

Comprendre la difficulté scolaire : enjeu pédagogique, enjeu politique

La problématique de l'échec scolaire apparaît en France dans les années qui suivent la mise en œuvre des lois Berthoin (1959), instaurant la prolongation de la scolarisation à 16 ans, et Haby (1975), instituant le collège unique. Celles-ci conduisent nombre d'élèves à vivre leur « métier d'élève » dans un cadre auquel autrefois ils n'auraient pas eu accès, et dont la forme comme les méthodes demeurent pourtant inchangées.

Quant à la question de la déscolarisation, elle émerge à l'agenda des politiques publiques sous des formulations variées ("décrocheurs", "déscolarisés", "perdus de vue", "absentéistes") à la fin des années 1990, en lien avec des préoccupations d'ordre public (prévenir les risques de délinquance) autant sinon plus que comme question liée à la démocratisation des apprentissages. Problème autant politico-médiatique que scientifique, il est le lieu d'un conflit des interprétations, dont l'intérêt n'est pas que théorique, mais induit la nature des réponses qui lui seront apportées.

Comprendre le décrochage scolaire : un enjeu pédagogique

Les approches du phénomène sont multiples et parfois antagonistes. Dans l'espace limité qui nous est imparti, nous nous contenterons d'en évoquer trois types (et de manière nécessairement schématique) :

- des approches de nature psychologique, psycho-cognitiviste... Faisant porter la cause du problème sur l'individu et ses déficits, elles ne permettent pas de prendre en compte la totalité de l'expérience du jeune ni de travailler les pratiques et la relation pédagogique (autrement que, dans le meilleur des cas, sous l'angle de la didactique) ;
- des approches comportementalistes (qui peuvent parfois croiser les précédentes) ; elles n'abordent ces questions qu'en termes de régulation de comportements souvent pathologisés ;
- des approches autour des socialisations différenciées. Elles sont nombreuses : on pourrait se référer, entre autres, aux théories (scientifiques) de la reproduction et à leur avatar, la théorie (de sens commun) du « handicap socioculturel ». Elles peuvent aboutir à poser la socialisation scolaire comme exclusive et seule pertinente et invalider les autres, ou à présenter la culture de l'école et celle des familles populaires comme irréductiblement antagonistes, ou encore à affirmer un relativisme culturel...

Ces trois ensembles de postures conduisent *nolens volens* au fatalisme, soit par naturalisation ou médicalisation de la difficulté, soit en la situant exclusivement dans le social, soit en invalidant l'école comme outil de classe, ou, encore en la destinant *de facto* aux seuls élèves qui peuvent ou savent en tirer profit...

Force est de constater que les deux premières approches (psycho-cognitivism et comportementalisme) connaissent aujourd'hui un fort succès politico-médiatique, avec la résurgence des vieilles lunes de l'« idéologie du don »¹. En l'absence d'une réelle prise en compte des travaux nombreux existant pourtant à ce sujet dans le champ des sciences de l'éducation, ces lectures hâtives contribuent aux régressions multiples observables aujourd'hui dans certains milieux (remise en question de la scolarité jusqu'à 16 ans, du collège unique, réponses sécuritaires, acceptation d'une école qui ne serait destinée qu'aux plus « méritants », pendant que se multiplieraient les exclus du système).

Et pourtant il n'y a pas de fatalité ! Les expériences de terrain et nombre de recherches nous montrent que, si les corrélations entre exclusion sociale et échec scolaire perdurent (voire qu'elles se renforcent parfois), celles-ci ne sont pas prédictives : nombre de jeunes de classe populaire, ceux que J.-P. Terrail nomme « les transfuges »², réussissent à l'école.

En fait, pour mieux comprendre les processus complexes à l'œuvre dans le décrochage scolaire, il nous faut penser de manière combinatoire ce qui se joue au sein de l'école et ce qui se joue dans l'environnement social et familial du jeune. Comme le soulignent M. Millet et D. Thin³, les ruptures se font toujours *via* les interactions entre plusieurs registres de difficultés (conditions familiales, sociabilités juvéniles, trajectoires scolaires, contextes sociaux et productions institutionnelles...); un élément peut faire basculer dans la rupture ; et à l'inverse un seul élément peut faire aussi lever pour sortir de la spirale de la rupture ou de la « désaffiliation ».

Et, loin d'être impuissante ou réduite à un rôle de (re) production des inégalités sociales, culturelles et scolaires, l'école peut beaucoup. Deux rapports successifs des Inspections générales du ministère de l'Éducation nationale⁴ sur les zones d'éducation prioritaires ont montré par exemple que certains facteurs étaient de véritables leviers de réussite : par exemple l'« effet établissement », l'« effet maître », ainsi que le maintien d'un haut niveau d'exigence à destination des élèves. À condition de sortir du discours contre-productif sur le « handicap socioculturel » et de faire en sorte de dissiper les « malentendus » sociocogni-

1 GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, 2009, La Dispute.

2 Terrail J.-P., *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?* 1990, PUF.

3 Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, 2005, PUF.

4 Moisan C., Simon J., *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, 1997, La Documentation française ; Armand A., Gille B., *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, Rapport au ministre, 2006.

5 Bautier E., Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 2009, PUF.

tifs⁵ entre l'école, les élèves et les familles sur la nature et le pourquoi des attentes de l'école, en travaillant sur le rapport au savoir des jeunes⁶, sur la mise en apprentissage des élèves⁷, en remettant en cause la manière dont l'institution scolaire peut contribuer aussi à les « absenter »⁸ ...

Un enjeu politique : le choix de la démocratisation éducative

In fine, si s'attaquer au décrochage scolaire appelle à clarifier les processus à l'œuvre et à identifier les théories qui peuvent en rendre compte, cela implique aussi de faire des choix axiologiques et politiques.

La France, dans les années 1980, a mis en place la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP), qui visait à conjuguer les efforts de l'école et de ses partenaires (parents, associations) autour de la réussite scolaire des élèves dans les quartiers populaires autour de projets de territoire. Parallèlement on pouvait observer une externalisation de la difficulté scolaire *via* le soutien puis l'institutionnalisation de dispositifs d'accompagnement à la scolarité portés par des structures associatives ou municipales.

Quel bilan en tirer ? Les résultats sont de fait inégaux : si dans le cadre de certains établissements on a pu observer de réels progrès, c'est loin d'être le cas partout. Les causes en sont multiples : absence de projets pédagogiques conséquents ou pratiques d'enseignants qui en rabattent sur les exigences⁹, dégradation de la situation sociale et économique qui touche les familles les plus précarisées, désaffection croissante de nombre de jeunes de quartiers populaires à l'égard d'une école qui est perçue comme le lieu de l'humiliation¹⁰ et de l'échec...

Par ailleurs des choix politiques ont conduit à certaines réorientations : politiques de territoire (ZEP) se restreignant progressivement aux territoires de l'école (Réseaux Ambition Réussite, RAR), approches de moins en moins pédagogiques et de plus en plus sécuritaires (le dispositif CLAIR, Collège Lycée pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite, qui succède aux précédents, naît dans le prolongement d'assises contre la violence à l'école), logique d'« égalité des chances », dont l'ambiguïté sémantique ne résiste pas à l'épreuve du réel quand elle s'accompagne de la sortie des élèves « méritants » des quartiers populaires (internats d'excellence,



opération « cordées de la réussite »). En fait, on assiste à un « renoncement politique » quant à la visée d'une école démocratique¹¹.

Face à cela, il nous semble urgent, outre les approches évoquées *supra*, de prendre en compte la famille et l'École certes, mais aussi les espaces-temps de loisirs encadrés (éducation non formelle) et ceux où l'enfant et le jeune se retrouvent seuls ou en groupe, devant les médias, dans la ville, entre pairs (éducation informelle). Ils participent à la production et de la reproduction des inégalités, comme ils peuvent être, sous certaines conditions, l'occasion d'une ouverture cognitive et d'une démocratisation culturelle.

Cette prise en compte de ces trois dimensions appelle la cohérence éducative et la coopération des acteurs de l'éducation, que l'on voit s'esquisser autour du développement des projets éducatifs locaux sous l'impulsion de nombreuses collectivités territoriales. D'aucunes mêmes, intégrant à leur démarche une réflexion sur le cadre de vie, se revendiquent comme « villes éducatrices », à partir du constat que l'on apprend « dans la ville mais aussi de la ville ».

Cela appelle enfin de clarifier les valeurs au nom desquelles la société choisit de construire sa politique éducative. Il nous semble que la visée démocratique (l'« égalité de droits », et non pas l'« égalité des chances » !), préalable et condition d'une action préventive et volontariste de l'échec scolaire sous ses formes diversifiées, nécessite un référentiel d'action commun, celui d'un « service public d'éducation élitaire pour tous »¹².

Bernard Bier
sociologue
bgbier@club-internet.fr

6 Bautier E., Charlot B., Rochex J.-Y., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, 1992, Armand Colin ; Charlot B., *Éléments pour une théorie du rapport au savoir*, 1997, Anthropos.

7 Bonnery S., *Comprendre l'échec scolaire. Éléves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, 2007, La Dispute.

8 Douat E., *L'école buissonnière*, 2011, La Dispute.

9 Bonnery S., *op. cit.*

10 Merle P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit?* 2005, PUF.

11 Ben Ayed C., *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?* 2010, Armand Colin.

12 Bier B., *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/altérité*, 2010, L'Harmattan.