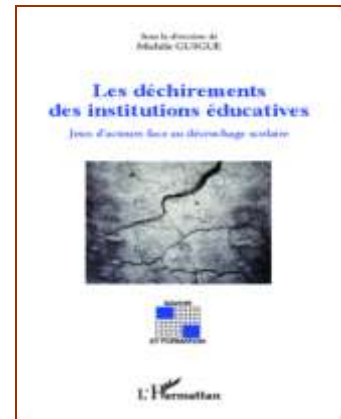


Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire

sous la direction de
Michèle Guigue

Sous la direction de Michèle Guigue, professeure émérite à l'université de Lille 3, une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie nous livre dans cet ouvrage l'essentiel des résultats d'une recherche conduite en 2007-2008 sur le thème du *décrochage scolaire*. Une vingtaine de jeunes entre quatorze et quinze ans sont au cœur de cette enquête conduite à l'interface des institutions éducatives en charge de ces élèves en (grande) difficulté : l'école bien sûr et le milieu familial, mais aussi l'ensemble des travailleurs sociaux qui sont amenés à intervenir lorsque l'institution scolaire n'est plus en mesure de faire face, seule, aux problèmes posés par ce public particulièrement réticent à ses exigences. Il s'agit moins pour les auteurs de l'ouvrage – et c'est ce qui fait son originalité – de rendre compte aussi objectivement que possible des situations créées par la mise en relation de ces différentes institutions et d'en proposer les principes explicatifs que d'analyser les « déchirements » dont ces institutions sont victimes à partir de l'étude des jeux d'acteurs à l'oeuvre dans ces situations. L'orientation interactionniste de la recherche est ainsi clairement affirmée.

Dans l'introduction, les auteurs procèdent à une mise en perspective à la fois épistémologique et historique, deux aspects au demeurant liés, de la recherche qui va être présentée. Au plan épistémologique, l'orientation interactionniste est revendiquée sur la base d'un parti pris en faveur d'une représentation des liens entre l'individuel et le collectif selon laquelle les deux plans sont inextricablement imbriqués : intrication des itinéraires personnels et des normes institutionnelles, les institutions elles-mêmes ne pouvant faire l'objet d'une définition monolithique, unilatérale et circonscrite car elles sont un mixte de pratiques, de valeurs, de normes et de structures. Mais c'est précisément cette labilité qui fait la pertinence d'une étude de ces réalités institutionnelles à partir de leurs « marges » (pour reprendre le vocabulaire utilisé par les auteurs) dans la mesure où c'est à la marge que se joue alors la frontière, mouvante, entre l'acceptable et l'inacceptable, l'incontestable et le problématique.



Éditions L'Harmattan,
Collection « *Savoir et formation* », 2013, 284 pages

Ainsi, les phénomènes de l'échec scolaire, de l'absentéisme et, aujourd'hui, du « décrochage » n'ont pas toujours été considérés comme de réels problèmes publics. Ils étaient autrefois (jusqu'à dans les années 1960) acceptés et tolérés, comme des effets secondaires inévitables, voire prévisibles, du fonctionnement normal de l'institution scolaire. Or, depuis quelques décennies maintenant et en relation avec les transformations qui ont affecté cet ensemble de pratiques, de valeurs, etc. en quoi consiste l'école (augmentation de l'espérance de vie scolaire, massification du secondaire et du supérieur, exacerbation de la fonction certificative, développement du consumérisme scolaire, etc.), ces phénomènes sont devenus des priorités publiques mobilisant l'énergie d'une multitude d'acteurs. La marge a donc été reconfigurée et la frontière a bougé entre ce qui est supportable et ce qui ne l'est pas. Alors qu'il y a peu encore, un élève qui sortait du système éducatif sans diplôme et sans qualification ne faisait l'objet d'aucune attention particulière car son insertion sociale et professionnelle ne dépendait pas comme aujourd'hui de son parcours scolaire, sa situation est désormais au principe d'une mobilisation tous azimuts de tous les professionnels de l'éducation.

Cet intérêt pour le marginal se conjugue, selon une approche diachronique complémentaire, à une focalisation sur ces moments que les auteurs qualifient de « sensibles », à l'occasion desquels les marges se construisent de façon privilégiée, lors desquels parcours biographiques et normes institutionnelles se télescopent. C'est le cas, en particulier, dans la vie d'un jeune aujourd'hui, dès tout débuts de sa scolarisation (ses premières expériences de l'institution scolaire) ou des

dernières années de sa scolarité « obligatoire ». Dans ce dernier cas et même si la décision ne lui en incombe qu'en partie (et même, parfois, une partie qui peut s'avérer être infinitésimale), l'individu prend conscience que la contrainte qu'il subissait jusqu'alors va cesser (l'obligation d'aller à l'école, imposée par la collectivité, la communauté, abstraite car elle va bien au-delà de la sphère familiale, à laquelle il appartient) et qu'il va lui revenir, plus ou moins, de choisir : continuer ou s'arrêter. Un « moment sensible », donc, dans la mesure où les rapports de l'individu et du collectif sont reconfigurés : à une période de soumission « totale », succède une période dans laquelle l'individu va reprendre (en partie) ses droits.

C'est cette centration sur ces situations combinant marginalité et moments critiques qui justifie, *in fine*, les choix épistémologiques, mais aussi méthodologiques, effectués par les auteurs de l'ouvrage.

Mais, ces choix scientifiques sont en outre étayés par des considérations historiques relatives à l'émergence progressive, depuis le XVIII^e siècle (et la mise en place de la « police des familles », telle qu'elle a été identifiée par Jacques Donzelot dans les années 1970) jusqu'à la convention internationale des droits de l'enfant de 1989, en passant, bien sûr, par l'instauration de l'obligation scolaire à la fin du XIX^e siècle en France, de l'école dans sa forme proprement moderne (républicaine). Se met en place, dans cette longue durée, un État protecteur des enfants dont les interventions seront à la fois intrusives et bénéfiques, de telle sorte que selon les époques mais aussi selon les publics concernés, c'est l'une ou l'autre de ces deux dimensions qui sera davantage perceptible. Aux marges cependant, c'est toujours l'effet d'intrusion (contrôle social des populations à risques et/ou domination politique des « classes dangereuses ») qui l'emporte.

Même dans les années 1990, lorsque la thématique de la « coéducation » est développée (école et famille sont alors invitées à collaborer, en se soutenant mutuellement, dans leur entreprise éducative commune), c'est l'hétérogénéité et la dissymétrie des statuts (parents *versus* professionnels) qui dominent, de telle sorte que les pratiques éducatives familiales sont dévaluées (du moins dans certains milieux sociaux) en même temps que la responsabilité des parents quant aux effets de ces pratiques est surévaluée.

Pourtant, malgré ces ambivalences sociales persistantes des interventions étatiques (intrusives d'un côté et pour certains, bénéfiques d'un autre côté et pour d'autres), les modalités ont évolué, faisant plus de place aujourd'hui aux acteurs, à leurs jeux et à leurs logiques. Ce qui justifie, par un autre biais, la préférence manifestée en faveur d'une approche interactionniste, précisément centrée sur ces jeux et ces logiques. Mais, au risque, peut-être, de sous-estimer l'importance des déterminismes (macro) sociaux

qui continuent de peser sur les situations engendrées par ces jeux et ces logiques.

Toujours est-il que les auteurs vont déployer, dans les deux parties qui organisent cet ouvrage, une grande finesse d'analyse dans l'étude des matériaux recueillis à l'occasion des quatre-vingt-dix entretiens menés avec les différentes personnes impliquées, concernées par les problèmes posés par les parcours plus ou moins chaotiques de cette vingtaine d'adolescents à ce moment charnière de leur existence, celui de la fin de leur scolarité obligatoire.

La première partie a une visée essentiellement factuelle et objective : présenter, dans leur environnement familial et scolaire, les parcours, plus ou moins chaotiques, des vingt adolescents composant la cohorte étudiée. Quelques traits communs ont permis de les rassembler : une zone géographique (un secteur de Pas de Calais), une date de départ (la rentrée scolaire 2005), leur fréquentation d'un dispositif d'aide (*Démission impossible*) destiné à proposer des parcours aménagés et alternatifs à des élèves en grande délicatesse avec l'école (absentéisme important, exclusion, voire errance), leur appartenance à une classe de 4^e (voire de 5^e) afin de s'assurer d'un suivi durable. Les données ont été recueillies, pour l'essentiel, à partir d'entretiens conduits avec les jeunes eux-mêmes, mais aussi leurs parents et les différents professionnels qui sont intervenus auprès d'eux (enseignants, personnels des collèges, travailleurs sociaux, etc.). Les différents dossiers administratifs dont ces jeunes ont été l'objet ont représenté une autre source importante d'informations.

Chaque parcours étant unique, cette première partie débute par une série de cinq portraits pour céder ensuite la place à une approche plus panoramique et synthétique. Une série de tableaux étaye cette approche en donnant à voir les rapprochements possibles mais aussi les petites différences entre les vingt cas étudiés, tant du point de vue de l'environnement familial que du point de vue du parcours scolaire. Sans véritable surprise, il ressort de ces comparaisons que, le plus souvent, le contexte familial est compliqué et fragile et que le parcours scolaire de chacun de ces jeunes est sinueux et perturbé. Même si, dans ce deuxième cas en particulier, il est possible d'établir une échelle de la « gravité » de la situation en fonction du degré d'éloignement de l'institution scolaire (depuis le cas de l'élève qui, malgré ses difficultés, reste pris en charge par le même établissement scolaire, jusqu'à celui qui sort des radars de l'institution durant des périodes plus ou moins longues, en passant par l'élève qui se voit renvoyer de collège en collège). Il est alors possible de se poser la question de la réactivité, variable selon les situations, de l'institution aux problèmes divers posés par ces élèves récalcitrants.

Ici, les dossiers administratifs élaborés sur chaque élève (dix-sept sur vingt ont pu être consultés) apportent quelques éclairages précieux à partir d'une double lecture : une lecture transversale qui permet de repérer les constantes d'un dossier à l'autre, une lecture longitudinale qui fait ressortir les singularités. Ce qui se dégage de la première lecture c'est, d'une part, la précocité des difficultés scolaires (dès l'école élémentaire, voire l'école maternelle) et, d'autre part, une brusque aggravation au moment de l'entrée au collège. Les difficultés d'apprentissage de ces élèves et les situations d'échec scolaire qu'elles génèrent prédisposent incontestablement au décrochage. Quant à leurs comportements, ils sont davantage « étiquetés » (« provocateurs », « indisciplinés », etc.) que réellement décrits et ils sont pris moins pour eux-mêmes que du point de vue des perturbations de l'ordre scolaire qu'ils entraînent. En reprenant à P. Woods la distinction que celui-ci opère entre enseignants « provocateurs de déviance » (porteurs de jugements très négatifs sur les élèves et qui manifestent ainsi une sorte d'intention « belliqueuse » à leur égard) et enseignants « isolateurs de déviances » (porteurs de jugements plus positifs, bienveillants et encourageants à l'égard des élèves), et en élaborant des scénarios interprétatifs à partir de cette référence, les auteurs montrent que la première option est largement dominante dans le discours officiel tel qu'il semble être tenu à travers cette masse de documents administratifs qui semble dès lors constituer, surtout, des dossiers à charge visant à accumuler les « pièces à conviction » attestant de la perturbation de l'ordre scolaire que représentent ces jeunes.

La deuxième partie vise à dégager, au-delà de cet ensemble de données factuelles, les « partis pris et les conceptions des protagonistes du travail éducatif ».

Elle s'ouvre sur le rappel de cette question que posait M. Segalen en 2010 : à qui appartiennent les enfants? Or, « dans un contexte où l'État est devenu protecteur et éducateur, où, de plus, la coéducation est devenue un *leitmotiv*, l'éducation est, plus que jamais, un écheveau d'interactions dans un foisonnement institutionnel » (p.127). Aussi chaque chapitre est-il centré sur une catégorie d'acteurs (successivement les jeunes, leurs parents, les professionnels du collège et les professionnels du travail social) ce qui met délibérément le lecteur en position d'adopter successivement et également les points de vue d'où sont tenus ces différents discours.

Il n'est pas possible de rendre compte ici de la richesse des analyses proposées dans les quatre parties successives consacrées à chacun des quatre discours. On s'en tiendra donc à ce que les auteurs retiennent du croisement et de la confrontation de ces différents points de vue, en se situant « au cœur de la configuration

éducative, au carrefour des discours de l'ensemble des protagonistes » (p.225).

Il ressort tout d'abord de cette confrontation des points de concordances fondamentaux : tous, y compris les principaux intéressés, reconnaissent l'existence des difficultés des jeunes concernés en même temps que la multiplicité et l'hétérogénéité de leurs causes. De façon surprenante au regard des représentations habituelles, l'école est l'objet d'une adhésion partagée. Du côté des professionnels, cette adhésion est aisément compréhensible. Elle est plus étonnante pour les deux autres catégories d'acteurs. Certes, chez les jeunes eux-mêmes cette adhésion est paradoxale : ils n'aiment pas l'école mais ils aimeraient l'aimer et s'ils ne l'aiment pas, c'est surtout pour se leurrer sur ce que leur situation aurait de dramatique s'ils devaient non seulement admettre leurs difficultés d'apprentissage (ce qu'ils font) mais aussi reconnaître l'utilité de ces apprentissages. « Ne pas comprendre ce qui s'apprend à l'école n'est pas totalement dramatique si c'est inutile » (p.228). Mais c'est là une stratégie défensive qui leur permet de faire face, en l'esquivant, à l'angoisse que peut susciter le sentiment d'être en train de gâcher sa vie. Quant aux parents, il apparaît que, loin des thèses convenues sur leur « démission éducative », ils sont en réalité soucieux d'une possible réussite scolaire de leur progéniture en étant constamment en quête de stratégies éducatives pour l'aider.

Mais, au-delà de ces points de convergences, les auteurs font état de divergences importantes quant à l'interprétation des situations. Chacun tend, naturellement (?), à se dédouaner de toute responsabilité en accusant les autres. Et il ne s'agit pas seulement de l'opposition binaire entre familles (les jeunes et les parents) et professionnels (personnels du collège et travailleurs sociaux) de telle sorte que de multiples configurations, toutes spécifiques, peuvent constituer le cadre des interactions entre acteurs. Certaines familles, par exemple, ne sont pas connues des services sociaux et sont donc cantonnées dans un face à face difficile avec l'institution scolaire.

Peut-on, au vu de ces divergences interprétatives, s'en tenir à une analyse en termes de malentendus? Cela serait réducteur selon les auteurs car une telle analyse laisserait entendre que certains ne comprennent pas ce qui est en jeu dans ces situations, en l'occurrence bien sûr les parents, trop éloignés de l'école et de ses exigences, les professionnels, quant à eux, étant alors implicitement désignés comme les seuls porteurs de la bonne interprétation. Or, les entretiens montrent que cette interprétation n'est pas pertinente. Les parents sont tout aussi lucides (voire plus, parfois) que les professionnels.

Qu'y a-t-il donc, en définitive, au fond de ces divergences? Deux éthiques, répondent les

auteurs. Du côté des professionnels du collège, une *éthique de la conviction* fondée sur la promotion des deux valeurs cardinales de la *motivation* et du *travail*. Même s'ils sont conscients du poids des circonstances sociales dans le parcours scolaire chaotique de ces jeunes, ils ne peuvent renoncer à leur adhésion « en la toute puissance de la volonté, fondatrice de la croyance en l'autonomie de l'individu et en son pouvoir sur la vie » (p.246) car cette adhésion est constitutive de leur statut professionnel (au service de l'école et de ses missions). De telle sorte que ces circonstances sociales qui pèsent sur les élèves en grande difficulté ne sont, précisément, que des circonstances, conjoncturelles, auxquelles l'individu, en redoublant de travail et de volonté, a toujours le pouvoir de se soustraire. Du côté des parents, par contre, les auteurs identifient une *éthique de la responsabilité*, éthique qui transparait en particulier dans les stratégies de compromis que ces parents mettent en oeuvre à partir d'une analyse lucide, sans illusions, des difficultés que connaissent leurs enfants et qu'ils ne veulent surtout pas aggraver. Ainsi, les parents peuvent se comporter « en complices des comportements déviants de leur enfant » (p.247). Mais, « peut-on penser que ces compromis sont évitables ? Peut-on souhaiter leur disparition ? Et prouver à ces jeunes qu'ils n'ont aucun allié [...] Peut-on imaginer que l'exclusion hors de leur famille serait une solution à l'absentéisme [...] ? Peut-on souhaiter qu'ils n'aient plus rien à perdre ? » (p.247).

En conclusion, les auteurs reviennent sur la thématique des déchirements qui donne son titre à l'ouvrage. Aux déchirements internes des professionnels (souvent écartelés entre le souci pour le jeune en difficulté et celui de la survie de l'institution à laquelle ils appartiennent), viennent s'ajouter les déchirements entre les institutions elles-mêmes car la coopération est difficile entre ceux qui sont d'abord attentifs aux contraintes de la prise en charge scolaire collective et ceux qui visent d'abord l'implication personnalisée d'un suivi individuel et global. Ce serait donc d'abord à l'atténuation de ces déchirements qu'il faudrait se consacrer afin de surmonter l'émiettement croissant du travail éducatif.

Écrit à plusieurs mains, chaque chapitre ayant un (des) auteur(s) identifié(s), cet ouvrage fait preuve malgré tout d'une profonde unité et d'une réelle cohérence dans le propos, unité et cohérence qui tiennent sans doute, au-delà de la commune inspiration épistémologique des auteurs, à une empathie (voire sympathie) partagée envers les acteurs des situations explorées et d'abord ces jeunes qui, bien malgré eux, se révèlent être d'excellents analyseurs des « déchirements » affectant les institutions (et leurs personnels) en charge de leur accompagnement dans ce moment délicat de la sortie de l'école obligatoire.

Certes, cet ouvrage n'épuise pas, loin de là, la question du *décrochage scolaire* et certains lui reprocheront une focalisation excessive sur l'expérience des acteurs qui laisse hors champ, en particulier, le contexte politique et idéologique dont la prise en compte appellerait une lecture plus radicale des rapports de domination à l'oeuvre, à la fois, dans la production de ce décrochage et dans les modalités de sa prise en charge. Voir, par exemple, sur ce point la contribution de M. Millet et D. Thin (« De la rupture à la remédiation scolaire, et après ») à l'ouvrage collectif intitulé *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (sous la direction de T. Berthet et J. Zaffran, Presses Universitaires de Rennes, 2014). Mais, pour autant, l'éclairage apporté ici est précieux car il renseigne utilement sur le vécu de situations fréquemment dramatiques qui ne sont, trop souvent, abordées qu'à travers le regard froid de la statistique.

Roger Monjo

Maître de conférences, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation (LIRDEF), Université de Montpellier 3