

Comprendre la réclusion scolaire

*Comment les élèves
de lycée professionnel s'isolent*

Savoir et Formation

Collection dirigée par Jacky Beillerot (1939-2004),
Michel Gault et Dominique Fablet

A la croisée de l'économique, du social et du culturel, des acquis du passé et des investissements qui engagent l'avenir, la formation s'impose désormais comme passage obligé, tant pour la survie et le développement des sociétés, que pour l'accomplissement des individus.

La formation articule savoir et savoir-faire, elle conjugue l'appropriation des connaissances et des pratiques à des fins professionnelles, sociales, personnelles et l'exploration des thèses et des valeurs qui les sous-tendent, du sens à leur assigner.

La collection *Savoir et Formation* veut contribuer à l'information et à la réflexion sur ces aspects majeurs.

Dernières parutions

- Jean-Pierre BIGEAULT, *Une poétique pour l'éducation*, 2010.
Hervé CELLIER, *La démocratie d'apprentissage*, 2010.
Didier JOURDAN et Frank PIZON, *Tabac, alcool, drogues : la prévention au lycée*, 2010.
Valérie BARRY, *Dialectiser la recherche et l'action*, 2010.
Catherine BORÉ, *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*, 2010.
Christian ALIN, *La Geste Formation*, 2010.
Marie-Claude BAÏETTO, *Le désir d'enseigner*, 2009.
Dominique FABLET, *Animer des groupes d'analyse des pratiques*, 2009.
Yves LABBÉ, *La difficulté scolaire ? Une maladie de l'écolier ?*, 2009.
A. GIOVANNONI, M. FLORO, *La question du sujet en situation de conflit*, 2009.
Franck GIOL, *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*, 2009.
Rébecca SHANKLAND, *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales*, 2009.
Dora FRANÇOIS-SALSANO, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, 2009.
Bernard PUEYO, *Enseigner, former, intervenir dans le champ de la petite enfance*, 2009.

Joël Gaillard

Comprendre la réclusion scolaire

*Comment les élèves
de lycée professionnel s'isolent*

L'HARMATTAN

© L'HARMATTAN, 2010
5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris

<http://www.librairieharmattan.com>
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
harmattan1@wanadoo.fr

ISBN : 978-2-296-11689-4
EAN : 9782296116894

*A mon frère Jean-Luc...
Son itinéraire de vie est sans doute
à l'origine de mes interrogations.*

Sommaire

I. INTRODUCTION	11
II. LA QUESTION DE LA DEFINITION DES NOTIONS DE DECROCHAGE, DECROCHEURS, DECROCHES ... ET DE RECLUS	31
1. ABSENTEISME, DECROCHAGE ET RECLUSION : DES FRONTIERES POREUSES	52
2. L'ECHEC SCOLAIRE UN CONCEPT POLYMORPHE	54
2.1. <i>La notion d'échec scolaire</i>	54
2.2. <i>L'élève en difficulté au collège</i>	58
2.3. <i>Logiques sociales et échec scolaire</i>	58
3. L'ELEVE ADOLESCENT EN ECHEC SCOLAIRE	62
3.1. <i>L'adolescence en question : délimitation d'un concept.</i>	63
3.2. <i>Adolescence et scolarité</i>	64
III. L'EVOLUTION DE LA PRISE EN CHARGE DE L'ECHEC SCOLAIRE	67
1. LA PREVENTION DE L'ECHEC SCOLAIRE	70
2. LA CREATION DES FILIERES DE « L'ECHEC SCOLAIRE »	71
2.2. <i>Les SEGPA, EREA et classes d'insertion comme réponse à l'échec scolaire.</i>	76
2.3. <i>L'intégration de la SEGPA au sein du collège : les phases d'un processus</i>	79
2.4. <i>L'intégration des enseignements adaptés comme fin et moyen</i>	80
2.5. <i>Les formations proposées en Moselle</i>	83
2.6. <i>Le cas particulier des EREA</i>	87
3. LES POPULATIONS DES LP	92
3.1. <i>Des risques d'exclusion certains</i>	94
3.2. <i>Nature du processus</i>	95

3.3.	<i>Les conditions de son développement.....</i>	97
3.4.	<i>Les étapes clés du processus</i>	97
3.5.	<i>Une orientation subie</i>	103

IV. UN MUR CONSTRUIT A PLUSIEURS

MAINS 107

1.	L'INTELLIGENCE EN QUESTION	108
2.	DES ADOLESCENTS FRAGILES	111
3.	DES ELEVES EN SOUFFRANCE	112
4.	DES DETERMINANTS DE LA REUSSITE SCOLAIRE ET DE L'ORIENTATION MULTIPLES	114
5.	RECLUSION SCOLAIRE, DEMISSION DES PARENTS ?	115
5.1.	<i>La remédiation et le soutien parental, une large diversité</i>	118
5.2.	<i>Le redoublement au centre des préoccupations.</i>	122
5.3.	<i>Un curriculum commun : les classes redoublées.....</i>	124
6.	DES LOGIQUES QUI SE COMPLEMENTENT	135
7.	LES ELEVES ET LE PROJET : UN RAPPORT CONFLICTUEL	136
8.	REGARDS SUR LA SCOLARISATION	138
9.	L'ECOLE RESTE UN LIEU DE RENCONTRES	140
10.	LE COLLEGE EST-IL UN LIEU QUI PERMET DE PRENDRE DES RESPONSABILITES ?	144
11.	UNE SCOLARITE SOUVENT SANS HISTOIRE	147
12.	UNE AMBIVALENCE MARQUEE FACE AUX EXIGENCES SCOLAIRES	153
12.1.	<i>Un rapport à la sanction qui n'engage alors pas.....</i>	156
12.2.	<i>La logique scolaire de synchronisme annuel.....</i>	161
12.3.	<i>Les règles du jeu de l'école</i>	162
12.4.	<i>Le comportement des enseignants</i>	163
12.5.	<i>Le rôle de la famille.....</i>	164
12.6.	<i>L'école comme lieu de promotion sociale.</i>	164
12.7.	<i>Les comportements à l'intérieur du milieu familial..</i>	165

12.8.	<i>L'écart entre les représentations des élèves et les savoirs à construire</i>	165
13.	DES OFFRES DE FORMATION QUI « ENFERMENT »	166
14.	LA RECLUSION RELAIS DE L'ECHEC SCOLAIRE	168
14.1.	<i>Analyse de l'exclusion</i>	168
14.2.	<i>Vers l'exclusion sociale</i>	168
15.	LA RECLUSION SCOLAIRE : UNE FORME PARTICULIERE DE L'ECHEC SCOLAIRE	171
15.1.	<i>Vers une auto exclusion</i>	171
16.	L'ALTERNANCE UNE SOLUTION ?	179
17.	CONCLUSION	186

I. INTRODUCTION

Cinq principes, inspirés des idées de la révolution française et par les fondements de la constitution, sont les piliers de l'école française. Le premier admet l'existence d'établissements publics et privés, le second constitue l'obligation scolaire. Le troisième, la laïcité, peut être considéré comme un principe fondateur. Il suppose la neutralité à l'intérieur de l'école face aux confessions, aux opinions politiques ou philosophiques. La gratuité et la collation des grades et diplômes par l'État en sont les deux derniers principes. Depuis son « invention » en 1789, et surtout depuis le développement de son régime de croisière depuis 1880, l'école française a globalement assumé deux tâches : la transmission d'un savoir et la formation d'une identité. L'école, selon Bertrand Ogilvie serait pendant devenue un « *monde fermé, socialement et chologiquement pathogène* »¹, où l'échec scolaire, face à la sacralisation des diplômes, « *source unique des valeurs reconnues dans l'existence sociale ultérieure* », n'apparaît pas comme le résultat de l'institution elle-même mais comme la conséquence des « *défauts comportementaux* » (psychologiques et moraux) de ceux qui la fréquentent.

Très centralisé, supposant une structure tutive qui part du ministère pour aller vers les établissements, le système éducatif est organisé en trois niveaux successifs depuis la réforme Haby² : écoles (elles mêmes scindées en deux : maternelles et élémentaires), collèges et lycées.

¹B. Ogilvie, *De nouvelles pratiques pédagogiques pour lutter contre l'exclusion scolaire*, in <http://www.lautrecompagne.org>.

²La réforme Haby de 1975 crée le collège unique et met fin à la structuration du système éducatif en deux réseaux parallèles d'établissements primaire et secondaire.

La réorganisation progressive du premier cycle a entraîné celle du second avec pour conséquence d'intégrer l'enseignement professionnel dans le second cycle³.

Entre système éducatif et marché de l'emploi, progressivement intégré dans le second cycle, le lycée professionnel, revendiqué comme l'instrument de la double intégration professionnelle et sociale, s'inscrit de plus en plus dans une démarche de réponse aux attentes des sujets les plus démunis scolairement et socialement. Il décline dans ses objectifs, le traitement de l'échec scolaire (ou de son contournement), la socialisation, l'intégration linguistique et culturelle, l'accompagnement à la réinsertion des plus démunis, des plus soumis aux nouvelles inégalités au risque, en ignorant les formations et les professions auxquelles il prépare, de n'avoir qu'un sens : l'exclusion de l'enseignement général.

Si l'échec scolaire est détectable « *de l'école à l'université* »⁴, très tôt l'élève se rend compte que ses sultats scolaires déterminent son avenir, même s'il ne comprend pas toujours les mesures prises à son égard. Après deux ans de collège, les élèves pensent avoir mulé trop de retard et se sont trop souvent enfermés dans une conduite d'échec pour pouvoir encore espérer prendre quelque chose dans le même contexte. C'est pourquoi nous nous attarderons alors plus particulièrement sur celui qui concerne les élèves qui fréquentent le collège puis l'enseignement professionnel car il condamne des élèves intelligents à sortir du système éducatif sans quali-

³ Le lycée professionnel est une organisation relevant du statut juridique que lui donne la loi du 22 juillet 1983.

⁴ F. Best, *L'échec scolaire*, Que sais-je ?, Paris, PUF, 1997.

fication⁵ à aller en apprentissage ou dans des sections préparant à des CAP dévalorisés⁶ même si, comme le montrent d'assez nombreuses réussites ultérieures au lycée professionnel, ils sont parfaitement capables d'apprendre. Dans une société qui offre des emplois exigeant de plus en plus de qualifications, les exclus du système scolaire ont peu de chance de trouver une place convenable.

L'orientation en lycée professionnel⁷ est statistiquement plus fréquemment prononcée lorsque l'élève présente un retard scolaire de deux ans au moins, mais on peut distinguer cependant des catégories à l'intérieur de ce groupe. Les enfants d'enseignants ou de cadres sont ainsi extrêmement rares en lycées professionnels. Ce sont plutôt les enfants d'origine populaire qui sont concernés par l'enseignement professionnel.

Les élèves y arrivent ainsi rarement par choix mais le plus souvent par défaut faisant dire à François Dubet, dans un article paru dans *Libération* le 22 mars 2001, « *que la culture technique et professionnelle ne pourra se développer comme une grande culture tant que les bons élèves pourront l'ignorer et tant qu'elle sera réservée aux plus faibles, ce qui justifiera son mépris* » et comme l'écrit

⁵ Chaque année 160000 jeunes quittent le système éducatif sans qualification, c'est-à-dire sans avoir dépassé le niveau du collège ou la première année de CAP ou de BEP

⁶ C.A.P : Certificat d'Aptitude Professionnelle.

⁷ La loi d'orientation de 1989 affirma la nécessité de conduire l'ensemble des élèves au niveau minimum du CAP ou BEP « tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre ses études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera » (Chapitre 1, article 3).

Jean Houssaye⁸ « *que l'on parle d'enseignement professionnel, d'enseignement spécial, d'enseignement industriel, d'enseignement primaire supérieur, rien n'y fait : la dévalorisation est et reste un fait face au cursus classique. À l'aune de ce dernier, tous les autres sont inférieurs* ».

Ce constat, banal dans le vécu des enseignants en LP, mais qui interpelle toujours, apparaît comme une solution par défaut et comme la seule solution pour ceux qui ont été repérés comme ayant des difficultés⁹. Ces élèves, adoptent un comportement qui, très souvent, ne fait que conforter ou accroître celles-ci. Ils y arrivent en effet rarement par choix mais le plus souvent par défaut. Ils connaissent pour la plupart un parcours difficile, chaotique et espèrent trouver en lycée professionnel une nouvelle chance de réussite scolaire. Celle-ci serait possible sans doute pour deux raisons essentielles à ce moment du parcours : la possibilité de suivre une scolarité qui aura du sens, puisque leur permettant d'apprendre un métier et par conséquent de trouver un emploi, et la possibilité de restaurer, enfin, une image de soi fortement écornée par un cursus scolaire semé d'échecs voire de frustrations. On peut estimer que pour les élèves des lycées professionnels, hormis les 15 % qui ont un projet, c'est la qualité de la relation aux enseignants des lycées professionnels qui peut participer à une reconstruction identitaire. Si les professeurs parviennent à rétablir une relation de confiance, sachant que le lycée professionnel offre l'avantage de ne pas avoir le même rapport au langage et qu'il permet un départ

⁸ J. Houssaye, *École et vie active*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1987.

⁹ Au regard de ces constats, il faudrait cependant nous interroger sur la systématicité de ce type d'orientation et nous demander si dans certains cas, l'orientation vers l'enseignement général ne pourrait être envisagée.

à zéro car les données sont nouvelles, alors le lycée professionnel fonctionne. Si certains se construisent cependant une identité de rebelles, beaucoup intériorisent passivement l'échec.

Surmontant « *l'immense solitude de l'enfant en échec scolaire* » et se sentant cependant quasiment victimes d'une « *erreur judiciaire* »¹⁰ nombre d'élèves vont au bout de ces deux années, et obtiennent leur diplôme. A côté d'eux, conservant des comportements proactifs, un certain nombre de jeunes peuvent décider de démissionner, d'organiser leur exclusion du système scolaire ou bien encore d'esquiver l'école ce qui reste une manière de gérer son parcours scolaire¹¹. 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, les « lycéens décrocheurs »¹² quittent, à plus ou moins long terme, avec plus ou moins d'hésitations et d'allers-retours dans le système scolaire, le lycée. Serge Paugam note par ailleurs que « *si à la sortie de l'école les risques de déclassement sont importants pour les moins diplômés, notamment les titulaires d'un CAP ou d'un BEP, ils le sont encore davantage pour ceux qui sont privés de toute qualification et de tout diplôme* »¹³

¹⁰ B. Bergier, G. Francequin, *La Revanche scolaire des élèves multi-redoublants, relégués, devenus super-diplômés*, Paris, Erès, 2005.

¹¹ Chaque année, 60 000 jeunes quittent l'Education nationale sans qualification ni diplôme.

¹² M.C. Bloch, B. Gerde, (sous la dir. de), *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

¹³ S. Paugam, *La disqualification sociale*, Paris, PUF, 2000.

Qu'en est il alors de ceux qui, « *damnés du système scolaire* »¹⁴, majoritaires selon nous en classe d'insertion puis de CAP, ne sont ni démissionnaires, ni exclus, ni « décrocheurs » et n'envisagent pas que leur parcours scolaire, pour différents motifs puisse s'arrêter ?

Pensant souvent que l'école n'était pas faite pour eux...

L'école ça n'allait pas trop bien ... je préférerais rester à la maison... Julien
--

... leurs itinéraires, marqués par des souvenirs douloureux jalonnés de mauvaises notes, de sanctions et d'échecs successifs, ils ont d'abord été dirigés vers les sections d'enseignement spécialisé ou vers les classes de préapprentissage puis vers les lycées professionnels. Ils additionnent des difficultés qui sont chez eux plus fortes, plus envahissantes et par conséquent plus ardues à envisager dans la mesure où leur projet de formation ne constitue pas un champ homogène¹⁵. La faiblesse des compétences professionnelles validées par un diplôme peu valorisé par le monde du travail et donc de la hiérarchie sociale en font, selon Y. Compas, un « *premier raté social homologué* »¹⁶ qui risque de faire entrer l'élève dans une marginalisation

¹⁴ S. Johsua, Libération du 20/12/2007.

¹⁵ Même si la notion de projet peut revêtir des formes multiples, polymorphes voire hétérogènes, la notion de projet individuel de formation reste à notre sens une des clés de la réussite susceptible de porter les élèves reclus.

¹⁶ Y. Compas, « Représentations de soi et réussite scolaire » in *Les représentations de soi. Développement, dynamiques, conflits*, Toulouse, Privat, 1991.

dont il sera difficile de sortir mais, qui, surtout, risque d'avoir des répercussions sur sa personnalité. Le CAP, diplôme le plus ancien destiné à l'élite ouvrière, est de plus en plus, dans un contexte de hausse continue des niveaux de formation, confiné au rôle de certification minimale pour les élèves en difficulté. Il reste cependant le dernier rempart avant une exclusion sociale annoncée¹⁷ ou, tout au moins, le dernier rempart contre un statut de la précarité, de retours plus ou moins réussis, plus ou moins longs dans des formations ultérieures : Formations intégrées proposées par la Mission Générale d'Insertion, stages "18-25 ans" de l'ANPE, VAE¹⁸ etc.

Nous l'avons noté dans une publication précédente¹⁹, ces élèves « *singularisés soit par des problèmes cognitifs dominants, soit par des problèmes de comportement [...] ou par des problèmes sociaux et familiaux [...] risquent [...] de s'enfermer dans une forme de « **réclusion** » où bien que faisant partie du système, acceptant peu ou prou les structures (règles, obligations..), acceptant les différentes aides qui leur sont proposées (CPO²⁰, Assistante sociale...) sont dans l'impossibilité de produire quelque activité sociale que ce soit (délégué élève, gestion du foyer...) qui tendrait à les faire sortir d'une situation d'enfermement au lycée ».*

Est-ce uniquement parce qu'ils ne perçoivent pas d'issue ailleurs ? Est-ce pour rester dans ce qui, à certains

¹⁷ Seul un sur trois s'insère néanmoins rapidement et durablement dans un emploi.

¹⁸ VAE : Validation des Acquis et de l'Expérience.

¹⁹ I. Kerner, J. Gaillard, *(Re)penser l'alternance en lycée professionnel*, Lyon, Chronique sociale, 2005

²⁰ CPO : Conseiller d'Orientation Psychologue.

égards, demeure un milieu protecteur ? Pour rester dans un réseau de camarades ou pour ne pas rompre avec ce qui, au sein du réseau familial et amical, demeure la norme avec laquelle la rupture est lourde de risques et de coûts, en termes d'image de soi, de réinvention du rôle, ou de réattribution de place ? Est-ce pour avoir ses entrées dans un lieu où circulent et s'échangent des informations et des biens ou pour attendre tout simplement et magiquement que la mobilisation reparte ? Ou alors existe-t-il pour un certain nombre d'entre eux d'autres facteurs psychologiques en particulier, qui « inviteraient » à installer l'élève dans un rapport particulier à l'école et au savoir en particulier ? Pourquoi ces élèves que nous nommerons « reclus », sans jamais être particulièrement mobilisés ne se démobilisent cependant pas ?

Dans notre ouvrage précédemment cité Eirick Prairat²¹ qualifie ces élèves de « *présents-absents* » dans le système scolaire, note qu'ils semblent être en « *état-limite* » social, à savoir qu'ils sont à la frontière entre l'inclusion scolaire et sociale et l'exclusion sociale et professionnelle et que « *leur présence dans l'établissement semble les maintenir dans une norme sociale qui les rassure, à juste titre, de même qu'elle peut rassurer les familles ou s'expliquer par la pression de celles-ci. S'ils viennent encore à l'école ou au collège, ce n'est pas tellement pour acquérir des savoirs, pour apprendre, mais ce serait pour d'autres motifs : voir les copains, être comme tous les jeunes, voire pour certains, revendiquer d'être*

²¹ Eirick Prairat, Professeur des Universités à Nancy² est, entre autres, auteur de : *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs* (2000) et *Ecole en devenir, école en débats* (2000) publiés chez L'Harmattan.

" inscrit à l'École " pour n'en fréquenter les cours que de façon épisodique ou symbolique ».

Cette situation scolaire qualifiée par certains élèves de « bagne », « sursis » nous invite à nous tourner vers le vocabulaire de justice et à définir le vécu scolaire comme une situation d'enfermement que nous qualifierons de « **réclusion scolaire** »²². Par extension nous envisagerons la réclusion comme « *l'impossibilité de prendre conscience de l'existence de ce mur qui empêche l'élève* » de se projeter dans un processus de réussite et qui l'enferme à l'intérieur de l'école et que c'est ce mur qu'il faut déconstruire pour permettre à l'élève de « *retrouver sa véritable identité.* »²³.

Nous ne pouvons que formuler deux questionnements intimement liés. Le premier consiste à se demander qui sont ces élèves qui fréquentent les classes d'insertion ? En effet, ce n'est pas dans n'importe quelle catégorie de collégiens que s'opère cette apparente démobilitation qui conduit à la réclusion. D'où des interrogations que l'on pourrait qualifier de « classiques ». Dans quelles catégories socioprofessionnelles se « recrutent »-ils ? Qu'en est-il des différences sexuelles ? Peut-on repérer des distinctions dans les origines sociales des élèves ? Quels ont été leurs parcours scolaires antérieurs : s'agit-il d'élèves qui ont déjà été en échec ou bien d'élèves qui se confrontent pour la première fois à l'échec, ont accumulé des retards qui les auraient piégés ? Se distinguent-ils au lycée profes-

²² Nous nous référons ici à la définition du « Petit Robert » : réclusion : situation d'enfermement avec obligation de travailler ou alors à celle du dictionnaire de la langue française, Hachette, 1992 : peine afflictive, privative de liberté comportant l'obligation de travailler.

²³ I. Kerner I, J. Gaillard, *op.cit.*, p3.

sionnel par une orientation qu'ils auraient, plus que d'autres, subie plutôt que choisie ?

Le second questionnement vient de ce que si l'hypothèse d'un continuum est pertinente, on trouvera vraisemblablement peu de différences entre les décrocheurs, les **reclus** et bien d'autres élèves demeurés au collège ou au lycée. S'il n'y a pas de différence radicale entre eux, quelle configuration originale de ces variables, ou bien quels processus particuliers singularisent les « **reclus** » ?

Penser la « **réclusion** », c'est s'intéresser non seulement à ce qui se produit à la marge du collège, du lycée professionnel, mais également en leur cœur. C'est sans doute déjà au collège que se produit la « **réclusion scolaire** » ce qui nous conduit à nous interroger sur les conditions (sociales, économiques, familiales...) dans lesquelles les élèves suivent leurs études et sont en situation de s'installer dans cette situation de réclusion pour, tout en apparaissant mobilisés par le travail scolaire, perdre cependant l'espoir de l'utilité de la formation professionnelle qu'ils embrassent.

Pour les élèves **reclus**, nous montrerons que, sans qu'il y ait perte d'espoir dans l'utilité de la formation initiale, l'élève pense qu'il n'y arrivera pas, vu ses résultats, et/ou malgré les efforts qu'il pourra consentir pour parvenir à faire un peu mieux, le jeu n'en vaut pas la chandelle. En utilisant la problématique de l'équipe ESCOL²⁴ on

²⁴ L'équipe ESCOL (Education et Scolarisation), fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex est une composante de l'équipe d'accueil

pourrait dire que, si un élève reclus n'attribue comme sens au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses que ce que cela lui permet en terme d'insertion professionnelle, le sens s'évanouit aussitôt que l'insertion est compromise.

Si certains élèves ont du mal à entrer dans leur métier d'élève dont les exigences ne sont pas claires pour eux, ou ne leur apparaissent pas comme une nécessité fonctionnelle des études, les élèves reclus ont cependant bien envie de savoir, mais n'ont pas conscience que l'accès au savoir suppose une mobilisation. Les élèves **reclus** ont soit peur d'apprendre, soit ignorent ou refusent que ce qu'il y a à apprendre ne se donne pas d'emblée. Orientés par défaut, par ignorance des filières possibles, par incapacité de quitter un environnement connu et maîtrisé, après avoir progressivement décroché puis refusé de l'être sous l'influence familiale ou des pairs, ils sont entrés progressivement dans cette attitude que nous qualifions de **réclusion**. La dissonance culturelle entre d'un côté la culture scolaire, les apprentissages proposés par l'école et, de l'autre côté, la culture et le milieu social du quartier et/ou le système de valeurs, de normes de représentations du groupe de jeunes qui servent de référence quotidienne sont sans doute à l'origine des processus qui amènent à élaborer des attitudes de protection que nous appelons « **réclusion** ». Il nous semble que ceux-ci créent, pour une part, une nouvelle catégorie d'élèves : **les reclus**.

Pour Jean Paul Burkic, « *l'élève qui apprend est celui qui, à l'école, surmonte la difficulté car celle-ci est inhérente à la situation d'apprentissage* », c'est donc la persistance de la difficulté non surmontée qui « *fragilise le*

ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution) rattachée à l'école doctorale Pratiques et théories du sens de l'Université Paris 8.

*sujet, l'isole des autres et l'entraîne dans une rupture progressive avec la vie scolaire ».*²⁵ Cette présence peut séduire l'élève aussi en raison des liens, mêmes ténus ou précaires qu'il peut y nouer. A contrario, l'élève reclus dans l'enceinte scolaire est celui qui (précocement dans sa scolarité) empreint de difficultés importantes n'a pas su surmonter celles-ci. Il s'isole pour se protéger et surmonter les souffrances que les difficultés scolaires provoquent.

Depuis longtemps il est démobilisé car les enjeux qui résident dans l'acquisition des savoirs sont quasi ignorés, le rapport au savoir est trop souvent distancié. François Dubet, Olivier Cousin et Jean Philippe Guillemet dans un article collectif publié par la RFP²⁶ en 1991²⁷, définissent « *l'espace scolaire comme la rencontre d'une culture sociale, d'une culture de classe et d'une culture scolaire* » et affirment un peu plus loin que les attitudes des élèves « *dérivent de la distance de ces cultures et des systèmes de disposition qu'elles engendrent et qu'elles requièrent* ». Il semblerait donc que les élèves de CAP « **reclus** » mettent une distance très (trop ?) grande entre ces systèmes.

Ils sont « enfermés » dans un système scolaire auquel ils sont aliénés car ils n'en maîtrisent pas toutes les données. La perpétuelle tension provoquée par les exigences de l'école, auxquelles ils ne peuvent répondre, leur fait rejeter ce monde qui les a toujours exclus les conduisant petit à petit vers une prise de distance de plus en plus importante au fur et à mesure que leur scolarité se déroule.

²⁵ J.P. Burkic, in **Bulletin départemental de l'inspection académique de Nancy/Metz**, novembre 2002.

²⁶ RFP : Revue Française de Pédagogie.

²⁷ F. Dubet, O. Cousin et J.P. Guillemet, *Sociologie de l'expérience scolaire*, RFP, jan/fév. 1991.

Mais, paradoxalement, ce milieu « sécurisant », parce que connu, reste le seul refuge possible auquel il leur semble impossible d'échapper tant le monde du travail leur paraît inaccessible au point qu'il leur est impossible de s'y engager.

L'on pourrait dire que pour ces élèves une série de freins, d'obstacles, de carences, d'évènements et de déceptions les isolent, construisant petit à petit autour d'eux un mur concourant à les isoler de plus en plus. Considérant que le rapport au savoir est avant tout un rapport à soi, au monde permettant un espace de dialogue entre disciplines, ces difficultés peuvent occulter la part de ce qu'ils réussissent à faire. Un mur invisible s'est lentement dressé entre eux et l'école. Un mur construit à plusieurs mains : celles du sujet souvent épuisé par les échecs successifs qui essaie de se protéger et celles, nombreuses et anonymes, d'un environnement scolaire qui l'isole dans son statut de « cancre » et qui le laisse se noyer dans sa dérive vers l'échec l'obligeant à adopter une attitude des plus passive ou des plus excessive à l'image du détenu qui attend son jugement²⁸. Il se sent comme un pion jeté dans un jeu de hasard où l'orientation est davantage vécue comme le résultat des caprices, des vicissitudes du sort que le produit, des efforts fournis pour répondre aux exigences de l'école. Les élèves se « *sentent hors de tout [...] privés d'avenir* »²⁹. Ils abandonnent alors leurs centres d'intérêt, ils se cachent, ne veulent plus se montrer.

²⁸ Nous entendons par l'expression « à plusieurs mains » l'ensemble des acteurs du système éducatif : administrateurs aux différents échelons, parents d'élèves, enseignants et formateurs, etc.

²⁹ D. Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

On le leur reproche, on critique leur indifférence
aux choses

**Tu ne demandais pas
d'aide ?**
Non
Tu t'en foutais un peu ?
Oui
Farid

L'amertume les gagne, ils s'aigrissent

C'est qu'on disait la vérité et on voyait
qu'ils ne nous croyaient pas ... dès qu'il
y avait un problème c'était tout le temps
nous ... ça donnait l'impression que
c'était que des paroles qu'on disait ... je
me suis fait virer pour rien
Ugur

On les rejette

La directrice de mon collège elle voyait
que je ne travaillais pas ... alors ils ont
fait un statut ... un statut d'élève en re-
cherche d'insertion ... ils ont fait ça pour
qu'on soit moins à l'école ...et puis ... je
restais chez moi en fait ... je cherchais
pas en fait
Gérôme

Ils montrent leur légitime colère

C'était en cinquième UPI ... j'avais beaucoup de problèmes ... beaucoup de problèmes qui passaient par deux heures de colle ... puis deux semaines ... puis définitif

Alain

Ils se sont cependant parfois battus longuement pour essayer

Jusqu'à la cinquième j'ai voulu aller en AS pour euh ... suivre une formation ... pour aller directement en lycée professionnel ...

David

Un évènement traumatique est souvent venu perturber la scolarité primaire

En CP ... je parlais pas ... et puis euh ... on a essayé de me faire passer pour un fou ... on me mettait dans un coin de la salle quoi ... et puis je regardais une cassette ...

Faoud

Il modifie radicalement l'existence des élèves qui se trouvent alors comme bloqués sur ce point de rupture sans jamais pouvoir vraiment s'en dégager

Toutes les années c'est pareil ... on me
disait toujours à la récré ... t'es qu'une
sale redoublante
Jennifer

Provoquant la perte de sens face à une scolarité subie

Quel sens ça a d'aller à l'école ?
... pfuh ... je ne sais pas moi ... il faut y
aller
Nassim

Cette perte du sens que les élèves et leurs familles (qui souvent eux-mêmes, n'ont décodé l'école qu'à travers les souffrances qu'elle leur a infligées) accordent à l'école et la posture que les enseignants adoptent parfois face à ces adolescents fait apparaître la **réclusion** comme la seule voie possible leur permettant de survivre à la souffrance qu'engendrent les attentes de l'école. Leurs histoires familiales, personnelles, leurs origines sociales leur ont fait, trop souvent, remarquer leurs inaptitudes, leurs faiblesses, leur fragilité. Ils ont été poussés vers les « voies de garage » que sont les structures adaptées souvent ressenties, malgré les volontés affichées par les textes fondateurs, comme ségrégatives et stigmatisantes. Le statut de victime, sa survalorisation, risque par ailleurs de les encourager à développer chez eux une attitude de reclus encouragée souvent par leurs pairs ou leurs proches. Il est cependant difficile de reconstituer, après coup, les logiques qui ont présidé à l'installation d'une image soi fortement dévalorisée. Lorsque l'on demande, au cours des entretiens, quand le processus s'est amorcé, les souvenirs précis s'estompent pour laisser place à l'impression d'une lente installation jusqu'au moment où une bascule s'est opérée

6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ça allait après j'en ai eu
marre j'ai arrêté ... ça m'a pris pendant
les vacances ... j'avais plus envie d'y al-
ler et tout ça
Farid

La réussite scolaire ne peut se développer sans estime de soi, c'est-à-dire sans la certitude que l'on a la capacité de faire face, quoi qu'il se passe, dans sa scolarité. L'enfermement ainsi provoqué va le défaire du métier d'élève pour n'en conserver que le statut. La réclusion est donc l'impossibilité de prendre conscience de l'existence de ce mur l'empêchant de se projeter dans un processus de réussite et qui l'enferme à l'intérieur de l'école.

Se mettre en **réclusion**, c'est aussi s'éloigner des autres élèves, avec lesquels éventuellement, on n'a en commun ni centres d'intérêt, ni façon d'être lycéen ou collégien.

Le point de vue des élèves a d'abord été recueilli par 37 entretiens menés au cours de leur deuxième année de scolarité dans deux lycées professionnels de l'est et du sud mosellan. Nous avons ainsi constaté que de nombreux élèves de C.A.P. n'étaient pas dans la filière souhaitée. Après entretien avec ces élèves nous avons découvert qu'ils se trouvaient souvent dans celle qu'ils avaient demandée en troisième vœu (niveau trop faible, erreur de processus, manque de place) voire imposée ou que cela ne correspondait pas à ce qu'ils imaginaient ou enfin qu'ils ne connaissaient pas l'aboutissement de la filière

| J'avais mis métallerie en deuxième vœu |
| je ne savais même pas c'était quoi ... |
| Ugur |

Certaines attitudes restent cependant liées au cadre scolaire. Il s'agit par exemple de « positions » intra scolaires comme celle de « pitre de la classe », ou de « caïd des cours de récréation » ou des sorties d'école. Il peut même s'agir de la délinquance « périscolaire » (dégradation des locaux scolaires, en particulier). Toutes ces attitudes dénotent un maintien, plus ou moins pervers bien sûr, du « lien à l'école ». Les élèves que nous avons rencontrés ont alors tendance à s'isoler ...

| moi ici je suis transparent |

... nous dira Pascal nous laissant supposer le sentiment d'isolement dans lequel il se trouve au sein du lycée professionnel qu'il fréquente. On peut alors se demander si l'impassibilité apparente de certains élèves face à l'échec ne relève pas du déni, comme l'indiquerait assez bien en fin de compte l'**emmurement** dans l'échec, qui semble aller de pair avec cette attitude.

**II. LA QUESTION DE LA DEFINITION
DES NOTIONS DE DECROCHAGE, DE-
CROCHEURS, DECROCHES ... ET DE
RECLUS**

Le décrochage scolaire est un phénomène qui est lié à la question de l'échec scolaire, il peut être considéré soit comme une rupture radicale avec l'école, lorsque l'élève quitte le système scolaire en cours de formation et ne fréquente plus celui-ci ; soit le décrochage est plus discret et réfère à un retrait de l'élève vis-à-vis des activités scolaires.

Il n'est pas possible, selon nous d'opérer une distinction nette entre les inclus, à savoir les élèves scolarisés et les exclus, à savoir les décrochés. Il faut plutôt parler de continuum entre ces deux catégories dans la mesure où plusieurs formes de décrochage existent, amenant à la fin à produire des « exclus de l'intérieur », c'est-à-dire des « décrochés sur place »³⁰. La question du décrochage pose en effet plus généralement la question de la démobilisation scolaire. Chacun a plus ou moins été démobilisé face à une situation, une matière, à un enseignant, à un établissement. Ainsi il existe selon nous dans la population scolaire un continuum qui renvoie à un processus de démobilisation plus ou moins lointain.

Parler de continuum dans la population scolarisée, c'est postuler que les « décrochés » n'ont pas de caractéristiques spécifiques qui permettraient d'expliquer ce processus mais connaissent plutôt une configuration originale de ces variables qui associée à un événement engendre le décrochage. C'est bien, selon nous, une configuration particulière des processus individuel, familial et institutionnel qui provoque le décrochage. Ainsi certains élèves démobilisés ne décrochent pas. Peut-être ne perçoivent-ils pas de solutions alternatives l'établissement constituant alors un

³⁰ B. Gerde, M. C. Bloch, *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale, 1998.

milieu protégé. La scolarisation constituerait pour eux une norme familiale et la rupture serait problématique d'un point de vue identitaire et social. C'est au sein de cette population que nous découvrirons les élèves reclus.

Appréhender le décrochage comme un processus suppose de retracer un parcours, de repérer les problèmes dans les trajectoires, de renvoyer l'analyse à des dynamiques plus larges et de repérer des événements qui font basculer vers le décrochage. Les questions soulevées ne peuvent se limiter à l'étude des particularités des élèves. Elles renvoient également au fonctionnement des institutions scolaires, aux traitements différenciés des élèves, aux interactions entre le système éducatif, familial et local. Il ne s'agit donc pas uniquement de se centrer sur les moments de crise qui conduisent au décrochage, mais de questionner les caractères évolutifs et discontinus des rapports des élèves aux activités scolaires, le rôle des différents interlocuteurs, les particularités des établissements scolaires et la place qu'ils occupent dans l'environnement.

Par ailleurs, si le décrochage prend forme de manière plus ou moins explicite à un moment donné, c'est un processus qui se construit tout au long de la scolarité. La plupart des élèves qui décrochent sont dits en « échec scolaire » depuis un certain nombre d'années, voire depuis l'école primaire et sont démobilisés depuis un certain temps. Le décrochage n'est alors que le résultat d'un processus plus général de démobilisation qui renvoie aux problèmes de l'échec scolaire et de son traitement.

Les décrocheurs sont donc à la fois ceux dont l'arrêt de la scolarité est officiel mais également ceux qui

sont dissuadés de s'accrocher, c'est-à-dire ceux qui ne participent plus aux activités proprement scolaires.

Dominique Glasman parle à propos de leur situation de « décrochage cognitif »³¹. Celui-ci est en fait la conséquence d'un long et lent processus au cours duquel s'est installée une forme d'infériorisation cognitive. En effet, les difficultés d'apprentissage ont généré progressivement une phobie face aux tâches scolaires, phobie qui, en retour, a figé leurs capacités et les a amenés à « choisir » la posture du mauvais élève. Ces élèves ont construit, petit à petit, autour d'eux une sorte de mur qui les empêche d'accéder aux connaissances et, plus largement, à la compréhension même de ce qu'on leur demande. Une telle expérience ne se vit pas sans souffrance. En perte totale de confiance, inscrit « *dans un rapport indéterminé à l'avenir* »³², l'élève **reclus** craint de ne pas savoir réinvestir ses connaissances et redoute de ne pouvoir trouver sa place dans le monde du travail.

Il a intériorisé une identité scolaire négative et a intégré au fil du temps l'idée qu'il est « nul » et que « les choses de l'école » ne sont pas faites pour lui. Il est persuadé qu'il n'a aucune aptitude et n'entreprend, par conséquent, plus rien même si bien des tâches sont à sa portée. Nous sommes proches de ce que Martin Seligman appelle « *l'impuissance apprise* » et que l'on préfère, pour notre part, nommer « **réclusion scolaire** ». On peut définir celle-ci comme **l'état dans lequel s'enferme (et est**

³¹ D. Glasman, *Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation*, Ville École Intégration n°132, 2003, p.13.

³² A. Jellab, *Entre socialisation et apprentissages : les élèves du lycée professionnel à l'épreuve des savoirs*, Revue Française de pédagogie, n°142, 2003, p.55.

enfermé) de façon durable un élève, à la suite d'un parcours scolaire difficile ; elle se caractérise par des conduites d'évitement et de repli, conduites qui lui permettent de résister à la souffrance que provoque l'écart entre les attentes de l'école et l'idée qu'il se fait de ses propres possibilités.

La **réclusion** n'est pas le reflet d'une nature mais le résultat d'une histoire, le terme (provisoire) d'un parcours fait d'échecs et de dévalorisations. L'élève **reclus** est résigné, démobilisé, comme enfermé sur lui-même. S'il n'espère plus rien c'est d'une certaine manière qu'il est désespéré de lui-même. Coincé entre un présent dont il ne perçoit pas les enjeux et un avenir qui lui paraît brouillé, il attend sans vraiment savoir ce qu'il attend. La caractéristique essentielle de cette situation est le sentiment de ne plus avoir de prise sur le cours des choses. D'où cette aboulie, cette irrésolution caractéristique de l'élève **reclus**, il ne veut plus vraiment rester à l'école mais il souhaite encore moins la quitter...

Je préfère aller à l'école que ... aller
dans la rue ... de toute façon on est obli-
gé
Alain

Il ne veut pas plus entrer dans le monde du travail ... qu'il perçoit comme un univers de contraintes et d'obligations.

... ils nous prennent pour des bouffons
en stage ... et puis je ne veux pas faire
ce métier là ... après je serai détruit à la
fin de ma vie ...
Jonathan

La **réclusion** consiste en un mutisme plus ou moins complet, sans manifestation extérieure de violence. Le jeune semble prendre, face à l'école du vide, « *son mal en patience* » certains affirment au cours de nos entretiens qu'ils vivent une parenthèse scolaire ...

« J'aurai perdu deux ans ... ils m'ont dit que je serai mieux en métallerie ...alors tant pis ... »
Marc

Les difficultés scolaires sont perçues comme infamantes, et le jeune est incapable de réagir contre elles ...

... une maîtresse à l'école primaire euh méchante parce qu'elle préférait les autres euh ... que moi ... parce que moi j'avais plus de difficultés ... ça s'est passé au CE2 ... parce que une fois je devais tracer euh ... un trait pour souligner une date hein ... et le trait il était ... il était pas droit ... après elle a regardé et après elle m'a foutu une claque
Elle t'a donné une claque ?
Ouais
Et à partir de ce moment là qu'est - ce qui s'est passé à l'école ?
... ben je suis rentré l'après midi chez ma mère pour justement lui dire euh ... euh ... ce que cette maîtresse la m'a fait ... et euh ... elle est allée la voir et euh ... après plus rien ...

... nous dira Jonathan.

Sa résignation inconsciente altère sa volonté, l'existence toute entière lui paraît fade sinon aigre. Mais cela ne doit pas faire illusion : le conflit est bien réel, mais en apparence (et en apparence seulement) maîtrisé d'où cette « violence sourde et silencieuse » que nous évoquons dans cet écrit. Il ne s'agit pas dans cet ouvrage d'éclairer « *l'énigme que représente pour nous cette violence mais bien de faire parler cette violence et le souffle inconscient qui la porte* »³³.

Si la situation scolaire est source de souffrance et de dévalorisation, l'inquiétude soulevée par les risques de « *marginalité, d'exclusion potentielle ou déjà effective* »³⁴ incite malgré tout l'élève reclus à rester au sein de l'école. La quitter reviendrait à prendre le risque de voir sa vie basculer. Exclu, démissionnaire, décrocheur, reclus, il convient de ne pas appréhender de manière trop globale et trop massive ces différentes catégories. L'exclu rejette l'école et le fait souvent avec ostentation et agressivité. Il a investi d'autres lieux, d'autres réseaux (la bande de copains, les petits boulots, ...), ce qui l'«autorise» à affirmer avec une certaine rage son rejet de l'école. Le démissionnaire veut mettre fin à une spirale d'échecs et de souffrances, le reclus a, quant à lui, bien souvent un projet professionnel de repli ...

³³ C. Bormans , G. Massat , (sous la dir. de) , *Psychologie de la violence*, Paris, Studyrama, 2005.

³⁴M Guigue, in Décrochage scolaire et démotivation, *Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, sous le dir. De M.-C. Bloch et B. Gerde, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p.33.

| faire un apprentissage un truc comme ça |
| ... parce que là l'école ça ne m'intéresse |
| plus ... |

... affirmera Stéphane.

Si la démission est teintée d'amertume ou de regret, elle est aussi vécue comme un soulagement. Généralement, l'environnement socio-familial favorise et rend possible celle-ci.

Le **reclus** est en souffrance mais son environnement familial (et/ou social) ne lui permet pas de quitter l'école, il l'oblige à taire ses difficultés. L'agressivité, engendrée par l'échec difficilement évitable par la seule force du reclus, peut être reportée contre des éléments immédiatement susceptibles de servir de substitut : l'école, l'enseignant, la matière scolaire. L'élève reclus est « condamné » à se défendre de l'échec par des voies non véritablement adaptées mais non strictement pathologiques non plus (comme des comportements systématiquement violents) mais vont lui permettre de sauvegarder sa personnalité en évitant les effondrements qui conduisent au décrochage définitif. Le ressentiment peut parfois viser l'enseignement qui est parfois, à l'instar de l'autorité paternelle, un véhicule de frustrations. A l'école l'élève reclus est parfois arrogant, provocateur (nous verrons dans quelles limites cependant). Ses professeurs se plaignent de son comportement en classe où il répond, ricane, tient tête aux semonces. Le travail est inexistant et les enseignants sont souvent d'accord pour reconnaître là une attitude délibérée : d'après eux l'élève chercherait à se faire punir. Les pulsions, qui ne peuvent se décharger contre le père, s'expriment par la destruction symbolique de la matière

scolaire. Dans ces conditions, on peut se demander si l'impassibilité apparente souvent constatée de certains élèves ne relève pas du déni face à un échec imposé par une réalité externe aussi pesante que l'institution scolaire.

Le « **reclus** » a pour principal horizon l'école. C'est l'endroit où se créent les réseaux d'amitié. Aziz Jellab³⁵ présentant les résultats d'une enquête effectuée auprès d'élèves scolarisés en CAP et BEP dans le département du Pas-de-Calais remarque que les écrits des élèves « *n'évoquent que des rapports de sociabilité, sans qu'il soit question des savoirs scolaires* ». L'école est aussi le lieu qui permet de revendiquer une identité sociale (être lycéen), c'est enfin le lieu où il a quelque chose à faire même si il ne parvient pas toujours à s'en acquitter. L'école est ce lieu paradoxal où l'impuissance scolaire et une certaine forme de reconnaissance sociale tissent les fils d'une étrange expérience.

François Dubet, Olivier Cousin et Jean Philippe Guillemet en définissant « *l'espace scolaire comme la rencontre d'une culture sociale, d'une culture de classe et d'une culture scolaire* » montrent que les attitudes des élèves « *dérivent de la distance entre ces cultures et les systèmes de disposition qu'elles engendrent et qu'elles requièrent* »³⁶. L'élève reclus fait l'expérience d'une dis-

³⁵ A. Jellab, *ibidem*, p 58.

³⁶ F. Dubet, O. Cousin et J.P. Guillemet, *Sociologie de l'expérience lycéenne*, Revue Française de Pédagogie, n°94, 1991, p5.

Nos analyses sont proches de celles que développent François Dubet et Danilo Martuccelli dans leur sociologie de l'expérience scolaire (1996). Après avoir rappelé que l'école est structurée par plusieurs logiques (socialisation, distribution de compétences, éducation), les auteurs dégagent quatre figures de la subjectivité lycéenne. Le lycéen aliéné est précisément celui qui ne parvient pas à se percevoir comme

tance entre ces différents systèmes, d'une sorte d'incompatibilité entre ces différentes sphères. Au fur et à mesure de la scolarité, la tension entre les exigences de l'école et l'incapacité d'y répondre lui fait rejeter ce monde qui l'a toujours dévalorisé. Mais, paradoxalement, ce milieu « sécurisant », car connu, reste le seul refuge possible tant le monde du travail lui paraît inaccessible.

La **réclusion** apparaît comme la seule voie possible, celle qui permet de survivre à la souffrance qu'engendrent les attentes de l'école. Les histoires familiales et personnelles contribuent bien souvent à amplifier chez ces élèves une attitude particulière de soumission apparente, encouragée par des pairs ou des proches qui ont décodé, eux aussi, l'école à travers les souffrances qu'elle leur a infligées. Ces élèves suivent leur formation sans s'y impliquer, sans la rejeter, sans la quitter, ils sont à l'école, ils ne s'acquittent pas de leurs tâches mais sont cependant dans l'incapacité de quitter le monde scolaire. Ce sont bien ces élèves que l'institution scolaire doit prendre en charge, de manière énergique et inventive, car si l'école se doit d'instruire et de former les élèves qu'elle accueille, elle est aussi, d'une autre manière, « responsable du devenir de ceux qui la quittent".³⁷

sujet de son expérience et qui ressent au plus profond de lui-même un sentiment d'invalidation personnelle. N'est-ce pas une autre manière de dire l'expérience de la réclusion ? L'élève reclus comme le lycéen aliéné de Dubet et Martuccelli est privé de la capacité à être sujet, car il ne se constitue comme sujet ni à côté de l'école (comme peuvent le faire le démissionnaire et le décrocheur), ni contre l'école (comme le revendique l'exclu).

³⁷ Circulaire n° 99-071 du 17-5 1999, BOEN n°21 du 27 mai 1999.

Parler de l'échec scolaire c'est sans doute dans un premier temps se pencher sur son « histoire naturelle »³⁸. C'est remonter dans le temps jusqu'au tournant des années 1880 marquées par l'ouverture d'un espace public de traitement des problèmes scolaires pour ensuite remonter jusque dans les années 1980 qui voient se créer les ZEP³⁹ considérées comme dispositif institutionnalisé de lutte contre l'échec scolaire.

En 1979, une étude menée au CERIS⁴⁰ montre qu'il y a des interférences simples entre les facteurs psychosociaux du milieu familial et la qualité du développement et l'adaptation scolaire de l'enfant. Elle montre en particulier que les comportements, les attitudes éducatives et les traits de personnalité de la mère sont en relation avec une bonne qualité du développement et des adaptations scolaires de l'enfant ainsi qu'avec le milieu social dans lequel est intégré l'enfant. Ainsi selon Huguette Desmet en 1991⁴¹ le niveau socioculturel discrimine particulièrement les sujets qui fréquentent l'enseignement professionnel des autres groupes de niveau scolaire. Les parents des milieux défavorisés perçoivent le parcours scolaire de leur enfant comme inévitablement semé d'embûches laissant affleurer un sentiment d'impuissance, de marginalisation et une certaine détresse à l'égard de l'école. L'échec y serait banalisé et intériorisant leur infériorité les élèves ne

³⁸ B. Ravon, *L'échec scolaire, Histoire d'un problème public*, In Press Editions, Paris 2000, p28.

³⁹ Z.E.P : Zone d'Éducation Prioritaire.

⁴⁰ CERIS : Centre de Recherche et d'Innovation en Socio pédagogie familiale et scolaire.

⁴¹ H. Desmet, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire – Étude de déterminants personnels et familiaux*, Thèse de doctorat sous la direction de J.P Courtois, Université de Mons-Hainaut, Faculté des sciences Psycho-pédagogiques, 1991.

se sentiraient pas en mesure d'intervenir efficacement dans le jeu scolaire. Emprunts de méfiance et de désarroi dans leurs rapports avec l'institution scolaire, ils se sentiraient inaptes à instaurer un dialogue égalitaire avec l'école. Claude Pair en 1998⁴² prenant l'exemple de deux écoles, dans une ville de l'académie de Nancy-Metz, où des enfants d'un quartier très défavorisé, bien délimité, se mêlent à d'autres constate qu'en 1997, seuls 9 % des enfants du quartier défavorisé fréquentent le cours correspondant à leur âge, contre 76 % pour l'ensemble des élèves, et 37 % sont en classe spécialisée contre 10 % ; il observe en outre que les écarts sont plus accusés qu'en 1973. Nous nous efforcerons de confronter ces chiffres à ceux que nous avons pu recueillir auprès des enfants scolarisés en dispositif d'insertion dans le département de la Moselle au cours de l'année 2003-2004.

On pourrait accumuler à l'envi chiffres et arguments pour démontrer la corrélation entre échec scolaire et catégorie socioprofessionnelle mais le constat est tout de même le suivant « 63% des élèves en difficulté sont d'origine défavorisée. Un enfant d'ouvrier ou de personnel de service a presque six fois plus de risque d'être en difficulté qu'un enfant de cadre ou d'enseignant. ».⁴³ Les représentations globalisantes que portent les enseignants et travailleurs sociaux sur les élèves en situation d'échec, les invitent à ne percevoir et penser les milieux populaires que sur le seul registre du déficit, et à expliquer les difficultés scolaires des élèves en seul « handicap socioculturel ». Ces représentations reposent sur une équivalence « supposée entre les différents types de handicap et de pauvreté

⁴² C.Pair, *L'école devant la grande pauvreté*, Hachette éducation, 1998.

⁴³ J.P. Caille , in *Éducation et Formation*, n° 36, 1993, p10.

(économique, affective, culturelle, langagière, etc.) et sur l'équation simpliste selon laquelle les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants »⁴⁴. Représentations et explications qui alimentent souvent (trop ?) les discours d'impuissance professionnelle même si un certain nombre d'élèves ne peut s'approprier des savoirs en décalage avec leur propre réalité socioculturelle et rejettent des modes d'enseignement auxquels leur milieu familial ne les a pas préparés. La récurrence et la prégnance de ces représentations conduisent d'ailleurs Dominique Glassman à caractériser l'idéologie du handicap socioculturel comme étant le « *culbutio des classes moyennes et plus précisément des enseignants et des travailleurs sociaux* »⁴⁵.

Les études sociologiques de ces dix dernières années ont pu mettre en évidence que les corrélations évoquées ici ne sont pas les seuls modes explicatifs de l'échec scolaire et que ce seul regard ne peut sceller de façon définitive la fatalité de l'échec. Des variations existent d'un établissement scolaire à un autre, les orientations à la fin de la troisième ne sont pas les mêmes d'un collège à un autre, ce qui fait écrire à Olivier Cousin que « *les collèges produisent donc, en partie, de l'échec scolaire* »⁴⁶. Les orientations diffèrent d'un établissement à un autre en fonction de paramètres aussi divers qu'une bonne ou une mauvaise ambiance dans l'établissement, une bonne ou une mauvaise gestion du temps de travail, le respect ou le

⁴⁴ A. Davisse, Madame on est tous nuls !, in *Pourvu qu'ils apprenent...*, CRDP Créteil, 1998, p12.

⁴⁵ D. Glasman et al., *L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP*, Paris, L'Harmattan, 1992.

⁴⁶ O. Cousin, *Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges*, Revue Française de Pédagogie, n° 115, 1996, p59.

non respect de la discipline dans la vie scolaire, autant de critères qu'il est difficile d'apprécier et de mesurer. Le climat de l'établissement scolaire et ses effets restent difficiles à évaluer. Il faut se diriger vers la mobilisation des acteurs au niveau de l'établissement ou de la classe pour comprendre ce qu'il advient des élèves, de leur réussite ou de leur échec. Ce sont les « effets maître » : avec tel professeur, on progresse, on travaille, avec tel autre, non. Ainsi, tout ne se joue pas dans le milieu familial, les différents regards montrent que l'école a un impact sur les progrès ou sur l'échec des élèves.

Il ne faut pas cependant sous-estimer la question de la singularité où se jouent les « *médiations entre rapports sociaux et trajectoires scolaires, appartenance sociale et histoire singulière* » car l'individu se « *construit dans le social mais il s'y construit au cours de son histoire, comme singulier* » c'est-à-dire dans une « *synthèse humaine originale construite dans son histoire* »⁴⁷.

Les histoires scolaires se construisent dans des dialectiques complexes, entre l'expérience scolaire et la socialisation familiale, entre l'élève et l'enfant ou l'adolescent. Étudier le sens que les élèves donnent à leur expérience scolaire, c'est-à-dire à la fois aux apprentissages et à la part que la scolarisation prend dans leur histoire personnelle, permettra de mieux comprendre les processus par lesquels les inégalités sociales se transforment en différences et inégalités scolaires à travers les histoires individuelles. À ce propos Jean Yves Rochex écrit que « *Le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se développe ou se perd, au cœur des rapports dia-*

⁴⁷ B. Charlot, E. Bautier, J.Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, p19.

lectiques d'unité et de discordance entre activité et subjectivité, entre histoire scolaire et histoire familiale [...] car l'histoire et l'expérience scolaires de chaque jeune, son rapport à l'avenir et à la scolarité, aux activités d'apprentissage et à leurs contenus, laissent toujours entendre l'écho d'une autre histoire qui les déborde. »⁴⁸. Et qu'ainsi la médiocre efficacité du système scolaire ne serait due « *qu'à un rapport utilitaire au savoir dans lequel seraient pris beaucoup de jeunes* »⁴⁹.

Il n'y a donc pas de savoir « *sans rapport au savoir (plus exactement à l'apprendre), qui est en même temps rapport au monde, à soi et aux autres. Cette forme de rapport au monde (rapport épistémique), mais aussi d'appropriation de soi (rapport identitaire), reste inscrite dans une réalité sociale déjà là sous des formes qui préexistent au sujet (rapport social)* »⁵⁰. Le rapport au savoir est d'abord affaire du sujet qui donne sens au monde, à soi, aux autres, et par rapport à un sens déjà socialement constitué. L'échec scolaire est une situation qui se construit peu à peu, à travers d'autres situations, des pratiques, des rencontres, des événements, des ruptures, des dérives, dans une histoire scolaire inséparable de l'histoire singulière de l'individu. L'enquête préliminaire à cette étude cherche à comprendre les régularités sociales, les agrégations de décisions individuelles qui ont produit l'échec scolaire individuel d'individus appartenant massivement aux mêmes catégories sociales, conduisant à ce que nous nommons la « **réclusion scolaire** » dans laquelle sont inscrits les élèves poursuivant leur cursus en aval du collège : l'enseignement professionnel court (orientation majoritaire chez les élèves considérés) et plus particuliè-

⁴⁸ J.Y. Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

⁴⁹ B. Charlot et al, *ibidem*, p 36.

⁵⁰ M. Souëtard, in *Revue Française de Pédagogie n°126*, p 185.

rement en CAP. Diplôme considéré à la fois, nous le verrons, comme voie d'exclusion scolaire et en même temps comme certificat indispensable pour l'accès à la première qualification ce diplôme serait, revenons vers Yves Compas, ce « *premier raté social homologué* »⁵¹.

Il convient cependant de déconnecter « échec scolaire » et déscolarisation. Tous les élèves en échec ne « décrochent » pas. Il reste que l'on rencontre plus facilement, dans les recherches sur les élèves en situation de décrochage, des élèves qui ont été en difficulté scolaire et pour lesquels les savoirs scolaires ne faisaient pas sens. Même si de nombreux documents attestent que l'obligation scolaire n'a jamais pu être totalement réalisée, le décrochage scolaire semble avoir pris depuis quelques années le relais de la question de l'échec scolaire. Concept venu du Canada (Québec) pour parler en premier lieu de l'abandon des études de par la volonté du jeune sans obtenir le diplôme qu'il prépare le décrochage scolaire est d'abord « *l'arrêt d'un cursus en cours* »⁵².

Mais le décrochage est également « *une démobilisation, c'est à dire le renoncement aux efforts qu'exigent les apprentissages scolaires ou le passage d'un examen avec des espoirs raisonnables de réussite* ». De ce point de vue, « *le décrochage scolaire suggère un processus qui s'inscrit dans la durée* »⁵³. L'élève passe par différentes étapes qui ne sont pas facilement repérables ou, souvent fort tard. Le moment crucial se situe lorsque l'élève a l'impression de travailler pour rien (résultats insuffisants,

⁵¹ Y. Compas, *ibidem* p 53.

⁵² M. Guigue, *Les lycéens décrocheurs*, La Bouture, Lyon, Chronique Sociale, 1998.

⁵³ B.Gerde, M.C. Bloch. *ibidem*, p 84.

manque de motivation, efforts non reconnus, ...). Si les garçons décrochent plus que les filles, les garçons de 17 ans plus que ceux de 14, les élèves du « professionnel » décrochent plus que les autres. Les décrocheurs ne sont cependant pas liés à la délinquance (7 % des dossiers) et les jeunes d'origine étrangère ne décrochent pas plus que les autres. En 1995 Marie Choquet soulignait que 7 à 10 % des garçons (de la 6ème à la Terminale) faisaient l'école buissonnière; une corrélation existe entre ce taux et celui des (re)doublants. Pour de nombreux auteurs la question du décrochage scolaire se pose dès l'école primaire même si les souvenirs évoqués sont généralement positifs. Des travaux menés par l'équipe ESCOL ont notamment montré que, chez des enfants de milieux populaires, « *l'école élémentaire est l'objet de souvenirs généralement positifs* »⁵⁴. Pour beaucoup, le lycée (et en particulier le lycée professionnel malgré l'apparence de choix d'orientation qu'il suppose) est le rappel de l'échec, d'une non-réponse aux réalités attendues. Les élèves ne se sentent pas à l'aise dans les cursus qu'ils suivent, ils décryptent une relégation de fait dans certaines orientations ...

Comment es-tu arrivé ici au LP et dans cette section ?

Ben je n'ai pas vraiment choisi je n'avais pas le choix ... mais comme on ne voulait pas ... j'avais le choix entre ...deux CAP horticulture et métallerie... et une seconde générale mais comme on devait

...

Tes premiers vœux étaient ...

⁵⁴ B. Charlot, E. Bautier, J.Y. Rochex, *ibidem*, p 90.

Je voulais faire un BEP agriculture et après celui là ...

Pourquoi un tel écart entre tes vœux ?

Ben ... c'était trop loin ... il n'y a pas de formation ici ...

Marc

... et ne se sentent plus intégrés dans la communauté lycéenne ...

Quand tu es arrivé ici qu'est-ce qui t'a surpris ?

C'est à la limite le vide ... peut être invisible

Invisible ?

Ouais ... je ne sais pas ... on ne me voit pas ... on ne me parle pas ... c'est comme si je n'existais pas ... on ne fait pas attention à moi ... je connais juste des potes de l'année dernière ... c'est dans la classe ou dans la cour en fait ... j'ai l'impression d'être rejeté ... euh ... pas rejeté ... invisible ... on ne me voit pas ...

Brian

...d'autant plus qu'à la « hiérarchie entre secondaire long et secondaire court s'ajoute une seconde hiérarchie entre filière tertiaire et filière industrielle et une troisième à l'intérieur des sections industrielles elles-mêmes »⁵⁵.

⁵⁵ C. Aguhlon, L'enseignement Professionnel entre rénovation et domination, in A. Van Zanten (sous le dir. de), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, 2000, p50.

ben parler avec des plus grands qui sont en bac et tout ça ... savoir qu'est ce qu'ils ... et tout ça ... c'est un peu bizarre ...

C'est un peu bizarre ?

Parce que nous on est en CAP et eux ils sont en bac pro ... et tout ça ... ben ils ont un niveau plus haut ... que nous ... nous on est encore des petits ...

Jennifer

Les jeunes les plus conformes aux normes scolaires seront dans des sections d'électronique ou de microtechnique tandis que les jeunes des milieux défavorisés se retrouveront dans les sections de mécanique, du bâtiment ou de l'automobile.

L'alternance permet à certains élèves une alternative à une école qui ne lui a renvoyé aucun signe positif.

Peux tu me dire comment s'est passée ta scolarité depuis que tu vas à l'école ?

... euh ... comment ça ... depuis que je suis rentré au collège ?

Même l'école primaire ?

Ben l'école primaire... on va dire ... que j'ai eu beaucoup de difficultés ... dans le temps je faisais que de m'amuser tout ça voilà ... et puis maintenant ... voilà ou je suis ... j'aurais mieux du travailler ... et j'ai pas arrêté ... chaque fois je faisais le bordel avec les copains ... bon on va

dire aussi ... les profs... ils expliquaient toujours aux meilleurs ... et nous ... les meilleurs ils les mettaient au milieu et nous on était séparés ...

Et cela dès l'école primaire ?

Oui dès l'école primaire

Pascal

Quand j'étais en primaire y'avait les profs qui ne s'occupaient pas de moi ... et puis voilà ... je me suis sentie rejetée en école primaire ... en CM2 ...ouais ... le prof il m'a mise à distance du tableau

...

Jennifer

Tout d'abord destinée aux formations de l'enseignement supérieur, l'alternance s'est mise en place, depuis le début des années quatre-vingt, dans les formations pour redonner le goût de l'étude et de la réussite concerne maintenant tous les enseignements professionnels. Ils s'organisent autour d'une double alternance enseignement général / ateliers pratiques – enseignement général / stages en entreprise dont la durée varie en fonction du diplôme préparé. Cette double alternance, lycée professionnel et entreprise, s'adresse aux formations, initiale et continue, des premiers niveaux de qualification professionnelle aux niveaux supérieurs. Les formés ont de statuts divers : ils peuvent être élèves de collège (3^{ème} Découverte Professionnelle), de l'enseignement professionnel, stagiaires de la formation continue, salariés de l'entreprise, donc jeunes ou adultes. Selon les populations concernées, l'alternance a des visées d'insertion, de qualification et/ou de socialisation professionnelle. Mais depuis

quelques années elle apparaît comme étant la réponse à la lutte contre l'échec scolaire. La prise en compte du potentiel formateur des situations de travail et son articulation avec les situations de formation organisées à l'école sont parmi les caractéristiques essentielles de l'alternance. Même si elle peut revêtir différentes formes, elle nécessite la prise en compte des acquis d'expériences et de connaissances, des modes et des rythmes individuels d'apprentissage demandant une mutualisation continue et formative et cohérente des compétences et ressources réalisées dans des situations hétérogènes où les intérêts peuvent cependant diverger. En effet répondre au problème de l'échec scolaire par la formation en alternance c'est mettre en parallèle deux sphères d'activités distinctes et autonomes : la sphère de l'éducation et la sphère du travail et faire apparaître selon Françoise Ropé des « *homologies sous-jacentes* »⁵⁶ susceptibles de répondre aux besoins des élèves en situation d'échec scolaire.

On ne peut se pencher sur la difficulté scolaire, et sur ce mode de décrochage en particulier qu'est la **réclusion scolaire**, sans s'interroger sur la place que prend l'alternance dans la prise en charge des élèves en difficulté, dans la diversification des parcours et sur le risque de marginalisation d'élèves que génère le modèle actuel de formation. Nous n'ignorons pas bien sûr l'alternance école/entreprise, qui fut l'objet de nombreuses études et écrits mais les pratiques pédagogiques liées à l'alternance en lycée professionnel (enseignement académique/enseignement professionnel) n'empêchent, à notre sens, pas la réclusion. Ce qu'il nous faut comprendre, c'est

⁵⁶ F. Ropé, Savoirs et compétences en formation par alternance, in *Les formations par alternance à l'Éducation Nationale*, CRDP Lorraine, 1999, p 23.

si l'alternance, telle qu'elle est organisée, permet à ces élèves de construire de nouveaux « rapports au savoir »⁵⁷ et à l'école, ou, au contraire, si elle active ces postures récurrentes de réclusion. De quelle manière l'élève de CAP s'inscrit-il alors dans une logique de **réclusion** ?

1. Absentéisme, décrochage et réclusion : des frontières poreuses

L'absence a un statut particulier dans l'institution scolaire puisque l'assiduité constitue le premier apprentissage de la contrainte sociale et professionnelle. Or, «*Pour des raisons diverses, de nombreux élèves [...] perdent pied, voire se signalent par leur absentéisme* » pourtant « *parmi eux, beaucoup présentent une réelle motivation pour des activités plus concrètes* »⁵⁸. Les observations effectuées dans les établissements que nous avons contactés, la lecture des programmes d'établissement, montrent que les dispositifs en alternance au niveau des classes de SEGPA, EREA et 3^{ème} d'Insertion, tentent de répondre aux besoins de nombreux élèves qui ont en commun d'être en difficulté voire en grande difficulté. Mais ils le sont pour des raisons diverses (intellectuelles, psychologiques, sociales, linguistiques,...) qui peuvent les conduire d'un absentéisme important et répétitif au décrochage et enfin à la rupture avec le collège. L'absentéisme est une réponse que l'élève adopte pour tenter de résoudre d'autres problèmes. Les causes de l'absentéisme semblent liées au moment critique que l'adolescent rencontre, aux difficul-

⁵⁷ B. Charlot, *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.

⁵⁸ Circulaire du 28 mars 2003 «Préparation de la rentrée dans les écoles, les collèges et les lycées».

tés affectives dans la relation ou l'absence de relation avec ses parents, ses pairs, l'école, parfois avec lui-même.

Les entretiens que nous avons menés et le questionnement que nous avons formulé auprès des différents acteurs (CPE, enseignants, personnel de direction ...) au cours des visites dans les établissements nous indiquent que les élèves enquêtés sont parfois absents mais ne sont pas signalés pour un absentéisme particulier.

La pluralité des conceptions du décrochage a une répercussion sur la définition même de ce que pourrait être un décrocheur. La terminologie pour caractériser le décrochage scolaire traduit à la fois l'intérêt tardif et la gêne des acteurs de l'école face à ce phénomène. Tour à tour, les termes « inappétence », « déscolarisation », « anorexie », « démobilisation », « abandon scolaire », « sortie du système éducatif » ont été employés. Bernard Gerde, l'un des fondateurs de l'association *la Bouture*, qui, définissant l'inappétence scolaire comme un manque d'appétit pour le savoir enseigné à l'école, précise que le terme n'est pas neutre. Il désigne, en réalité, le jeune comme le principal responsable de son désintérêt. Dans le vocable officiel, les élèves sont aussi qualifiés de « *produits de l'érosion scolaire* » ou de « *perdus de vue du système éducatif* ». « *Cette nébuleuse sémantique avait comme trait commun de considérer le processus de la déscolarisation, soit comme un produit résiduel du système, soit comme un acte imputable aux seuls élèves qui ne vont pas au bout de leurs efforts et abandonnent* » ce qui se traduit « *en actes et non des moindres, comme l'absentéisme et la violence, qui sont souvent les prémices au décrochage scolaire* »⁵⁹.

⁵⁹ Rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny, Essonne, Sept. 2002, p12.

2. L'échec scolaire un concept polymorphe

2.1. La notion d'échec scolaire

Il convient de déconnecter « échec scolaire », décrochage et déscolarisation. Tous les élèves en échec ne « décrochent » pas et tous les déscolarisés ne sont pas en échec. La notion d'échec scolaire est par ailleurs subjective et essentiellement polymorphe. Même si l'échec scolaire, le plus souvent mesuré par un écart à la norme, peut être défini comme « *le fait pour un écolier ou un étudiant de n'avoir pu, faute de succès suffisant, parvenir au terme d'un cycle entrepris* »⁶⁰ ou comme le fait de « *n'avoir pas acquis dans les temps impartis par l'école, les nouveaux savoir-faire prévus par les programmes* »⁶¹, il reste une notion vaste, récurrente, objet privilégié des sciences de l'éducation au même titre que la notion d'exclusion l'est pour la sociologie. Il est par ailleurs encore souvent perçu comme un problème individuel prenant pour responsable l'élève seul. C'est au milieu des années 1940 dans les premiers travaux publiés par l'INED et dans le texte fondateur de Pierre Naville, calquant l'orientation professionnelle aux nécessités économiques, que l'expression échec scolaire s'affiche comme notion. C'est dans les années 60, en particulier à la suite de la réforme Berthoin qui porta l'âge de la scolarité obligatoire à 16 ans⁶², puis surtout à la

⁶⁰ L.P. Jouvenet, *Échec à l'échec scolaire*, Toulouse, Privat, 1985.

⁶¹ V. Isambert Jamati, Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français, in Pierrehumbet B. (sous la dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école ?*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, p 27-42.

⁶² La scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans fut décidée en 1959 mais n'entra dans les faits seulement en 1967.

suite de la réforme du collège unique en 1975 qui fit disparaître les filières dans le premier cycle d'enseignement secondaire, que la notion d'échec scolaire remplace les notions de retard ou d'inadaptation. Auparavant, l'échec était considéré comme un constat naturel contre lequel il n'y avait rien à faire. C'est en effet en 1960 que le terme apparaît dans le fichier analytique de la bibliothèque nationale mais les litotes employées pour désigner (ou pour masquer !) l'échec scolaire sont nombreuses : insuccès scolaire, déficience intellectuelle, élèves en difficulté ou en grande difficulté, redoublants, refus de l'école, décrocheurs, élève faible, peu doué ...la liste n'est sans doute pas close !

L'échec scolaire est ainsi largement responsable de sentiments de malaise et d'exclusion en reflétant une appartenance sociale défavorable, il conduit certaines populations de jeunes à souffrir la « galère »⁶³. Ils se voient sans avenir professionnel, donc sans avenir tout court. L'échec scolaire apparaît alors comme une sentence afin de désigner celui qui sort en cours de scolarité sans qualification du système éducatif, celui qui en cours de scolarité témoigne des carences dans les apprentissages dits de base, celui qui décroche mais ajoutons ceux qui coincés entre un présent dont ils ne perçoivent pas les enjeux et un avenir qui leur paraît brouillé, attendent sans vraiment savoir ce qu'ils attendent. Le lien entre échec scolaire et inégalités sociales est établi depuis les travaux de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron dans « **La reproduction** » et « **Les héritiers** » comme « *le produit de l'interaction entre des configurations familiales déterminées et des formes de vie scolaires telles qu'elles existent à*

⁶³ F. Dubet, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Ed. Fayard, 1987.

un moment donné »⁶⁴ faisant apparaître de la responsabilité de nouveaux acteurs, que ce soit la famille et l'école⁶⁵.

Cette notion s'est répandue au cours des années soixante au moment de la massification de l'enseignement. On avait cru jusqu'alors pouvoir expliquer l'échec scolaire essentiellement par les caractéristiques individuelles de l'élève. Seuls les facteurs purement scolaires étaient jusqu'alors considérés le signalant comme tel : c'est selon Francine Best le « *versant qualifiant l'échec comme celui d'un cursus mal vécu par des élèves, considérés soit collectivement (comme groupe constitué par un nombre d'élèves précis, rapportés à la totalité des effectifs scolaires) soit individuellement, lorsque l'on parle d'élèves en difficulté* ». On se situait dans une logique de fatalité de l'échec, dans une logique de l'impuissance de toute organisation scolaire à lutter contre les inégalités naturelles. Au moment où le lycée ouvre largement ses portes à des jeunes, elle est devenue un objet d'étude privilégié de la sociologie de l'éducation lorsque est apparu que non seulement étaient trop nombreux les élèves qui échouaient à l'école mais que 160000 (soit 8%) d'entre eux quittent le système scolaire sans diplôme. Lorsque la démocratisation de l'enseignement fit de la poursuite d'études « *un objectif pouvant s'inscrire de manière réaliste dans les anticipations des familles et des individus de tous milieux* »⁶⁶ et que comme l'écrit en 1977 Guy Avanzini⁶⁷ « *le constat de*

⁶⁴ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

⁶⁵ C'est sur cette approche multi factorielle, évolutive en fonction des contextes à la fois sociaux et scolaires, que nous appuyons pour définir les causes de **la réclusion scolaire**.

⁶⁶ R. Ballion, *L'argent et l'école*, Paris, Stock, 1977.

⁶⁷ G. Avanzini, *L'échec scolaire*, Le Centurion/Formation, 1977, p23.

la fréquence de ce phénomène » l'ait « *transformé en un fait proprement social* » et ait « *convaincu de le reconnaître comme tel et d'y voir un problème très grave de notre époque et de notre société* », l'échec scolaire devint alors dans ces années 70, un phénomène social et on commença à se demander pourquoi certains ne parvenaient pas à bénéficier de ce droit. On cherchera davantage à comprendre la place de divers facteurs jusqu'ici négligés : les dimensions sociale, affective et relationnelle et la dimension pédagogique. On est passé à une conception nouvelle où l'enfant est non seulement compris dans son histoire naturelle mais également par rapport à son contexte familial, social et pédagogique.

Parmi les symptômes de l'échec (qui ne peuvent laisser l'enseignant indifférent !) Guy Avanzini distingue les mauvaises notes, le redoublement, l'ajournement aux examens et l'affectation à des secteurs défavorisés qui exposent les élèves à « *des effets socialement préjudiciables* »⁶⁸. Ces élèves souvent déracinés, déboussolés, incapables de dire ce qu'ils font dans une classe accumulent de profonds ressentiments : ils se voient maladroits et tentent souvent, pour échapper au poids de leur culpabilité d'élaborer des stratégies, que nous utilisons tous quand nous sommes en difficulté : bafouiller, essayer de deviner la réponse en observant la réaction du professeur, pousser le professeur à donner lui-même la réponse, etc.

⁶⁸ G. Avanzini, *ibidem*, p 14.

2.2. L'élève en difficulté au collège

2.2.1 L'échec est précoce

Les enfants qui réussissent mal à l'école, même ceux qui n'échouent pas dans les classes de l'A.I.S⁶⁹, sont presque toujours en grande difficulté dès le Cours Préparatoire. Il faut cependant remarquer que ces difficultés ne sont pas « évidentes » car l'école maternelle se refuse à évaluer systématiquement les performances des enfants qu'elle accueille. Leurs difficultés ne sont pas repérées auparavant parce que les enfants sont jeunes et sont toujours susceptibles d'évoluer, de « se débloquer », d'avoir un « déclic », etc. Les écarts se creusent déjà cependant. Malgré les dénégations usuelles des enseignants des classes maternelles, les enfants ressentent plus ou moins confusément ces réalités, si bien que l'échec scolaire est de fait vécu dès les classes maternelles, et, quoi qu'il en soit, au plus tard dès le Cours Préparatoire, à un âge où l'enfant le plus solide est encore très dépendant narcissiquement des gratifications des adultes. La précocité de l'atteinte narcissique radicalise sa force ainsi que se radicalise sans doute la gravité de ses retentissements sur les possibilités de développement de l'enfant qui la subit.

2.3. Logiques sociales et échec scolaire

C'est avec l'arrivée de la Vème République et la réforme Berthoin que les choses prennent, dans la réalité, un tour décisif. L'évolution des politiques éducatives de cette période a par ailleurs fait l'objet d'une étude approfondie d'Antoine Prost, qui souligne aussi, et tout au long de son analyse, combien la question de l'orientation a irrigué

⁶⁹ A.I.S : Adaptation et Intégration Scolaire.

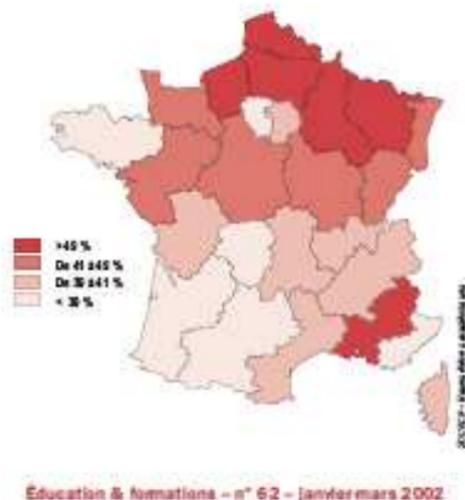
l'ensemble de la politique éducative induite par la décision, prise en 1959, d'envoyer au collège la totalité d'une classe d'âge et de mettre fin au système dualiste en vigueur jusqu'alors⁷⁰. L'orientation occupe par exemple une place essentielle dans les discussions relatives à l'architecture scolaire. On déplace par exemple le palier d'orientation essentiel du CM 2 à la 5^{ème}. C'est, note Jacques Narbonne⁷¹ au début des années 60, pour permettre « *la communication entre les différentes filières de formation postérieures à l'école primaire...(et) pour offrir à tous la « chance » d'entrer « dans la voie royale » [...] qu'était « institué, durant les deux années suivant l'école primaire, à partir de onze ans, un cycle d'orientation » [...] pour affirmer le principe de la mobilité entre les filières et mettre un terme à la « fatalité scolaire » qui éloignait définitivement du lycée... »*

Dès le premier cycle, la coloration professionnelle est présente. Ainsi, parmi l'ensemble des troisièmes des collèges relevant de l'Éducation nationale, les filières générales sont moins représentées et l'importance des classes de troisièmes de SEGPA, d'insertion ou technologiques, est plus grande. Le profil de la population se diversifie, la région (la Lorraine source de cet écrit) reste cependant toujours caractérisée par une population plutôt à dominante ouvrière avec une représentation des cadres plus faible qu'au plan national.

⁷⁰A. Prost, *Éducation, société et politique*, Paris, Le Seuil, 1992.

⁷¹J. Narbonne, *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée*, Ed. Denoël, Paris, 1994. p. 60-61.

CARTE 1 – Pourcentage de catégories défavorisées
parmi les parents d'élèves



La situation qu'atteint un individu dépendrait ainsi largement de sa position sociale d'origine. Les sociétés démocratiques, égalitaires et égalitaristes continuent toujours à fonctionner sur l'influence de l'origine sociale entendue comme déterminisme des destinées individuelles et des chances de vie individuelles. Cette influence est désignée par les sociologues comme un **effet de dominance**.

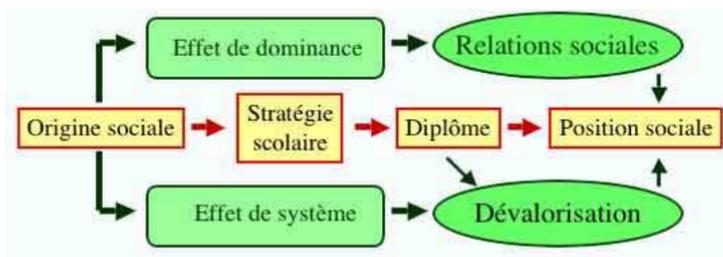
Pour P. Bourdieu, l'inégalité des chances est liée à la reproduction sociale où les comportements individuels seraient socialement déterminés (holisme)⁷². Pour Ray-

⁷² Le holisme (du grec ολος (holos) : entier) est un système de pensée pour lequel les caractéristiques d'un être ne peuvent être connues que

mond. Boudon, l'inégalité des chances est liée aux stratégies familiales. Il considère que chaque individu est capable de calculer ce que coûtent les études et ce qu'elles rapportent. Il considère que l'école est méritocratique (elle donne les mêmes chances à tous puisqu'elle n'est sensible qu'au mérite) cependant dans les milieux défavorisés, on a tendance à surestimer les coûts des études et leurs avantages sont sous-estimés. Le bénéfice qu'on retire des études est mince. Compte tenu de ce raisonnement coûts-avantages les familles ne sont pas nécessairement encouragées à pousser leur enfant à faire des études à cause du coût. C'est un effet de dominance (le poids du milieu social sur le calcul coût / avantage des études). Il y a inégalité des chances car **l'effet de dominance** l'emporte sur l'effet méritocratique. Cet effet permet de rendre compte de la différence des destinées professionnelles et sociales entre des individus bénéficiant d'un même niveau de formation scolaire mais appartenant à des milieux sociaux différents. Ce qui jouerait beaucoup dans la réussite scolaire, ce sont les caractères sociaux du milieu familial. Si dans les familles aisées, la réussite scolaire est perçue comme un impératif (l'enfant est maintenu le plus longtemps possible à l'école même au prix de plusieurs redoublements), dans les familles populaires, c'est la réussite scolaire qui maintiendrait l'enfant dans le système éducatif. L'échec le guiderait vers la recherche précoce d'un emploi.

L'effet de dominance dépend donc de l'origine sociale joue comme une force de rappel et continue à faire sentir ses effets tout au long de la vie professionnelle.

lorsqu'on le considère et l'appréhende dans son ensemble, dans sa totalité, et non pas quand on en étudie chaque partie séparément.



3. L'élève adolescent en échec scolaire

La scolarité que nous envisageons concerne des adolescents de 11 à 18 ans c'est-à-dire un âge qui se situe entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte. Même si un certain nombre de caractéristiques fondent la notion de l'adolescence : puberté, remaniements psychiques narcissiques, métamorphoses corporelles, le doute subsiste cependant (la puberté, par exemple aurait tendance à s'installer de plus en plus tôt). Cette période est traversée par de multiples conflits et de modifications importantes, les remaniements sont complexes. Les uns d'ordre morphologiques (prise de poids, élongation, maturation biophysiologicals) et touchent aussi le domaine des pulsions, les autres sont intellectuels et affectifs. C'est une période où les conflits avec l'entourage ne sont pas rares et les équilibres fragiles, peu durables, rapidement et fréquemment remis en question. Construction fantasmatique, défensive contre l'angoisse et la mort, dans l'immédiateté sociale, l'adolescence est souvent repérée entre quatorze et dix huit ans, tout se passe alors à l'école et particulièrement pendant les années CAP pour les élèves auxquels nous nous intéresserons tout au long de ces quelques lignes.

3.1. L'adolescence en question : délimitation d'un concept

Lorsque Wayne Dennis dans le chapitre douze du **Manuel de Psychologie de l'Enfant** de Léonard Carmichaël, débute son étude sur l'adolescent⁷³ en citant tel ou tel passage dans lequel Aristote consigne ses observations sur l'adolescence, cet auteur souligne opportunément que l'attention portée à cette période de la vie n'est pas récente. Si nous en croyons Oscar Bloch et Walter Wartburg⁷⁴, il serait apparu dans la langue écrite au XIII^{ème} siècle (et le terme d'adolescent un siècle plus tard) et apporte une indication précise en mettant l'accent sur un aspect fondamental de l'existence humaine. L'être humain à qui s'applique ce terme a, en effet, pour caractéristique essentielle d'être en train de grandir ; et c'est pourquoi ce mot est formé sur le participe présent du verbe « adolescere » qui signifie grandir. Après Walter Dennis on peut estimer que c'est à Granville Stanley Hall que l'on doit reconnaître le privilège d'avoir introduit la question de l'adolescence dans la psychologie moderne et ceci dès 1882. Le titre qu'il donne à l'ouvrage qu'il fait paraître en 1904 « *L'adolescence* »⁷⁵, et les dimensions de l'ouvrage (deux volumes de 589 et 784 pages) font apparaître l'importance toute nouvelle accordée à une période de la vie qui n'est plus l'enfance et qui n'est pas encore l'âge adulte. En 1890, dans les **Instructions, Programmes et**

⁷³ L. Carmichaël, *Manuel de Psychologie de l'Enfant*, Paris, PUF, 1946.

⁷⁴ M. Bloch, W. Wartburg, *Dictionnaire Étymologique de la langue française*, Paris, PUF, 1932.

⁷⁵ G. Stanley Hall, *Adolescence, its psychology and his relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York, Appleton, 1904.

Règlements Léon Bourgeois invite les maîtres à « *contribuer à cette science ... qui n'existe pas encore : la psychologie du jeune homme* »

3.2. Adolescence et scolarité

La scolarité que nous envisageons concerne donc des adolescents traversés par de multiples conflits et des modifications importantes. Marcel Rufo présente l'adolescence comme une période ultrasensible, où la violence, comme mode d'expression, est privilégiée au détriment d'autres.

La croissance, loin d'être un phénomène linéaire et régulier, s'effectue à travers une série d'événements se développant à des vitesses différentes. On distingue alors un âge affectif (difficile à déterminer), un âge mental, social, physiologique et d'état civil. Ces différents âges ne coïncident pas toujours ; les dysharmonies qui en résultent s'expriment alors souvent sous formes de désinvestissements, ou d'investissements mouvants, voire franchement contradictoires, quant à leur nature et aux objets sur lesquels ils portent. Il importerait donc de rechercher à tout moment la plus grande coïncidence possible entre les intérêts et les activités (notamment dans le cadre scolaire). On a appelé cet accord « la mise en phase » du jeune avec sa tâche, la tension inquiète (si caractéristique de l'échec) étant le signe du déphasage⁷⁶.

Pour essayer de mieux comprendre comment on en arrive parfois là, rappelons les diverses étapes du dévelop-

⁷⁶ A. Berger, M. Speevack, An analysis of the range of testing and scattering among retarded children on form L of the revised Stanford Binet, Review of Educational Research, 1941.

pement des adolescents et leurs caractéristiques, sur les plans somatique, intellectuel et affectif tout en respectant la chronologie : pré-puberté (moment préparatoire), puberté (moment du véritable enclenchement des processus physiologique et biologique) et adolescence proprement dite (moment d'évolution et de maturation).

A cet âge, les apprentissages scolaires commencent à être intégrés dans une motivation interne, ce n'est plus du seul fait, nous le verrons, de plaire aux parents. Si la situation des individus est en partie déterminée par l'héritage familial, elle résulte également de leurs choix. L'échec scolaire n'est alors probablement que très exceptionnellement le fruit de « circonstances malheureuses » ou hasardeuses, ce sont les plus « fragiles » qui échouent. C'est bien l'école qui révèle les circonstances fortuites, exceptionnelles, qui révèle leurs faiblesses, leurs fragilités.

Ben ... j'ai été collé deux heures ... un peu ... ils ont changé les heures de midi à deux heures ... j'ai eu le bus à midi ... je suis parti à midi ... et après j'ai eu des ennuis avec les autres élèves ... avant ça se passait bien.
Alexandre

Une banale discussion avec un autre lycéen au sujet de la scolarité

Ce que je voulais faire c'était chauffagiste sanitaire ... et puis Faoud m'a dit que c'était bouché alors ...
Marc

Des rencontres au cours du « temps social »⁷⁷
préoccupé de l'immédiat, de l'instant ...

Parce que j'étais avec des copains et
qu'ils voulaient qu'on se rende intéres-
sants ... parce qu'il y avait du monde ...
du monde et qu'on voulait juste se
rendre intéressants
Gérôme

Mais comment définir les «circonstances» et être sûr que
les choix effectués sont réellement libres et non influencés
par des circonstances malheureuses ?

⁷⁷ Nous considérons que le temps éducatif de l'élève se joue sur 3
temps principaux : famille, école, social.

III.L'EVOLUTION DE LA PRISE EN CHARGE DE L'ECHEC SCOLAIRE

L'histoire de la prise en charge de l'échec scolaire présuppose de s'interroger sur les difficultés dont on parle. En fait, de savoir ce qu'est un élève en difficulté. De la création de la voie III (classe de transition) dans les collèges (réforme Fouchet-Capelle), à la création des ZEP en 1981 (circulaire N° 81-236 du 1 juillet 1981), les dispositifs qui prennent en compte l'élève dans sa singularité ou dans son environnement social sont nombreux et nous montrent que la préoccupation de la réussite de tous est une préoccupation centrale de l'école mais qu'elle considère qu'elle est son propre recours. La création du dispositif « Programme Nouvelles Chances » (Circulaire 99-071 du 17 mai 1999) dans ses trois principes d'action⁷⁸, la création des cellules de veille éducative (BOEN n°8 du 21 février 2002) nous montrent que la prise en charge de l'élève en difficulté et que l'éducation prioritaire ne peut être envisagée comme un système clos. Au contraire, la mobilisation d'acteurs autour d'un projet (entreprises, acteurs locaux), au-delà des diversités culturelles, apprend à travailler ensemble dans l'intérêt de l'élève et de la société.

En 1991, il y avait 554 ZEP réparties sur tout le territoire national. Les ZEP regroupent des écoles, des collèges de LP et parfois des lycées. La circulaire n° 90-028 du 1^{er} février 1990 précise l'objet des ZEP qui est de renforcer « *l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle pour la réussite scolaire des en-*

⁷⁸ Trois principes d'action caractérisent le dispositif : Il n'y a pas de solution uniforme mais une réponse pour chaque jeune ; il est nécessaire de libérer les initiatives et soutenir l'innovation mais sans doute le plus important, agir avec des partenaires et tout particulièrement les entreprises.

fants et des adolescents qui y vivent donc à terme pour leur insertion sociale ». Les ZEP ont donc pour ambition de devenir des lieux privilégiés d'organisation pédagogique et d'insertion scolaire.

La mise en place des ZEP fait suite à de nombreux résultats de recherches en éducation dans les années 60, 70 et 80 faisant état de l'échec scolaire qui recommandent la création de structures spécifiques pour y remédier. Grâce aux ZEP, nous avons constaté que les taux d'élèves très en retard à la sortie de l'école sont en diminution. Nous pouvons toutefois émettre un certain nombre de critiques à l'égard de ce dispositif. Les élèves accueillis dans l'ensemble des établissements rencontrent de plus en plus de difficultés surtout en milieu rural, mais les ZEP sont plus fréquentes dans le milieu urbain. L'objectif de lutter contre l'échec scolaire ne peut être rempli seulement au regard de l'implantation géographique de ces structures même si les conclusions du rapport Moisan-Simon⁷⁹, montrent qu'il y a des ZEP qui réussissent et que ce ne sont pas des exceptions. Bref, la sortie du système éducatif, sans un minimum de qualification professionnelle, pose problème aux jeunes pour leur insertion sociale et professionnelle.

⁷⁹ Le rapport Moisan-Simon intitulé « les déterminants de la réussite scolaire, a été déposé par l'inspection générale en Septembre 1997. Centré sur les déterminants de la réussite scolaire en ZEP, il montre que les ZEP obtiennent des résultats très variés qui dépendent de l'implantation académique de la ZEP, de sa dimension, de l'implication des enseignants et du dynamisme du pilotage académique et local.

1. La prévention de l'échec scolaire

La réflexion sur l'échec scolaire ne peut se passer de son corollaire : la prévention. Elle repose sur une approche qui revêt un « *caractère nécessairement complexe, multimodal et global* »⁸⁰. S'éloignant, sans les nier, des approches macrosociologiques faisant porter le poids de l'échec scolaire à la « distance culturelle », à « l'écart culturel » ou la « différence culturelle », s'est substituée une approche microsociologique se centrant davantage sur les dissonances entre l'élève et l'univers scolaire. Elle se caractérise notamment par l'analyse des caractéristiques personnelles des élèves insérés dans un jeu de relations sociales, affectives. L'approche pédagogique qui « *repose avant tout sur une ou des relations humaines* »⁸¹ montre que les difficultés peuvent être liées à la tâche d'apprentissage proposée, à la gestion par l'élève de ses contraintes personnelles. La circulaire ministérielle n° IV-70-83 du 9 Février 1970 précise, en effet, que l'intérêt de l'enfant est le plus souvent de « *ne pas quitter sa classe* »⁸² et qu'il doit pouvoir bénéficier d'actions de soutien. Elle affirme également que l'intérêt de l'enfant est le plus souvent de ne pas cesser d'appartenir au groupe auquel les « hasards » de la vie scolaire l'ont intégré, et en même temps il est affirmé que cet enfant doit bénéficier d'actions de soutien qui ne soient pas seulement des répétitions scolaires mais qui soient plutôt des approches diffé-

⁸⁰ B. Lahire, La réussite scolaire en milieu populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse, in *Ville Ecole Intégration*, N° 114, Septembre 1998.

⁸¹ J. Rouzel, *Le transfert dans la relation éducative*, Paris, Dunod, 2002.

⁸² Même si dans certains cas graves, certains élèves pourront être retirés de la classe qui « ne peut » ni « ne doit » s'adapter à eux.

rentes. Pour atteindre ces objectifs ont été créés des outils forgés dans le cadre de l'éducation à la santé mais qui ont une pertinence dans le cadre de la prévention et de la prise en charge de l'échec scolaire.

Les mesures de prévention n'ont pas pu cependant éviter toutes les formes de graves difficultés d'adaptation de l'enfant au système éducatif ordinaire. Aussi les Classes de Perfectionnement n'ont-elles pas disparues puisqu'il fallait accueillir les élèves pour lesquels les mesures de prévention et d'adaptation n'avaient pas été efficaces. Mais elles furent repensées au travers du concept de handicap. Désormais, inadaptation et handicap sont devenus deux notions bien distinctes de notre système scolaire.

2. La création des filières de « l'échec scolaire »

Évoquer l'historique des SES/SEGPA, c'est d'abord s'intéresser aux modalités de scolarisation des adolescents « débiles mentaux », puisque c'est d'abord pour cette catégorie de jeunes que la structure a été créée dans les années 1964/1967. Les SEGPA sont héritières d'une longue histoire qui les place au carrefour de l'enseignement spécial et de l'enseignement professionnel. Depuis 1909, les enfants et adolescents « débiles mentaux » qualifiés dans les textes initiaux d'arriérés, étaient accueillis dans des classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires jusqu'à 14 ans. Au-delà de cet âge ils étaient remis à la vie active. La rénovation des textes de 1909 était nécessaire du fait de la réforme Berthoin induite par l'ordonnance du 6 Janvier 1959 qui prévoyait la prolongation de la scolarité obligatoire pour les enfants et adolescents jusqu'à 16 ans à partir de 1967. Il s'agit, au collège, d'accueillir des élèves dont le niveau scolaire

s'est pourtant déjà fortement différencié après plusieurs années passées à l'école primaire. Dès lors que cette réforme se met en place par la création des CES (Collège d'Enseignement Secondaire) en 1963, il devint nécessaire de trouver au niveau des collèges, un accueil des jeunes fréquentant les classes de perfectionnement de l'école primaire. La circulaire du 21 septembre 1965 prévoit la création d'annexes pour enfants inadaptés ou d'unité d'enseignement spécialisé accueillant 90 élèves dans un collège de 600 élèves sur 4. La circulaire du 27 décembre officialise la dénomination de Section d'Éducation Spécialisée créée dans le cadre des CES pour l'accueil des « déficients intellectuels légers ».

Les SES ont donc été créées pour accueillir des enfants déficients légers de 12 à 18 ans selon l'arrêté du 20 octobre 1967. Il s'agissait de proposer à ces jeunes une formation professionnelle. Le texte de 1967 est par ailleurs assez explicite en affirmant que le déficient mental « *ne saurait être arbitrairement réduit à n'exercer que les métiers socialement dévalués* » ce qui « *constituerait autant d'impasses sociales* ». L'apprentissage professionnel ne saurait se réduire à l'acquisition d'un métier. L'autre finalité clairement explicitée affirme que « *l'accès aux loisirs est aussi nécessaire que l'accès au travail* ».

Les structures mises en place devaient permettre d'offrir un encadrement important puisque prévues pour 90 élèves 9 enseignants étaient recrutés.

2.1.1 La réforme de 1989/1990

La **rénovation** de l'enseignement dans les SEGPA a été mise en place en juin 1998, à charge de l'IUFM d'en

assurer la formation. Elle s'adresse dans un premier temps, aux Professeurs de Lycée Professionnel (PLP). L'orientation de cette rénovation précise que la visée professionnelle dans ces sections n'est plus une finalité d'enseignement, elle doit par contre favoriser l'accès à la professionnalisation par la mise en place de projets techniques.

2.1.2 Le changement de 1996 : de la SES à la SEGPA

Les élèves (environ 28 000 chaque année) qui, à la fin de l'école élémentaire, connaissent les plus lourdes difficultés, sont scolarisés en SEGPA ou alors en 3^{ème} d'insertion. L'objectif est de permettre aux élèves en grande difficulté d'atteindre le niveau BEP-CAP, afin de répondre à l'ambition affichée par la loi d'orientation de 1989.

Nous reprenons des extraits des textes fondateurs comme base de nos réflexions (extraits de BO), ils sont fondamentaux.

- Loi quinquennale du 20 décembre 93 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle.
- Circulaire n° 96-134 du 10 mai 1996.
- Circulaire 96-161 du 20 Juin 96 (création des SEGPA).
- Les BO de 1991, 1992, 1996, 1999.
- L'arrêté du 15/09/98.
- La circulaire du 28/01/1991.
- Loi du 13-7-1995 de programmation du Nouveau contrat pour l'école.
- Circulaire N° 98-004 du 9 janvier 1998.
 - « Cette classe est dotée d'un horaire annuel équivalent à 1000 heures pour un effectif d'une quinzaine

d'élèves. Cet horaire global, réparti sur 36 semaines est découpé en trois grands domaines :

- -Les enseignements fondamentaux (720 heures)
- -Les enseignements transdisciplinaires (100 heures)
- -Les stages (180 heures)

L'enseignement y « repose sur un projet pédagogique, établi en fonction des besoins des élèves, s'articulant autour de la formation dans l'établissement et des stages en milieu professionnel. Les stages en milieu professionnel sont intégrés étroitement au projet pédagogique. Ils contribuent à aider les élèves à mesurer l'importance des savoirs scolaires dans la vie professionnelle, à comprendre les règles de vie sociale et à préparer leur projet d'insertion. Leur durée peut varier de six à quinze semaines, dans des entreprises différentes jusqu'à ce que l'élève se sente à l'aise dans une situation professionnelle et précise son choix de formation. ».

Ce type de classe est destiné aux élèves ayant des difficultés scolaires pour lesquels, en fin de quatrième d'aide et de soutien, le cursus prévoit la troisième d'insertion. Mais comment définir un élève en « difficulté scolaire » ? Nous abordons ici un vaste sujet qui, à lui seul, a déjà fait l'objet de nombreuses études que nous évoquerons par la suite. Est-il en difficulté scolaire au vu de ses résultats ou de son comportement dans le collège ? A-t-il de réelles difficultés dans son apprentissage ? Son environnement à l'extérieur du collège pollue-t-il complètement sa vie scolaire ?

Les objectifs alloués à ces deux sections sont quelque peu différents (voir tableau ci-après)

<p>SEGPA : Section d'Enseignement Général Et Professionnel Adapté</p>	<p>3^{ème} Insertion</p>
<p>Prise en charge personnalisée des élèves</p> <p>Complémentarité des situations d'apprentissage</p> <p>Pratique participative de l'évaluation</p> <p>Préparation à suivre un cursus de formation professionnelle</p> <p>Préparation d'un projet personnel réaliste</p> <p>Préparation du CFG</p>	<p>Stabilisation des apprentissages fondamentaux</p> <p>Exploitation de situations concrètes et de démarches de projet (goût d'apprendre)</p> <p>Promotion d'une évaluation claire, approche de type référentiel</p> <p>Organisation souple du temps</p> <p>Primauté de socialisation</p> <p>Réinscription dans un projet de formation</p> <p>Préparation au CFG</p>

L'objectif de rénovation des SEGPA se transforme progressivement pour qu'elles parviennent à conduire l'essentiel des élèves à maîtriser suffisamment de savoirs et savoir-faire et à disposer d'assez d'autonomie pour pouvoir, à l'issue de la troisième, et parfois plus tôt, poursuivre leurs études vers une qualification de niveau V dans un établissement ordinaire, sous statut scolaire ou sous contrat d'apprentissage. Seuls les élèves les plus fragiles poursuivront en SEGPA leur formation qualifiante après avis de la CCSD⁸³.

2.2. Les SEGPA, EREA et classes d'insertion⁸⁴ comme réponse à l'échec scolaire.

Elles accueillent des élèves qui ont suivi un parcours scolaire en primaire très chaotique et qui n'ont pas le niveau pour entrer dans l'enseignement général. Leur retard scolaire à l'entrée en sixième est estimé à au moins deux ans. Les SEGPA dispensent des cours de la sixième à la troisième. En sixième et cinquième, les élèves suivent des cours généraux : français, mathématiques, histoire-géo et biologie. A partir de la quatrième, des ateliers sont mis en place : horticulture, cuisine, maçonnerie... Ils ont pour but d'orienter les élèves vers un apprentissage. Seuls 20 % des élèves réintègrent un cycle scolaire normal (BEP, CAP) après la SEGPA.

Les cours généraux (français, maths...) sont adaptés au niveau des élèves. Ils sont plus orientés vers le côté

⁸³ Commissions de Circonscription du Second Degré.

⁸⁴ Les classes de troisième d'insertion sont progressivement supprimées depuis la rentrée 2005 pour être remplacées par les classes de troisième découverte professionnelle.

pratique (comment écrire une lettre, comment remplir une feuille de sécu...).

Les SEGPA sont rattachées aux collèges, elles sont organisées en divisions dont l'effectif moyen se situe aux environs de 16 élèves.

- 1 496 SEGPA dont 421 en ZEP.

- 124 000 élèves en SEGPA en 1999.⁸⁵

Son implantation au sein du collège la montre plus souvent reléguée qu'intégrée. Sa dotation horaire n'est pas toujours bien distinguée du collège. La SEGPA sert de refouloir ou de déversoir au collège en fonction du trop ou du manque d'heures.

Le recrutement des élèves :

Ils sont issus des classes défavorisées pour 75 %
Les garçons sont plus nombreux. Cela pourrait s'expliquer par le phénomène comportemental.

L'orientation en SEGPA :

Par un effet cylindrique elle est souvent quasi définitive. L'origine socio économique des élèves fait échouer

⁸⁵ Alors que le nombre d'élèves de SEGPA est resté stable entre 1995 et 1999, il décroît légèrement depuis huit ans, notamment du fait d'une orientation accentuée des élèves de troisième de SEGPA en première année de CAP en lycée professionnel. Le secteur public accueille 96 % des élèves scolarisés dans ces sections. Pour l'année scolaire 2008-2009, 106 600 élèves sont scolarisés dans un établissement ou une classe d'enseignement adapté sous tutelle de l'Éducation nationale (France métropolitaine et DOM, secteurs public et privé), soit 2 800 élèves de moins qu'en 2007--2008 (- 2,2 %). (Sources : Système d'information SCOLARITÉ).

dans les épreuves verbales ; ils obtiennent de ce fait des résultats plus faibles aux tests CM2/6° alors que leurs résultats sont meilleurs dans le non verbal. Cependant un élève qui, par exemple, ne maîtrise pas la lecture et l'écriture peut faire preuve d'une certaine dextérité dans des constructions géométriques planes pour se rapprocher, sur ce point particulier, du niveau scolaire d'un élève de 6^{ème}. En résumé, les progrès sur le plan scolaire, lors d'intégrations individuelles dans des matières dites « fondamentales » où les processus d'abstraction linguistiques ou logico-mathématiques sont sollicités d'une manière prépondérante sont l'exception et non pas la règle

Les élèves qui passent du collège vers la SEGPA sont bien plus nombreux que dans l'autre sens on peut même parler de rareté. La SEGPA reste une filière de relégation.

La sortie de SEGPA est avant tout une volonté académique qui demande une volonté forte de qualification, un pilotage rigoureux et une réflexion globale. C'est cependant très rarement le cas d'autant plus que les enseignements suivis par les élèves subissent des amplitudes horaires hebdomadaires extrêmes : de 18 à 40 heures. Le minimum horaire étant de 25 heures, la moitié des SEGPA ont un horaire inférieur et les enseignements obligatoires ne sont souvent pas enseignés. Ainsi les matières artistiques ne sont presque jamais enseignées. C'est aussi le cas pour l'EPS. Dans une SEGPA sur cinq, aucune langue vivante n'est enseignée. C'est souvent un enseignement à trous que reçoivent les élèves. L'anglais, par exemple, peut être enseigné une année, puis plus du tout l'année suivante.

2.3. L'intégration de la SEGPA au sein du collège : les phases d'un processus

Le processus d'intégration de la SES, puis de la SEGPA au sein du collège est ancien. Il a connu plusieurs phases significatives et repérables. Cette intégration, selon André Philip est « *purement administrative, gestionnaire et comptable* »⁸⁶. La fondation de cette structure en 1972 a été complétée par une intégration *architecturale* recherchée dès 1973, même si beaucoup reste encore à faire dans ce domaine trente ans après. Le souci d'une intégration des élèves s'est fait jour à partir de 1975, et de la publication de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.⁸⁷ Mais ce sont surtout les circulaires de 1982 et 1983 qui ont promu l'intégration scolaire de ces élèves au sein du collège.

Les garçons sont, plus souvent que les filles, dans les dispositifs réservés aux élèves à besoins scolaires particuliers ou à ceux en « rupture » scolaire⁸⁸.

	Garçons	Filles
Classes de SEGPA	70%	30%
Dispositif « soutien » collège	63%	37%
Dispositifs Relais	86%	14%

A partir des trois circulaires de 1989 et 1990, l'objectif poursuivi fut une nette intégration des forma-

⁸⁶ A. Philip, *L'intégration des enseignements adaptés : enjeu et questions*, Actes du colloque CERFOP (Cercle d'Etudes et de Recherches sur la Formation Professionnelle) mai 2003.

⁸⁷ La loi de Février 2005 renforce cette obligation d'accueil, et pose la scolarisation en milieu ordinaire comme principe.

⁸⁸ L'Etat de l'Ecole n°16 octobre 2006. Indicateur 09

tions adaptées au sein des formations du second degré en leur assignant l'enjeu d'une qualification professionnelle susceptible d'être reconnue et validée (niveau V/CAP), et ce, en cohérence avec les finalités et les objectifs de la loi d'orientation en matière d'éducation du 10 juillet 1989. Depuis 1994, une nouvelle étape est franchie : il s'agit de rechercher une *intégration des enseignements adaptés au sein du collège*. Cet enjeu est plus ambitieux, car il concerne la formation proposée aux élèves.

2.4. L'intégration des enseignements adaptés comme fin et moyen

Pourquoi en effet promouvoir une telle intégration ? L'intégration des enseignements adaptés au sein du collège est prônée, entre autres, parce qu'elle apparaît comme une condition de l'intégration scolaire des élèves le plus en difficulté au sein du collège. Condition nécessaire mais pas suffisante. Dans ses divers aspects, l'intégration scolaire de ces élèves est elle-même considérée comme une condition indispensable d'une intégration sociale et professionnelle des jeunes issus des SEGPA.

Dans un autre registre, l'intégration des SEGPA au sein du collège est un moyen privilégié pour faire reconnaître l'élève de SEGPA comme un collégien à part entière, avec ses droits et ses devoirs. Elle donne plus de sens et de contenu à cette affirmation de principe. Il s'agit en effet de conduire progressivement la collectivité scolaire à traiter les élèves bénéficiant d'enseignements adaptés comme des collégiens de plein droit. Noble ambition éducative, mais vaste programme au regard des pratiques dominantes actuelles dans les collèges disposant d'une SEGPA.

Différentes formes de collaborations entre SEGPA et collège, dans la perspective d'une intégration de cette structure dans l'établissement qui l'accueille, ne lèvent pas les obstacles les plus fréquents rencontrés par cette intégration, même si les responsables et les personnels cherchent à donner du sens et de la réalité à cette option, à la fois éducative et pédagogique. Les élèves ont subi des échecs réitérés et cela renforce la crise de leur structure identitaire. Ils sont installés dans un « comportement d'échec ». Alors qu'ils ont l'impression que leur scolarité primaire s'est déroulée sans problème majeur, ces élèves interprètent les situations scolaires du collège (où ils ont « décroché ») sur le registre de conflits intersubjectifs, de sentiments de rejet ou d'injustice, et cette « interprétation » a semble-t-il « grippé » encore plus les relations pédagogiques et les apprentissages. Toutefois, note Arnaud Lacaille⁸⁹ « *des études effectuées en institution fermée auprès d'adolescents montrent que des adolescents placés en établissement spécialisé ont tendance à construire une représentation de soi survalorisée liée au contexte protégé*⁹⁰. A force de se comparer entre eux, ces jeunes « exclus » du système scolaire ordinaire perdraient le sens des réalités et ils finiraient par sur-évaluer leur sentiment de compétence. En d'autres termes, le niveau de compétence déclaré de ces adolescents serait en net déca-

⁸⁹ Doctorant (fin de thèse) au laboratoire AMAPP à l'Université d'Orléans, STAPS.

⁹⁰ Voir à ce propos, Perron R. (1969), *Déficiência mentale et représentation de soi*, in R. Zazzo, Les déficiences mentales, 3^e éd., Paris, Armand Colin. Pierrehumbert B., Zanone F., Kauer-Tchicaloff C., Plancherel B. (1988), *Image de Soi et échec scolaire*, Bulletin de Psychologie, 7-9 : 333-345. Renick M. J., Harter S. (1989), Impact of social comparisons on developing Self-perceptions of learning disabled students, Journal of Educational Psychology, 81: 631-638.

lage avec le niveau de leur compétence réelle⁹¹ ». Mais cette surévaluation, ajoute Arnaud Lacaille, s'expliquerait également par la mise en place de mécanismes de défense qui permettrait aux élèves en grandes difficultés « de rééquilibrer un vécu rempli d'échecs de tous ordres⁹² ».

Tout semble indiquer qu'après avoir été en difficultés d'apprentissage, les élèves se "réfugient" dans une forme de « **réclusion** », qui empêche à son tour les acquisitions de savoirs.

Les élèves semblent résignés face au manque de réussite, comme par fatalité, et donc ne cherchent plus à s'investir dans les apprentissages.

Parce qu'il n'y avait plus de place et je
n'ai pas eu le choix

Khaled

Ils adoptent des attitudes d'apathie, de passivité, expression de désintérêt devant les apprentissages proposés. Ceci se traduit par l'émergence de violence envers les autres et les professeurs. Cette violence désorganise le travail de la classe et empêche l'épanouissement intellectuel des élèves.

⁹¹ Gibello B. (1995), *La pensée décontenancée, Essai sur la pensée et ses perturbations*, Paris, Bayard.

⁹² Ninot G., Bilard J., Delignière D., Sokolowski M. (2000a), *La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé*, Revue Européenne de Psychologie appliquée, 50, 165-173.

Autre fait majeur, les adolescents sont souvent issus de milieux socioculturels défavorisés, ce qui peut être en contradiction avec les valeurs de l'école. De ce fait, l'élève ne perçoit pas les finalités de l'école, ne trouve pas sa place par rapport aux autres et apprendre demeure vide de sens.

Christian Cousin explique aussi que les jeunes sont « *caractérisés par des dysharmonies et une grande instabilité des acquis. Ils ont, face à l'acte d'apprendre, une grande insécurité, se montrant, comme tous les adolescents, très sensibles dans leurs relations aux adultes aux injustices que le système leur fait vivre.* »⁹³. Les élèves se caractérisent par une immense difficulté à se projeter dans l'avenir, à s'imaginer adulte et donc à élaborer un projet personnel, scolaire ou professionnel. Ils analysent le monde selon une logique de fatalité, de déterminisme et leur révolte, lorsqu'elle s'exprime, n'est jamais facteur de motivation. Avec les adolescents, en pleine crise d'identité, il faut prendre en compte leur histoire et les situer précisément et positivement dans le présent. Leur temps de présence à la SEGPA est à la fois une période à hauts risques de marginalisation et le moment où leur disponibilité les rend ouverts et réceptifs à toutes les interventions pertinentes qui leurs seront proposées. Il était donc nécessaire de proposer une structure stabilisante, pour que les élèves aient la volonté de s'investir dans le projet.

2.5. Les formations proposées en Moselle

Un territoire qui façonne le parcours scolaire à partir de critères socio-économiques. Le poids des SEGPA est

⁹³ C. Cousin, *Enseigner en SEGPA et EREA*, Paris, Delagrave, 2003.

particulièrement important dans l'académie, rapportés aux effectifs du 1^{er} cycle, les effectifs des SEGPA représentent 4,1 % en 2003, contre 3,3 % en 1996⁹⁴. Il s'agit là de la plus forte progression nationale sur cette période, qu'il paraît bien difficile d'expliquer par une évolution notable du profil scolaire de la population concernée. L'académie de Nancy-Metz se place ainsi au troisième rang des académies métropolitaines, après Amiens et Reims. Les effectifs des classes technologiques, d'aide et de soutien, et d'insertion, en 4^{ème} et 3^{ème}, restent très élevés dans l'académie. Avec un effectif de référence de 64 157 élèves, c'est plus de 6 000 élèves que l'on retrouve dans ces dispositifs, soit une proportion de 9,5 % qui place la Lorraine en tête de toutes les académies. Sur ce critère, la moyenne nationale s'établissant à 6,5 %.

En comparant les discours et les comportements des enseignants et des chefs d'établissement de Moselle et ceux des autres départements de l'académie nous pourrions, dans ce département, mettre en évidence l'influence industrielle héritée de l'histoire qui influe sur le développement de pratiques d'autocensure ou d'autolimitation de l'ambition vis-à-vis des poursuites d'études. Dans son rapport sur l'enseignement dans l'académie de Nancy-Metz de Juillet 2005, l'inspection générale note n'avoir « *pas rencontré de véritables programmes d'éducation à l'orientation au LP, très peu de tentatives construites d'éducation au choix, d'accompagnement dans la construction de projets individuels des élèves qui, pourtant, sont parmi les plus demandeurs. Tout semble se passer comme si l'effort d'orientation devait s'arrêter aux portes du LP.* »⁹⁵ Hors un peu plus loin, le même rapport note que le chômage frappe « *d'avantage les*

⁹⁴ Source MEN-DEP, *Indicateurs généraux*, août 2004.

⁹⁵ Inspection Générale de l'éducation Nationale, rapport n°2005-110 juillet 2005, p 75.

non-diplômés et les titulaires d'un diplôme de niveau V (BEP-CAP), proportionnellement plus représentés en Lorraine parmi les jeunes demandeurs d'emploi qu'en moyenne nationale ». Ce constat renvoie directement à la question de l'adaptation de l'offre de formation, notamment par le PRDF⁹⁶. Les dernières données disponibles établies par l'OREFQ⁹⁷, relatives au traitement des données statistiques sur les jeunes en contact avec le réseau des Missions locales et permanences d'accueil d'information et d'orientation de Lorraine, concernent l'année 2003 font état d'une population de 17 169 jeunes lorrains âgés de 16 à 25 ans sans aucun bagage scolaire. Plus d'un jeune sans diplôme sur trois a abandonné une formation de niveau IV ou V avant le diplôme et le poids de ces décrocheurs est signalé par l'OREFQ comme en augmentation d'année en année. Hétérogènes sous le rapport de leur relation à l'école, les jeunes scolarisés en lycée professionnel le sont aussi sous celui de leur relation à la scolarité, car lorsque l'ambition scolaire se manifeste, elle peut être entravée par des difficultés organisationnelles, financières, sociales ou encore culturelles, qui constituent des freins puissants à la poursuite de la scolarité⁹⁸. Certains sont ainsi plus portés que d'autres à l'amertume, sans phrases, incertains de leurs mots. Si certains acceptent de se reconnaître et d'être reconnus en tant que tels (ils sont alors occupés par la recherche d'une orientation choisie, ou démissionnent) d'autres, cherchant avant tout à se masquer, se dirigent alors vers la **réclusion scolaire** volontaire ou les formations sont interchangeables et vides de sens. Dans ce

⁹⁶ PRDF : Plan Régional de Développement des Formations.

⁹⁷ OFREFQ : Observatoire Régional de l'Emploi, de la Formation et des Qualifications.

⁹⁸ Conseil de l'Emploi des Revenus et de la Cohésion sociale, *Pauvreté, école et devenir scolaire*, rapport n° 4, 2004.

contexte, le statut revendiqué n'est celui de décrocheur, ni celui de démissionnaire, qui n'en est que le versant solidaire, mais bien celui de reclus où les projets personnels sont déconnectés à des degrés divers d'une perspective professionnelle, les faisant accepter n'importe quelle formation à la seule condition qu'elle ne s'inscrive pas dans la durée.

Est-ce qu'il y a des choses dont on n'a pas parlé et que tu aimerais me dire ?

Non ... j'aime pas ... vivement que je m'en aille ...

Farid

Ces reclus, malgré leur profonde diversité ont tous un commun, celui d'être relégués à la périphérie, non seulement du système scolaire, mais plus largement du système social.

De toute façon ici ou ... dehors ... c'est du pareil au même

Léon

La réclusion c'est donc la perte du peu de liberté et d'ouverture sur le monde qui avaient pu être acquises par le travail scolaire, on n'exige rien, on ne marchand pas.

Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais améliorer ici ?

Non ... non je ne sais pas ... comme toujours

Jean Luc

Dans ce type de représentation, l'école apparaît comme un bloc hostile, où l'on ne se sent pas participant, mais extérieur à celle-ci faisant de la réclusion scolaire, non pas un droit que l'on peut faire valoir, mais comme un refus d'intégration à un monde étranger. En un mot, la situation de réclusion scolaire est soit trop douloureuse, soit trop indolore pour créer les conditions d'émergence d'une identité propre.

2.6. Le cas particulier des EREA

L'histoire des EREA est marquée à la fois par les évolutions propres à l'éducation spécialisée et par les évolutions du système éducatif dans son ensemble. Les écoles autonomes puis les écoles nationales de perfectionnement qui avaient déjà vocation à « *apprendre une profession* », étaient des établissements d'enseignement primaire public bénéficiant d'une formation professionnelle. La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, le développement massif de la scolarité en collège, ont conduit au développement considérable des sections d'enseignement général et professionnel adapté, assurant la même mission que celle des établissements spécialisés, la formation conduisant à une qualification de niveau V.

La loi du 15 avril 1909 établit le principe d'un enseignement spécial et sa mise en œuvre par le ministère de l'instruction publique. Elle prévoit deux nouvelles structures, les classes de perfectionnement, annexées aux écoles primaires, et les écoles autonomes de perfectionnement. Classes annexées et écoles autonomes sont des établissements d'enseignement primaire public. L'article 2 de la loi précise : « *Les classes annexées recevront des enfants de six à treize ans* » Les écoles autonomes pour-

ront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à seize ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel. Les élèves des classes annexées qui, vers treize ans, seront reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors pourront être reçus dans les écoles autonomes. Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat». Les enseignants appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques. « *Les fonctions de surveillants et de surveillantes dans les internats peuvent leur être confiées* » (article 7). Elle institue la nécessité d'un personnel spécialisé, recruté parmi les instituteurs titulaires du « certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés » (CAEA).

La loi de 1909 est la suite logique des lois de Jules Ferry sur l'obligation pour l'État d'assurer l'instruction de tous les enfants, même si la création des classes et des écoles de perfectionnement est laissée à la charge des communes ou des départements. Dès 1909, la base de l'établissement spécialisé de l'éducation nationale est assurée avec un enseignement général, dispensé par des instituteurs et des institutrices, et un enseignement professionnel. Le service d'internat est assuré par des enseignants du premier degré. Les élèves sont admis par une commission (article 12). Un conseil d'administration est institué auprès de chaque école de perfectionnement (article 13). Ces éléments constitutifs sont toujours présents ou perceptibles près de cent ans plus tard dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA).

La loi du 22 juillet 1983, « loi de décentralisation », établit l'existence des « établissements d'éducation spéciale » dans ses articles 13, 14 et 15, au nombre desquels on compte les écoles nationales de perfectionnement dont la construction, l'entretien et le fonctionnement sont confiés aux régions.

Le décret 85-924 du 30 août 1985, relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, pris en application des lois de décentralisation, fixe le régime administratif et financier des lycées, collèges et établissements d'éducation spéciale parmi lesquels figurent désormais les établissements régionaux d'enseignement adapté. Il abroge les dispositions antérieures qui régissaient les établissements d'éducation spéciale, dont le décret 54-46 du 4 janvier 1954. Les EREA ne sont, alors, plus définis pour ce qui concerne la population scolaire accueillie, par l'organisation pédagogique et la nature des enseignements dispensés. Un nouveau décret est préparé, « *relatif à l'organisation des formations, à l'enseignement et à l'éducation en internat, à l'orientation et aux aides spécifiques dans les EREA* ». Il est soumis, le 18 décembre 1986, à l'avis du conseil de l'enseignement général et technique. La procédure n'aboutit pas.

Le 7 avril 1988, le ministre de l'éducation nationale transmet au ministre délégué chargé du budget le projet de décret « *relatif à l'organisation des formations, à l'enseignement, à l'éducation, et à l'orientation dans les EREA* », ainsi qu'au ministre de l'intérieur. Le 17 juillet 1991, le ministre délégué au budget fait connaître que le projet n'appelle pas de remarque de sa part. Le décret ne sera pas publié mais, cela étant, de nouvelles orientations pédagogiques données aux enseignements généraux et

professionnels adaptés s'inscrivent dans l'esprit et dans la lettre de la loi 89-486 du 10 juillet 1989 dont l'article 3 stipule que « *la Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat* ». Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de la scolarité qui en découlera ». Les trois circulaires du 6 février 1989, du 20 mars 1990 et du 14 décembre 1990 explicitent les missions nouvelles des enseignements généraux et professionnels adaptés. L'assise de la rénovation est l'organisation d'une formation qualifiante pour tous les élèves des SEGPA et des EREA.

Le 22 septembre 1994 se réunit le sous-groupe de l'unité de suivi de la décision 36 du Nouveau contrat pour l'école qui prévoit une « *transformation progressive des établissements régionaux d'enseignement adapté en lycée d'enseignement adapté* ». Il est rappelé, dans les travaux, que la nouvelle appellation lycée d'enseignement adapté « *devra traduire la diversité actuelle et future des EREA qui seront appelés à offrir les mêmes structures que les autres établissements (enseignement général, professionnel ou technologique) [...] ils devront proposer, avec des cheminements différents, les mêmes objectifs que les autres lycées mais garderont une mission éducative spécifique liée à la loi de 1975 sur les handicapés dont ils relèvent. Cette mission spécifique est liée à l'existence de l'internat* ».

Un nouveau projet de décret, modifiant le décret 85-924 du 30 août 1985 est préparé. Il crée les lycées d'enseignement adapté en remplacement des établissements régionaux d'enseignement adapté. Le conseil supérieur de l'éducation examine le texte en sa séance du 16 mars 1995. Le projet est transmis au conseil d'État le 20 mars et au ministre de l'économie, des finances et du plan le 27 juin. Les remarques de la direction du budget portent sur l'intégration progressive des élèves de collège dans des structures normalisées conduisant à une réduction des effectifs et à des resserrements des structures des LEA. Elles portent sur l'affectation dans ces lycées d'enseignants de niveau certifié. Enfin, s'agissant des instituteurs spécialisés enseignant dans ces structures, toute revalorisation ou modification de leur statut au motif d'un changement de sigle est exclue. Ces réserves conduisent au retrait de la liste des textes soumis au conseil d'État du projet de décret.

Dans le même temps est publiée la circulaire 95-127 du 17 mai 1995 « relative aux établissements régionaux d'enseignement adapté ». Elle indique que « *les EREA sont des établissements publics locaux d'enseignement qui, à partir de la rentrée scolaire 1995-1996, sont appelés à devenir progressivement des lycées d'enseignement adapté. Selon la diversité de ces établissements, le LEA peut dispenser un enseignement professionnel, général et technologique. En fonction des difficultés ou des handicaps pour lesquels les EREA/LEA sont habilités, leur public est constitué d'élèves présentant une ou plusieurs caractéristiques, en difficulté scolaire et/ou*

sociale, présentant des handicaps auditifs, visuels, moteurs ou physiques »⁹⁹.

3. Les populations des LP

Au regard de ce que nous avons dit jusqu'à maintenant sur l'adolescence et sur les élèves fréquentant les établissements d'enseignement adapté, il est possible de résumer les différents constats en proposant un profil type d'élèves inscrits en lycée professionnel. Ces élèves se caractérisent par :

- Un âge moyen supérieur aux autres élèves des filières générales d'environ un ou deux ans.
- Une prédominance très importante des élèves issus des classes défavorisées.
- Enfin une situation d'échec scolaire plus ou moins importante. Les effets cumulés du fonctionnement du système éducatif et des comportements des familles face au chômage entraînent une entrée en LP d'élèves dont la situation d'échec est de plus en plus évidente. La perception qu'ils ont d'eux-mêmes est fragilisée et ils peuvent rapidement passer d'une surévaluation excessive de leur sentiment de compétence en décalage avec la réalité, conséquence de la pédagogie de la réussite et de la mise en place de mécanismes défensifs qui persistent parfois, à une

⁹⁹ Huit EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs répondent à d'autres missions, fondées sur la scolarité à tous les niveaux, de l'école élémentaire au lycée. Trois EREA scolarisent des élèves déficients visuels, Loos-lès-Lille (Lille), Montgeron (Versailles) et Villeurbanne (Lyon.). Cinq EREA scolarisent des élèves handicapés moteurs, Berck (Lille), Eysines (Bordeaux), Flavigny (Nancy-Metz), Garches (Versailles) et Vaucresson (Versailles).

forte dévalorisation par comparaison avec les autres élèves du lycée professionnel.

Les élèves de 1^{ère} année de CAP sont moins sensibles à l'importance du diplôme par rapport à ceux de 2^{ème} année. Les élèves de CAP sont une population spécifique. Il faut analyser leurs caractéristiques particulières au niveau physique et surtout psychologique. L'entrée au LP constitue pour les élèves un changement important, ceux-ci ont l'impression de devenir responsables, de se sentir grandir ou d'être majeurs. La plupart des élèves considèrent ce passage comme une nouvelle étape de leur vie mais ils s'accommodent difficilement des contraintes et des exigences scolaires. Quand ils deviennent majeurs, ils estiment qu'ils n'ont plus à venir à l'école, ils veulent travailler. Ils considèrent que le fait de devenir grand exige que l'on ait une domination sur son quotidien et que l'on fasse preuve d'un minimum de conformisme face à l'école et à ses exigences. Lorsque l'élève trouve une bonne raison pour apprendre, la perception de soi et les interactions en classe changent. C'est un intérêt pour le LP qui peut le soutenir et l'orienter par un travail progressif de clarification par rapport à l'avenir en lui montrant l'utilité du diplôme et en lui montrant que les entreprises recrutent des jeunes qualifiés et diplômés. L'âge de la majorité implique une autre attitude vis-à-vis de la formation et de soi-même.

Les jeunes ne sont pas stables, ils changent souvent leur projet. Cela consiste surtout à « essayer autre chose » et non à réaliser un projet professionnel (ce qui explique le décalage entre le premier et le second vœu). Certains élèves ont davantage de difficultés que d'autres à entrer dans une logique d'apprentissages.

Nous voulons noter que les élèves décrocheurs/décrochés ont un profil peu différent de celui des élèves de LP que nous venons de dresser. Ils ont les mêmes caractéristiques, les mêmes difficultés scolaires ou familiales, les mêmes origines sociales. Ils ont le même profil car, comme nous l'avons dit précédemment, il n'est pas possible d'opérer une distinction nette entre les inclus et les exclus, donc entre les décrocheurs et les décrochés. Il y a plutôt un continuum entre les deux catégories car le phénomène de décrochage ne résulte pas d'une seule difficulté mais d'une configuration spécifique des difficultés que tous les élèves de LP rencontrent, difficultés pouvant être associées à un évènement particulier qui provoque la rupture.

3.1. Des risques d'exclusion certains

Le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), premier niveau de qualification professionnelle, est un diplôme de niveau V qui donne à son titulaire une qualification d'ouvrier ou d'employé dans un métier déterminé. Les CAP en 2 ans du secteur industriel dispensent une formation professionnelle de base destinée principalement à des jeunes en difficulté après leur parcours scolaire. Ces diplômes correspondent à une première qualification permettant d'envisager l'insertion.

La notion d'exclusion a commencée à être utilisée au cours des années soixante mais c'est René Lenoir¹⁰⁰ qui l'a introduit dans l'opinion. Les sociologues s'en sont emparés ensuite pour en faire un concept. À l'origine le vocable d'exclusion servait à désigner, notamment les chômeurs en fin de droit, victimes de la crise économique des

¹⁰⁰ R. Lenoir, *Les exclus, un Français sur Dix*, Paris, Seuil, 1974.

années 70. Mais dans le champ de l'exclusion prétendre à l'exclusivité serait nier l'ensemble des recherches et des multiples écrits qui ont traité de ce sujet. Cédric Frétiigné¹⁰¹ affirme que seul « *un inventaire à la Prévert* » permettrait d'approcher cette explosion sémantique du signifiant exclusion et son corollaire, l'incroyable diversité des ensembles populationnels étiquetés « **exclus** ». Ainsi peut-on parler d'exclusion sociale, d'exclusion culturelle, d'exclusion raciale, d'exclusion médicale, d'exclusion symbolique mais également d'exclusion scolaire.

Mais la notion d'exclusion scolaire ne peut à elle seule définir l'ensemble des processus qui conduisent l'élève vers la sortie du système scolaire. Les départs peuvent être volontaires pour entrer dans la vie active après avoir « décroché » un diplôme mais dans cette optique nous sommes en présence non pas de l'échec mais de la réussite scolaire.

3.2. Nature du processus

Nous reprenons l'idée que dans les situations évoquées, les jeunes peuvent difficilement choisir entre critiquer et fuir. Ils adhèrent à la situation mais cela n'est jamais acquis. Ils se dirigent vers une autre option qui consiste à adopter une posture de résistance dans l'action. Cela signifie être en situation sans adhérer à celle-ci, mais sans manifester explicitement et publiquement cette ab-

¹⁰¹ C. Frétiigné, *Sociologie de l'exclusion*, L'harmattan, Paris, 1999. « L'inventaire à la Prévert » comporte « les Alcooliques, les Agriculteurs de Mayenne endettés à vie, le Autistes, les Beurs, Éric Cantona, les Célibataires [...] les petits Délinquants, les Détenus, les Errants, les Femmes [...] les Toxicomanes, les Tsiganes, les Usagers de la SNCF célibataires, les Vieux, les Zonards. ».

sence d'adhésion. Il est alors difficile pour les élèves enquêtés d'avoir une position critique tenable, ou la fuite soit une solution pertinente, mais ils vont essayer. La résistance à la norme va prendre plusieurs formes comme le refus d'engagement dans la situation scolaire (faire semblant d'écouter, de s'intéresser), mais sans s'engager dans des attitudes qui pourraient les amener vers l'exclusion (chahut, dégradation, vols etc.).

Au cours de notre présence dans les établissements, nous avons interrogé les responsables des services éducatifs qui nous ont indiqué que pour les élèves de CAP que nous avons enquêtés :

- Les absences sont plus nombreuses en fin de journée, dernière heure de cours, mais aussi à des moments particuliers de l'année scolaire : avant le départ en Période de Formation en entreprise, avant les vacances et en particulier le samedi, en juin dès le 15.

Au cours de l'enquête que nous avons menée dans le cadre du DESS¹⁰² nous avons pu remarquer que des périodes particulières pouvaient être remarquées notamment avant et après les périodes de formation en entreprise.

- L'absentéisme des élèves de CAP suit globalement une courbe ascendante jusqu'aux périodes de congés scolaires et se renouvelle de la même façon après ceux-ci.

- Des arrivés tardives en cours.

¹⁰² Gaillard J., *Un public en difficulté d'insertion au sein du lycée professionnel : les élèves de CAP*, DESS de l'université Henri Poincaré, Sept. 2002

- Des élèves présents en salle de permanence, mais absents en cours. Ce phénomène s'accroît en fin d'année, ou en fin de trimestre.

Il ne nous a pas été possible d'analyser les motifs de ces absences de manière à voir si elles prennent un caractère répétitif et volontaire. Mais il est à noter que les élèves de SEGPA, EREA et 3^{ème} d'Insertion sont par contre présents et ne semblent pas encore atteints par le phénomène.

3.3. Les conditions de son développement

L'absence d'engagement est un indice précurseur important du décrochage, mais ce sont à notre sens des interactions complexes entre différents facteurs qui mènent à la « **réclusion scolaire** ». Ils dépendent des démarches individuelles sur le plan de l'engagement, du rendement et du comportement, démarches qui sont elles-mêmes influencées par les antécédents familiaux de l'enfant, qui tendent à demeurer stable au fil du temps, et les facteurs associés à la famille, au voisinage, aux pairs et à la collectivité, qui peuvent varier et varient effectivement au cours de la vie. Compte tenu de la complexité des interactions, nous croyons qu'une approche fragmentée s'impose du fait que sans doute un grand nombre de jalons sont fortement corrélés à l'entrée en « **réclusion scolaire** » éventuelle.

3.4. Les étapes clés du processus

Il y a des étapes clés du processus. Une des premières est sans doute le moment du passage de la maternelle au CP.

Tes difficultés scolaires sont arrivées quand ?

Ouais même après le CP

Pourquoi ?

Je ne sais pas ... peut être parce que je n'avais pas envie ... j'avais pu trop envie après le CP ... j'avais été dégoûtée.

Nous dit Sophie.

Dès le CP ?

En CP je me faisais tirer les oreilles des trucs comme ça... c'est pour ça je ne foutais rien ...

Par qui ?

Par la prof ... dès le début

Tu te souviens de ce que tu pensais à ce moment là ?

Non ... je m'en foutais ... quand elle me tirait les oreilles ... je ne foutais rien ... ça ne me faisait rien.

Amélie

On m'a laissée carrément de côté quoi ... donc euh ... je n'ai pu faire ma scolarité comme je le voulais ... comme les autres ... puis euh ... c'était euh ... tu ne veux pas travailler tant pis

On ne t'a pas encouragée ?

Non ... c'est pour ça que j'ai redoublé le CP

Tu te souviens de ta rentrée au CP ?

... non du tout ... je faisais du dessin ...
ou lire des journaux ...

Tu as l'impression qu'on ne s'intéressait pas à ce que tu pouvais faire ?

Non ... du tout

Stéphane

C'était dans ma première année d'école
... ben j'arrivais dans le cours... les autres ils faisaient des dictées et tout
...et puis moi ...on me mettait au coin de la salle quoi ...et puis je regardais une cassette

Et tu te sentais comment à ce moment là ?

Je me sentais vraiment rejeté de la société ...

Faoud

... Ca va ... euh ...je ne sais pas ...
quand j'étais en primaire y'avait les profs qui ne s'occupaient pas de moi ...
et puis voilà ... je me suis sentie rejetée en école primaire ... en CM2 ...ouais ...
le prof il m'a mise à distance du tableau ... ben à la place que le tableau il était là ...
il m'a mis dans l'autre sens ... il me mettait dos au tableau

Dès le début de l'année ?

Ouais ...

Comment ça se fait ?

Je ne sais pas

| Jennifer |

Un autre moment est le désarroi lors de l'entrée en sixième. Nombre d'élèves ont évoqué leur incompréhension face aux attentes des professeurs et leur évaluation.

| Les profs... ils expliquaient toujours
aux meilleurs ... et nous ... les meilleurs
ils les mettaient au milieu et nous on
était séparés ...
Pascal |

Au lieu d'évoquer des stratégies de fuite qui pourraient conduire au décrochage ou à l'abandon scolaire, les élèves « s'enferment » dans une passivité apparente qui est souvent perçue comme de « l'anorexie scolaire » de l'inappétence ». Il n'en est en fait rien puisque les élèves revendiquent le droit à participer, à réussir.

| Ben j'aimerais qu'on apprenne des
choses utiles quoi ... des ... des choses
qui servent dans la vie ... je ne sais pas
moi ... mais bon ... pour avoir un bon
métier par exemple ... |

Nous dit Faoud

| Aller à l'école ... c'est pour avoir un di-
plôme ...c'est pour être bien ...pour ap-
prendre et devenir quelqu'un ... ap-
prendre pour savoir plus de choses...
c'est mieux d'être chez les grands
Husseyn |

Après avoir un avenir ...un travail euh
... plus tard ... d'avoir mon CAP ...si il
n'y avait pas le CAP je viendrais quand
même ... parce qu'il vaut mieux ap-
prendre des trucs ... c'est toujours bien
d'apprendre
Stéphane

Pour apprendre ... à l'école on peut ap-
prendre c'est tout

Nous dira Farid

Il y aurait un malentendu culturel sur la signification de ce qui est fait. Un autre moment clé serait la classe de quatrième, quand les élèves pensent avoir fait ce qu'ils ont pu et que petit à petit s'est installé le sentiment de l'inutilité de l'effort.

Ils glissent alors vers autre chose, le décrochage ou la **réclusion**.

... A rien il faut venir c'est tout ... de
toute façon c'est quand même mieux que
de rester à la « ker »¹⁰³ mais si je n'étais
pas obligé je ne viendrais pas tous les
jours

Nous dit Julien

¹⁰³ Ker : mot d'argot qui signifie le bâtiment où l'on vit.

Ben il faut quand même que je fasse quelque chose... je ne peux pas rester chez moi ... parce que je connais des personnes qui restent chez eux ...on apprend rien ... et il faut quand même que j'apprenne quelque chose ... il faut bien faire quelque chose ... je n'ai pas trouvé d'apprentissage ...je vais essayer d'en trouver un l'année prochaine ... je ne continuerai pas ... je suis là pour ne pas ne rien faire car en final je n'avais rien ...

Répète comme en écho Alain, alors que pour David

... Aller à l'école ? ... je ne sais pas j'y vais parce que ... parce que on n'a pas le choix ... on est obligé ... et puis si on n'y va pas on traîne dans la rue ... on peut faire des bêtises ...

Aller à l'école relève simplement de l'obligation

...Qui me pousse ?... ben je travaille pas dehors ...je ne travaillerai pas dans la rue ...je ne serai pas dans la rue ...je préfère aller à l'école que ...aller dans ... [...] de toute façon on est obligé

Nous dit Nassim éprouvé qui voit ses calculs (scolaires) déjoués, ses espérances trompées. Il nous avait dit au début de l'entretien :

Mr B. (professeur de dessin technique)
... m'a dit que j'irai travailler dans la rue
...

En regrettant de ne pas avoir travaillé

...je travaillerais là ...pour mon avenir
...quand on me disait il faut que tu tra-
vailles pour ton avenir ...je ne savais pas
...

3.5. Une orientation subie

Un autre élément, presque constant, doit être relevé, outre la précarisation des familles et l'emprise de l'illettrisme : c'est le constant discours déplorant le manque d'ambition scolaire et ressassant l'affirmation selon laquelle les élèves ne voudraient rien, et que pratiquement personne ne voudrait rien pour eux. Tous les acteurs s'accordent, avec une unanimité presque déconcertante, à voir dans cet état de choses – ou dans ces discours – un effet des (indispensables) mesures sociales qui ont accompagné la désindustrialisation de la Lorraine, notamment ce qu'on appelle le « congé charbonnier »¹⁰⁴. Souvent invoqué par les interlocuteurs de la mission d'évaluation (chefs d'établissement, enseignants, partenaires économiques, élus), le « manque d'ambition scolaire » serait une des caractéristiques d'un nombre consé-

¹⁰⁴ Les agents de Charbonnages de France en « congé charbonnier » de fin de carrière sont, en droit, des actifs dispensés d'activité, dont le contrat de travail est suspendu mais non rompu. Le rapport sur l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Nancy Metz publié en juillet 2005, face à une augmentation des effectifs en SEGPA, qualifie cette situation de « préoccupante ».

quent de familles lorraines et serait un des principaux facteurs d'explication des faibles taux de poursuite d'études dans le secondaire. S'ajoute à la désillusion concernant le travail perdu, l'idée selon laquelle on peut vivre sans travailler. Cette représentation (et ce comportement) sont transmis aux enfants avec les conséquences que l'on imagine. Comme on l'entend constamment répéter, il y a des familles où le seul à se lever le matin, c'est l'enfant qui va à l'école. Cela n'empêche pas que, sauf exceptions, la plupart du temps explicables, les élèves déclarent qu'ils se sentent bien dans leurs collèges (et peut-être plus encore, nous semble-t-il, dans les collèges ZEP). Cependant les élèves ne se caractérisent pas par une immense difficulté à se projeter dans l'avenir, à s'imaginer adulte et donc à élaborer un projet personnel, scolaire ou professionnel.

... Carreleur... moi j'ai commencé à l'âge de dix ans et demi onze à faire du carrelage avec mon oncle en fait... parce qu'il est carreleur et il me prenait de temps en temps au travail avec lui. C'est un des seuls métiers que j'ai fait, j'ai fais ça ...de la maçonnerie. J'ai été en stage en peinture en plâtrier... non moi c'est carreleur, c'est le métier idéal...ouais ouais ...parce que franchement je ne me verrais pas dans un bureau tout ça...

Farid

Même si la construction du projet est passée par plusieurs étapes, la première d'entre elles, et sûrement la plus déterminante, est celle du bilan personnel.

Au début ? comme mon grand père qui était policier ...il était policier il s'occupait des enquêtes ...et euh... bon après ...les études et tout ça il fallait se spécialiser tout ça ...(inaudible) tout ça ...et euh...pas avoir des lunettes tout ça... vu que je porte des lunettes... et puis après j'ai changé... j'ai voulu faire mécanicien... j'ai fais des stages en métallerie je ne sais pas, ça ne plaisait pas trop ... après j'ai voulu faire photographe parce que j'aime la photographie ...c'est dur ...et puis il faut être fort en maths ...je suis nul en maths donc euh...la photographie normalement je voudrais être dans un club de photographes et euh ...en loisir sinon je veux faire chauffagiste... oui là c'est vraiment ce que je veux faire
Alain

Ils analysent cependant le monde selon une logique de fatalité.

Je voulais être pompier ... mais maintenant ...

Nous dit Marc après un long silence

Et comment es-tu arrivé ici au LP alors que ce n'est pas ce que tu avais choisi ?
...Le lycée...le collège de Magny m'avait donné une liste ...des lycées

professionnels avec les matières qu'ils
faisaient ... enfin les métiers qu'ils fai-
saient et euh...donc euh...j'avais le
choix entre plusieurs métiers et j'ai choisi
celui là ...au hasard
Alain

La scolarité suivie est alors « subie » ...

Ben euh ... en fait c'est le principal qui
m'a dit j'étais obligée de faire une impli-
cation dans un lycée ... et je l'ai fait
Jennifer

... elle apparaît comme une parenthèse en attendant un
« avenir meilleur »

Et moi je voulais faire un apprentissage
...un apprentissage en vente ... et je n'ai
pas trouvé alors j'ai été obligé de venir
ici
Adrien

Si tu devais refaire ta scolarité ?

... Euh ... franchement j'aurais com-
plètement arrêté ... j'aurais pas continué
les deux années j'aurais arrêté ...
j'aurais complètement arrêté

Pour faire quoi ?

Ben chercher un apprentissage ou rester
à la maison jusqu'à dix huit ans ...
Jennifer

IV. UN MUR CONSTRUIT A PLUSIEURS MAINS

1. L'intelligence en question

Il est tentant lorsque l'on parle d'échec scolaire d'évoquer le manque d'intelligence. Si l'élève n'est ni paresseux ni mentalement atteint c'est sans doute qu'il est idiot. Certains enseignants ne s'empressent pas d'euphémismes et affirment « X est peu intelligent, Y est carrément stupide » d'autres préfèrent l'adjectif « limité ». Ces jugements se réfèrent à un critère dont l'existence semble clairement établie : l'intelligence, que l'on mesure scientifiquement à l'aide du quotient intellectuel, plus connu sous l'appellation QI.

On peut situer l'émergence cette notion de retard scolaire dans les années 1906, au moment même où Binet déménage son laboratoire de la Sorbonne dans une école primaire de la Seine, lorsque le laboratoire de psychologie physiologique change de nom, pour s'appeler laboratoire de pédagogie. À ce moment-là, la catégorie de l'âge, catégorie fondamentale de la mesure physiologique, devient centrale dans l'organisation de la métrique de l'intelligence et de l'instruction. Il s'agit d'effectuer un tri, de comparer les savoirs et les aptitudes des milliers d'enfants qui entrent dans le système scolaire de l'époque et de les orienter rapidement. L'objectif des chercheurs est d'améliorer la rentabilité du système scolaire.

« Ils (les maîtres) se préoccupent si peu de toutes ces existences individuelles que j'ai souvent été surpris de constater qu'ils ignorent l'âge de leurs élèves ou qu'ils n'en tiennent aucun compte. Si sur la même base, le hasard a rapproché un enfant de 9 ans et un autre de 12 ans, ils demanderont à ces écoliers le même effort, et les puniront de la même peine pour la même faute, ce qui est une

application injuste de la règle qui veut que la justice soit égale pour tous [...] Partout les enfants des parents pauvres et misérables sont moins intelligents que les autres ; ce qui l'atteste, c'est d'abord qu'en général ils sont plus souvent en retard dans leurs études »

Ces affirmations de Binet sont révélatrices du travail de la pédagogie scientifique : tout en mettant en équivalence intelligence et instruction, elles ramènent le défaut d'intelligence à un défaut de développement, lequel est indissociablement lié à l'âge. Simon et Binet créent alors la notion d'âge mental.

Cette grandeur de l'âge renvoie sans doute à la question de l'obligation scolaire. Elle est également à ramener à la distinction suivante : Binet différencie l'âge chronologique de l'âge physiologique, pour montrer que l'âge physiologique est le plus important à prendre en compte. « *Car c'est bien l'âge réel, effectivement vécu ; l'autre n'est qu'une fiction* ».

Un enfant dont l'âge mental correspond à l'âge réel répond à toutes les questions auxquelles répondent la majorité des enfants de son âge. S'il ne donne pas le nombre exigé de bonnes réponses, il est en retard, s'il en donne plus il est en avance ; le quotient intellectuel est le rapport entre l'âge mental et l'âge réel.

Pourtant c'est bien l'âge chronologique qui va servir de référence : « *tout retard d'intelligence égal à deux ans constitue une présomption grave d'arriération* ». Alors tout naturellement, l'âge va servir d'indicateur et de support de la corrélation entre développement physique et développement intellectuel, ce dernier étant ramené au

calcul du degré d'instruction. « Pour juger du degré d'instruction d'un enfant et par conséquent apprécier son développement intellectuel, il faut voir à quelle classe il devrait être parvenu d'après ce calcul d'âge rigoureux, et à quelle classe il est réellement inscrit. S'il a dépassé cette classe qui lui est théoriquement attribuée ; s'il occupe en fait la 2^o classe alors que d'après son âge il devrait être en 3^o ou 4^o, il est avancé intellectuellement ; dans le cas contraire il est retardé. Voilà le principe de cette nouvelle méthode : c'est celui de la politique des résultats. [...] les avancés intellectuels sont plus nombreux parmi les avancés physiques ; mais c'est une règle qui souffre bien des exceptions [...] les retardés du corps sont, en moyenne, des retardés de l'esprit ».¹⁰⁵ Cette interprétation rapide d'une étude selon laquelle 50% des enfants « retardés » du point de vue du « développement intellectuel » sont « retardés du corps », a beau être exposée avec une certaine « circonspection », elle met en évidence la corrélation, à âge chronologique égal, entre « retard corporel » et « retard d'intelligence » lequel est mesuré à partir « du retard d'instruction ». Le problème est donc ramené à deux points de vue indissociables : « le retard physique » qui est associé aux conditions sociales d'existence, et le « retard intellectuel » qui est ramené aux performances scolaires des enfants. Problème individuel (« faiblesse d'intelligence ») et problème social (« état social des parents »), le retard scolaire s'impose alors comme indicateur de la déficience scolaire. Ainsi Binet et Simon classeront les « facteurs de retard scolaire » de la manière suivante : faiblesse d'intelligence (50% des cas), insuffisance de scolarité (sans maladie) donc insuffisance renvoyée aux

¹⁰⁵ L'ensemble des références à Alfred Binet est tiré de l'ouvrage : Alfred Binet et Théodore Simon, *Les Enfants anormaux*, 1905, rééd. L'Harmattan, 2006.

conditions sociales d'existence (33%), maladie (25%), défaut d'application (70%).

Plus tard Wechsler crée des tests identiques pour les adultes et la notion de quotient intellectuel s'impose alors comme label de l'intelligence, que l'on peut en quelque sorte comparer à « l'indice d'octane des carburants » : il existe des gens super intelligents et des gens inintelligents¹⁰⁶.

2. Des adolescents fragiles

L'échec scolaire touche le plus souvent (mais pas toujours) des enfants déjà « fragiles » sur le plan narcissique - et presque toujours des enfants psychologiquement « fragiles » d'une façon ou d'une autre. L'échec scolaire n'est probablement que très exceptionnellement le fruit de « circonstances malheureuses ». Ce sont les plus « fragiles » qui échouent et cet échec touche plus qu'il n'aurait touché les autres, moins fragiles, sans doute moins « avides » de reconnaissance, de valorisation celle-ci étant déjà opérée au sein du milieu familial. Les élèves que nous avons contactés échouent et souvent depuis leur plus jeune âge. Parmi eux certains ont redoublé dès les premières années de l'école primaire. Certains d'entre eux ont redoublé plusieurs fois puisque 95% ont connu cet épisode dans leur scolarité et 31% d'entre eux, dès le cours préparatoire.

¹⁰⁶ Il est à noter que lorsque l'on a demandé à Alfred Binet ce qu'est l'intelligence il répondit : l'intelligence c'est ce que mesurent mes tests. Si l'intelligence n'existe pas en tant que donnée réelle et indépendante des tests, à quoi servent-ils ?

3. Des élèves en souffrance

L'échec scolaire n'est pas le résultat d'un seul facteur. Plusieurs facteurs variés participent à son explication. Ces facteurs distincts ne sont pas indépendamment les uns des autres, mais sont interdépendants. L'échec scolaire est en effet le produit de l'interaction entre des caractéristiques sociodémographiques, individuelles, familiales et scolaires. Il y a un lien entre ces facteurs. Les facteurs explicatifs de l'échec scolaire mis en relief par les chercheurs peuvent être regroupés en quatre grandes catégories.

1. Les facteurs sociodémographiques renferment des variables comme le sexe, la langue maternelle, l'origine ethnique, la classe sociale et la nature de la région (rurale et urbaine).

2. Les facteurs individuels comprennent les caractéristiques de l'élève relevant de l'école (les retards scolaires accumulés ; les difficultés d'apprentissage et d'adaptation, le temps consacré au travail scolaire : la participation aux activités parascolaires, l'absentéisme ; etc.) et les caractéristiques et attitudes personnelles des élèves (l'estime de soi ; la motivation aux études ; les attentes et les aspirations scolaires ; le réseau social ; la toxicomanie ; la délinquance ; la dépression ; l'anxiété ; etc.).

3. Les facteurs familiaux renferment des variables telles que la structure familiale (traditionnelle ou transformée), la taille de la famille, la relation parent-enfants, les styles parentaux et les comportements parentaux à l'égard de la tâche scolaire.

4. Les facteurs scolaires regroupent les caractéristiques reliées à l'organisation de l'école (les programmes de formation ; la taille de la classe ; etc.) et les caractéristiques relevant des processus scolaires (l'encadrement des élèves, le climat de l'école ; la relation maître-élèves ; le leadership pédagogique ; etc.).

Cet inventaire des facteurs explicatifs n'est sans doute pas complet mais nous pouvons considérer avec certitude qu'il est le résultat de la combinaison complexe de phénomènes hétérogènes et nier l'importance de l'une de ces parties conduirait nécessairement à un appauvrissement de l'approche de l'échec scolaire. L'étude a été réalisée auprès de 738 jeunes scolarisés dans 10 collèges d'un même département. Notre échantillon d'élèves était jugé représentatif de la population scolaire des SEGPA dans la mesure où toutes ses caractéristiques étaient semblables aux moyennes nationales : âge, sexe, composition sociologique, origine scolaire, taux de scolarisation en SEGPA au sein de l'enseignement secondaire...

Ils ne sont pas signalés par les enseignants que nous avons rencontrés au cours de réunions informelles comme des élèves à problème comportemental.

Dans les EREA, plus de 68 % des élèves de second cycle professionnel sont des garçons, contre 62 % en premier cycle ou second cycle général. Les filles sont nettement sous-représentées dans les filières d'enseignement adapté (moins de 30 %). Les données recueillies au cours de l'enquête nous montrent que les filles sont « surreprésentées » en Moselle au regard des données nationales. L'origine de l'écart de réussite scolaire s'expliquerait par une série d'influences sociales qui s'exercent différem-

ment selon l'appartenance de l'enfant à l'un ou l'autre sexe. Ainsi, par rapport à l'école, ce qui distingue le plus les garçons des filles est une différence d'attitude. Dès le niveau primaire, les filles aiment généralement plus l'école que les garçons et répondent davantage à ses attentes, ce qui explique sans doute que la part des garçons est d'environ 60 % en SEGPA dans le département de Moselle laissant penser que le personnel enseignant est lui-même partie prenante de ce processus de socialisation.

Les origines sociales des élèves n'apparaissent pas comme le seul facteur explicatif de l'échec scolaire qui les a conduits en structure d'adaptation. Même si la structure familiale ne semble donc pas constituer un facteur propre de vulnérabilité, pour les jeunes de l'échantillon issus de familles monoparentales, il semble cependant que la famille ne joue pas son rôle protecteur. Dans cette perspective, une variable complémentaire, dont nous ne disposons pas dans cette étude, est peut-être déterminante : la qualité des relations au sein de la famille monoparentale. De façon plus pratique, lorsqu'il concerne un enfant issu d'une famille monoparentale, l'échec scolaire, surtout s'il se répète, est sans doute plus souvent révélateur de souffrance psychosociale que chez l'enfant issu d'une famille nucléaire habituelle. Les attitudes que nous évoquerons plus tard confirmeront cette hypothèse.

4. Des déterminants de la réussite scolaire et de l'orientation multiples

L'échec scolaire est très certainement soumis à de multiples facteurs. Plutôt que de chercher une causalité linéaire : tel facteur provoquant l'échec scolaire, on peut supposer que ce sont une multitude de facteurs qui intera-

gissent les uns avec les autres lorsque l'enfant est en difficulté à l'école. En effet le milieu socioculturel, le travail des parents et des grands-parents, ou encore les capacités intrinsèques de l'individu influencent grandement le choix d'une filière. Les caractéristiques familiales, et en particulier la composition de la fratrie sont également des déterminants importants de l'orientation scolaire. Il apparaît très difficile d'isoler les effets d'un seul déterminant car ils sont très corrélés : la composition d'une fratrie n'est-elle pas significative du milieu socioculturel ? Les fratries les plus importantes en nombre ne sont-elles pas souvent présentes dans les milieux défavorisés ? C'est pourquoi, il semble important de nuancer nos résultats et ne pas attribuer exclusivement les effets observés à une seule variable.

Mais on peut se demander dans quelle mesure elle influence le niveau du diplôme ou encore la spécialité choisie, il n'existe pas de consensus dans la littérature à propos de la composition de la fratrie, c'est-à-dire du nombre de frères et de sœurs. Plus particulièrement nous nous sommes demandé si le nombre de sœurs, de frères influençait la trajectoire scolaire¹⁰⁷.

5. Réclusion scolaire, démission des parents ?

En 2002-2003, les parents consacrent, à eux deux, un peu moins de dix-neuf heures par mois en moyenne à aider l'ensemble de leurs enfants dans leur travail scolaire, soit près d'une demi-heure de plus qu'au début des années 90. On aide plus fréquemment et plus longtemps les enfants

¹⁰⁷ Près de 90 % des élèves interrogés en 2004 déclarent vivre au sein d'une fratrie de 3 enfants ou moins.

du primaire et des premières classes du collège que les enfants plus avancés dans leur scolarité. Quel que soit le milieu social et le niveau scolaire de l'élève, la mère y passe en moyenne plus du double de temps que le père. Ce sont les femmes les moins diplômées qui y consacrent le plus de temps et leur soutien s'adresse plus particulièrement aux enfants en primaire.

Les mères aident d'autant plus tard dans la scolarité qu'elles possèdent un diplôme de niveau élevé. Pères et mères déclarent dans les mêmes proportions éprouver un sentiment d'incompétence, mais dans cette situation, les mères sont beaucoup plus persévérantes.¹⁰⁸

De fait, entre les parents qui se disent très rarement dépassés et ceux qui déclarent l'être très souvent, la durée de l'aide est divisée par un peu plus de deux à chaque niveau de scolarité (primaire, collège, lycée). Plus précisément, l'aide moyenne est divisée par trois chez les pères et seulement par 1,5 chez les mères. Ce décalage signifie que les deux parents ont autant de difficultés l'un que l'autre à rester au niveau mais que, dans cette situation, les femmes persèverent deux fois plus que les hommes.

¹⁰⁸ Les résultats présentés ci dessus sont issus de l'enquête permanente sur les Conditions de Vie des Ménages (PCV) d'octobre 2003. Elle concerne l'année 2002/2003 et s'appuie sur un échantillon de 4100 ménages et ayant au moins un enfant âgé de 2 à 25 ans et scolarisé. L'enquête s'intéresse à la façon dont le parent aidait au cours de l'année 2002-2003 selon quatre modalités : le parent ne s'occupait pas du travail scolaire de l'enfant, il s'en occupait seulement lorsque l'enfant le demandait, il contrôlait le travail même lorsque l'enfant ne le demandait pas ou suivait son travail de près en faisant faire des exercices, réciter des leçons ...

Au début des années 90, pères et mères « décrochaient » plus rapidement lorsqu'ils se sentaient dépassés : l'aide moyenne était divisée par quatre chez les pères et par deux chez les mères, entre ceux qui se déclaraient très rarement dépassés et ceux qui, au contraire, se sentaient très souvent dépassés.

La part des mères qui disent s'occuper du travail scolaire de leur enfant s'est elle aussi élevée. Le suivi paraît plus intense : en primaire, elles sont de presque dix points plus nombreuses aujourd'hui qu'il y a dix ans à intervenir de leur propre initiative. En outre, elles suivent l'enfant plus longtemps dans sa scolarité : en 2003, 90 % des mères d'enfant en quatrième signalent s'occuper de ses devoirs ; en 1992, cette proportion était atteinte jusqu'en classe de sixième seulement. À l'instar des hommes, la proportion de mères qui aident leur enfant diminue en même temps que le niveau de diplôme : plus de 90 % des bachelières s'occupent du travail scolaire de l'enfant, contre les trois quarts des femmes ayant au plus un certificat d'études primaires.

L'engagement des mères est sensiblement plus marqué que celui des pères : ainsi, à l'école primaire, trois pères sur quatre aident l'enfant dans son travail scolaire, que ce soit de leur propre initiative ou à la demande de l'enfant, alors que presque toutes les mères déclarent s'en occuper ; au collège et au lycée, même si les unes comme les autres interviennent moins, la différence entre les deux parents persiste. De plus, lorsqu'ils s'occupent du travail scolaire de l'enfant, seule la moitié des pères le font de leur propre initiative, contre trois quarts des mères.

| C'est ma mère qui m'a placé ici |

Nous dira Pascal

En 2002-2003, 81 % des mères s'occupent des devoirs de leur enfant scolarisé en troisième : 43 % n'interviennent que si l'enfant le demande et 38 % aident de leur propre initiative, c'est-à-dire contrôlent le travail de l'enfant même si celui-ci ne le demande pas ou suivent toujours son travail de près.

Les mères ayant un niveau de diplôme équivalent ou supérieur au bac aident leur enfant collégien en moyenne 10,2 heures par mois si l'on considère l'ensemble des ménages composés de la mère seule ou des deux parents, dont l'un des enfants est scolarisé en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique en 2002-2003.

Un enfant, qu'il soit écolier, collégien ou lycéen, est aidé en moyenne quinze heures par mois par ses parents pour faire ses devoirs. C'est en début de scolarité que l'aide est la plus importante : en primaire ou dans les premières années du collège, il est presque toujours aidé par sa mère et dans les trois quarts des familles par son père. Pour ces classes, l'enfant reçoit en moyenne près de vingt heures d'aide chaque mois de la part de ses parents.

5.1. La remédiation et le soutien parental, une large diversité

Les devoirs à la maison posent des problèmes à de nombreux élèves et aux enseignants qui dénoncent un tra-

vail insuffisant ou superficiel. Le lien entre le travail personnel et l'échec scolaire n'est plus à faire. Que peuvent faire les parents qui ne possèdent pas les codes de l'école et qui peuvent soutenir leur enfant ?

Tu en parles avec ton père ?

Non il a pas le temps ... il est toujours occupé à faire autre chose à la ferme mais ... mais pas vraiment

Qu'est ce qu'il voulait pour toi ?

Je ne sais pas...on n'en parle pas...on ne parle pas de ça... on n'en a jamais parlé

Mais quand tu l'aides ?

Non ... on ne parle pas ... quand je l'aide je ne parle pas

Marc, fils d'agriculteur

Le constat est encore plus net en termes de temps passé. Ainsi, un élève en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique qui vit avec ses deux parents, est aidé chaque mois en moyenne dix heures et demie par sa mère et un peu plus de quatre heures par son père. Même lorsqu'elles sont actives, les femmes consacrent deux fois plus de temps que les hommes à cette tâche et ce, quel que soit le milieu social ; la différence atteint son maximum chez les indépendants (artisans, commerçants, professions libérales) et les ouvriers. Elle reste notable dans les autres milieux et ne s'atténue que dans les familles où le père est enseignant. De ce point de vue, la situation a peu évolué en dix ans. Bien que les pères, comme les mères, aident un peu plus les enfants lorsqu'ils les élèvent seuls plutôt qu'en couple, la différence entre

hommes et femmes en termes de temps de soutien accordé aux enfants demeure, qu'il y ait un parent ou deux.¹⁰⁹

Lorsque le père est cadre, chaque enfant est aidé en moyenne 9,1 heures par mois par sa mère et 3,7 heures par son père si l'on considère l'ensemble des ménages biparentaux, dont l'un des enfants est scolarisé en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique, en 2002-2003.

En 2002-2003, 64 % des pères s'occupent des devoirs de leur enfant scolarisé en troisième : 41 % n'interviennent que si l'enfant le demande et 23 % aident de leur propre initiative, c'est-à-dire contrôlent le travail de l'enfant même si celui-ci ne le demande pas ou suivent toujours son travail de près. Même si les parents éprouvent au quotidien de grandes difficultés pour exercer leur autorité par rapport à la scolarisation des enfants, il est donc simplificateur de désigner globalement les parents comme démissionnaires. Le pourcentage des familles monoparentales ou recomposées est suffisamment éloquent pour qu'il ne soit pas nécessaire d'insister sur le rôle de "substitut parental" que remplissent bon nombre de frères ou de sœurs aîné(e)s. Les causes de leur échec scolaire sont assurément multiples mais, « *faute d'être soutenus dans et hors de leur famille* », constate Jean-Pierre Rozenczveig, « *il y a de quoi s'inquiéter quand autant d'élèves sont officiellement déscolarisés dès l'âge de 13 ans généralement* ». ¹¹⁰

¹⁰⁹ Dans son ouvrage *Echec scolaire : travailler avec les familles*, Paris, Dunod, 2006, Daniel Verda s'interroge sur les liens entre la violence scolaire et la démission des parents.

¹¹⁰ Source : www.cmsea.asso.fr/html

Parmi la fratrie des collégiens, des frères et sœurs suivent (ou ont suivi) des scolarités sans grandes difficultés, certains aînés étant ou ayant été parfois à l'université. Sans être dépourvus de capital « familial » scolaire, qu'il soit « lycéen » ou « universitaire », tout se passe comme si les élèves ne trouvaient pas les conditions pour que les aides puissent être opérantes. Des frères et sœurs sortis du système scolaire sans diplôme ou dans une situation professionnelle précaire¹¹¹, des parents qui n'ont connu aucune évolution professionnelle ou sont au chômage, telles sont les situations qui dominent dans la sociabilité des élèves rencontrés. Cette question des ressources familiales scolaires disponibles, si elle ne suffit pas à expliquer le renoncement des collégiens dans leur travail scolaire, est importante et s'articule autour des parcours et péripéties familiales. Tout se passe comme si, pour les élèves concernés issus parfois de familles moins démunies sur plan du capital scolaire, le volume et la nature des ressources scolaires des parents et proches restaient inopérantes. Ils ne se manifestent pas par des troubles de conduites ni par une participation suffisante dans la vie de la classe et du collège. Ils ne sollicitent pas les professeurs pour mieux comprendre, sont discrets et ne gênent pas le déroulement des cours. Leur attitude les maintient dans l'échec scolaire mais aussi dans la scolarité.

¹¹¹ La rémunération que perçoivent les apprentis constitue un argument fort pour quitter le parcours scolaire, d'autant plus fort que les CFA disposent maintenant de moyens financiers pour prendre en charge le transport et l'hébergement de leurs apprentis. Enfin, les offres d'embauche faites aux plus « dégourdis » des élèves des lycées professionnels ou technologiques à l'issue de leurs stages les conduisent souvent à abrégé leur scolarité, même lorsqu'il s'agit de contrats de courte durée ou, pire, d'embauche « à l'essai » sans contrat de travail. Cet état d'esprit est-il propre à la Lorraine ?

5.2. Le redoublement au centre des préoccupations.

L'orientation en SEGPA, EREA ou Troisième d'insertion est presque toujours l'aboutissement de difficultés précoces au cours de la scolarité primaire. Cette situation semble la « règle » et est presque toujours l'aboutissement de difficultés survenues très tôt dans la carrière scolaire de ces jeunes. Ces mesures mettent en évidence à la fois l'intensité et la précocité des difficultés rencontrées par les élèves. Le caractère massif et précoce des difficultés rencontrées par ces jeunes apparaît avec encore plus d'acuité quand on regarde les taux d'accès sans redoublement dans les classes étudiées. Le redoublement précoce s'avère particulièrement pénalisant sur la carrière scolaire ultérieure. Une étude récente de la DEP¹¹² montre l'ampleur du phénomène et que le redoublement précoce est associé à de très faibles chances de réussite ultérieure.

L'âge à l'entrée en sixième influence fortement les parcours au collège et au lycée. En effet 95,3 % des élèves sondés affirment avoir redoublé au moins une classe et pour 11,3 % d'entre eux le redoublement de deux ou trois classes est affirmé. Deux moments apparaissent lorsqu'on demande quelle sont les classes redoublées : le Cours préparatoire pour 30,9% et le CE 1 pour 17,2 %. La classe de sixième, pour importante, qu'elle paraisse ne semble pas être un moment charnière dans la scolarité des élèves. En effet elle n'est jamais citée comme laissant un souvenir douloureux dans la scolarité des élèves de CAP. Dans l'étude des parcours scolaires, la variable la plus discriminante est donc l'âge à l'entrée en sixième, avant

¹¹² Direction de l'Education Permanente, *Études et formations* n° 69 de juillet 2004

l'origine socio-familiale ou le sexe. Un élève qui a déjà du retard à l'entrée au collège, donc qui a rencontré des difficultés pendant son parcours à l'école primaire, a donc très probablement une « chance » d'être orienté en dispositif d'insertion. Durant sa scolarité primaire, un élève ayant redoublé une seule classe ne semble pas pouvoir être maintenu dans le même cycle une seconde fois.

Cependant si toutefois le maintien "en cours de cycle" est décidé, il doit se faire d'après l'accord du conseil des maîtres du cycle ainsi qu'avec l'accord "contractuel" de la famille qui doit bien mesurer les enjeux. Ce redoublement doit s'accompagner de la mise en place d'un projet personnalisé pour l'élève pour éviter le risque du "redoublement à l'identique". L'usage du redoublement est manifestement inopérant. De plus l'orientation en SEGPA s'opère sur proposition de la Commission de circonscription du second degré (CCSD) et doit être soumise à l'accord des parents¹¹³.

Si les études conduites sur les panels d'élèves montrent que le redoublement en 3ème ou en lycée est, en général, bénéfique puisqu'il permet à l'élève de combler ses lacunes et de suivre l'orientation de son choix, il n'en est pas de même en primaire et dans les premières années du collège où le redoublement permet rarement à l'élève de progresser.

¹¹³ L'affectation en SEGPA est en effet proposée (et non imposée) aux familles à la suite d'une délibération de la CCPE. Cette instance locale (elle fonctionne au siège de la circonscription sous l'autorité de l'IEN) prend soin de réserver les places disponibles aux seuls enfants susceptibles de progrès

Le redoublement apparaît donc comme fortement démobilisateur, démotivant et affecte profondément les enfants et les familles. C'est ce qui ressort, des entretiens menés avec les 37 élèves de CAP que nous avons entretenus. Dans sept cas sur dix, les adolescents déclarent que le sujet est source de honte, de moquerie.

| A la récré, certains me disaient, enfin |
| quand on se disputait, t'es qu'une sale re- |
| doublante |

explique Jennifer ...

| C'est un secret, et un secret, ça se dit |
| pas. |

ajoute Jean Luc qui nous dira hors entretien

| J'ai rien dit, sauf à mes meilleurs co- |
| pains, eux ne se moquent pas. |

Le nombre de redoublement influe sur l'affectation des élèves puisque très majoritairement les élèves ayant redoublé 2 fois sont orientés vers la troisième d'insertion. Il convient donc à ce stade de s'interroger sur les effets du redoublement pour des enfants orientés vers les classes d'adaptation. C'est majoritairement dans cette catégorie que nous retrouverons les élèves de CAP ayant des ambitions qui semblent affectées par l'échec qu'ils ont connu.

5.3. Un curriculum commun : les classes redoublées.

En France, le redoublement constitue une pratique qui diminue au fil des années, notamment en liaison avec

la politique des cycles. En France, dès 1983, Seibel et Levasseur¹¹⁴ montrent que le redoublement en CP ne favorise pas les acquisitions de l'élève qui progresse moins que son analogue faible mais non-redoublant¹¹⁵. Qu'il soit vécu comme une seconde chance ou une punition, le redoublement affecte probablement la motivation, les comportements et les stratégies d'apprentissage des élèves. Ces aspects motivationnels sont liés à la réussite scolaire et expliquer, en retour, que dès les premiers pas à l'école primaire s'installent les conditions de la réclusion scolaire.

Ces résultats semblent indiquer que la pratique du redoublement tendrait même à creuser l'écart de performances entre les élèves à l'heure et les élèves en retard au cours de la scolarité. Si 95,3% des élèves interrogés ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité, 11,3 % d'entre eux à redoublé deux fois.

Nous retrouvons ici les données qui montrent que les classes redoublées influent directement sur l'orientation de l'élève. Le redoublement du CP ne semble pas influencer sur l'orientation future, alors que les décisions semblent se prendre au CE1. L'orientation précoce (6^{ème}) vers les SEGPA est sans doute une explication de la faiblesse des redoublements futurs, alors que le maintien en cycle normal, au risque de redoublement nombreux favorise l'orientation vers les 3^{èmes} d'insertion.

¹¹⁴ C. Seibel, J. Levasseur., **Les effets nocifs du redoublement précoce**, Audition au Haut Conseil de l'éducation, 25 janvier 2007, Paris.

¹¹⁵ Seibel, C., Levasseur, J., *Les apprentissages instrumentaux et le passage en cours préparatoire au cours élémentaire*, *Education et Formations*, n°2, 1983, pp. 3-24.

Quel est ton itinéraire scolaire ?

Euh ... j'ai redoublé le CM2 et après le CM2 le collège en sixième cinquième et quatrième générale et après troisième d'insertion ...après je suis venu au lycée Mickael

Ainsi Faoud après avoir redoublé son CP

Est-ce que tu as redoublé des classes ?

Oui j'ai redoublé le CP

Suit une scolarité « normale »

Ton itinéraire scolaire alors ?

J'ai fait sixième, cinquième puis je suis passé en quatrième AS et puis troisième d'insertion ...

Cet itinéraire figé, emprunt de fatalisme nous est décrit par Nassim

Tu n'as pas eu par exemple à l'école primaire ...tu n'as pas redoublé de classe ?

Si j'ai redoublé le CP ... je ne sais pas pourquoi ...

Qu'est ce qui s'est passé après cette classe ?

...ben j'ai fait n'importe quoi à l'école ... je ne suivais plus ...et après ...j'ai été en SEGPA ...

Ce que nous confirme Alain

Bonjour Romain peux-tu me parler de ta scolarité d'une façon générale, comment çà se passe l'école depuis que tu y vas?

Quand j'étais petit ?

Oui

Ben...j'étais déjà en retard parce que j'ai eu la cataracte...alors après j'avais un peu de mal à suivre à l'école...donc après j'ai redoublé le CE1 et euh...après j'ai été au collège à Magny en SEGPA et euh ...j'avais un peu de mal à suivre mais c'était un peu mieux parce que ...vu qu'on n'est pas ...pas nombreux ...

Et Sophie

On ne t'a pas encouragée ?

Non ... c'est pour ça que j'ai redoublé le CP

Tu te souviens de ta rentrée au CP ?

... non du tout ... je faisais du dessin ... ou lire des journaux ...

Tu as l'impression qu'on ne s'intéressait pas à ce que tu pouvais faire ?

Non ... du tout

Après le CM2 ?

Je suis entrée en sixième et à partir de la quatrième je suis entrée en insertion

Qu'il soit vécu comme une seconde chance ou une punition, le redoublement est souvent incompris par Nassim par exemple ...

Peux tu ma raconter comment ça s'est passé pour toi depuis que tu es scolarisé ?

...ben bien ...j'étais en SEGPA ... en troisième ...jusqu'à la troisième SEGPA ça s'est bien passé ...j'ai eu mon CFG...brevet des secours ...et c'est ...

Et dans toute ta scolarité tu as eu des difficultés des moments difficiles ?

Non...

Tu n'as pas eu par exemple à l'école primaire ...tu n'as pas redoublé de classe ?

Si j'ai redoublé le CP ... je ne sais pas pourquoi ...

... affecte probablement la motivation, les comportements et les stratégies d'apprentissage des élèves.

Et à l'école primaire tu as toujours bien travaillé ?

Non ... non pas trop ...

Qu'est ce qui se passait ?

Je ne suivais pas les cours ...j'allais à l'école...je ne comprenais pas ...

Tu ne comprenais pas ?

Non

Tu ne demandais pas d'aide ?

Non

Tu t'en foutais un peu ?

Oui

Nassim

Ces aspects motivationnels sont liés à la réussite scolaire et peuvent expliquer, en retour, la probabilité de sortie précoce du système éducatif. Si on considère les difficultés très précoces dans l'enseignement élémentaire : 30 % des sortants sans qualification ont redoublé le cours préparatoire. C'est donc à l'issue de la scolarité dans les dispositifs d'adaptation que les risques de sortie les plus précoces sont les plus importants.

C'est dans les classes étudiées que le risque de sortie sans qualification est le plus important. En effet 16,2 % pour la classe 3^{ème} d'insertion, 14,9 % pour les jeunes issus d'une 3^{ème} SEGPA ont quitté selon Alexandre Parment, chargé d'études à l'OREFQ¹¹⁶, l'école sans qualification. Ceux qui quittent l'école parce que « ils n'aimaient pas l'école », sans qu'une problématique familiale ne soit spécifiquement en cause, se retrouvent sans doute majoritairement dans les classes de SEGPA, 3^{ème} d'insertion ou EREA.

Le nombre de classes redoublées n'est pas un facteur déterminant et en émettant l'hypothèse que le refus scolaire pouvait apparaître lors de transition d'une classe à l'autre, les résultats nous montrent que la classe redoublée n'a pas de valeur significative puisque quelle que soit l'entrée comparative que l'on utilise, il n'est pas possible de mettre en évidence la classe redoublée et l'envie de quitter l'école. Le fait d'avoir un projet professionnel n'est pas significatif non plus. Le refus scolaire doit alors être vu comme étant une difficulté venant de l'enfant ou de l'adolescent, qui relève de l'anxiété de séparation, qui lui

¹¹⁶ Colloque « *Le décrochage n'est pas une fatalité* » 23 et 24 novembre 2005 • Académie de Nancy-Metz.

permettrait de quitter l'école. Ce qui semble difficile à ce stade c'est que l'adolescent a souvent envie d'une chose et de son contraire. Il affirme avoir envie de ne rien faire mais de réussir, de se débarrasser de l'école alors qu'il affirme avoir besoin d'elle, d'être indépendant au moment où l'on doute tellement de soi. Ainsi Jennifer

Ca veut dire quoi ?

Je sais que maintenant si j'ai mon CAP
... si j'ai envie de continuer ... je peux
faire ... je peux continuer ... et voilà ...

L'enseignement que tu reçois ici ?

Je fais ça en attendant de faire autre
chose ...

Et après le CAP ?

Usine, direct ...

Prendre le risque de quitter l'école c'est entrer sans doute dans un dialogue impossible entre dépendance et risque de s'ouvrir vers l'extérieur, source de **réclusion** au sein d'un système scolaire.

Les renseignements dont nous disposons sur les familles montrent que nous avons massivement affaire dans les dispositifs relais à des collégiens issus de familles populaires, souvent des fractions les plus démunies d'entre elles. Nombre de ces dernières connaissent des situations de forte précarité économique (emplois précaires, chômage). Rares sont les emplois qui n'appartiennent pas aux P C S¹¹⁷ « ouvriers » (34,6 %) ou « employés » (21,4%). Nous avons pu constater que certains jeunes élèves notent sans sourciller : « profession du père : chômeur ». Mais

¹¹⁷ P.C.S : Professions et Catégories Socioprofessionnelles.

ils le revendiquent aussi. Ainsi parmi les professions renseignées et outre les nombreuses personnes sans emploi ou au chômage, on trouve comme intitulés d'emploi : chauffeur-livreur, agent de service, gouvernante, mécanicien automobile, cariste, agent de propreté, soudeur, employée de maison, monteur-couvreur, maçon, femme de service, agent de sécurité, routier... Les intitulés d'emploi différents peuvent cependant masquer des formes de précarité.

L'échec scolaire tend à révéler les inégalités sociales. Sans dire que l'école les crée, force est de constater qu'elle les fortifie. Entre 1978 et 1984 puis entre 2001 et 2005, les chiffres n'ont quasiment pas varié : 93% des enfants de cadres supérieurs et professions libérales ont effectué une scolarité primaire « sans fautes » ; 36% seulement d'enfants d'ouvriers/employés sont dans le même cas. Le profil type de l'élève en échec scolaire est bien connu : fils ou fille d'ouvrier/employé ; père chômeur ; famille monoparentale suite à un divorce ; famille surendettée ; fils ou fille d'immigrés.¹¹⁸

De nombreuses études de sociologie¹¹⁹ de l'éducation ont démontré qu'en raison du lien étroit qui unit destin social et destin scolaire, les enfants de travailleurs immigrés étaient généralement voués à l'échec scolaire comme le sont les enfants de milieux populaires. L'indicateur d'origine sociale notoirement insuffisant qu'est la profession du père exercée en France. On peut

¹¹⁸ Nous entendons par « enfants d'immigrés » les fils et filles d'immigrés qu'ils soient nés en France ou non et qu'ils aient conservé ou non la nationalité d'origine de leurs parents.

¹¹⁹ Citons par exemple ; F. Dubet, O. Cousin, J. P. Guillemet, **Sociologie de l'expérience lycéenne**, Revue Française de pédagogie, Janvier à Mars 1991.

ainsi éclairer les stratégies des familles et leur mobilisation éventuelle sur un projet scolaire, qui fait partie intégrante de leur projet migratoire. De même Michel Duée en 2004 montre que les enfants dont les parents ont connu la précarité professionnelle ont de moins bons résultats scolaires et montre que la corrélation entre précarité et difficultés scolaires correspond bien à une causalité

**Et est-ce que tu penses que ton papa
c'était quelqu'un qui était important
dans ton éducation ?**

Non, pas vraiment

Pas vraiment, pourquoi ?

Y s'en foutait de l'école aussi

Pascal

Si pour une forte majorité des parents la question du travail ne se pose pas (93% des pères et près de 97% des mères ont un emploi), les postes occupés correspondent à des PCS défavorisées ou moyennes (79,6 % des pères sont employés, ouvriers ou chômeurs). Peut-on alors parler d'effet d'empreinte parentale qui orienterait le regard sur l'avenir professionnel des jeunes scolarisés en SEGPA, 3^{ème} d'insertion ou EREA ?

Cette ambition est visible par les vœux exprimés par les élèves au cours de l'enquête puisque seuls 18,1 % d'entre eux n'ont pas d'ambition affichée. Il ne nous est pas possible de savoir si les ambitions affichées sont appuyées sur les aspirations des parents ou sur les parcours scolaires des élèves enquêtés même si nous pouvons remarquer que leurs aspirations sont souvent parfois floues, parfois irréalistes. Ces attentes témoignent d'une croyance en l'école et d'un désir de réussite pour les élèves qui se

heurtera, pour nombre d'entre eux, aux résultats des orientations en lycée professionnel en particulier qui les amènera à faire parfois le procès de l'école.

Il apparaît que cet enseignement ait été mis en place avec une attention particulière puisque 80% des élèves interrogés affirment ainsi savoir quels métiers ils envisagent. En effet à la question : tu viens au collège pour préparer ou apprendre un métier, 80,1 % répondent oui au premier item et 19,9% répondent non.

L'objectif d'insertion professionnelle est donc fortement marqué chez les élèves enquêtés, cependant les réponses données lors des entretiens laissent à penser que les ambitions affichées par la circulaire du 30/05/01¹²⁰ ne sont pas réalisées est laissent un vide chez les élèves scolarisés en LP. Les élèves ne semblent plus en mesure d'afficher une ambition professionnelle choisie clairement définie et se retrouvent dans ces « sections » par dépit, parfois pour en sortir rapidement, sans même un « bagage ». Le problème se pose avec davantage d'acuité pour les filles. Le manque d'information apparaît criant. Est-ce par manque de curiosité et d'intérêt de la part des élèves eux-mêmes, voire de leurs parents ?

¹²⁰BO N° 23 du 7 Juin 2001 » Le bassin d'éducation et de formation est le lieu privilégié pour l'organisation d'actions à l'intention des élèves, telles que des portes ouvertes, des visites et des mini-stages en sections professionnelles. Pour être efficaces, ces actions devront être particulièrement bien préparées et systématiquement exploitées sur le plan pédagogique. L'objectif est de bien faire connaître les formations professionnelles et de préparer les jeunes à faire un choix motivé, quel que soit le niveau où ils se trouvent. »

Ils ... savent rien ... ils savent juste que ... que je suis en CAP... c'est tout ... ils sont pas intéressés sur ça ...

nous dira Ugur qui nous conforte dans cette analyse ...

Du moment que je suis quelque part ma mère elle dit rien ...tant que je fais mes études et tout ça ... c'est bon

... affirme quant à elle Jennifer ...

Ben pour eux...je n'ai encore jamais posé la question

... renvoie comme en écho Gérôme.

Pour un adolescent, renier son choix, c'est ne pas le comprendre, c'est le renvoyer à son absence de contrôle sur son orientation.

Peux tu me dire comment s'est passée ta scolarité depuis que tu vas à l'école ?

... Ben pas trop bien ... j'ai jamais trop aimé l'école ... et euh j'étais aussi en SEGPA en collège ...jusqu'en troisième et après en troisième SEGPA on a choisi ce que l'on voulait faire ... et moi je voulais faire un apprentissage ...un apprentissage en vente ... et je n'ai pas trouvé alors j'ai été obligée de venir ici

...
Amélie

Chargés d'espoir les élèves intériorisent des aspirations qui ne se retrouvent pas au cours du cursus CAP, ce qui les fait entrer en contradiction avec les ambitions affichées au cours de la scolarité en classe d'insertion.

6. Des logiques qui se complètent

Stigmatisés depuis l'école primaire, puis au collège les élèves se trouvent « condamnés » au sein de l'univers scolaire. Ils ont pour la plupart refusé le maintien dans l'établissement d'accueil ou une orientation vers une autre structure relais. Scolarisés au collège, mais marginalisés en son sein, après avoir résisté aux regards stigmatisants, les élèves mettent en place des protections où les tensions provoquées opèrent ainsi des désengagements, des conflits récurrents qui conduisent à la **réclusion** scolaire. Ils refusent l'empathie et le soutien car le projet professionnel et la façon de l'atteindre s'éloignent des normes scolaires qui n'offrent pas les moyens nécessaires et adaptés à leur réussite. L'apprentissage apparaît alors comme la voie souhaitée pour l'accès au métier envisagé.

Même si la construction du projet individuel d'orientation est un processus complexe et continu susceptible d'évolution et d'adaptation permanente, près de 54 % des élèves aspirent à poursuivre leurs études en apprentissage, hors la totalité d'entre eux affirment ne pas être à leur place dans les cursus LP deux ans plus tard. Une partie des élèves (56%) ne reconnaît pas à l'école la capacité de leur donner des armes pour réussir leur vie professionnelle.

7. Les élèves et le projet : un rapport conflictuel

L'orientation est ressentie comme extérieure, alors que le conseil de classe répond en formulant une proposition d'orientation, sur la base des vœux émis par la famille suite à un dialogue entre l'élève, sa famille et l'équipe éducative de l'établissement.

Le lycée...le collège de Magny m'avait donné une liste ...des lycées professionnels avec les matières qu'ils faisaient ... enfin les métiers qu'ils faisaient et euh...donc euh...j'avais le choix entre plusieurs métiers et j'ai choisi celui là ... au hasard

raconte Romain

En premier vœu j'avais mis apprentissage ... et vu que j'y suis pas allé j'avais mis métallerie en deuxième vœu je ne savais même pas c'était quoi

nous dit de nouveau Ugur.

Ainsi, pour les collégiens enquêtés apparaissent des formes d'obéissance, une soumission à la contrainte extérieure. L'orientation imposée et parfois non négociée ou non négociable apparaît comme une blessure supplémentaire concourant à l'exposition à une situation incontrôlable qui développe un sentiment d'incontrôlabilité

augmentant ainsi le champ du « non contrôlable »¹²¹ conduisant à la **réclusion**. Il faudrait alors se pencher sur le maillage entre SEGPA et lycées professionnels.

Parler de « projet personnel de l'élève » est une façon de nommer cette raison durable, de se mobiliser pour apprendre, que ce soit pour le plaisir de savoir, la satisfaction de comprendre, ou pour des motifs moins désintéressés. Peut on pourtant affirmer que si les élèves ont été orientés vers les filières envisagées c'est parce que, dans leur enfance, leur désir n'était pas assez fort pour soutenir une décision d'apprendre cohérente et durable ? La capacité de former des projets est, comme le rapport au savoir, fondamentalement culturelle. L'absence de projet peut être vue comme un signe d'immaturité ou de marginalité, hors pour 35,9 % des élèves interrogés il est important d'avoir un projet pour réussir.

Peut-on alors affirmer que les élèves de SEGPA invoquent un projet professionnel ? Nous pourrions alors évoquer cette entrée puisque 81,3 % des élèves interrogés affirment qu'ils ont un projet sans toutefois préciser de quelle nature.

Il convient à ce stade de s'interroger si derrière l'affirmation de la nécessité d'avoir un projet pour réussir ne se profile pas ce qui serait plutôt de l'ordre du rêve qui les ferait changer de rapport à l'école, à la scolarité et dans une certaine mesure d'identité ? Si le développement de « projets personnels » vise à donner à chacun l'envie et les moyens de former ses propres projets, nous devrions

¹²¹ Nous observons en effet alors ce que Seligman, dans des recherches, a appelé l'impuissance apprise in : M.E.P Seligman, Helplessness .W.H. Freeman, San Francisco, 1975.

retrouver ces dynamiques, parce que cela aurait du sens, deux ans plus tard en classe de CAP. Pour Hélène Mathieu¹²² la réussite scolaire ne peut émerger que si l'école « *s'offre l'occasion d'évoquer avec l'élève ses amis, ses professeurs, ses activités, ses difficultés, ses rêves de métier* ». Or, derrière les rêves...

Et quand tu étais petit, qu'est-ce que tu avais envie de faire ?

Oh, j'm'en rappelle plus...plein de trucs...

Ouais, quoi par exemple ?

J'voulais être pro. de foot ou roi de la pétanque

Jean Luc

... nous ne retrouvons pas cette dynamique

T'as jamais eu un rêve d'un métier...

Non, non...

Pascal

laissant entrevoir la **réclusion scolaire** ...

8. Regards sur la scolarisation

Au moment où nous menons notre recherche, les collégiens ont déjà derrière eux un parcours scolaire de plusieurs années, émaillés de difficultés d'apprentissages scolaires, de sanctions souvent négatives de leur scolarité et de leurs pratiques scolaires, de conflits avec des enseignants

¹²² H. Mathieu, *La réussite scolaire*, Paris, Press Pocket, 2007.

Les élèves sont des « clients conscrits » affirment Lessard et Tardif¹²³, ils sont forcés d'aller à l'école, le travail des enseignants consistant largement à faire en sorte que l'obligation scolaire soit intériorisée par les élèves ou, du moins, supportée par eux. Ils ne savent alors pas pourquoi ils vont au collège.

Ils oscillent entre fuir les cours par toutes sortes de tactiques et adopter une posture de retrait sur place, retrait qui peut très bien ne pas déranger le cours lorsque le retrait consiste à ne rien faire et à ne pas développer des activités qui parasitent l'activité pédagogique. Ils ne savent finalement pas pourquoi ils vont au collège. Ils entrent alors dans une passivité scolaire au point de ne pas s'opposer à l'autorité professorale ou dans des accords implicites de non « agressivité réciproque » qui évitent par ailleurs de perturber les cours malgré l'hétérodoxie pédagogique souvent de mise.

Certaines recherches récentes, en particulier celles qui sont centrées sur l'expérience scolaire (François Dubet, Philippe Perrenoud, Jean-Yves Rochex), montrent que l'ennui, loin d'être un phénomène inhabituel à l'école, serait plutôt la norme. Ainsi, si Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean Yves Rochex, soulignent que « *certaines élèves, rappelons-le "aiment l'école", "adorent l'école"* », selon une enquête sur les établissements d'enseignement privé publiée dans l'Ardennais du 22/05/02, un élève sur cinq s'ennuie à l'école primaire ; la proportion s'élève à 25% quand les enfants atteignent l'âge de 14 ans. Les deux tiers des jeunes de 11 à 15 ans s'ennuient à l'école,

¹²³ Lessard C., Tardif M., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, p 79

selon la dernière enquête du Comité Français d'Education pour la Santé, menée en 1998 auprès de 4 000 élèves des académies de Nancy et Toulouse. A 11 ans, les élèves qui déclarent ne s'ennuyer que rarement ou jamais à l'école sont à peine majoritaires (51,2%) ; à 15 ans, ils ne sont plus que 17,4%. Ainsi, 48,5% des jeunes de 11 ans disent aimer beaucoup l'école, contre 15,8% des jeunes de 15 ans¹²⁴. Or, parmi les élèves enquêtés seul 25,2 % d'entre eux affirment aller au collège parce qu'ils s'y plaisent.

9. L'école reste un lieu de rencontres

Chez les collégiens interrogés, ce qui domine dans les discours et les souvenirs, ce ne sont pas les savoirs, les apprentissages mais l'« ambiance » car les collégiens ne se valorisent pas ou plus depuis longtemps par les savoirs. Ce sont plutôt les copains qui maintiennent l'assiduité scolaire. L'« ambiance » est une expression qui revient souvent dans la bouche des collégiens...

Il n'y en pas une qui t'aie marqué plus particulièrement ?

Non je me souviens de toutes les classes que j'ai fait ... en quatrième et en troisième j'ai de bons souvenirs ...avec les copains et aussi les trucs qu'on faisait ...
Gérôme

... et il ne s'agit pas de l'« ambiance » studieuse dont peuvent rêver les enseignants. Il s'agit des relations entre pairs qui valorisent la « rigolade », le « chahut ».

¹²⁴ Le Monde du 15/07/2000, p.7.

Il serait tentant d'en déduire que les collégiens observés n'attribuent aucune légitimité à l'école et à la scolarisation ou qu'ils ne recherchent aucune reconnaissance associée aux qualités scolaires. Les difficultés d'apprentissage, le décalage entre leurs compétences scolaires et les enseignements au collège ont pour effet que ces collégiens tentent d'échapper à la situation scolaire devenue insupportable soit en perturbant le cours ordinaire, soit en essayant de la fuir. Ils sont également traversés « intérieurement » par des aspirations divergentes et parfois difficiles à concilier: vouloir être « bon élève » et réussir scolairement d'un côté et vouloir participer à la culture juvénile de leurs pairs de l'autre. Pour nombre de collégiens observés, tout se passe comme s'il s'agissait de montrer qu'ils jouent le jeu scolaire sans vraiment le jouer ou qu'ils sont capables de jouer le jeu sans s'y soumettre entièrement. Leur rapport à l'école est le plus souvent empreint d'une forte ambivalence, ambivalence qui n'est pas sans rapport avec l'ambivalence qui caractérise pour une large part les pratiques populaires à l'égard des institutions, des normes et du monde dominant. La plupart des collégiens reconnaissent une valeur sociale à l'école et tentent de se faire reconnaître par celle-ci tout en ne parvenant pas à se conformer à ses exigences.

Ainsi 72,8 % d'entre eux affirment qu'ils ne viennent pas au collège parce qu'il y a du travail scolaire.

Tout en reconnaissant qu'il est important de venir à tous les cours et qu'il est important d'apprendre ses leçons ... ou de faire ses devoirs pour réussir et en avouant que l'aide aux devoirs pour réussir n'est pas un support déterminant.

« En réalité, ce rapport [...] est une façon de dire qu'on ne peut pas faire abstraction de l'ensemble des liens qui existent entre l'évaluateur et l'évalué et, à travers eux, entre les groupes d'appartenance respectifs [...] doit être conçue comme un jeu stratégique, entre des acteurs qui ont des intérêts distincts, voire opposés »¹²⁵ et « plus généralement [...] empêchent leur coopération »¹²⁶. Rapport purement stratégique à l'apprentissage pour en faire juste assez pour sauvegarder sa situation et investir dans ce qui le préserve de l'exclusion ?

Les provocations, incartades, refus de travailler et autres pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire peuvent être des manifestations de loyauté au groupe de pairs et à la culture de rue à laquelle ils participent. Le collège est alors un lieu où l'on s'amuse pour 31,3 %.

Il y en a qui t'ont plus particulièrement marqué ?

... Ah c'était plus des bagarres qu'autre chose

Bagarres ?

...

Et tu souviens pourquoi tu te bagarrais si souvent ?

.....Ben c'est ou j'étais à l'école...y'avait tout le temps des ... des gens qui voulaient se battre et ... ils faisaient les malins avec les autres euh...les

¹²⁵ Ph. Perrenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, 1998, p. 62-63.

¹²⁶ Ph Perrenoud, *ibidem*, p 75.

autres personnes et c'est comme ça
qu'on se battait à chaque fois
Farid

Est-ce qu'il y a une classe dans ta scolarité qui t'aie marqué ?

Ouais la troisième ...

Pourquoi ?

Parce que j'étais avec plein de copains que je connaissais et ... je ne travaillais pas ... puis on préférait euh ... on préférait ... on préférait embêter tout le monde en fait ... les déranger ... on n'écoutait pas... puis voilà ...

Gérôme

L'expérience des pratiques perturbatrices d'une partie des collégiens conduit nombre d'acteurs des collèges à considérer que les comportements sont la cause non seulement du désordre dans les classes mais aussi des faibles performances scolaires des élèves. Pourtant 67,1 % revendiquent le fait de venir au collège est en corrélation avec l'obtention d'un diplôme. On peut, par ailleurs, s'interroger sur la signification du fait que nous ne comptabilisons même plus, malgré les ambitions affichées, le CFG qui, pour certains élèves, est de même, la seule reconnaissance des efforts qu'ils ont fournis.

Tu as passé le CFG ?

Oui

Tu l'as eu ?

Oui je suis allé le chercher au collège ...
j'imaginai pas que j'allais l'avoir ...

j'avais mal au ventre en allant la passer

...

Qu'est ce que ça t'a fait de l'avoir ?

J'étais content ...mais ça n'a pas encouragé ma scolarité ...

Alain

Il est pourtant une 1^{ère} étape vers l'attribution d'un diplôme professionnel de niveau V, notamment d'un C.A.P. même s'il n'est pas un pré-requis pour l'admission en lycée professionnel ou en CFA.

10. Le collège est-il un lieu qui permet de prendre des responsabilités ?

Les élèves de SEGPA ont en moyenne douze ans quand ils arrivent au collège. Ils sont par la nature même de leurs difficultés, parmi les élèves qui, à l'arrivée au collège, ont des difficultés de lecture. La lecture est considérée par les enseignants de comme un moyen d'accéder à de nouvelles connaissances. Les élèves de SEGPA assimilent souvent la lecture au simple déchiffrement. Les enseignants contactés affirment que la plupart des élèves savent déchiffrer mais ont du mal à répondre à une question simple. Les élèves de SEGPA interrogés ont, semble t-il, intégré l'acceptation des difficultés rencontrées vis-à-vis de la lecture puisque que seuls 23,6% d'entre eux affirment venir au collège pour apprendre à lire. Il semble qu'il soit difficile pour élèves de donner du sens à leur scolarité et que les enseignements soient devenus une juxtaposition de situations d'apprentissage focalisées sur des tâches dont ils ne voient pas l'intérêt. Ils manifestent leur « enfermement » dans l'échec scolaire ou les orientations subies dans les filières sont vécues comme des espaces de reléga-

tion, comme des miroirs de la démission parfois affichée par les enseignants ou les parents. L'indifférence de l'élève, son imperméabilité aux enjeux des apprentissages sont telles qu'elles posent encore la question des présupposés qui semblent devoir inévitablement initier une telle attitude de **réclusion** conduisant au déni et à l'isolement.

Les élèves enquêtés expriment le désir d'apprendre, d'être « comme les autres », de pouvoir accéder au collège, même s'ils s'en défendent car ils se sentent en danger après en avoir épuisé toutes les ressources. Beaucoup d'entre eux n'auront vécu leur parcours scolaire qu'avec un lourd sentiment d'échec et d'incapacité, avec l'idée qu'ils ont été laissés pour compte. Une situation qui contribue largement à alimenter le sentiment d'impuissance et de découragement. Ainsi 44,9 % affirment qu'ils ne font rien parce qu'ils ne se sentent pas capables.

Quelles que soient les raisons que l'on donne de l'échec scolaire, les séquelles de ce qui a été vécu à l'école, combinées avec les difficultés de la vie quotidienne et souvent le sentiment d'exclusion qui en est la conséquence, impriment profondément et durablement la conscience de soi et suscitent manque d'estime et de confiance en soi. Ce qui initie une lassitude vis-à-vis de l'école, seuls 7% affirment aimer le collège alors que 34 % désireraient le quitter.

Si nous devons admettre qu'il existe une logique terriblement déterministe, qui engendre souvent, démission, résignation de la part des élèves en situation d'échec scolaire, nous devrions, lors des entretiens retrouver ce sentiment. Conduites d'évitement ou manque d'intérêt

pour une scolarité récente, le collègue n'est plus instrumentalisé deux ans plus tard en classe de CAP, comme un moment de scolarité difficile.

Jusqu'à la troisième SEGPA ça s'est bien passé ...

nous dit Karim ...

Non je me souviens de toutes les classes que j'ai fait ... en quatrième et en troisième j'ai de bons souvenirs ...avec les copains et aussi les trucs qu'on faisait ... euh ... avec l'école ...quand on allait ... les trucs qu'on faisait au premier trimestre ...parce qu'on était ici ...on découvrait la métallerie et tout et euh

ajoute David

... alors on se sent seul...
Tu te sens seule ?
Oui quand même [...] je voudrais démarrer une vraie vie

renchérit Amélie

Il est tentant de conclure que le collègue est vécu comme une scolarité apaisée. Les réponses aux questionnements des entretiens ne manifestent-elles pas plutôt le désir de retrouver une relation plus apaisée avec les autres et avec soi-même ? Cette parenthèse collègue constituerait-elle un déclic qui permet de poursuivre une scolarité ou la problématique scolaire serait apaisée ? N'est-il pas alors

le signe de désinvestissement face à l'aventure scolaire, qui peut être considéré comme un symptôme qui accentue le sentiment d'isolement social, d'exclusion, de culpabilité venant parfois miner leur propre niveau d'estime d'eux-mêmes conduisant ainsi à la « **réclusion scolaire** » ?

11. Une scolarité souvent sans histoire

Selon Bernard Charlot, cité par Luce Brossard¹²⁷ l'échec scolaire se conçoit comme « *une expression générique qui englobe des situations extrêmement différentes chez des élèves qui ont des difficultés scolaires pour des raisons différentes, des difficultés scolaires qui se sont construites à travers des histoires différentes* »

Les facteurs explicatifs de l'échec scolaire regroupent, entre autres, les caractéristiques liées à l'organisation de l'école (les programmes de formation ; la taille de la classe ; etc.) et les caractéristiques relevant des processus scolaires (l'encadrement des élèves, le climat de l'école, la relation maître-élèves, le leadership pédagogique, etc.). Il faut souligner cependant que l'échec scolaire n'est pas le résultat d'un seul facteur mais ces facteurs distincts ne sont pas indépendamment les uns des autres, mais sont interdépendants. Cette partie se concentre autour des stratégies d'action issues du milieu scolaire.

Il est très difficile de mesurer les répercussions pour l'élève de tel ou tel traumatisme vécu à l'école primaire. Certains enfants placés dans des situations de scola-

¹²⁷L. Brossard, *Vie pédagogique*, N°135, avril-mai 2005.

rité difficiles auront à l'âge du collège une scolarité équilibrée, d'autres dans une situation analogue perdront complètement pied. La construction de nos représentations mentales, c'est à partir de cette construction que surgira le sens que l'élève aura mis aux événements de sa scolarité. L'accrochage affectif auprès de personnes vécues comme "substituts parentaux", les ressources intérieures développées influent indéniablement sur l'itinéraire futur des élèves.

L'élève se positionne face à un adulte sur le mode émotionnel et se met par là même dans un état intrapsychique qui fait barrage à tout apprentissage.

Le français (10,7%), les mathématiques (11,7%) sont les matières les plus fréquemment citées. Peut-on alors parler d'inhibition localisée, symptôme d'un conflit psychique perturbateur, mettant dans les élèves dans l'impossibilité de se mettre dans le projet d'apprendre ?

Remarquons avec Pierre Therme que l'EPS (citée par 3,1 % des élèves) est « *le canal de la motricité est beaucoup moins affecté par les inégalités sociales, économiques et culturelles que celui de l'abstraction logico-linguistique ou que celui de l'abstraction mathématique [...] l'EPS du fait qu'elle sollicite d'autres capacités : motrices, relationnelles, émotionnelles, ludiques permet qu'advienne pour ces enfants des situations de réussite* »¹²⁸ car l'élève est alors, ajoute Claude Marcel Prévost, « *son propre objet de production [...] et est un*

¹²⁸ P. Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, Paris, PUF, 1997, p 175.

moyen de relation (partageant un sens et des valeurs) avec les autres»¹²⁹

Les entretiens que nous avons effectués deux ans plus tard viendront contredire très largement ces affirmations...

Et il y a un prof ou un instituteur qui t'a plus particulièrement marqué ?

... Euh ... la prof d'italien

Le prof d'italien ? Pourquoi ?

Oh il ...il arrêta pas de gueuler

Il gueulait tout le temps ?

Hum hum ..., même quand elle parlait elle gueulait

Ah oui ?

Je ne sais pas si elle était malade.....

... nous dira Farid

... Ben celui là qu'on a cette année juste qu'on a cette année ... et ...un en CM1

... parce qu'il avait toujours une dent contre moi ...toujours ... parce que dès que je passais il me disait passe au tableau ... dès que je passais devant lui il m'envoyait un coup de pied ... je ... j'ai jamais ... j'ai jamais pu lui parler

Comment te sentais-tu à ce moment quand tu allais à l'école ?

Ça ne me gênait pas ... je n'en avais rien à foutre c'est ... je ne sais pas c'est ...

¹²⁹ C. M. Prévost, *L'éducation physique et sportive en France : essai d'anthropologie humaniste*, Paris, PUF, 1991, p 189.

c'est pas grave ... c'est ... ça ne me fait pas mal c'est ... ça ne me touche pas vraiment c'est...

Ajoute Ugur

Jennifer quant à elle, se souvient d'un professeur des écoles ...

Est-ce qui il y a un professeur dont tu te souviens plus particulièrement ?

... ça va ... euh ... je ne sais pas ... quand j'étais en primaire y'avait les profs qui ne s'occupaient pas de moi ... et puis voilà ... je me suis sentie rejetée en école primaire ... en CM2 ... ouais ... le prof il m'a mise à distance du tableau ... ben à la place que le tableau il était là ... il m'a mis dans l'autre sens ... il me mettait dos au tableau

... euh non les autres ils étaient super ... celui là je ne l'aimais pas... il me mettait toujours dos au tableau sauf une fois ou ma mère est venue râler après il m'a laissée ...

Stéphane quant à lui en veut plus particulièrement à un professeur qui, selon lui, ne l'a pas ménagé

En primaire quand le prof il m'avait frappé ... une patate dans la gueule

Une patate dans la gueule ?

Tous les jours

Et pourquoi ?

Des problèmes de familles qui lui il avait
... après il me mettait ... il me tape ...
des claques ... sur le coin d'une table ...
il me frappait ... il me balançait ... après
on a porté plainte et ça

Une violence marquante pour Jonathan ...

Une maîtresse à l'école primaire euh
méchante parce qu'elle préférait les
autres euh ... que moi ... parce que moi
j'avais plus de difficultés ... ça s'est pas-
sé au CE2 ... parce que une fois je de-
vais tracer euh ... un trait pour souligner
une date hein ... et le trait il était ... il
était pas droit ... après elle a regardé et
après elle m'a foutu une claque

... et injuste pour David

**Les punitions te paraissent néces-
saires ?**

Ben je dirais pour ça je pense inutiles ...
des heures de colle ça aurait été ...
l'année dernière c'était assez abusif les
sanctions ... dès qu'il y avait un pro-
blème il fallait tout le temps euh ... nous
les troisièmes c'était tout le temps nous
... après il fallait expliquer comme quoi
ce n'était pas nous et tout ... comme ça

Tu devais te justifier ?

Et puis le plus ... c'est que on disait la
vérité et on voyait qu'ils ne nous
croyaient pas ... ben parce qu'ils di-

| saient oui c'est ça et puis des autres trucs |
| ...et puis ... ça donnait l'impression que |
| c'était des paroles qu'on disait |

Laissant des souvenirs indélébiles que Jordan et Jason nous racontent en rédigeant un peu plus tard une lettre adressée à d'anciens enseignants. Nous reproduisons les courriers tels que Jordan et Jason les ont rédigés suite à une demande que nous avons formulée. « *Madame, vous m'avez sûrement oubliée après une année que j'ai du quitter le collègue. Je me souvien quand vous m'avé accusé à tord et quand vous mettai des baf et que vous gueuler pour rien sur les élèves* » et Jason de rajouter « *vous étiez méchante, mes je vous pardonne je laisse sa derrière moi mes à cose de vous j'ai perdu toute confiance en moi et maintenant au lycée je suis perdue* »

Si au cours de l'administration des questionnaires, il ne nous a pas été possible de mettre en évidence des souvenirs douloureux, très rapidement ceux-ci apparaissent au cours des entretiens. Appuyée sur des évènements douloureux, la scolarité en école primaire, semble déterminante quant aux rapports entretenus avec la scolarité. Ces évènements et leur ressentis ne sont pourtant pas vécus comme déterminants par les élèves. Ils n'y accordent guère d'importance tant les dés semblent jetés, ils n'ont rien à attendre de l'école, ils ne lui doivent rien. Non seulement le souvenir des échecs fait écran par rapport à l'avenir, mais le cercle vicieux s'entretient de lui-même, puisque tout nouvel échec conforte le jugement que les personnes portent sur elles-mêmes :

| **Il y a eu un évènement particulier qui** |
| **t'a fait moins travailler ?** |

... non je ne sais pas c'est comme ça ...
j'en avais marre ... l'école me gavait ...
je n'avais plus envie et puis de toute fa-
çon ...

Nous dit Marc

Ça se passait bien mais seulement je
n'avais plus envie de travailler 6°, 5°, 4°
ça allait après en 3° j'en ai eu marre j'ai
arrêté
Farid

12. Une ambivalence marquée face aux exigences scolaires

Les pratiques des élèves, comme leur ambivalence, peuvent être rattachées également aux contraintes ou aux injonctions contradictoires, paradoxales, dans lesquelles les élèves sont souvent pris: exigences scolaires versus contraintes familiales, attentes scolaires à l'égard de l'élève versus système d'obligations propre au groupe de pairs, respect de l'autorité professorale versus loyauté à l'égard des pairs. L'école, pour les élèves, ne joue pas tant par les savoirs qu'elle apporte que par les attitudes qu'elle exige vis-à-vis de l'apprentissage. Nombre d'élèves, du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, ne se sentent pas "autorisés" à satisfaire aux exigences scolaires, à la nécessaire autonomie qu'elles impliquent, ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes de l'école. Les tensions face aux exigences scolaires sont mal acceptées...

En enseignement général ... ils n'ont pas
que nous mais ... il y a beaucoup de
classes ... qui viennent qui viennent qui
viennent ... ils ne savent pas vraiment ce
qui se passe
Faoud

... L'enseignement général ... ça restera
toujours pareil ... ça changera pas ...
y'aura toujours du français de l'histoire
des maths ... ça sera toujours pareil
Khadija

On pourrait alors penser que leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage ont déjà été formées et les conduisent à renoncer aux exigences sans même essayer. Il n'en est rien pour la majorité d'entre eux puisque pour 57,9% il est important d'arriver à l'heure, pour 71,5 % il est important d'écouter et que pour 60% il est important de participer et que pour Khadija si « *en maths ...* » elle n'est pas « ... *si forte que cela ...* » elle « *y va à fond* » quand elle est dedans.

En remettant à plus tard, on transforme ce qui est normalement rapproché en quelque chose d'éloigné. Ce malentendu élèves / enseignants, complique toutes relations. Il est à la base de leur rapport négatif aux consignes et au manque de confiance absolu en l'adulte. Les élèves sont « condamnés » à des stratégies d'acteurs dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix, qui leur impose des choses incompréhensibles ou pénibles, ou qui, en tous les cas, lui échappent radicalement et ne correspondent pas à leurs envies du moment.

Au regard des différentes études, on constate que pour les élèves, les aspects négatifs liés aux devoirs à la maison concernent surtout la quantité de travail (notamment, la mauvaise répartition) mais aussi le sens de ces derniers. Le fait de donner du travail à la maison est davantage perçu comme une activité supplémentaire qui nécessite du temps et dont l'élève ne perçoit pas la finalité. Les exercices d'application, l'exécution scrupuleuse de consignes, les activités systématiques n'entraînent pas l'enthousiasme, même si 74,8 % se conforment aux exigences des formations tout en n'en comprenant pas les règles, gardant leur quant-à-soi parce qu'ils ne peuvent jouer le jeu. À l'évidence, la grande majorité des élèves enquêtés, face à des matières de plus en plus complexes se sentent désarmés et ne parviennent en effet pas toujours à établir de lien entre le cours et le travail à la maison et savoir dans quel but ils doivent travailler. Il n'est alors pas important d'apprendre ses leçons.

« *Les élèves ont à accomplir à l'étude ou à la maison un certain nombre de tâches obligatoires* »¹³⁰. Objet de polémique, le travail à domicile laisse rarement indifférent. Cependant pour nombre d'enseignants les devoirs sont un moyen de dialogue avec les familles. Les parents jugent souvent la qualité de l'enseignement d'après les devoirs qui agiraient comme une attestation du sérieux du travail de l'enseignant. Les élèves scolarisés n'accordent pas d'importance aux devoirs qui selon eux ne sont pas gages de leur réussite scolaire. Ainsi 68,8 % d'entre eux affirment qu'il n'est pas important de faire ses devoirs et

¹³⁰ La circulaire du 12/12/1951 précise cependant que « *la tâche exigible (...) doit être définie avec une souplesse suffisante et (...) être individualisée autant qu'il se peut* ».

qu'il n'est pas important de faire ses devoirs en avance. Les élèves semblent choisir leur travail selon des critères d'utilité, notamment en fonction des choix d'orientation, et ceci indépendamment du sexe de l'élève. Ces données viennent confirmer les résultats liés à la question leur demandant à qui ils s'adressent en cas de besoin d'aide, les élèves affirmaient ne pas s'appuyer sur les ressources familiales disponibles (parents, frères, sœurs etc.) Il ressort également de leurs réponses une incompréhension mutuelle sur la nature d'une aide efficace lors du suivi des devoirs et des leçons en particulier lorsqu'il s'agit des parents les moins diplômés. Nous pouvons affirmer qu'ils se pré-orientent d'eux-mêmes, insensiblement, vers l'échec, la **réclusion**. Il y a donc une réflexion à mener sur le rapport entre le connu et l'inconnu, sur cette possibilité de « reprendre pied » sur une activité intellectuelle dont ils puissent avoir la maîtrise, dont ils puissent réguler par eux-mêmes une partie.

12.1. Un rapport à la sanction qui n'engage alors pas

L'école est le lieu de transmission des savoirs par excellence, mais également un espace de sociabilité incontournable.

Dans la relation pédagogique, la question des dérégulations scolaires se joue du côté du relationnel et de l'émotionnel, ce qui suppose trois qualités : le respect, la justice, la maîtrise de soi. Si l'on accepte de considérer l'établissement comme une entité réelle à l'intérieur de laquelle l'élève apprend et apprend à vivre, le travail en équipe devient une réalité et les apprentissages ne sont plus seulement centrés sur les savoirs mais aussi sur les savoir-être et savoir-faire. La discipline définie comme

l'ensemble des règles nécessaires à la vie commune apparaît alors sous-jacente dans toutes les activités des élèves. Si sanctions et punitions ont valeur éducative dans la mesure où elles permettent à l'élève d'identifier les interdits et d'assumer, comme dans la vie sociale, les conséquences de ses actes, elles contribuent à l'apprentissage des responsabilités et à la formation du citoyen. Le respect de ce principe général du droit met chacun en mesure de savoir ce qu'il risque lorsqu'il commet une transgression et repose sur des principes de légalité, de proportionnalité et d'individualisation. Le BO n°2000-105 du 11-7-2000¹³¹, définit une liste de punitions des sanctions disciplinaires dans le règlement intérieur de chaque établissement scolaire qui servent de base aux sanctions possibles. Elles peuvent être : l'inscription sur le carnet de correspondance, l'excuse orale ou écrite, le devoir supplémentaire assorti ou non d'une retenue, l'exclusion ponctuelle d'un cours, la retenue pour faire un devoir ou exercice non fait sert majoritairement de base au règlement intérieur, dont l'enjeu, à l'école, est d'articuler l'instruction du savoir et l'institution de la loi.

Axées plus sur la matérialité de l'acte, les sanctions devraient prendre en compte la personnalité de l'élève et s'appliquer « *in concreto* » et non « *in abstracto* », comme c'est, malgré les volontés affichées, le cas actuellement. Parce que l'objectif poursuivi est la resocialisation de

¹³¹La circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, précise que « les sanctions *sont fixées dans le respect du principe de légalité et doivent figurer dans le règlement intérieur de l'établissement* ». Ces dispositions sont précisées par la circulaire N°2004-176 du 19-10-2004.

l'élève, la sanction doit être adaptée à sa personnalité mais aussi, doit tenir compte des possibilités de sa réinsertion scolaire. Ainsi si la sanction peut prendre appui sur des ordres normatifs (le règlement intérieur), il n'y a pas de raison de considérer que son application se réduise à l'énoncé explicite des lois. En revanche si les règles ne reposent sur aucun ordre normatif elles ne peuvent prétendre mettre en œuvre les normes qu'elles n'ont pas explicitement reconnues. La compréhension de la règle ne pourra alors se faire que si leur application se manifeste dans une certaine indétermination, de ses fins comme de ses méthodes. C'est dans l'articulation de la liberté de l'élève et des limites imposées par l'institution, souvent ignorées par l'élève¹³², que sera rendue possible un climat d'intégration scolaire et de coexistence pacifiée entre les différents acteurs de la communauté éducative.

Ainsi si les sanctions paraissent nécessaires pour une forte majorité d'entre eux, les motifs évoqués restent cependant souvent liés à l'ambiance de travail.

Qu'est-ce qui s'est passé ?

C'était qu'on n'arrivait pas vraiment à travailler ... trop de bavardages ... j'aurais aimé que tout le monde travaille...

Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire ?

Je ne sais pas ...euh ...comment dire ...qu'ils se mettent tous au travail ...

Qu'est-ce que les profs auraient pu faire ?

Les punir ...

¹³² Il conviendrait à ce stade de la réflexion de savoir comment les élèves obéissent à des normes qu'ils ignorent !

C'est important la punition ?

Oui ...

David

... sans pour autant s'engager vers la nécessité de la sanction

Les punitions te paraissent nécessaires ?

Ben je dirais pour ça je pense inutiles ... des heures de colle ça aurait été ... l'année dernière c'était assez abusif les sanctions ... dès qu'il y avait un problème il fallait tout le temps euh ... nous les troisièmes c'était tout le temps nous ... après il fallait expliquer comme quoi ce n'était pas nous et tout ... comme ça

David

Les élèves accueillis en SEGPA, EREA et 3^{ème} d'insertion présenteraient à l'entrée au collège des difficultés lourdes, graves, importantes, grandes, persistantes, durables, etc. Malgré des actions de prévention, de soutien, d'aide et l'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier, les difficultés persistent, ce qui revient à faire porter la responsabilité du maintien de ces difficultés sur les seuls élèves. Certaines sont bien des difficultés d'élèves, des troubles d'apprentissage, d'autres ont une portée plus globale et implique la personne en devenir de l'adolescent. La notion fonctionne à la fois comme un symptôme et comme un facteur explicatif.

Hors toute difficulté se manifeste dans un contexte. Elle doit être observée, analysée et traitée en situation, et pas seulement imputée à l'élève. C'est dire que les conditions et modalités proposées d'apprentissage sont à interroger, sans se contenter de renvoyer les performances de l'apprenant à ses aptitudes... et ses incapacités. Cette partie nous montre que toute performance scolaire en particulier est solidaire d'un contexte et d'une conjoncture, et pas uniquement d'un élève.

Il nous faut alors considérer ces élèves comme ayant résisté aux actions de médiation et de remédiation proposées par le système scolaire. Les réponses formulées lors des entretiens en particulier nous montrent qu'ils furent d'abord des élèves « en souffrance » au cours de leur scolarité primaire.

Les élèves enquêtés expriment le désir d'apprendre, d'être " comme les autres ", de pouvoir accéder au collège, même s'ils s'en défendent car ils se sentent en danger après en avoir épuisé toutes les ressources. Beaucoup d'entre eux n'auront vécu leur parcours scolaire qu'avec un lourd sentiment d'échec et d'incapacité, avec l'idée qu'ils ont été laissés pour compte.

Est-ce qu'il y a un professeur dont tu te souviennes particulièrement ?

... Ben celui là qu'on a cette année juste qu'on a cette année ... et ...un en CM1 ... parce qu'il avait toujours une dent contre moi ... toujours ... parce que dès que je passais il me disait passe au tableau ... dès que je passais devant lui il

m'envoyait un coup de pied ... je ... j'ai
jamais ... j'ai jamais pu lui parler

**Comment te sentais à ce moment
quand tu allais à l'école ?**

Ça ne me gênait pas ... je n'en avais rien
à foutre c'est ... je ne sais pas c'est ...
c'est pas grave ... c'est ... ça ne me fait
pas mal c'est ... ça ne me touche pas
vraiment c'est...

**Ça te donnait envie de travailler ou
plutôt le contraire ?**

Non ... ben oui ... plutôt le contraire...
ben oui

Tu en avais parlé à tes parents ?

Non ... euh ... il s'amusait pas ... il m'a
pas pris le moral ... c'est tout

Ugur

Une situation qui contribue largement à alimenter le sentiment d'impuissance et de découragement les conduisant vers le sentiment d'inutilité de tout effort, sans pour autant cesser de croire aux liens privilégiés qui parfois unissent le maître et l'élève. C'est sans doute dans l'expression des phénomènes évoqués en troisième partie que l'entrée en **réclusion scolaire** va être le plus visible.

12.2. La logique scolaire de synchronisme annuel

La structure du système éducatif est caractérisée par un enchaînement de classes, l'unité de base est l'année. L'âge d'entrée en scolarité obligatoire fixé de façon claire va définir un âge normal pour l'entrée dans chacune des classes suivantes. Pour Antoine Zapata, pour tout élève dont les performances s'éloignent de cet idéal, il

va exister une présomption d'inaptitude plus ou moins importante influençant directement le déroulement du cursus scolaire¹³³. Le refus d'un passage au lycée est souvent basé sur une question d'âge de l'élève.

12.3. Les règles du jeu de l'école

Lorsqu'on demande aux enseignants de définir les attentes de l'école ou l'explication des règles qui président au fonctionnement de l'école, les avis divergent des uns aux autres. Or c'est sur cette question que se joue tout l'avenir des élèves. Certains élèves peuvent ne pas décoder les attentes de leurs enseignants vis-à-vis de l'apprentissage, ils peuvent se retrouver en situation dont ils méconnaissent les règles, le résultat est souvent dramatique.

L'écart culturel entre l'école et le milieu social de l'enfant. Le langage scolaire peut entraîner un blocage de l'enfant : l'école est alors perçue comme une langue étrangère. Certains chercheurs pensent que cet écart est une rupture entre leur culture de classe sociale et celle de l'école. L'école joue alors un rôle de destruction culturelle sans réelle alternative. Les élèves reclus n'envisagent pas l'instruction comme un moyen pour eux d'accéder à un emploi et par conséquent d'élévation sociale, comme le font les nombre d'élèves, ils tiennent compte de leur propre rejet, dont ils ont conscience et dont ils acceptent les conséquences.

| Si je n'étais pas obligé ... je ne vien- |
| drais qu'une semaine sur deux ...je me |

¹³³ A. Zapata, *Connaître l'Éducation Nationale*, Paris, PUF, 1998.

dis bof je ne veux pas y aller ...et puis
pour aller travailler au Luxembourg ... il
suffit d'un peu d'anglais
David

Il ne travaille pas pour des raisons de sécurité et d'utilité, il n'attend pas de plaisir, d'impression de créer, d'épanouissement lié à la tâche qu'il entreprend, seule l'utilité ...

**Qu'est ce qui te permettrait de mieux
aimer l'enseignement ?**
Des choses qui pourraient ben ...
qu'un jour on mette une panne sur une
machine et que je ... la répare moi-
même ... que le prof n'ait pas besoin
d'être derrière moi ... que je le fasse tout
seul quoi
Faoud

12.4. Le comportement des enseignants

Chaque enseignant reçoit, à travers le langage et l'attitude de son élève, des informations sur sa culture d'origine. Les enseignants peuvent avoir des comportements différents selon les perceptions qu'ils ont des élèves au regard de leur origine sociale. Il existerait un biais élève/professeur dans la façon d'appréhender l'élève¹³⁴. En tendance, les élèves des milieux défavorisés sont moins bien considérés que ceux des milieux aisés. Les enfants de

¹³⁴ J.M Bibik *Factors influencing college students' self perception of competence in beginning physical classes*, Journal of teaching in physical education, 1999.

milieu social défavorisés subissent l'influence du préjugé quelle que soit leur personnalité. Ainsi on constate que les notes attribuées par les enseignants sont meilleures dans certains collèges de banlieue que dans ceux en centre ville, afin de ne pas décourager les élèves. Or, cette compensation se fait au détriment d'élèves qui passeraient en seconde générale lorsque les performances réelles des élèves sont moindres. Des enseignants conscients des causes sociologiques des difficultés scolaires augmentent donc leurs exigences.

12.5. Le rôle de la famille

Hormis les facteurs internes au système éducatif, la famille joue aussi un rôle très important dans la production du décrochage.

12.6. L'école comme lieu de promotion sociale

Les familles, en fonction de leur origine sociale, appréhendent différemment le rôle de l'école. Elles ont des attentes différentes, qui les amènent à avoir des comportements spécifiques à l'égard de leurs enfants. L'orientation en classe de seconde montre, outre des critères scolaires, des critères sociologiques liés à l'influence des familles. Les milieux défavorisés voient l'école comme un moyen de promotion et sont plus anxieux et plus déçus lorsque le résultat ne fonctionne pas comme ils l'espèrent. En revanche, les milieux sociaux défavorisés voient l'école comme un moyen d'autonomisation auquel ils peuvent participer, ce qui les rend plus tranquilles.

12.7. Les comportements à l'intérieur du milieu familial.

Les familles sont spécifiques. Elles ont leur propre mode de fonctionnement, qui peut jouer ou non sur le phénomène du décrochage. Nous pouvons en particulier noter trois types de milieu familial : un milieu « rigide » où les choses arrivent de manière extrêmement régulière, où les comportements sont codifiés et les réactions attendues, et qui entraîne un appauvrissement des capacités cognitives de l'enfant. Le milieu « aléatoire », sujet à des perturbations perpétuelles, où les choses arrivent de façon imprévisible et qui crée de l'insécurité des enfants. Entre ces deux extrêmes, un milieu « souple » qui favorise les performances cognitives. Ce dernier est plus fréquent parmi les classes aisées, mais il faut noter que ces situations ne sont pas exclusives.

Hormis des facteurs externes aux élèves (école, famille), il est très important également de prendre en compte l'individu dans le processus de décrochage.

12.8. L'écart entre les représentations des élèves et les savoirs à construire

Une des causes des difficultés pour les élèves vient de la différence culturelle entre les attentes du système éducatif et ce qu'il vit au quotidien. Nous pouvons par exemple citer l'usage du langage qui est différent selon les milieux sociaux. A ce propos, Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron¹³⁵ parlent de « *capital culturel* » pour expliquer les inégalités scolaires. Celles-ci renvoient à

¹³⁵ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970, p110.

l'inégale distribution entre les classes sociales du capital linguistique scolairement rentable. Ainsi, il peut arriver que certains élèves ne comprennent pas pourquoi on doit apprendre des cours qui semblent inutiles pour faire face à la vie quotidienne. Pourtant, ces savoirs sont nécessaires pour agir intelligemment sur le monde, mais l'école ne le montre que très rarement.

13. Des offres de formation qui « enferment »

Si la majorité des élèves de SEGPA accède à une formation qualifiante choisie en LP ou CFA., il ne faudrait pas oublier les autres, ceux qui, en fin de cursus de SEGPA ne trouvent pas la formation vers laquelle ils aspirent.

Cependant nous pouvons d'ores et déjà lever une difficulté soulevée par les champs professionnels, l'équipement des ateliers de formation professionnelle. Un atelier « menuiserie » qui se transforme en atelier « production industrielle » pour répondre aux besoins locaux, doit être équipé pour travailler tous les matériaux durs : du métal, du PVC, du bois demande un investissement important des collectivités locales. Enfin, si la mise en place des champs professionnels est indispensable à la construction du projet d'orientation de l'élève, leur lisibilité est plus difficile par les entreprises car les compétences travaillées sont plus transversales et moins pointues professionnellement ce qui complique sensiblement la démarche de recherche de contrat d'apprentissage évoquée dans les entretiens.

L'évolution de la formation professionnelle en SEGPA et son inscription dans la construction du projet d'orientation de l'élève donne pour la majorité d'entre eux

beaucoup de cohérence à la structure, mais pour les élèves que nous avons rencontrés, l'orientation provoque souvent une réaction négative voire une rupture de formation.

Les pratiques d'orientation et d'affectation au LP sont largement dépendantes des structures locales mais aussi des images plus ou moins fondées que les jeunes en formation peuvent retenir des métiers en correspondance avec les formations et les diplômes. Les parents d'élèves, dont les propos sont confirmés par certains chefs d'établissement citent volontiers les difficultés matérielles ou financières comme obstacles à la poursuite d'études ; les lycées professionnels sont souvent mal desservis par les transports publics et à l'écart des circuits spéciaux de transport scolaire ; les conditions matérielles de l'internat, lorsqu'il existe, sont souvent dissuasives et son coût excessif pour beaucoup de familles.

Le choix de la CSI ?

Je ne voulais pas le faire ... il y avait une seule chose et c'était là ...les autres spécialités c'était trop loin ...

Jennifer

Cette correspondance se heurte cependant au sentiment de ne pouvoir choisir la formation qui pourrait conduire au métier envisagé ...

J'ai voulu faire un CAP métallerie ... parce que ça me plaisait puis

La métallerie ça te plaisait ?

C'est-à-dire qu'au départ je voulais faire menuiserie et puis euh ...il n'y avait plus de place à la fin de l'année ça fait que

| j'ai été en métallerie et puis ça fait que
| j'aime bien |

... et d'ajouter

Comment tu fais le lien entre ta formation et le métier de gardien de prison ?

Parce que ce qui m'est arrivé... c'est que je voulais ... je voulais faire de la CSI ... au début ... et puis j'ai remarqué qu'il n'y avait pas assez de gardiens de prison ... puisqu'à la télé on en parle et puis voilà quoi ... je me suis dit pourquoi pas continuer des études aller jusqu'à un bac pro ... et puis faire gardien de prison

nous dit David

14. La réclusion relais de l'échec scolaire

14.1. Analyse de l'exclusion

Le terme exclusion, issu du latin "*exclusio*", action d'exclure une personne d'un endroit où elle avait sa place ou action d'exclure en tenant à l'écart, qui marque la position de groupes d'individus par rapport à d'autres dans les sociétés et dans l'espace scolaire en particulier.

14.2. Vers l'exclusion sociale

Dans les années 60 et 70 de nombreux travaux montrent que la réussite scolaire se fabrique via des processus sociaux issus à la fois du milieu familial mais aussi du contexte scolaire lui même. Selon Pierre Bourdieu et

Jean Claude Passeron, l'origine sociale des étudiants est le plus important facteur de différenciation (plus que l'âge, le sexe, l'affiliation religieuse ...) et c'est davantage aux facteurs culturels qu'aux facteurs économiques qu'il faut en imputer les raisons. Longtemps, le rôle effectif de l'école, de la classe et des pratiques d'enseignement a été nié dans la prise en compte du phénomène. S'opposant à cette logique, Guy Avanzini affirme que les déterminismes sociaux ne sont plus considérés comme des forces implacables. Que ce qui compte, ce n'est pas tant de s'apercevoir des régularités statistiques que de comprendre les aberrations. Il affirme également que lorsque l'on établit une corrélation entre performance scolaire et milieu social, les exceptions sont importantes car elles interrogent les tentatives sommaires d'interprétation sociologiques. En l'occurrence, il s'est aperçu que le déterminant premier de la réussite scolaire est moins le milieu social d'origine des élèves ou des apprenants que l'attitude des familles et de l'élève vis à vis de la culture et de l'école. Plus cette dernière est valorisée, plus l'enfant ou l'élève a de chances de réussite scolaire. Or, est-il possible, lorsque les difficultés familiales et sociales s'accumulent, de tenir un discours valorisant sur l'école et la réussite scolaire ?¹³⁶ La situation de grande précarité des parents amènent les élèves à s'interroger, à l'instar de leur famille, sur la finalité même de l'école, qui représente pourtant leur seule « planche de salut ». La dualité du discours école/maison est amplifiée par la démission des familles dans l'acte éducatif et par l'absence de confiance des parents dans l'acte éducatif.

¹³⁶ Pour Vincent Troger la structure familiale influe aussi sur les résultats scolaires : les enfants de familles nombreuses ou mono parentales réussissent plutôt moins bien que les autres même si ce clivage n'affecte que marginalement les publics de l'école primaire.

Robert Jacques Vallerand et Edgar Thill¹³⁷ démontrent que la motivation prend son origine dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard des événements qui lui arrivent. Or, quelle motivation est possible lorsque l'on ne peut influencer sur son avenir ? Rolland Viaud affirme que « *l'élève qui ne s'est pas lui même assigné d'objectifs ne mettra pas en place de stratégies d'apprentissage appropriées pour réussir* »¹³⁸.

Qu'est ce qu'il faudrait faire pour être électricien selon toi ?

Faut avoir un bon niveau. C'est c'que j'ai. J'ai pas un bon niveau, pour le calcul tout ça ... ça j'peux toujours courir derrière, pour avoir le niveau. Parce que comme. ... comme ... comme m'a dit une prof ... j'peux jamais faire électricien avec les capacités qu'j'ai

Qu'est ce que cela veut dire « les capacités que j'ai » ?

J'sais pas ... j'ai pas trop ... euh ... j'sais pas trop comment vous dire, M'sieur, j'ai pas trop ... euh ... trop de trucs, quoi ... pour ... euh ... pour travailler électricien.

Forest

Ce constat annonce que leur formation sera d'emblée entachée de difficultés liées à leur motivation.

¹³⁷ R.J. Vallerand, E. E.Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1993.

¹³⁸ R. Viaud, *Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français*, Québec Français, 1998, n° 110.

15. La réclusion scolaire : une forme particulière de l'échec scolaire

15.1. Vers une auto exclusion

Après les exclusions sociale et scolaire nous nous proposons de monter dans ce chapitre qu'il existe un troisième niveau d'exclusion généré par les élèves eux-mêmes et que nous nommons « auto-exclusion » qui ne s'accompagne pas de manifestations violentes de rejet de l'institution scolaire et qui est sans doute le « froment » sur lequel s'appuie la **réclusion scolaire**.

Si le phénomène du décrochage scolaire préoccupe les institutions c'est parce qu'il touche en premier lieu les élèves en difficulté qui risquent de subir l'exclusion sociale de plein fouet. La littérature spécialisée note que bon nombre d'entre eux sont des « décrocheurs de l'intérieur ». Mais qui sont ces élèves, ces exclus de l'intérieur ? A côté de ces élèves qui décrochent, à côté de ces élèves qui investissent enfin un cursus scolaire et qui parviennent à obtenir un diplôme, à côté de ces élèves qui sont exclus par l'institution, ou de ceux qui démissionnent, existent une frange d'élèves qui suivent leur formation sans s'y impliquer, sans la rejeter, sans la quitter, sans se donner la réelle possibilité de réussir. Ils sont au sein de l'école et ne font pas leur métier d'élève mais sont dans l'incapacité de quitter le monde scolaire.

Quand tu es arrivé ici qu'est-ce qui t'a surpris ?

C'est à la limite le vide ... peut être invisible

Invisible ?

Ouais ...je ne sais pas ... on ne me voit pas ... on ne me parle pas ... c'est comme si je n'existais pas ... on ne fait pas attention à moi ... je connais juste des potes de l'année dernière ... c'est dans la classe ou dans la cour en fait ... j'ai l'impression d'être rejeté ... euh ... pas rejeté ... invisible ... on ne me voit pas ...

Qu'est ce que ça te fait ?

Je ne sais pas ... j'aimerais qu'on me voie ... qu'on me parle un peu plus ... je me sens isolé un peu seul

Brian

Ces élèves en situation de « **réclusion scolaire** » adoptent peu ou prou des comportements divers coexistants mais surtout caractéristiques et récurrents :

- la passivité ou apathie scolaire
- l'inattention
- le refus de travailler
- la non implication dans la vie scolaire
- l'incapacité à se concentrer
- l'incapacité à se mettre au travail
- l'incapacité à terminer une tâche
- l'agitation
- la recherche du conflit avec l'enseignant ou d'autres élèves
- l'absentéisme
- les retards
- l'implication dans des faits faisant l'objet de retenues voire de petites exclusions

- le manque ou l'absence de motivation face à l'objet scolaire
- la précipitation à exécuter une tâche scolaire pour s'en débarrasser ...

Des dominantes dans l'attitude permettent de faire apparaître certains profils :

- l'élève qui subit le cours, ne prend jamais la parole
- l'élève provocateur face à autrui (élève ou professeur) ne dépassant cependant jamais les limites qui pourraient le faire exclure
- l'élève qui s'absente (dans des limites qu'il ne dépasse pas pour ne pas être exclu)
- l'élève qui, bien que présent, ne travaille pas

Dominique Glasman dans un article consacré à la déscolarisation¹³⁹ qualifie la situation scolaire de ces élèves de « décrochage cognitif ». En fait, ce décrochage est la suite d'un long processus au cours duquel s'est installée chez l'élève une inhibition cognitive. Les difficultés cognitives ont généré progressivement une phobie face aux situations d'apprentissage, phobie qui fige les capacités des élèves et qui l'amène à « choisir » la posture du mauvais élève. Ces élèves, porteurs du syndrome de l'échec scolaire sont dans un processus qui va petit à petit construire autour d'eux un mur les empêchant d'accéder aux connaissances et à la compréhension même de ce qu'on leur demande. Il y a donc un rapport identitaire au savoir qui ne peut se faire, celui-ci ne fait plus sens, car selon Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean Yves Rochex « *le savoir prend sens [...] par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie*

¹³⁹ D. Glasman, in *Ville Ecole Intégration* n°132, mars 2003.

que l'on veut mener et au métier que l'on veut faire etc. » Une telle expérience scolaire ne se vit pas sans souffrance. Cette souffrance porte sur l'avenir. La confiance en l'avenir ne peut s'installer car l'élève reclus, peu confiant en les capacités qu'il estime ne pas avoir acquises « craint » de ne pouvoir réinvestir ces connaissances parcellaires dans sa vie professionnelle et par la même de ne pas trouver la place dont il rêve dans le monde du travail. « Ainsi, c'est dans un rapport indéterminé à l'avenir que prend sens le rapport à l'école »¹⁴⁰ L'élève vit depuis longtemps le syndrome de l'échec scolaire. En effet, c'est par l'installation progressive de ce syndrome que Martin Seligman nomme « l'impuissance apprise » que les élèves reclus ont appris au fil du temps qu'ils sont « nuls » dans toutes les disciplines scolaires et même dans les nouvelles disciplines abordées à l'entrée au lycée professionnel. L'élève reclus est ainsi persuadé qu'il n'a aucune aptitude pour quoi que ce soit et n'entreprend plus rien même si certaines tâches sont à sa portée.¹⁴¹ Il est résigné.

¹⁴⁰ A. Jellab, *Entre socialisation et apprentissages : les élèves du lycée professionnel à l'épreuve des savoirs* in RFP n°142, mars 2003, p 55.

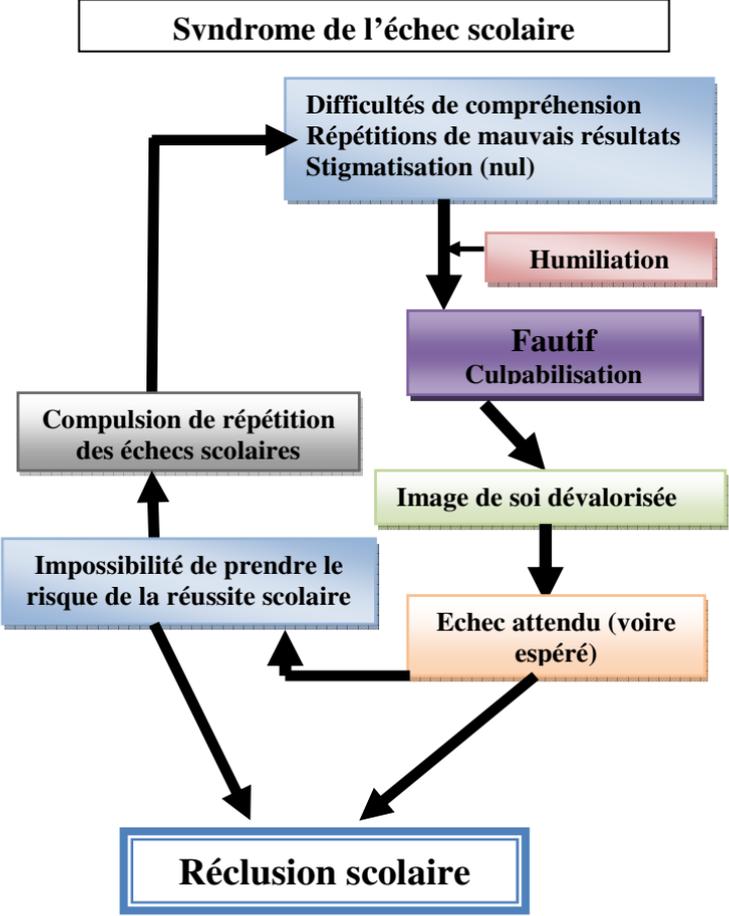
¹⁴¹ Après de très nombreuses expérimentations M.Seligman définit en 1975 « l'impuissance apprise » comme les « conséquences négatives d'une expérience vécue par l'individu de la non maîtrise de son environnement ». Conséquences se manifestant à trois niveaux :

- Au niveau motivationnel : le sujet ne manifeste aucune motivation à contrôler la situation ce qui entraîne une chute de ses performances.
- Au niveau cognitif : le sujet est incapable d'établir un lien entre ses actions et leurs résultats.
- Au niveau émotionnel : le sujet est dans un état de désespoir, de dépression.

L'impuissance apprise est encore appelée « impuissance acquise » ou « désespoir acquis ».

Jacques Blin schématise ainsi le syndrome de l'échec scolaire conduisant, selon nous, à la réclusion scolaire.

Du syndrome de l'échec scolaire à la réclusion
A partir de Jacques Blin : les classes difficiles



Ces élèves ne rejettent pas l'école puisque pour eux c'est la voie de la promotion sociale, de l'insertion professionnelle mais ils ne parviennent plus à exercer leur métier d'élève. Pour Michèle Guigue le décrochage scolaire est lié à la souffrance et à la dévalorisation de soi alors que pour les lycéens qui restent « malgré tout » dans le système scolaire « *c'est l'inquiétude soulevée par les risques de marginalité, d'errance, de déviance* »¹⁴² qui domine.

Quitter le système scolaire pour ces élèves c'est donc prendre ce risque majeur de voir sa vie basculer. Le paradoxe de cette situation réside dans le fait que l'élève ne parvient plus à surmonter les obstacles cognitifs, n'arrive plus à investir une situation scolaire et que, pour ces mêmes raisons, il ne peut se projeter dans une vie professionnelle possible et donc sortir librement de cet « enfermement ». Il se retrouve coincé entre un présent scolaire inutile et un avenir professionnel très incertain. Ainsi « *ce lycéen ne décroche pas, mais il ne s'accroche pas non plus, il évite de s'impliquer dans des situations qui seraient susceptibles de fragiliser l'image qu'il a de lui* ». Ce sont ces élèves les plus fragiles que l'on retrouve très souvent en classe de CAP.

Exclus, démissionnaires, décrocheurs ou reclus, ces élèves se différencient par l'expérience qu'ils ont des temps familiaux, sociaux et scolaires.

Les élèves qui sont exclus du système scolaire rejettent de manière visible, voire radicale, l'école. Ils ont investi d'autres lieux, d'autres réseaux (bande de copains, « petits boulots » ...) qui les « autorisent » à ce rejet.

¹⁴² M. Guigue in *Les Lycéens décrocheurs* op. cit., p 84.

Les élèves qui démissionnent le font pour arrêter cette spirale d'échecs, de souffrances et ont bien souvent un projet professionnel. La démission, même si elle est teintée d'amertume ou de regret, est vécue comme un soulagement. L'environnement familial et social de l'élève favorise, rend possible cette démission.

Les élèves reclus sont en souffrance mais leur environnement familial et/ou social ne leur permet pas de sortir de l'école. Ils n'ont pas le choix, ni-même la possibilité d'exprimer clairement ce choix.

Les élèves reclus ont pour univers social l'école. C'est l'endroit où se créent les réseaux d'amitié, un lieu de socialisation « *Ce qui est étonnant, ..., c'est que certains jeunes semblent réduire l'école à cette fonction de socialisation : le rapport à l'école est alors positif, mais ce n'est en rien un rapport au savoir* »¹⁴³. C'est l'endroit où l'on a une identité sociale (on est reconnu comme « lycéen), c'est l'endroit où l'on a faire quelque chose (même si l'on n'y parvient pas).

Quand tu vas en cours à quoi penses-tu ?

Ben je me dis que c'est pour moi par ce que je sais que si on ne va pas à l'école on a pas de diplôme et si on n'a pas de diplôme on ne peut pas aller loin ... mais je préférerais rester un peu chez moi mais bon je viens et puis voilà ... mais de d'une façon générale je n'ai pas envie... nous dit Romain

¹⁴³ B. Charlot, E. Bautier, J.Y. Rochex, op.cit., p70.

L'école est un lieu qui permet d'être reconnu. Aziz Jellab¹⁴⁴ relatant les résultats d'une enquête effectuée auprès d'élèves scolarisés en CAP ou BEP dans le Pas-de-Calais note que les écrits des élèves « *n'évoquent que des rapports de sociabilité, sans qu'il soit question des savoirs scolaires* ». Si ce constat est vrai pour les élèves de lycée professionnel, cela l'est sans doute encore plus pour les « élèves reclus » de CAP.

Les élèves reclus risquant de ne pas obtenir leur diplôme, comme par « peur d'échouer » risquent d'être disqualifiés sur le marché du travail.

Ainsi ils font partie de ces 8,2% des élèves ayant suivi une formation en CAP ou BEP qui quittent le système scolaire sans diplôme (1998) et qui ont un parcours d'insertion difficile : pour les sortants sans qualification et pour les sortants de niveaux V ou IV non diplômés, les chances de trouver un emploi à durée indéterminée ne se présentent qu'après douze à treize mois de recherche et de deux à trois mois pour obtenir un contrat temporaire.

Notons que ces élèves sans diplôme continuent, trois ans après leur sortie d'être fortement touchés par le chômage (20%) et qu'ils sont les plus directement concernés par les emplois précaires.

Nous référant à Serge Paugam¹⁴⁵, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'élève reclus rejoindra ce nombre de plus en plus élevé des « *salariés de la précarité* » et qu'il ne sera pas intégré professionnellement parce que les risques seront pour lui plus grands de trouver un travail

¹⁴⁴ A. Jellab op. cit.

¹⁴⁵ S. Paugam, *Le salarié de la précarité*, Paris, PUF, 2000.

mal rémunéré, inintéressant, n'ouvrant pas à une véritable reconnaissance. Il poursuivra ainsi ce cheminement, commencé à l'école, de souffrance comme si rapport à l'école et rapport au travail engendraient les mêmes maux. Ainsi, si Serge Paugam, analysant le rapport au travail des salariés, met en évidence que les salariés de la précarité continuent à travailler même si le travail est davantage source de souffrance que d'épanouissement et que les contraintes de travail sont acceptées en raison du statut social que confère celui-ci et surtout parce que le maintien dans un emploi assure une protection sociale, ne pourrait-on pas faire le lien avec le vécu des élèves reclus. Ils sont en **souffrance**, acceptent l'école comme une **contrainte** parce qu'elle leur assure une **identité** dans le présent et une **protection** contre un futur incertain.

La réclusion scolaire ne risque t-elle pas par l'incertitude de soi qu'elle impose de prolonger de façon dramatique ces allers et retours incessants entre l'école et l'insertion professionnelle durable. Les élèves reclus seront-ils capables de « tenir » un emploi de façon stable ?

16. L'alternance une solution ?

« Alternare » signifie selon l'étymologie latine : changer, se succéder; succession répétée dans l'espace ou dans le temps qui fait réapparaître tour à tour dans un ordre régulier les éléments d'une série (Dictionnaire Petit Robert) ; c'est tout d'abord la notion de rythme qui se trouve ainsi présente. Elle fait entrer en jeu selon Michèle Maubuit-Corbon « *au moins deux acteurs institutionnels dont les finalités et les logiques ne sont pas à priori convergentes* » et vise une « *mise en synergie aux fins de les valoriser réciproquement au profit de la formation du*

formé »¹⁴⁶. Déjà présente dans la philosophie des Lumières (XVIII^e siècle) qui plaide pour une alliance du savoir théorique et des savoir-faire techniques (relier la tête et les mains), l'alternance associe des apprentissages expérimentiels en situation de travail (learning by doing) à des apprentissages formalisés en situation d'enseignement (learning by teaching). Souvent centrée sur les compétences professionnelles l'alternance tire sa justification du fait qu'elle permet d'acquérir ce qui ne s'apprendrait pas à l'école et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence : l'expérience du travail réel.

Ainsi le terme alternance couvre trois aspects : une perspective globaliste qui tend à relier le monde professionnel et celui du savoir savant qui ont été dissociés à la fin du XVII^e siècle, une dimension politique dans laquelle l'alternance constitue un outil face à des problèmes d'emploi, une conception didactique par laquelle l'apprentissage des compétences serait lié à la mise en situation sur le terrain de la pratique professionnelle. Mais également nous pouvons ajouter que selon le statut divers des formés, selon les populations concernées (de la 3^{ème} Découverte Professionnelle, en passant par l'enseignement professionnel, les stagiaires de la formation continue, salariés de l'entreprise, donc jeunes ou adultes), l'alternance a des visées d'insertion, de qualification et/ou de socialisation professionnelle. Elle apparaît ainsi, depuis quelques années, en tant que dispositif dérogatoire, comme étant la réponse à la lutte contre l'échec scolaire. L'échec scolaire, les difficultés d'embauche des jeunes dériveraient essentiellement d'une organisation pédagogique inapte.

¹⁴⁶ M. Maubuit-Corbon, *Alternances et apprentissages*, Paris, Hachette Education, 1996.

Dès lors, c'est en employant un remède pédagogique que ces problèmes seraient résolus. L'alternance est ce remède, car elle posséderait toutes les vertus requises. L'alternance est en effet présentée comme une réponse absolue à de nombreux maux qu'on n'a pas encore supprimés : problèmes comportementaux, sociaux, cognitifs, âges « anormaux », élèves qui ne trouvent pas de sens aux savoirs, aux situations pédagogiques proposées, élèves qui ne trouvent pas de sens à l'école, élèves en cours de socialisation, élèves qui ont des vitesses d'acquisition variées. Ses effets seraient en tous points positifs, moyennant la volonté de l'appliquer. Elle serait l'instrument privilégié de suppression de tous les clivages : théorie et pratique, savoir et savoir faire, école et entreprise, éducation et travail ... Ainsi pour Bertrand Schwartz elle serait un facteur d'insertion sociale, un facteur d'insertion dans l'éducation permanente, une pédagogie de la réussite. Mais elle est également pour ce même auteur un moyen, de lutter efficacement contre l'échec scolaire (grâce à l'aménagement d'un recul permettant d'analyser l'expérience pour la transformer en connaissance).

En introduisant un nouvel objet dynamique, l'alternance favoriserait le rapprochement entre la conception et l'exécution ; du coup elle développerait les facultés d'abstraction de jeunes peu familiers avec ces procédures en partant des problèmes pratiques qu'ils se posent. À ceux qui n'ont pas réussi à l'école qui sont en échec scolaire, à ceux qui n'ont pas de diplômes ou dont les diplômes sont périmés au regard des possibilités d'emploi, l'alternance serait une bouée de sauvetage, un moyen de former dans un cadre différent. Elle ne s'avère cependant pas toujours efficace et produit parfois même l'effet inverse de celui attendu : les élèves perdent complètement

pied, décrochent et attendent avec impatience de pouvoir interrompre définitivement leur parcours scolaire.

En effet, comme le rappellent de nombreuses analyses sur la question, c'est dans une période d'extension de la scolarisation que la question se pose et que cette problématique se dessine. Déjà absentéistes au collège, quand ils poursuivent leur cursus, les élèves reclus n'adhèrent pas à la formation donnée en lycée professionnel. Malgré des projets professionnels souvent affirmés, les élèves vivant cette forme d'échec, ne reconnaissent pas la valeur et le sens de la formation professionnelle. Ils semblent enfermés dans des situations d'attente initiées par des trajectoires labiles, des déménagements successifs, des situations d'accueil précaires, voire des rattachements familiaux complexes (famille divorcée, recomposée, etc.).

La prise en compte du potentiel formateur des situations de travail et son articulation avec les situations de formation organisées à l'école sont parmi les caractéristiques essentielles de l'alternance. Par définition duale, la formation en alternance met en jeu au moins deux acteurs institutionnels (entreprise et établissement de formation) dont les finalités ne sont pas toujours convergentes, même si chacun d'eux a toute sa légitimité formatrice, aucun d'eux n'a, a priori, la maîtrise des savoirs et des compétences acquis dans l'autre lieu.

Même si elle peut revêtir différentes formes, elle nécessite la prise en compte des acquis d'expériences et de connaissances, des modes et des rythmes individuels d'apprentissage demandant une mutualisation continue, formative et cohérente des compétences et ressources réalistes dans des situations hétérogènes où les intérêts peu-

vent cependant diverger. En effet répondre au problème de l'échec scolaire par la formation en alternance c'est mettre en parallèle deux sphères d'activités distinctes et autonomes : la sphère de l'éducation et la sphère du travail et faire apparaître selon Françoise Ropé les « *homologies sous-jacentes* »¹⁴⁷ susceptibles de répondre aux besoins des élèves en situation d'échec scolaire.

La question de l'alternance ne se limite pas à l'alternance des espaces et des temps de formation alternance entre différents savoirs. Dans ce contexte il nous semble que la question clé est celle de l'articulation entre les savoirs et les compétences construites dans l'expérience, entre les savoirs théoriques, propositionnels (souvent considérés comme nobles), entre savoirs existentiels et savoirs pratiques. Elle suppose également une articulation entre différents acteurs : praticiens, formateurs, mais également entre différents champs : champ théorique des savoirs formels, champ socioprofessionnel des savoirs d'action, champ personnel des savoirs de vie.

Quelles articulations sont mises en œuvre pour que les deux lieux, auxquels nous proposerons un tiers lieu, concourent ensemble à l'atteinte des objectifs communs de formation afin de permettre à l'élève en difficulté de redevenir propriétaire de son « espace temps formation » et de vivre au-delà des différences inhérentes à chaque lieu de formation une pédagogie du « temps rassemblé » ?

¹⁴⁷F. Ropé, Savoirs et compétences en formation par alternance, in *Les formations par alternance à l'Éducation Nationale*, CRDP Lorraine, 1999, p 23.

L'**alternance tridimensionnelle** que nous avons proposée dans un précédent ouvrage¹⁴⁸ ne peut que s'inscrire que dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire qui engendre à la fois et simultanément « *un refus et une capacité à investir, un mixte indécomposable* » d'un "je ne peux pas " et d'un "je ne veux plus" qui se nourrissent l'un et l'autre »¹⁴⁹ auquel l'alternance « traditionnelle », nous le verrons, ne peut répondre. Il s'agit alors de répondre au défi de la réussite tant scolaire que sociale ou professionnelle et changer les conditions dans lesquelles on apprenait jusqu'alors. L'alternance tridimensionnelle s'inscrit dans le cadre de l'obligation scolaire, c'est une autre manière d'organiser l'année en multipliant les occasions de s'impliquer et de s'investir pour permettre à l'élève reclus de décrypter le monde, l'aider à modifier le regard qu'il porte sur celui-ci et sur lui-même.

L'alternance tridimensionnelle doit offrir au projet pédagogique la possibilité de sortir de la complication¹⁵⁰ pour se tourner vers la complexité qui seule à notre sens peut prendre en compte d'une façon temporelle les différentes dimensions de la formation et facettes des acteurs. Le projet complexe est alors à même de prendre en compte l'association de tous les partenaires du projet : famille, école, environnement professionnel, collectivité politique etc.

¹⁴⁸ I. Kerner, J. Gaillard, op. cit.

¹⁴⁹ G. Wiel, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Chronique Sociale, Lyon, 1992, p40.

¹⁵⁰ Il faut faire la distinction entre « projet compliqué » où toutes les actions s'interpénètrent de façon logique comme les différentes phases de construction d'un navire et « projet complexe » où on peut se laisser surprendre par des perturbations nombreuses qui ne sont alors que des opportunités positives qui viennent enrichir le projet de formation donc celui de l'élève.

Par la multiplication des lieux de formation, en dépassant le cadre du lycée professionnel, il apparaît alors nécessairement flou mais il préserve la finalité première : permettre à l'élève reclus d'exprimer ce vers quoi il est attiré et à quoi il accorde de l'importance. Il permettra à l'élève de rentrer dans une démarche concrète et de s'interroger sur ce qu'il veut et de s'appropriier les situations dans lesquelles selon les usages du verbe modal « je peux », l'élève pourra « *parler, agir, se tenir responsable de ses actions, se les laisser imposer comme à leur véritable auteur* »¹⁵¹

En mettant l'alternance/médiation au centre de la formation technique ou professionnelle, il s'agit d'ouvrir un système qui reste clos sur lui-même pour l'ouvrir vers d'autres modalités et déborder de l'école, du lycée professionnel pour aller vers des expériences qui permettront à l'élève reclus de faire émerger un projet personnel et professionnel à mettre en œuvre à l'issue de sa formation qui lui permettront restauration de l'estime de soi et réhabilitation de la capacité à faire.

La formation en alternance est par définition duale dans le sens où elle met en jeu au moins deux acteurs institutionnels (entreprise et établissement de formation) dont les finalités ne sont pas toujours convergentes, même si chacun d'eux a toute sa légitimité formatrice, aucun d'eux n'a, a priori, la maîtrise des savoirs et des compétences acquis dans l'autre lieu.

Dans ce contexte, il nous semble que la question clé est celle de l'articulation entre les savoirs et les compé-

¹⁵¹ P. Ricœur, cité par Louis Fève in *Penser avec Ricœur*, Chronique Sociale, Lyon, 2003, p21.

tences construites dans l'expérience, entre les savoirs théoriques, propositionnels (souvent considérés comme nobles) et les savoirs pratiques car les deux lieux concourent ensemble à l'atteinte des objectifs communs de formation. L'enjeu est sans doute de permettre à l'élève en difficulté de redevenir propriétaire de son « espace temps formation » et de vivre au-delà des différences inhérentes à chaque lieu de formation une pédagogie du « **temps rassemblé** ».

17. Conclusion

L'expérience scolaire des enfants scolarisés en SEGPA, EREA ou 3^{ème} d'insertion a de fortes probabilités de les conduire vers un état provisoire que nous nommons « **réclusion scolaire** ». Les « ruptures scolaires » et la « réclusion » ne peuvent être réduites à des dysfonctionnements familiaux ou scolaires ou encore à des situations d'anomie, mais doivent être envisagées comme l'aboutissement de processus se déroulant dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendances contradictoires, concurrentielles voire divergentes. La notion de « réclusion » ne désigne donc pas un groupe spécifique ou à part de collégiens, mais définit plutôt une modalité de scolarisation et réside dans la combinaison et l'enchaînement chaque fois particuliers de caractéristiques partagées avec nombre de collégiens. Elle vise à comprendre de manière aussi fine que possible ce qui, sur la base des contradictions et des tensions évoquées, concourt à la production des situations de « réclusion scolaire ».

Si nous nous sommes attachés à retracer l'histoire d'un diplôme c'est parce que de dévalorisation en dévalorisation il accueille maintenant majoritairement des élèves

issus de filières scolaires organisées pour prendre en charge ceux qui connaissent pour la plupart un parcours difficile, chaotique et qui espèrent cependant trouver en lycée professionnel une nouvelle chance de réussite scolaire. Nous pensons que les lycées professionnels ont un rôle à jouer mais pas nécessairement dans la dimension professionnelle. En effet, les élèves des lycées professionnels aujourd'hui sont globalement des élèves qui ont échoué en enseignement général mais on distingue des catégories à l'intérieur de ce groupe. Où se situe l'échec de ces élèves par rapport à leur orientation et à leur cursus scolaire si on veut dépasser la simple donnée de l'échec au collège ?

Bernard Charlot affirme¹⁵² que le rapport au savoir des élèves de milieu populaire en lycées professionnels peut se définir comme un « *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* » c'est-à-dire que le rapport au savoir est avant tout « un processus », jamais figé, qu'il évolue tout au long de la vie, à partir de ce que nous savons ou non et de la façon dont nous nous situons par rapport à ces savoirs et au fait même de savoir ou de ne pas savoir. Ces « dispositions » nous permettent alors d'acquérir de nouveaux savoirs et d'en transmettre ou d'en écarter certains, ce qui contribue à faire évoluer notre rapport au savoir. Nos travaux antérieurs dans l'académie de Nancy/Metz et en particulier dans le département de la Moselle, sur le suivi d'une cohorte d'élèves de SEGPA, EREA et lycées professionnels dans l'analyse du rapport au savoir de ces élèves, nous invitent à penser que cette réussite serait sans doute possible si leur était donnée la

¹⁵² B. Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

possibilité de suivre une scolarité qui aurait du sens, puisque leur permettant d'apprendre un métier et par conséquent de trouver un emploi, et donnée la possibilité de **restaurer**, enfin, **une image de soi** fortement fragilisée par un vécu scolaire difficile.

Ce sont avant tout des problèmes cognitifs dominants, puis dans une moindre mesure des problèmes de comportement, des problèmes sociaux et familiaux qui les ont orientés vers ces sections. Ils ont « simplement » le sentiment de faire partie du système ...

Quel sens ça a d'aller au LP ?

Ben il faut avoir un diplôme ... c'est plus facile ... pour avoir du boulot ... il faut travailler quoi ... alors le diplôme il te permet de chercher du travail ...

Marc

Tout en acceptant les structures, les différentes aides qui leur sont proposées (CPO¹⁵³, Assistante sociale...) ...

Une aide extérieure ?

... ben ouais quoi ... il faudrait que le prof il puisse ... il puisse les aider ...

Marc

... ils sont dans l'impossibilité de produire quelque activité scolaire sociale que ce soit (délégué élève, gestion du foyer etc.) ...

¹⁵³ CPO : Conseiller d'Orientation Psychologue.

Est-ce que t'imaginerais l'école autrement ?

... Non. j'sais pas.

Non ?

Comme toujours.

Ouais ? T'aimerais pas y trouver d'autres choses ?

Non.

Non ?

Non. C'est bien l'école, c'est tout.

Jean Luc

... qui tendrait à les faire sortir d'une situation d'enfermement au lycée puis dans leur entrée dans la vie professionnelle

Cette situation scolaire nous invite à définir le vécu scolaire comme une situation d'enfermement reconductible que nous qualifions de « **réclusion scolaire** »¹⁵⁴

« J'y vais parce que ... parce que on a pas le choix ... on est obligés ... »

nous dit alors David

Nous pensons qu'il faut alors repenser l'organisation particulière de la formation en lycée professionnel : l'alternance. Il faudra sans doute une nouvelle forme d'alternance qui créera un nouvel espace de médiation entre l'enseignement général et l'atelier cet « **entre-tuer** » où l'atelier c'est ...

¹⁵⁴ Nous nous référons ici à la définition du « Petit Robert » : réclusion : situation d'enfermement avec obligation de travailler ou alors à celle dictionnaire de la langue française, Hachette, 1992 : peine afflictive, privative de liberté comportant l'obligation de travailler

« Travailler » l'enseignement général
c'est « apprendre »
Hussey

... sans qu'il apparaisse quelque lien que ce soit entre les deux.

Nous voudrions donc terminer sur l'idée que le simple projet professionnel ne suffit plus comme base à la réussite en particulier pour les élèves fréquentant les lycées professionnels. Aujourd'hui, il faut penser à une réorientation du travail qui tienne compte des logiques relationnelles entre les élèves et leurs enseignants à l'intérieur de l'établissement. Les élèves ont besoin de retrouver un minimum d'identité personnelle positive qui leur permette de se dire « je ne veux que si je vois », mais non pas de « cesser de voir » car si l'élève « cesse absolument de vouloir »¹⁵⁵ réussir, son projet de vie « *pas si idiot* » ne lui garantira pas, malgré le CAP, qui...

Sert à apprendre un métier ... à apprendre des choses qu'on ne sait pas à être plus ... plus intelligent ...»
nous a dit Jennifer

... une insertion professionnelle, car le sens s'évanouit sitôt que l'insertion semble compromise même si « *ça ne sert pas à grand-chose* » nous dira Gérôme.

¹⁵⁵ P. Ricoeur, *Philosophie de la volonté*, Vol I, Paris, Aubier, 1949, p 73

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon C., L'enseignement professionnel entre rénovation et domination, in L'école : l'état des savoirs, sous la direction de Agnès van Zanten, la Découverte, 2000.

Assailly J P., Les jeunes et le risque ; une approche psychologique de l'accident, Paris, Vigot, 1992.

Asselain J.-Ch., Histoire économique de la France, Paris, Seuil, 1990.

Avanzini G., Savoirs et Médiations in Eduquer et Former, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998.

Avanzini G., L'échec scolaire, Paris, Le Centurion, 1977.

Bachelard P., Apprentissage et pratiques d'alternance, Paris, L'Harmattan, 1994.

Ballion R., Les consommateurs d'école, Paris, Stock, 1982.

Barthélémy M., Une école pour réussir, Paris, Castella, 1989.

Baudelot C et Establet R., L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro, 1971.

Bautier E, Rochex J.Y., l'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Paris, Armand Colin, 1998.

Berthelot J.M., Le piège scolaire, Paris, PUF, 1983.

Best F., L'échec scolaire, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1999.

Berger A., L'enfant au caractère difficile, Paris, Hachette, 1970.

Bergier B., Francequin G., La Revanche scolaire, Paris, Erès, 2005.

Besnard P., Liétard B., La formation continue, Paris, PUF, 1976.

Blin J.F., Classes difficiles, Paris, Delagrave, Pédagogie et Formation, 2001.

Bloch M.C., Gerde B., (sous la dir. de), Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse, La Bou-ture, 1998.

Bolognini M., et al., éditeurs, Pré-adolescence : théorie, recherche et clinique, Paris, ESF, 1994.

Bouchard C., St Amand J.C., Les écoles de raccro-chage : un processus de rupture, Québec Université Laval, 1993.

Bourdieu P., Passeron J.C., La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

Bourdieu P., Passeron J.C., Les Héritiers, les étudiants et la culture, Paris, Ed. de minuit, 1964.

Bourguain M., Ensemble faisons reculer l'échec scolaire, Lyon, Chronique Sociale, 1991.

Bormans C., Massat G., (sous le dir. de), Psychologie de la violence, Paris, Studyrama, 2005.

Bruno A., Guinchard J.J., Les dessous de l'orientation scolaire du collège à l'université, Paris, Syros, 1996.

Brucy G., Histoire des diplômes et de l'enseignement technique, Paris, Belin, 1998.

Cacouault M., Ouevrard F., Sociologie de l'éducation, Paris, La découverte, 2001.

Cahen C., La tête ailleurs, Paris, Nathan, 1987.

Cefali M., Moll J., Pédagogie et psychanalyse Col. Sciences de l'éducation, Paris, Dunod, 1985.

Chaix M.L., L'enseignement technique agricole, les formations en alternance, La documentation française, 1992.

Chalvin M.J., Comment réussir avec les profs de vos enfants ?, Paris ESF, 1984.

Charlot B., Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs, Paris, A. Colin, 1992.

Clénet J., Comprendre l'alternance et développer sa qualité, Lille, CR2P, 2000.

Clos Y., Le symptôme scolaire : essai critique sur la formation, Paris, SERPIM, 1988.

Cottin G., Cuin C.H., Guyot J.C., Loubet P., Rioval C., L'échec scolaire : processus d'identification et prise en charge spécialisée, Paris, PUF 1998.

Coudray L., Améliorer la relation enseignants-enseignés, Paris, Les éditions d'organisation, 1989.

Cousin C., Enseigner en SEGPA et EREA, Paris, Delagrave, 2003.

Danon-Boileau H., Les études et l'échec, Paris, Payot, 1984.

Debesse M., La crise d'originalité juvénile, Paris, PUF, 1947, 3^{ème} édition.

Defrance B., La violence à l'école, Paris, Syros/alternatives, 1988.

Defrance B., Les parents les profs et l'école, Paris, Syros/alternatives, 1990.

De Singly F., La famille : l'état des savoirs, Paris, La découverte, 1991.

De Singly F., L'enquête et ses méthodes : le questionnaire, Paris, Nathan, 1992.

Desrosières A., Thévenot L., Les catégories socioprofessionnelles, Paris, La découverte, 1992.

Dolto F., Essais sur l'éducation, Paris, Ergos Press, 1989.

Dolto F., La cause des adolescents, Paris, Robert Laffont, 1988.

Dubet F., Les Lycéens, Paris, Seuil, 1991.

Dubet F., Duru-Bella M., L'hypocrisie scolaire, Paris, Seuil, 2000.

Duru-Bellat M., Van Zanten A., Sociologie de l'école, Paris, Armand Collin, 2^{ème} édition, 2002.

Dusquesne J., Les 13-16 ans, Paris, Grasset, 1973.

Durkheim E., Education et Sociologie, Paris, PUF, 1966.

Durkheim. E., L'évolution pédagogique en France, 2^{ème} édition, Paris, Fayard, 1969.

Fève L., Penser avec Ricœur, Lyon, Chronique Sociale, 2003.

Fournier G., Pelletier R., D. Pelletier D., Compétences sociales, CRDP Champagne, 2000.

Frétigné C., Sociologie de l'exclusion, Paris, L'Harmattan, 1999.

Freud A., Le moi et les mécanismes de défense, Paris, PUF, 1985.

Garanderie A., Comprendre et imaginer, Paris, Le Centurion, 1987.

Gardner H., Les intelligences multiples, Paris, Retz, 1996.

Gaulupeau Y., La France à l'école, Paris, Gallimard, 1992.

Gauthier C., Tardif M., (sous la dir. de.), La Pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, Montréal, Gaétan Morin, 1996.

Glasman D., Ouevrard F., (Sous la dir. de), La déscolarisation, Paris, La dispute, 2004.

Hamon H., Rothman P., Tant qu'il y aura des profs, Paris, Le Seuil, 1984.

Jodelet D., Les représentations sociales, Paris, PUF, 1989.

Kellershals J., Troutot P.Y., Lazega E., Microsociologie de la famille, Paris, PUF, Que sais-je ? (2^{ème} édition), 1993.

Kherroubi M., Van Zanten A., Le système éducatif en France, Paris, La documentation française, 2002.

Kerner I., Gaillard J., (Re)penser l'alternance en lycée professionnel, Lyon, Chronique Sociale, 2007.

Landry C., (sous le dir. de) La formation en alternance, État des recherches et des pratiques, Presses universitaires du Québec, 2002.

Junghans P., La fracture scolaire, Paris, La découverte, 1997.

Langouët G., (sous la dir. de), Les oubliés de l'école, Paris, Hachette, 2003.

Laplanche et Pontalis, Vocabulaire de psychanalyse, Paris, PUF, 1967.

Lenoir R., Les exclus, un Français sur Dix, Paris, Le Seuil, 1974.

Léon A., Histoire de l'enseignement en France, Paris, PUF, Que sais-je, 1990.

Léon A., Histoire de l'éducation technique. Paris, PUF, Que sais-je ?, 1961.

Male P., Psychothérapie de l'enfant, Paris, PUF, 1969.

Mannoni P., Adolescents, parents et troubles scolaires, Paris, ESF, 1989.

Marcelli M., Braconnier D., Psychopathologie de l'adolescent, Paris, Masson, 1983.

Morandi F., Modèles et méthodes en pédagogie, Paris, Nathan, 1997.

Mauduit-Corbon M., Alternances et Apprentissages, Paris, Hachette éducation, 1996.

Mauduit-Corbon M., Pédagogie de l'alternance, Paris, Hachette éducation, 1999.

Merle P., La démocratisation de l'enseignement, Paris, La découverte, 2002.

Mollo-Bouvier S., La sélection implicite à l'école, Paris, PUF, 1986.

Mucchieli R., La personnalité de l'enfant, Paris, ESF, 1967.

Muldorf B., Le métier de père, Paris, Casterman, 1972.

Oeuvarde F., « l'école : l'état des savoirs », sous la direction de Agnès Van Zanten, Paris, La Découverte, 2000.

Pain J., Ecoles : violence ou pédagogie, Paris, Editions Matrice, 1992.

Pair C., L'école devant la grande pauvreté, Paris, Hachette éducation, 1998.

Paugam S., Le salarié de la précarité, Paris, PUF, 2000.

Paugam S., La disqualification sociale, essai sur la nouvelle pauvreté, Paris, PUF, 2000.

Paugam S., La disqualification sociale, Paris, PUF, 1991.

Perrenoud P., La fabrication de l'excellence scolaire, Genève et Paris, Droz, 1984.

Pierrehumbert B., L'échec à l'école - échec de l'école, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992.

Pelpel P., Troger V., Histoire de l'enseignement technique, Paris, Hachette, 1993.

Plaisance E., Vergnaud G., Les sciences de l'éducation, Paris, La découverte, 2001.

Prost A., Histoire de l'enseignement en France, Paris, Armand Colin, 1979.

Ravon B., L'échec scolaire , Histoire d'un problème public, Paris, In Press Éditions, 2000.

Rault A., Échecs et difficultés scolaires, Paris, PUF, 1987.

Rault C., La formation professionnelle initiale, La documentation française, Paris, 1994.

Rochex J. Y., Le rapport des jeunes au système scolaire aujourd'hui, in revue EPS, N° 262, Novembre 1996.

Rouzel J., Le transfert dans la relation éducative, Paris, Dunod, 2002.

Rousselet J., L'adolescent en l'apprentissage, Paris, PUF, 1972.

Snyders G., « Les XVII^e et XVIII^e siècles » dans M. Debesse et G. Mialaret (sous la dir. de), Traité des sciences pédagogiques. Tome 2, Paris, PUF, 1971.

Snyders G., La joie à l'école, Paris, PUF, 1986.

Tanon F., (sous la dir. de), Les jeunes en rupture scolaire, Paris, L'Harmattan, 2000.

Tomatis A., Les troubles scolaires, Paris, Press Pocket, 1990.

Tricoire B., La médiation sociale, le génie du « tiers », Paris, L'Harmattan, 2002.

Troger V., L'école, de l'ardoise à l'Internet, collection Monde Poche, 1997.

Vallerand R.J, Thill E., Introduction à la psychologie des motivations, Montréal, Etudes Vivantes, 1993.

Vasconcellos M., Le système éducatif, Paris, La découverte, 2004.

Van Zanten A., l'Ecole, L'état des savoirs, Paris, La Découverte, 2000.

Wiel G., Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ, Lyon, Chronique Sociale, 1992.

Zapata A., Connaître l'Éducation Nationale, Paris, PUF, 1998.

L'HARMATTAN, ITALIA

Via Degli Artisti 15 ; 10124 Torino

L'HARMATTAN HONGRIE

Könyvesbolt ; Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

L'HARMATTAN BURKINA FASO

Rue 15.167 Route du Pô Patte d'oie
12 BP 226 Ouagadougou 12
(00226) 76 59 79 86

ESPACE L'HARMATTAN KINSHASA

Faculté des Sciences Sociales,
Politiques et Administratives
BP243, KIN XI ; Université de Kinshasa

L'HARMATTAN GUINÉE

Almama Rue KA 028 en face du restaurant le cèdre
OKB agency BP 3470 Conakry
(00224) 60 20 85 08
harmattanguinee@yahoo.fr

L'HARMATTAN CÔTE D'IVOIRE

M. Etien N'dah Ahmon
Résidence Karl / cité des arts
Abidjan-Cocody 03 BP 1588 Abidjan 03
(00225) 05 77 87 31

L'HARMATTAN MAURITANIE

Espace El Kettab du livre francophone
N° 472 avenue Palais des Congrès
BP 316 Nouakchott
(00222) 63 25 980

L'HARMATTAN CAMEROUN

Immeuble Olympia face à la Camair
BP 11486 Yaoundé
(237) 458.67.00/976.61.66
harmattancam@yahoo.fr

L'HARMATTAN SÉNÉGAL

« Villa Rose », rue de Diourbel X G, Point E
BP 45034 Dakar FANN
(00221) 33 825 98 58 / 77 242 25 08
senharmattan@gmail.com

L'HARMATTAN MALI

Rue de Leipzig, face au Palais de la culture,
Porte 203, Badalabougou, Bamako
00 223 20 22 57 24 / 00 223 76 37 80 82
pp.harmattan@gmail.com