle*

- déc. 2004-janvier 2005, *Quand l'orientation désoriente*

Le monde de l'éducation

Dossier *Motiver, motiver, comment les motiver*, n°324, avril 2004

Les dossiers, MENESR*

Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1999-2000, n°135, octobre 2002, Direction de la programmation et du développement. <http://www.education.gouv.fr>

Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle

Le décrochage scolaire, n°1, 2003. <http://unicaen.fr/mrsh/cerse>

Note d'information, MENESR*

L'absentéisme des élèves dans le second degré, note d'information n°05.05, février 2005

<http://www.education.gouv.fr>

Note évaluation, MENESR*

Les dispositifs relais 1999-2003, note évaluation n°04.11, novembre 2004.

<http://www.education.gouv.fr>

Problèmes politiques et sociaux

Les jeunes sans qualification, n°915, La documentation française,

A paraître, automne 2005.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Revue française de pédagogie

BISSONNETTE S., RICHARD M., GAUTHIER C. (2005), *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*, n°150

Revue française de sociologie

Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre la lutte contre l'échec scolaire et la mobilisation des élèves, JELLAB A., avril-juin 2005, vol. 46, n°2.

Revue internationale d'éducation de Sèvres

Décrochages et raccrochages scolaires, n°35, avril 2004.

<http://www.ciep.fr/ries>

Revue internationale d'éducation de Sèvres

Les défis de l'orientation dans le monde, n°38, avril 2005.

<http://www.ciep.fr/ries>

VEI Enjeux

- n°122, sept. 2000, *Le décrochage scolaire, une fatalité ?* Ed. Scérén-CNDP

- n°132, mars 2003, *Prévenir les ruptures scolaires*, Ed. Scérén-CNDP

- n°138, sept. 2004, *Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ?* Ed. Scérén-CNDP

- n°139, déc. 2004, *La ville et l'école. Les nouvelles formes de ségrégation*, Ed. Scérén-CNDP

Vie pédagogique
Le désengagement et l'échec scolaires d'un trop grand nombre de garçons,
n°127, avril-mai 2003
<http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>

Les héritiers de Socrate : la quête morale des adolescents décrocheurs, par
BOUCHARD Pierre, Vie pédagogique, date de publication inconnue
<http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>

RAPPORTS

HUSSENET A., SANTANA P. (2004), *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, MENESR

THELOT C. (2004), sous la dir. de, *Pour la réussite de tous les élèves*, La documentation française

AZEMA C. (2002), *Favoriser la réussite scolaire*, rapport au Conseil économique et social

DUBREUIL P., FORT M., MORIN E., RAVAT J. (2005), *Les sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*, Inspection générale, MENESR

VIDEOS

Paroles de décrocheurs, *Association La Bouture - 11, cours Jean Jaurès, 38000 Grenoble*
<http://perso.wanadoo.fr/labouture>

Les adolescents et la société, *Scérén-Cndp, 2003*

INTERNET

<http://www.ac-nantes.fr>

<http://www.ac-nantes.fr/ia72>

<http://www.cafepedagogique.net>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com>

<http://cddp.72.crdp-nantes.fr>

<http://education.devenir.free.fr>

<http://www.ecoledesparents.org>

<http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier>

*MENESR : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et la recherche

Ressources pour accompagner la réflexion autour du décrochage scolaire et de la déscolarisation

**Source : Scérén, Services culture éditions
Ressources pour l'éducation nationale
CRDP Pays-de-la-Loire**

Sélection commentée d'ouvrages et d'articles de revues

Amrani, Younes, Beaud, Stéphane

Pays de malheur. [Livre]. Editions la Découverte - Maspéro, 2004. 233 p.
Au début, une correspondance électronique entre un sociologue et un jeune de banlieue d'origine maghrébine, travaillant comme emploi-jeune dans une médiathèque. Ce témoignage en dit long sur le sentiment de non reconnaissance et d'abandon moral dont souffrent de nombreux jeunes de cité.

Arliaud, Michel, Eckert, Henri

Quand les jeunes entrent dans l'emploi. [Livre]. Editions la Dispute, 2002. 281 p.

Quel rapport au métier, à la profession ces premières années de vie professionnelle donnent-elles à voir ? A la sortie du système éducatif, comment les jeunes décryptent-ils les aléas du marché du travail, lorsque des contrats à durée déterminée morcellent leur relation à la profession ?

Beaud, Stéphane,

80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire.
[Livre]. Editions la Découverte, 2002. 341 p.

L'auteur raconte, à travers les portraits de jeunes d'un quartier HLM à forte composante immigrée, les illusions et les désillusions des « enfants de la démocratisation scolaire », engagés dans la voie incertaine des études longues. Il met en lumière l'ambivalence de la politique volontariste de démocratisation scolaire : d'un côté, une élévation globale du niveau de formation et une forme de promotion sociale pour certains, de l'autre, un coût moral et psychologique important, voire dramatique, pour ceux qui se retrouvent fragilisés par leur échec universitaire et confrontés au déclassement social.

Boisteau, Manu, Longhi, Gilbert, Morris, Ariane

Pas envie d'aller à l'école. [Livre]. Editions la Martinière, 2004. 109 p.

Sous une forme humoristique, cet ouvrage propose aux adolescents une analyse de leurs difficultés et une aide pour les résoudre. A défaut d'aimer l'école, le jeune sera mieux armé pour en supporter la pression.

Costa-Lascoux, Jacqueline

Malaise dans la scolarisation : analyse des processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny, deux villes de l'Essonne. [Livre]. Cévipof - CNRS / IUFM Versailles (Etiolles), 2002. 222 p.

La déscolarisation est la résultante d'un processus cumulatif de ruptures. Ses formes sont diverses : gradation des absences jusqu'au décrochage, signes avant-coureurs de désintérêt vis-à-vis de l'école, attitude de rejet ou d'opposition... Les enfants décrocheurs ont en majorité une histoire marquée par une série de ruptures : scission dans la filiation, éloignement d'un parent, d'un membre de la fratrie, famille éclatée, changement de résidence. Le décrochage progressif peut conduire à un repli sur soi, à l'absence de projet, voire à l'inscription dans un monde parallèle à celui de l'école, y compris avec de nouvelles formes de compétence, de socialisation.

Décrochage scolaire et déscolarisation. [Périodique]. *La nouvelle revue de l'AIS*, n°24, 4^{ème} trim. 2004. 153 p.

Sommaire du dossier :

Approche de l'absentéisme scolaire. Projet SOCRATES-COMENIUS. RHINOS : un projet de recherche sur les décrocheurs silencieux. Décrochage scolaire et difficulté. Quelle construction de l'enfant en élève dans la confrontation à l'École ? Le programme départemental de travail contre le décrochage scolaire du département du Val-de-Marne. Les dispositifs relais : enjeux et bilans. Le point de vue de la PJJ. Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbants. Paroles de décrochés. La classe relais, un enjeu heureux : une enseignante témoigne.

Le décrochage scolaire : une fatalité ? [Périodique]. *VEI Enjeux*, n°122, septembre 2000. 169 p.

Sommaire du dossier :

I. *Trajectoires de décrochage*. Le décrochage scolaire, une question sociale et institutionnelle ; Pour problématiser la déscolarisation ; Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture ; Une génération en attente ; Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation.

II. *Connaître les décrocheurs*. Le risque de sortie sans qualification dans les années quatre-vingt-dix. Effets des différentes trajectoires scolaires ; Des jeunes qui échappent à la scolarité obligatoire ; L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine ; Une construction sociologique du « décrochage » scolaire : le cas des français musulmans ; L'orientation des jeunes en difficulté : quelques résultats d'une enquête de l'ONISEP.

Pour en savoir plus : consulter les documents qui accompagnent ce dossier et la bibliographie sélective sur le site <http://www.cndp.fr/Produits/DtailsSimp.asp?ID=26707>

Glasman, Dominique , Oeuvarard, Françoise

La déscolarisation. [Livre]. Editions La Dispute, 2004. 313 p.

Pendant 3 ans des chercheurs ont rencontré des jeunes "déscolarisés", interviewé des acteurs de diverses institutions, enquêté auprès de populations variées. Leurs résultats permettent de nuancer certaines idées reçues (la démission familiale n'est pas à l'origine de la déscolarisation, il n'y a pas de lien direct entre déscolarisation et délinquance, la compréhension de la déscolarisation n'est pas indépendante des apprentissages). Sont traitées successivement :

La question de la définition et du dénombrement : Du dénombrement des absences à la mesure de la déscolarisation, La construction sociale de la catégorie de déscolarisation .

Les processus : moments, lieux, logiques : L'auto-formation communautaire des jeunes Gitans et Marocains ; Précarité, stratégies familiales et déscolarisation ; Insécurité salariale, déscolarisation et compétences ; Déscolarisation et construction de soi des adolescents ; Quelle construction identitaire pour les jeunes déscolarisés ; La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique.

Guedj, Claude

Motivation scolaire : un dispositif prend le relais. [Livre]. CRDP Languedoc-Roussillon, 2001. 188 p.

Une organisation différente des apprentissages, une pédagogie plus individualisée peuvent aider les élèves démotivés à retrouver confiance en eux-mêmes et en l'école. Une équipe pédagogique d'un collège du Gard s'est engagé dans un dispositif original de lutte contre l'absentéisme et pour la motivation scolaire.

Guibert, Nathalie, Longhi, Gilbert

Décrocheurs d'école : Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent. [Livre]. Editions La Martinière, février 2004. 176 p.

Témoignage de 7 jeunes, ayant des problématiques différentes et qui vont, après une déscolarisation plus ou moins longue, reprendre une scolarisation. A travers les entretiens, se met en place l'amorce du rattrapage, avant le processus proprement dit de rescolarisation et de réappropriation des apprentissages.

Laccourège, Alain

Elèves en difficultés, éviter les ruptures. [Livre]. CRDP d'Aquitaine, 2003. 141 p.

Comment enseigner auprès d'un public marqué par l'échec ou le refus scolaire ? Quelles stratégies et quelles attitudes pour tenter de remobiliser les élèves et restaurer chez eux une image de soi positive ? Ces fiches, essentiellement des guides pour l'action, sont regroupées autour de quatre thèmes : restaurer l'estime de soi et remobiliser l'élève, renforcer la communication, donner du sens aux apprentissages et travailler en équipe et en partenariat.

Martin, Elisabeth, Bonnery, Stéphane

Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école.

[Livre]. Editions ESF, 2002. 256 p.

Au sein des collèges, certains jeunes affichent des comportements qui attestent un état de démotivation scolaire extrême : inappétence aux savoirs scolaires, refus de travail, absentéisme chronique, comportements perturbateurs. Pour accueillir ces jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation, des structures particulières appelées « dispositifs relais » ont été créées afin de remobiliser les jeunes et de les rescolariser.

Passerelles pour l'insertion : parcours personnalisés. [Livre]. CDDP de la Sarthe, 2001. 46 p.

Plusieurs dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes sortant ou risquant de sortir du système éducatif sans solution de formation initiale (expériences menées dans la Sarthe) sont décrits : itinéraire personnalisé d'accès à la qualification, accompagnement des lycéens en situation de décrochage, préparation d'examens en alternance CNED – soutiens au lycée, classe relais. Une bibliographie commentée clôt le dossier.

Tanon, Fabienne

Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation. [Livre]. Editions L'Harmattan, 2000. 232 p.

Cet ouvrage mêle discours de chercheurs et témoignages d'acteurs scolaires ou extra-scolaires. Le décrochage scolaire est un phénomène complexe qui met en jeu un faisceau de causes et demande une diversité de réponses et de solutions. Y remédier nécessite des équipes et un travail en partenariat, à l'interne dans l'institution et à l'externe avec le quartier, les familles, les associations.

Les documents cités ci-dessus sont en prêt dans les médiathèques du réseau CRDP des Pays-de-la-Loire. La médiathèque du CDDP de la Sarthe, en appui de la journée du 23/03/2005, a acquis plusieurs titres.

Sites :

Centre Alain Savary (INRP)

<http://www.inrp.fr/Relais/actiondr.htm>

Centre de ressources en ligne Ville-Ecole-Intégration (SCEREN-CNDP)

<http://www.cndp.fr/vei>

Observatoire de l'enfance (PEP-MGEN)

<http://www.observatoiredeenfance.org>

CAFOC de Nantes

<http://www.cafoc.ac-nantes.fr>

Consulter la base de données : échec scolaire

PUBLICATIONS DE L'INSPECTION ACADEMIQUE SARTHE

DOMAINES : ORIENTATION, INSERTION, PEDAGOGIE

I. COLLECTIONS EDUSARTHE

Intégralement disponibles sur <http://www.ac-nantes.fr/ia72/publications/edusarthe>

Ressources, des outils pour enseigner

Eduquer en orientation, novembre 2000

Passerelles pour l'insertion, mai 2001

100 références pour éduquer en orientation, juillet 2002

Changer le conseil de classe, août 2004

Exploiter l'évaluation 6^{ème}, septembre 2004

200 références pour éduquer en orientation, novembre 2004

Education, économie, emploi, mars 2005

Préparer et exploiter FormaSarthe, novembre 2003 (réédition octobre 2005)

Références, des informations techniques pour agir

Cinq CIO en Sarthe, cinq priorités, janvier 2003

Procédures d'orientation et d'affectation, février 2005

50 actions pour l'insertion des jeunes, mai 2005

Education, économie, emploi, mai 2005

Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école, août 2005

Repères, des statistiques pour piloter

Bilan de l'orientation et de l'affectation, juillet 2004

Repères pour l'orientation, décembre 2004

Bilan de l'orientation et de l'affectation, juillet 2005

II. AUTRES PUBLICATIONS

Outils et dispositifs pour une démarche éducative en orientation, juin 1996

Donner un second souffle à l'orientation dans l'académie de Nantes, rapport à la rectrice d'académie, juillet 2001, 150 pages.

A la recherche du bon lycée, la dérogation à l'entrée en seconde, avril 2002, 45 pages

A la recherche du bon collège, la dérogation à l'entrée en sixième, avril 2002, 40 pages

Prendre en considération des élèves différents, juin 1999, 49 pages

57 collèges en actions, fiches-actions, mars 1993

Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ? décembre 1993, actes de la journée d'étude des collèges du 2 juin 1993, Le Mans-Rouillon, 87 pages

Evaluer au collège aujourd'hui, décembre 1994, actes de la journée d'études des collèges du 5 octobre 1994, Le Mans-Rouillon, 85 pages

Qui est responsable de l'orientation, actes des 47^{èmes} journées nationales de l'orientation (Le Mans, du 22 au 25/09/1998), dans revue *Questions d'orientation*, n°1, mars 1999, 163 pages

Situation au 31/08/2005

Outil multimédia : DVD-Rom
En cours de réalisation.
Sortie prévue : courant 2006

En partenariat avec le Rectorat (GIP FCIP Expérience), la Mission générale d'insertion de l'éducation nationale de l'académie de Nantes, et l'inspection académique de la Sarthe, le CRDP de Nantes va réaliser un DVD-rom sur le thème *Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école*. Il s'appuiera sur des prises de vue réalisées lors de la journée du 23/03/2005 (Le Mans-Rouillon), sur les actes écrits des interventions, et inclura des reportages consécutifs à la journée.

Directeur de la publication : Jean-Claude ROUANET inspecteur
d'Académie directeur des services départementaux de l'Éducation
nationale

Inspection académique de la Sarthe
Inspection de l'information et de l'orientation
34 rue Chanzy — 72071 Le Mans cedex 9

Tél : 02.43.61.58.11
ce.iio72@ac-nantes.fr

Cette publication est également disponible (ainsi que les autres
publications de l'inspection académique de la Sarthe) en
téléchargement sur le site :

<http://www.ac-nantes.fr/ia72/publications/edusarthe>

Mise à jour : 31 août 2005
Tirage : 600 exemplaires