

UNIVERSITÉ PIERRE MENDÈS FRANCE
Institut d'Etudes Politiques de Grenoble

Mémoire présenté par Caroline BERNARD

La masculinisation du décrochage scolaire :
Entre évidence et non prise en compte



Master 2 Politiques Publiques et Changement Social
Spécialité « Villes, Territoires, Solidarités »
2010-2011
Sous la direction de Mathilde DUBESSET

UNIVERSITÉ PIERRE MENDÈS FRANCE
Institut d'Etudes Politiques de Grenoble

Mémoire présenté par Caroline BERNARD

La masculinisation du décrochage scolaire :
Entre évidence et non prise en compte



Master 2 Politiques Publiques et Changement Social
Spécialité « Villes, Territoires, Solidarités »
2010-2011
Sous la direction de Mathilde DUBESSET

Remerciements

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont apporté leurs conseils et leurs soutiens au cours de cette dernière aventure scolaire, la liste est longue...et non exhaustive !

Merci à Mathilde Dubesset d'avoir accepté de suivre ce travail et de m'avoir apporté aide et conseils tout au long de cette année,

Merci aux « relecteurs » d'avoir porté une attention toute particulière à cet écrit,

Merci aux deux experts en informatique qui ont sauvé l'essentiel de mon travail,

Merci à l'équipe du Crefe38 et tout particulièrement à Véronique pour m'avoir aidée dans la construction de mon objet de recherche en me questionnant régulièrement sur l'avancée de mon travail.

Merci à mes coloc's mes ami(e)s et ma famille pour les bons petits plats préparés et pour avoir supporté mes nombreux sauts d'humeurs !

Merci à la P12 pour cette très belle année scolaire...

Merci à Melle V. pour les nombreuses chansons du matin,

Enfin, un Merci tout particulier à « Mon pneu » pour son accompagnement lors de ce mémoire et le précieux prêt de son ordinateur.

Sommaire

Remerciements

Partie 1. Le décrochage scolaire masculin : le contexte..... 10

Chapitre 1. Histoire du décrochage scolaire.....11

I. De l'échec au décrochage.....11

II. Une prise en compte différenciée du décrochage scolaire20

III. Des formes différentes de lutte contre le décrochage scolaire27

Chapitre 2. Le décrochage scolaire masculin : la perception des acteurs dans le cadre des ateliers « prévention du décrochage »36

I. La non prise en compte du genre36

II. Le décrochage marqué par des représentations sociales42

III. Les pratiques professionnelles face à la problématique discriminatoire.....49

Partie 2. Orientations politiques, pratiques et prévention de la

masculinisation du décrochage scolaire 57

Chapitre 1. L'engagement des politiques publiques58

I. L'égalité des chances, leitmotiv des politiques éducatives58

II. Les enjeux politiques liés au décrochage scolaire.....66

III. Garçon : décrocheur et délinquant77

Chapitre 2. Prévenir le décrochage scolaire : être particulièrement attentif aux garçons .83

I. L'adolescence : une période charnière84

II. Le rapport au savoir.....90

III. Prévenir le décrochage scolaire masculin : d'une mobilisation des acteurs locaux vers une sensibilisation nationale94

Conclusion..... 101

Bibliographie..... 106

Table des annexes

Table des matières

Introduction

« Notre idéal éducatif est tout tracé. L'éducation du peuple aujourd'hui a une dimension personnelle. Son objectif est de donner à chacun sa chance non pas en servant à chacun la même soupe amère au nom d'une égalité mal comprise mais en permettant à chacun d'accéder à l'éducation adaptée à sa demande »¹.

En France, les questions relatives à l'école révèlent de nombreux enjeux. Interroger le système actuel nécessite de prendre en compte l'histoire de l'école. Les questions d'aujourd'hui trouvent notamment leurs origines dans l'école de Jules Ferry dont il est souvent fait référence, définie comme l'âge d'or, le temps de la réussite.

Après la seconde guerre mondiale, la France, alors en pleine expansion économique, se reconstruit et se réorganise dans un nouveau contexte social, économique et politique. Les mutations économiques de la société française au cours du 20^{ème} siècle vont avoir pour conséquence l'affirmation de nouvelles exigences en termes de qualification favorisant ainsi une « transformation profonde des structures de l'enseignement secondaire et la croissance rapide de ses effectifs »². En effet, les années soixante, dominées par la démocratisation de l'accès à l'école et par de nouvelles structurations du système éducatif, génèrent une élévation du niveau de qualification et une multiplication des diplômes. En 1975, la création du collège unique, pour les jeunes de 11 à 14 ans devient le symbole de l'« explosion scolaire ». Pour les sociologues Marlaine Cacouault-Bitaud et Françoise Oeuvarard, « *Le premier cycle de l'enseignement du second degré ("le collège")*, comme dans bien des pays européens, cesse d'être une structure d'accueil d'une minorité pour devenir un système de prise en charge de la totalité d'une classe d'âge »³. En 1985, le ministre de l'Education Nationale, Jean-Pierre Chevènement, crée les baccalauréats professionnels par la loi du 23 décembre de cette même année. L'objectif de cette mesure est d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Après la seconde guerre mondiale, la massification progressive du système

¹ Jules Ferry, Conférence du 10.04.1870

² CACOUAULT-BITAUD Marlaine, OEUVRARD Françoise, *Sociologie de l'éducation*, 4^{ème} éd. Paris : La découverte, Coll. Repère, 1999, p.7

³ Ibid., p. 9

scolaire avait fait émerger de nouvelles réflexions sur le rôle de l'école, et de nouvelles problématiques liées aux inégalités scolaires. En 1964, dans leur ouvrage *Les héritiers*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, mettent en évidence les liens existant entre réussite scolaire et origine sociale. Pour eux, la réussite scolaire d'un enfant ne dépend pas uniquement de la méritocratie mais est liée à plusieurs facteurs, tels que le capital culturel et le capital social. Cette mise en exergue de la réussite scolaire révèle de fait la problématique de l'échec scolaire.

A l'heure actuelle, le fait de parler de décrochage plutôt que d'échec scolaire renvoie à une nouvelle problématisation du champ scolaire. Alors que l'échec scolaire pose la seule question des apprentissages scolaires, le décrochage pose une question plus large du rapport entre un individu et l'institution scolaire. Cette extériorisation de la problématique scolaire peut-être considérée comme une caractéristique fondamentale de la question du décrochage. Selon Dominique Glasman : « *parler de décrochage, de déscolarisation, cela permet d'articuler plus directement, dans les représentations, le dedans et le dehors de l'école ; c'est une manière de dire les difficultés d'un élève en les rapportant sans intermédiaire à leurs origines et à leurs conséquences sociales* »⁴. La notion de décrochage en tant que phénomène émerge dans les années 1990, en particulier avec la mise en application du programme « NouvelleS ChanceS ». Créé en 1999, ce programme s'adresse aux jeunes qui sortent, ou qui risquent de sortir sans qualification du système scolaire « *Ces jeunes sont ceux qui correspondent à la définition actuelle [Ces jeunes sortent soit d'une classe de premier cycle, soit de l'enseignement spécial, soit de la première année de préparation d'un BEP ou d'un CAP (sous statut scolaire ou en apprentissage).] auxquels il convient d'ajouter ceux qui abandonnent à la fin d'une classe de seconde générale et technologique et ceux, très difficilement recensés, qui quittent l'école dans le cours même de la scolarité obligatoire. En concentrant nos efforts sur ceux qui en ont le plus besoin, nous apporterons une contribution majeure à la lutte contre les exclusions, qui est une priorité gouvernementale et une urgence sociale* »⁵. Dès la fin des années 1990, les premiers travaux insistent sur l'importance des multiples facteurs qui permettent de comprendre le processus de désaffiliation scolaire, processus qui renvoie « *au fonctionnement des institutions scolaires, aux traitements différenciés des élèves et à l'interaction des contextes scolaires, familiaux et locaux qui modulent les parcours et les*

⁴ GLASMAN Dominique, in synthèse du colloque international, La fabrique des populations problématiques publiques, Atelier 2 – politiques publiques, institutions, acteurs : La construction du décrochage scolaire comme problème public, juin 2007

⁵ Préambule du Programme « NouvelleS chancesS » n°27 du 27 Mai 1999. Site de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/21/ensel.htm>

expériences propres à chaque adolescent ». ⁶ De fait, tous les travaux insistent sur la multi-dimensionnalité du décrochage qui empêche d'en donner une définition véritablement stabilisée. C'est la conjonction de multiples variables qui explique le phénomène, plus qu'une seule explication causale dont tout dériverait.

La prise en compte du décrochage scolaire n'a cessé de croître au sein de l'Education Nationale. Les acteurs des politiques de prévention externes à l'Education Nationale (travailleurs sociaux, missions locales et plus largement acteurs de l'insertion, clubs de prévention spécialisés etc.) s'intéressent également à ce phénomène. En 2009, la lutte contre le décrochage scolaire s'est réellement imposée comme priorité nationale avec le lancement du Plan Agir pour la jeunesse présenté par le chef de l'Etat, Nicolas Sarkozy. L'objectif de ce plan est « *d'aider les jeunes à être autonomes, c'est-à-dire à pouvoir construire leur avenir notamment par l'augmentation de leur niveau de qualification et de leur taux d'emploi* » ⁷. Il articule prévention et remédiation. Il vise à ce que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société. Ce plan se veut en partie répondre aux nombreux jeunes qui sortent chaque année du système scolaire sans qualification. Pour autant, ce phénomène du décrochage scolaire reste extrêmement difficile à mesurer. Dans son rapport de 2004 sur la grande difficulté scolaire, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école estime à 107 000 le nombre de jeunes en situation de décrochage scolaire ⁸. Lors du Conseil des ministres du 19 janvier 2011, Luc Chatel, actuel ministre de l'Education Nationale, de la jeunesse et de la vie associative a indiqué : « *Lutter contre ce fléau qui conduit chaque année 120 000 jeunes à sortir du système éducatif sans diplôme implique une action déterminée et la mobilisation coordonnée de tous les acteurs de l'éducation, de la formation et de l'insertion des jeunes* » ⁹. Cet enjeu national s'inscrit plus largement dans le cadre de la Stratégie Europe 2020.

S'il n'existe pas de « définition unique » du décrochage, celui-ci est envisagé comme un processus qui lie différents facteurs et dont les causes sont à la fois scolaires et d'ordre personnel, économique et social. Il s'agit d'un phénomène qui peut concerner des jeunes de tous

⁶ BROCCOLICHI Sylvain, *Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires*, n°114, Ville Ecole Intégration, 1998

⁷ Présentation du plan en faveur de la jeunesse par Nicolas Sarkozy le 29 septembre 2009, consultable sur le portail du gouvernement : <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/le-plan-en-faveur-de-la-jeunesse>

⁸ HUSSENET André, SANTANA Philippe, *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, rapport n°13, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, novembre 2004

⁹ Communication de Luc Chatel lors du conseil des ministres du 19 janvier 2011, *La lutte contre le décrochage scolaire*, consultable sur le portail du gouvernement : <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/conseil-des-ministres-du-19janvier2011>

milieus sociaux. On parle de décrochage scolaire lorsqu'un élève quitte l'institution scolaire, abandonne ses études, arrête le cursus en cours avant qu'il ne soit terminé. La définition du « décrochage » se rapproche de celle de « déscolarisation » même si le premier terme est utilisé plus fréquemment lorsqu'il est question d'élèves ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Derrière des questions de vocabulaire, se retrouvent des phénomènes variés qu'il sera important de préciser dans cet écrit.

Compte tenu de l'enjeu scolaire aujourd'hui, le décrochage devient une cause qui justifie la mise en place de politiques publiques, et mobilise de nombreux acteurs dans et hors de l'école. Pour ce travail de recherche, j'ai fait le choix d'étudier le décrochage scolaire par le prisme de la notion de genre. Au cours de ma deuxième année de master Politiques Publiques et Changement Social, spécialité Villes, Territoires et Solidarités, j'ai effectué un stage au Centre Ressources Enfance Famille Ecole de l'Isère (Creffe38). Dans ce cadre, j'ai particulièrement travaillé à la mise en œuvre d'un projet dont le premier objectif était la prévention du décrochage scolaire. J'ai été sensibilisée par ce phénomène qui touche de nombreux jeunes et je suis restée assez interrogative quant à la forte proportion de garçons parmi les jeunes décrocheurs. Ainsi, la problématique suivante a émergé : **dans quelle mesure la masculinisation du décrochage scolaire n'est pas prise en compte dans les pratiques professionnelles et ne trouve pas d'inscription dans les politiques éducatives ?**

Le concept du genre a une histoire récente en France. En effet, si la notion de genre est apparue aux États-Unis à la fin des années 1960, elle a émergé en France dans les années 1980. Le genre en tant que catégorie d'analyse interroge la différence des sexes. Cette différence n'est pas pensée comme un fait de nature, mais avant tout comme une construction sociale et culturelle inscrite dans une histoire. La notion de genre « *se distingue de celle de sexe par son attention aux dimensions culturelles et sociales des concepts des catégories « masculin » et « féminin » qui sont à penser comme des catégories en relations. [...] Au cœur de la notion de genre, on retrouve une attention particulière à la dimension de pouvoir constitutive des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes* »¹⁰. Cette notion concerne donc tous les individus. En ce qui concerne notre sujet, elle est impactée par des représentations sociales et des stéréotypes que l'on retrouve chez les professionnels, dans les politiques publiques, mais aussi chez les élèves. Une première hypothèse peut être dégagée : Les acteurs

¹⁰ CECCHINI Isabelle, FALLON Catherine, *Le genre dans l'évaluation des politiques publiques : opportunité et limites*, Actes du Congrès de l'Association française de Science Politique, Grenoble, 7-9 septembre 2009, p.1

du champ éducatif pris dans un système de non discrimination ne sont traditionnellement pas enclins à prendre en compte la notion de genre, récente qui plus est, dans leurs pratiques professionnelles. Notre seconde hypothèse peut être formulée de la manière suivante : Les politiques éducatives participent aux représentations sociales constitutives de la notion de genre, mais ne favorisent pas une prise en compte différenciée du décrochage.

L'approche du décrochage scolaire est systémique, elle prend en compte l'environnement de l'élève, du jeune en situation de décrochage. Certaines recherches montrent l'impact de l'origine sociale des familles dans les phénomènes de décrochage. Pour un jeune, être issu de milieux socialement et économiquement défavorisés représente un facteur de risque supplémentaire ; il existerait donc un lien entre le décrochage scolaire et le milieu social des jeunes. Certaines de ces recherches ont favorisé l'émergence de politiques éducatives prioritaires. Dans cet écrit, il sera partiellement fait référence à cette caractéristique dans la mesure où le traitement du décrochage scolaire inscrit dans la politique de la ville pourrait être un travail de recherche en soi. Pour autant, situer le cadre des politiques éducatives prioritaires reste important. Ainsi, au début des années 80, de nouvelles politiques publiques éducatives sont mises en place afin de réduire les inégalités. En 1981, sont créées les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), puis les établissements « ambition réussite », suivis d'un grand nombre de dispositifs spécifiques ayant pour objectif de favoriser la réussite des élèves (accès aux grandes écoles, création de classes d'excellence, etc.). Toujours au début des années 80, la décentralisation se met en place et les politiques éducatives se territorialisent afin de lutter contre la persistance de l'échec scolaire parmi les catégories les plus défavorisées. Le territoire prend donc une place importante. Les progrès attendus par la territorialisation des politiques éducatives sont nombreux : « *meilleure adaptation et lisibilité des offres de formation, prise en compte des besoins locaux, plus grande articulation entre les différents segments du système, plus grande efficacité dans les moyens alloués* »¹¹. De nouveaux acteurs de l'action éducative émergent alors et investissent ce champ : ministères autres que l'Éducation Nationale, les collectivités locales ou encore le champ associatif. Les ZEP demeurent ainsi les prémices d'une politique éducative territorialisée. Pour paraphraser François Dubet, partout où les handicaps paraissent trop importants, le Ministère de l'Éducation Nationale, les départements et les communes mettent en place des dispositifs de soutien scolaire, présentés comme des mesures

¹¹ BEN AYED Choukri, *Le nouvel ordre ...*, op. cit., p. 129

de justice de deuxième chance. Les enjeux de la question éducative deviennent ainsi partagés, contribuant à l'émergence de projets locaux.

Ce mémoire est le fruit de recherches, d'observations et d'analyses dont il est important d'expliquer le contexte et les éléments empiriques qui auront été nécessaires le réaliser.

En amont de ce travail de recherche a eu lieu une expérience de terrain. Nous prendrons essentiellement appui sur des situations de réussite et d'échec de prévention du décrochage scolaire des collégiens, situations présentées par des professionnels dans le cadre d'une démarche menée conjointement durant un an (2010/2011) par le Crefe38 et l'Inspection Académique de l'Isère. Des professionnels participant à des ateliers de qualification partenariale autour de la prévention du décrochage scolaire des collégiens¹², ont été accompagnés, en trois groupes, sur les agglomérations de Grenoble, du Pays Viennois et de la Porte de l'Isère. Ils ont rassemblé des personnels de l'Education nationale (Chefs d'établissement, professeurs principaux, assistants de service social, conseillers principaux d'éducation), des professionnels impliqués dans les dispositifs de réussite éducative (coordonnateurs, référents de parcours), des personnels du Conseil Général (aide sociale à l'enfance et polyvalence de secteur) et des partenaires associatifs. Cette démarche a été accompagnée par Jean-Marc Berthet, sociologue attaché à l'Université de Versailles Saint Quentin. Précisons que ce projet s'inscrit dans le cadre de l'appel à projet de la Fondation de France intitulé « Aidons tous les collégiens à réussir », projet qui a été retenu.

Concrètement, cette action a permis d'aborder les signes précurseurs du décrochage, les relations aux familles, les aspects pédagogiques et les modalités de partenariat. Chaque groupe territorial a participé à quatre rencontres d'une demi-journée chacune et une restitution globale a été organisée à mi-parcours. La première demi-journée avait pour objectif de déconstruire le terme de décrochage, la seconde à questionner la place des familles dans les parcours des décrocheurs et le travail engagé avec elles. Le contenu de la journée commune a été élaboré avec les groupes ; sont intervenus Jean-Marc Berthet sur le thème des politiques publiques et Serge Boimare sur la question du « nourrissage culturel ». La troisième demi-journée a été consacrée aux questions partenariales et à la manière dont les partenaires construisent un réseau local sur ce sujet. Enfin, la dernière rencontre a porté sur les moyens et les réponses mis en œuvre. Au cours de la seconde demi-journée de travail, les professionnels ont élaboré

¹² Cf Annexe 1. Prévention du décrochage - Groupes de recherche et de qualification réciproque

collectivement des grilles d'observation de situations d'échec et de réussite¹³ de prévention du décrochage scolaire. Le contenu de ces situations leur a permis d'approfondir leur réflexion sur le décrochage à partir de leurs pratiques professionnelles. J'ai fait le choix de réutiliser ce travail afin d'alimenter l'analyse concernant la forte proportion de garçons en décrochage. Ces situations seront notre principal objet d'étude pour ce travail ; viendront s'y ajouter les observations faites sur le terrain tout au long de la démarche.

Afin de mener à bien notre démonstration, nous proposons de vous présenter dans un premier temps l'émergence et la définition du décrochage scolaire en tant que phénomène complexe. Indépendamment, nous retracerons l'historique de la notion de genre, second objet central de ce travail afin d'être en capacité de poursuivre la réflexion qui lie ces deux notions. Il s'agira ensuite de souligner l'importance de la prise en compte du décrochage masculin au regard des données et des recherches à ce sujet. A partir de ces éléments, nous interrogerons les pratiques professionnelles par le prisme des représentations sociales et des pratiques discriminatoires qui entourent la notion de genre. Aborder la question des discriminations nous amènera à étudier le principe d'égalité des chances dans les politiques éducatives afin de comprendre le système dans lequel interagissent les acteurs. Nous verrons alors où et comment se joue la prévention du décrochage scolaire masculin.

¹³ Cf Annexe 2. Grilles d'observation de situations de réussite et d'échec de prévention du décrochage scolaire

Partie 1.

Le décrochage scolaire masculin : le contexte

Comme cela a été souligné en introduction, la problématique du décrochage scolaire est restée en France relativement en retrait par rapport à d'autres questions scolaires. Dans cette partie, deux points essentiels seront abordés. Dans un premier temps, nous apporterons des éléments permettant de comprendre ce phénomène qu'est le décrochage scolaire, comment est-il devenu un élément central des politiques éducatives actuelles et en quoi s'intéresser aux différences filles/garçons pourrait être un paramètre important dans la prévention du décrochage scolaire (chapitre 1). En nous appuyant sur des actions mises en place sur le territoire isérois, nous interrogerons la question du genre, qui renvoie à de multiples représentations sociales pouvant amener vers des pratiques professionnelles discriminatoires (chapitre 2).

Chapitre 1. Histoire du décrochage scolaire

« Pendant des années, et jusque vers la fin des années soixante-dix, les statistiques scolaires ont mis en évidence, que, chaque année, environ 200 000 jeunes sortaient sans aucun diplôme du système éducatif. Parmi eux, des collégiens et des lycéens. Et, dans chaque groupe, des élèves qui avaient accompli la totalité de parcours, en échouant à l'examen final, et d'autres qui s'étaient arrêtés en route ; c'est-à-dire des élèves que l'on appellerait aujourd'hui des "décrocheurs" »¹⁴. Ce phénomène a mis du temps à être visible en France, à être nommé et pris en compte par les institutions. Pour Dominique Glasman, cela revêt du contexte sociétal qui était plus favorable. Le marché du travail était en capacité d'absorber une manœuvre qui était peu ou pas qualifiée. Ceux que l'on n'appelait pas encore des « décrocheurs » trouvaient du travail sans trop de difficulté. Les décrocheurs n'étaient pas une catégorie visible demandant une attention de la part de la puissance publique, la priorité éducative était à la démocratisation de l'école. Par ailleurs, l'école et les diplômes n'étaient pas autant qu'aujourd'hui synonyme d'intégration dans la société.

I. De l'échec au décrochage

Phénomène né aux Etats-Unis, le décrochage scolaire, (traduction littérale du terme anglais « *drop out* ») est apparu en France à la fin des années 1990. Il est venu s'accoler à une notion bien connue et très étudiée : l'échec scolaire. Plusieurs questions se posent alors : Comment se définissent concrètement l'échec scolaire et le décrochage scolaire ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Pourquoi dans le contexte actuel, le décrochage scolaire s'impose-t-il politiquement ? Qui sont ces décrocheurs ? Et comment décrochent-ils ?

¹⁴ GLASMAN Dominique, Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, VEI Enjeu, n°122, septembre 2000, p.10

A) Émergence du phénomène

Après la fin de la seconde guerre mondiale, la France, en pleine expansion économique, se réorganise afin de faire face au nouveau contexte sociétal en train de s'établir. Se met en place une succession de plans de modernisation et d'équipement qui va susciter le développement d'un grand nombre d'activités, comme dans l'industrie ou le tertiaire. Par ailleurs, le système éducatif français témoigne lui aussi de bouleversements majeurs, et est « *marqué par la transformation profonde des structures de l'enseignement secondaire et la croissance rapide de ses effectifs* »¹⁵. Cette métamorphose de la société française, durant le 20^{ème} siècle, va avoir de multiples effets comme l'élévation des exigences de qualification des salariés dans les entreprises. Afin de répondre à ces nouvelles exigences, l'école va favoriser la scolarisation d'une part toujours plus importante de la population. Pour les élèves, l'opportunité leur est donnée d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs-faire leur permettant d'obtenir les qualifications nécessaires en vue d'un emploi.

Dans ces conditions, en 1960, se met en place « l'école unique ». Beaucoup espèrent que cette nouvelle école, ouverte à tous, soit l'occasion pour chaque enfant d'avoir une chance de réussir et de s'instruire. L'école n'est plus, dès lors, le privilège de quelques uns par rapport au statut social acquis à la naissance. Toutefois cette même année, un élève sur deux environ accède en sixième et ils sont 10% de bacheliers sur l'ensemble de la génération. Mais à cette période, la société française basée sur le principe de la méritocratie, croit en cette école qui va permettre l'épanouissement de chaque élève en fonction de ses compétences. « *Dans les sociétés fondées sur le principe d'égalité entre les individus, la méritocratie [...] est au fondement des hiérarchies sociales : l'accès à des places inégales ne peut se justifier que par des qualités inégales que l'école relève, et non pas les atouts dont héritent les enfants de leur milieu familial* »¹⁶. Ainsi, au cours de cette décennie, la scolarisation massive permet petit à petit l'accès pour tous à des niveaux d'études plus élevés, engendrant sur le long terme une diversification des parcours professionnels. Pendant ces années là, comme rappelé dans le *Dictionnaire de l'éducation*, « *des théories critiques, notamment sociologiques, ont dévoilé deux grandes "fonctions" cachées du système scolaire en déconstruisant les conceptions dominantes [dont] la première est la fonction de reproduction de la hiérarchie sociale ou de la*

¹⁵ CACOUAULT-BITAUD Marlaine, OEUVRARD Françoise, op. Cit. p.7

¹⁶ DURU-BELLAT Marie, *Les inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, rapport publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 2003, p 19

répartition de la force de travail en classes sociales qui ne repose plus officiellement sur l'origine sociale, mais sur la qualification, donc sur la réussite ou l'échec scolaire »¹⁷. Ainsi émerge le terme « d'échec scolaire » qui a par la suite « évolué avec les débats sociaux, politiques et institutionnels, en absorbant des conceptions divergentes »¹⁸.

Dans son ouvrage l'« échec scolaire » - *Histoire d'un problème public*, Bertrand Ravon montre que le problème de l'échec scolaire est « en partie la résultante de ce que font tous ceux qui le pensent, le vivent, l'accompagnent, le combattent ou le régissent » et ajoute que c'est « parce que nous vivons dans une société qui prétend transformer les conditions démocratiques de son existence que l'échec scolaire peut exister »¹⁹. En effet, la démocratisation de l'école en élevant le niveau général de chaque génération et en donnant à chacun la possibilité d'accéder aux études et aux formations a créé par ailleurs les conditions de l'échec de certains qui n'ont pu s'adapter au système et ce pour de multiples raisons. La massification scolaire, par exemple, a eu pour conséquence d'accroître l'exclusion pour les élèves en échec. Il est de bon ton de rappeler que lorsque l'on parle d'échec, il y a recherche d'un responsable à cet échec et qu'hier, comme aujourd'hui encore on peut l'entendre, « la faute » est souvent renvoyée sur l'élève qui n'a pas su s'adapter à l'école.

Si pour un grand nombre de chercheurs le concept d'échec scolaire est né au cours des années 60, Serge Boimare²⁰, au contraire, considère que la question de l'échec scolaire est antérieure à cette période. Pour lui, ce phénomène « existait bien avant le collège unique, bien avant Mai 68, bien avant la méthode globale, cette trilogie qui permet à certains d'avoir la réponse pour tout ce qui ne marche pas bien à l'école, et qui évite ainsi d'avoir à se poser la question des causes profondes de ce gâchis »²¹. Est-ce également pour ne pas se poser « la question des causes profondes de ce gâchis » qu'aujourd'hui le décrochage scolaire a remplacé progressivement l'échec scolaire dans les politiques publiques ? L'échec scolaire reste pourtant un phénomène actuel. Le changement qui s'est opéré au cœur des politiques éducatives est bien plus qu'une évolution sémantique. Il s'agit d'une prise en compte nouvelle et différente d'un phénomène plus général : la question des jeunes qui sortent trop tôt du système éducatif sans qualification.

¹⁷ VAN ZANTEN Agnès (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : Puf, 2008, p. 121

¹⁸ Ibid.

¹⁹ RAVON Bertrand, *L'« échec scolaire » Histoire d'un problème public*, Paris : In Press, 2000, p.31

²⁰ Instituteur spécialisé et directeur du centre Claude Bernard à Paris

²¹ BOIMARE Serge, *Peur d'apprendre et échec scolaire*, *Enfance et psy*, 2005/3, n°28, p.69

Les sorties sans diplôme, ou encore l'arrêt des études avant même la fin de la scolarité obligatoire, ne sont pas des phénomènes récents. Mais ce n'est qu'à partir de la seconde moitié des années 1990 qu'émerge une préoccupation institutionnelle concernant les élèves qui sont dits, depuis 1999, « déscolarisés »²². En effet, cette année là, le lancement d'un appel d'offre interministériel de recherche sur « les processus de déscolarisation » est à la fois un témoin de l'émergence de ce problème public et une contribution à cette émergence. Cet appel d'offre, « se présente comme une réponse à la mobilisation d'acteurs professionnels exerçant auprès des jeunes déscolarisés, mais aussi comme une façon, pour les administrations et les services de recherche du ministère de l'Education Nationale, de la Délégation Interministérielle à la Ville ou du Ministère de l'intérieur d'arbitrer leurs différends dans l'appréciation de l'ampleur du phénomène, de ses liens avec la délinquance et des responsabilités spécifiques que l'Education nationale devrait assumer en ce domaine »²³. Cet appel d'offre fait suite à un travail mené en amont par les acteurs de terrain, qui sont les premiers à constater de nouvelles problématiques dont l'importance les conduit à se mobiliser et s'organiser afin quelles soient prises en compte par les pouvoirs publics et mises sur l'agenda politique.

Pour Patrick Hassenteufel, cette notion de mise sur agenda politique, apparue dans les années 70 dans l'analyse des politiques éducatives, se définit comme : « l'ensemble des problèmes faisant l'objet d'un traitement, sous quelque forme que ce soit, de la part des autorités publiques et donc susceptibles de faire l'objet d'une ou plusieurs décisions »²⁴. Faire référence à cette notion doit permettre une meilleure compréhension de l'émergence du décrochage scolaire. « Elle suppose de prendre en compte notamment les logiques de mobilisation collective, de médiatisation et de politisation, auparavant fortement négligées dans les analyses de politiques publiques, et conduit à élargir le spectre des acteurs aux mouvements sociaux, aux médias et aux élus »²⁵.

Pour illustrer cette mobilisation d'acteurs, il est intéressant de citer le travail de l'association *La Bouture*, qui en 1998 a organisé le premier colloque sur le décrochage scolaire, à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lyon et dont l'intitulé était : « Les Lycéens décrocheurs ». En amont, un film « Paroles de décrocheurs », réalisé par Jean-

²² GLASMAN Dominique, *synthèse et conclusion des recherches sur les processus de déscolarisation*, p.3

²³ VAN ZANTEN Agnès (dir), op. cit. p. 121

²⁴ HASSENTEUFEL Patrick, *Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics*, Informations sociales, 2010/1 n° 157, p. 50

²⁵ Ibid.

Paul Pénard et financé par *La Bouture* avait été tourné. Il a servi d'appui pour le colloque. Ce premier évènement fut un succès et a permis de rendre un peu plus lisible ce phénomène.

B) Le contexte actuel

Les termes de « déscolarisation » et de « décrochage » récemment imposés dans la réflexion et les discours quotidiens sur l'école nécessitent d'être définis afin de mieux les appréhender. Comme le souligne Dominique Glasman, « *ces termes, cette thématique, cette manière de désigner et d'identifier les problèmes de l'école et de certains élèves, sont restés longtemps ni formulés ni pensés, et celui qui en faisait usage devait aussitôt en donner une définition pour être compris de ses interlocuteurs* »²⁶. Pourtant, encore aujourd'hui malgré l'existence de définitions, le décrochage scolaire reste difficile à caractériser dans la mesure où de nombreux termes existent dans ce domaine, tels que : abandon scolaire, interruption précoce de la scolarité, arrêt de la scolarité, échec scolaire, etc., qui peuvent engendrer un certain flou au sein de la communauté éducative.

Si pendant dix ans, de 1985 à 1995, la réussite à l'école s'est traduite en chiffres d'accroissement de scolarisation, pour certains sociologues comme François Dubet, l'arrêt de l'évolution significative du système éducatif depuis 1995 laisse penser que ce dernier est « bloqué ». D'un autre côté, d'autres chercheurs tels que Eric Maurin montrent comment les objectifs politiques sont aujourd'hui différents, passé la période de massification et de démocratisation de l'école. Pour Dominique Glasman, la mise en exergue du décrochage scolaire caractérise une inflexion des politiques nationales qui mettent désormais l'accent sur l'« efficacité » du système éducatif et sur l'insertion professionnelle après avoir longtemps mis l'accent sur la démocratisation de l'accès à l'école. En parallèle, pour Jean-Yves Rochex, un changement important s'opère dans les politiques scolaires. Pour lui, l'objectif d'une lutte contre les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales se reconfigure en un objectif de lutte contre l'exclusion et pour l'inclusion sociale. Le décrochage scolaire est une forme d'exclusion, aggravée par la situation du marché de l'emploi. En effet, l'échec scolaire est bien plus qu'avant lourd de conséquences sociales et professionnelles, particulièrement au vu de l'élévation du niveau moyen de la population et l'accroissement des compétences nécessaires

²⁶ GLASMAN Dominique, *synthèse...op.cit.*, p.3

pour réussir à construire et tenir sa place dans la vie sociale et professionnelle. Par ailleurs, Bertrand Ravon revient sur le rôle de l'école en énonçant que celle-ci « *contient en effet la question essentielle de l'intégration de la société dans son ensemble* »²⁷ et que « *la question sociale actuelle, celle de la « précarisation du travail » et de « la crise de la citoyenneté », ne peut faire l'économie d'une série de problèmes qui touchent de près à l'éducation scolaire* »²⁸. Le décrochage, bien plus qu'un problème scolaire, se retrouve à la croisée de plusieurs problématiques dont l'Etat est le garant telles que l'insertion professionnelle et plus largement l'insertion sociale. L'école, par ses missions doit prendre en compte ces problématiques afin de garantir la cohésion sociale et l'ordre social.

La question du décrochage renvoie aux processus de démocratisation et de massification du secondaire, aux transformations du collège et du lycée et à l'augmentation du chômage et à la question de l'insertion des jeunes. Ces éléments ont transformé en profondeur les missions et les fonctionnements de l'école. Dominique Glasman et Françoise Œuvrard dans leur ouvrage intitulé *La déscolarisation*, mettent en avant trois éléments qui participent à l'émergence du décrochage scolaire :

- Le premier est celui de l'insertion sociale et professionnelle, que les deux auteurs caractérisent comme « lancinant », des jeunes non qualifiés. Ainsi, les dispositifs mis en place pour ces jeunes afin de les qualifier sont « *coûteux et leur efficacité incertaine, que ce soit en termes de réinscription dans une dynamique d'apprentissage, de restauration de l'image de soi, de rapport aux institutions, ou... d'insertion professionnelle* »²⁹.
- Le deuxième élément se rapporte à l'école, aux exigences et aux problèmes auxquels elle se trouve confrontée. L'une des premières exigences est celle énoncée par la loi : « nul ne doit sortir de l'école sans qualification », par ailleurs, les conséquences de la massification ont pu être assez dévastatrices pour des élèves déjà en difficulté, dont le parcours scolaire a davantage été déterminé « *par le souci de gestion des flux (restreindre les redoublements) que par la vérification des niveaux de connaissances atteints ou par l'intérêt des apprentissages scolaires* »³⁰. Enfin, on

²⁷ RAVON Bertrand, *L'«échec scolaire»...*, op.cit. p.23

²⁸ Ibid.

²⁹ GLASMAN Dominique, *synthèse...* op. cit. p.3

³⁰ Ibid

remarque un point de vue très sévère sur les jeunes sortant prématurément du système scolaire, caractérisés comme « *hors de la norme* »³¹.

- Le dernier élément, et non des moindres, renvoie à la notion d'ordre public et « *les menaces que sont censés faire peser sur lui des élèves en errance* »³².

Au regard de ces trois éléments qui ont favorisé l'émergence de la prise en compte du décrochage scolaire, les deux auteurs rappellent que l'ordre des éléments retranscrits ci-dessus n'a que peu d'importance. Il est toutefois important de souligner que, si à l'origine, l'objectif de la lutte contre le décrochage scolaire était axé sur l'insertion, il a peu à peu davantage été question de garantir l'ordre public.

Le décrochage scolaire s'avère être une catégorisation désignant une situation aux contours mouvants, dans laquelle un jeune peut se retrouver à un moment donné, et de laquelle il peut évidemment sortir. Quelles qu'en soient les causes, le décrochage n'est pas un processus irréversible et précisons que tous les élèves en échec scolaire ne décrochent pas. Fort est l'enjeu sociétal que d'améliorer la capacité de ce système à assurer l'apprentissage de tous les élèves, à tous les niveaux de la scolarité. Car si dans certaines situations le décrochage scolaire est relativement visible, il existe aussi un « décrochage cognitif » qui désigne la situation d'élèves qui, bien que formellement présents dans les murs de l'institution scolaire, n'y semblent pas mobilisés. L'ensemble de ces éléments montre la difficulté qu'il peut y avoir à quantifier ce phénomène qui représente un groupe très hétérogène.

Actuellement, le décrochage scolaire est spécifique et ce pour plusieurs raisons : par sa complexité, mais aussi par son importance croissante au sein de l'Education Nationale et finalement par sa prise en compte collective (professionnels de l'Education Nationale et ceux qui y sont externes : travailleurs sociaux, missions locales, acteurs de la prévention spécialisée, de l'insertion, etc.). Ce phénomène fait référence à des processus sociaux complexes qui mêlent à la fois l'influence de contextes économiques et celle de contextes sociaux particuliers que sont les situations familiales, par exemple. Enfin, il est indissociable des pratiques et des fonctionnements institutionnels.

³¹ GLASMAN Dominique, synthèse... op. cit p.4

³² Ibid.

C) Les processus du décrochage scolaire

Les processus qui mènent au décrochage scolaire sont variés tant les facteurs sont multiples et leurs combinaisons différentes d'un jeune à l'autre. Comme le rappelle Catherine Blaya, la première difficulté, dans l'approche par facteurs de risque, est bien d'arriver à identifier les causes et les conséquences du décrochage scolaire. Elle ajoute qu' « *il est avéré que les facteurs de risque n'ont pas de valeur prédictive que dans leur accumulation et que ce sont certaines combinaisons de plusieurs facteurs de risques, l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux, qui favorisent tel ou tel comportement* »³³. Prévenir le décrochage scolaire demande une attention particulière des professionnels tant il est difficile d'identifier les combinaisons de facteurs pouvant amener un jeune à décrocher. Car si des facteurs de risques peuvent être les mêmes pour plusieurs enfants, ce n'est pas pour cette raison qu'ils réagiront pareillement, bien au contraire. Pour cette raison, il est donc nécessaire pour les professionnels du champ éducatif d'être vigilant.

Pour Dominique Glasman, concevoir le décrochage scolaire par une approche multidimensionnelle permet d'aller à l'encontre de ce qui se fait déjà, c'est-à-dire uniformiser sous un même terme « *des processus différents qui vont mener certains jeunes à quitter le système scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire ou sans qualification* »³⁴. L'approche multidimensionnelle rend le phénomène complexe mais il impose de fait une plus grande vigilance pour le comprendre, « *il s'agit de même d'orienter l'intervention afin de proposer des programmes mieux adaptés aux jeunes en décrochage qui sont loin d'être le groupe homogène que l'on pourrait penser* »³⁵. Cette analyse de Dominique Glasman renvoie aux recherches Européennes et Nord Américaines qui définissent le décrochage comme le cumul de plusieurs facteurs de risque, aux origines multiples, qu'ils soient familiaux, personnels ou encore scolaires. Afin de préciser la teneur de ces facteurs, Dominique Glasman fait référence aux travaux de Laurier Fortin (2004) qui mettent en avant l'existence de sept facteurs « *les plus prédateurs du décrochage scolaire* »³⁶. Ils se décomposent en : deux facteurs personnels, deux facteurs familiaux et trois facteurs associés à l'école représentant « *par ordre d'importance, la présence de sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves, le manque d'engagement de*

³³ BLAYA Catherine, *Décrochages scolaires...*, op. cit. p.35

³⁴ GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir.), *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, 2004, p.35

³⁵ Ibid. p.36

³⁶ Ibid.

l'élève dans ses activités scolaires et la faible performance en français et en mathématiques »³⁷. Ces facteurs sont précis et assez restrictifs contrairement à d'autres recherches qui pointent l'orientation scolaire subie, les difficultés d'apprentissage, le peu d'attention en cours, une mauvaise ambiance en classe, des situations familiales difficiles à vivre pour le jeune, des problèmes personnels liés à l'adolescence, etc.

La question du décrochage scolaire montre effectivement qu'elle est diverse et qu'il est complexe d'en comprendre le processus et d'en identifier tous les facteurs. Cette diversité a pour résultante des éléments de réponses variés de la part d'un certain nombre de chercheurs. Récemment, le lien entre décrochage scolaire et violence juvénile s'est fait de plus en plus présent dans les propos de chercheurs tout comme dans les discours politiques et dans les médias. Ce sont généralement les jeunes, garçons, habitant dans les quartiers prioritaires, souvent d'origine étrangère, qui sont ciblés comme étant des décrocheurs-délinquants. Au travers d'une telle description, ces analyses identifient, représentent le décrochage scolaire et donnent une image aux décrocheurs. Cette image n'est-elle pas erronée dans la mesure où elle ne cible qu'une catégorie de décrocheurs ? N'induit-elle pas des préjugés entre violence, difficultés sociales, décrochage scolaire et origine ethnique ? Alors que la question de l'origine sociale semble être plus appropriée si on prend le problème dans sa globalité et non partiellement. Car il ne faut pas oublier que le décrochage scolaire touche aussi des jeunes issus de catégories sociales plus aisées.

Si une définition du décrochage scolaire est nécessaire afin de pouvoir mieux appréhender le phénomène, il semble difficile de penser une typologie des décrocheurs tant elle pourrait cibler certains jeunes et en laisser d'autres qui n'auraient pas été repérés car ne répondant pas à certains critères. Il est important que professionnels de terrain et chercheurs continuent à travailler à la compréhension de ce phénomène pour aider ces jeunes qui souvent se retrouvent démunis après avoir décroché (en terme d'estime de soi, d'intégration, etc.). Ainsi, Nicole De Sève observe un langage très neutre au sujet des décrocheurs. Elle s'oppose à ce langage considérant les jeunes comme une catégorie homogène. Elle invite à mener « *une réflexion résolument marquée par la différenciation sexuelle* ». Pour elle, « *la neutralité du pluriel n'a jamais servi qu'à maquiller de grands pans de la réalité et établir des généralités*

³⁷ GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir.), *La déscolarisation...op.cit* p.41

occultant la réalité de cette différenciation »³⁸. La « palette » des décrocheurs si grande puisse-t-elle être, contribue sans doute à la mise en place de dispositifs de prévention ou de lutte contre le décrochage qui tentent de mieux appréhender ce phénomène, et d'en déceler ses spécificités.

D'autre part entre échec scolaire et décrochage scolaire le problème n'est pas le même. S'interroger sur l'échec scolaire renvoie automatiquement à ce qui s'exerce au sein de l'institution scolaire. Dire d'un élève qu'il est en échec scolaire, c'est lui renvoyer son inadaptation au système. La notion de décrochage scolaire est plus large et, bien que le terme scolaire soit adossé à celui de décrochage, il renvoie à la condition du jeune, au milieu dans lequel il s'inscrit : « *le décrochage scolaire est un analyseur du fonctionnement ordinaire de l'école, mais il est aussi un symptôme qui parle de la précarité économique, des difficultés culturelles d'intégration, des faux-semblants de l'égalité des chances, d'un certain état du vivre ensemble* »³⁹. Au-delà de l'école, le décrochage scolaire demande une attention de la communauté éducative dans son ensemble pour faciliter l'apprentissage, pas uniquement scolaire, du jeune.

II. Une prise en compte différenciée du décrochage scolaire

« Gender : terme neutre et grammatical uniquement. Parler des personnes ou de créatures de genre masculin ou féminin, c'est-à-dire de sexe mâle ou femelle, c'est soit faire de l'humain (admissible ou non selon le contexte) soit faire une bévue ».

Fowler's Dictionary of Modern English Usage, Oxford 1940

Dans l'ouvrage *Ce que fait le genre aux personnes*⁴⁰, Irène Théry débute son texte intitulé « Pour une anthropologie comparative de la distinction de sexe », par cette phrase simple mais très évocatrice : « *On se demande souvent ce qu'est le genre* ». Comment le définir ? A quoi cela fait-il réellement référence ? Quelle distinction entre le rapport de sexe et le rapport de genre ? Situer le genre dans son cadre historique, en comprendre son origine et le

³⁸ DE SEVE, Nicole, *Les garçons décrochent plus que les filles, allez savoir pourquoi ! L'Action Nationale*, vol. 83, n° 6, Montréal, 1993, p.2

³⁹ Ibid.

⁴⁰ THERY Irène, BONNEMERE Pascale, sous la direction, *Ce que le genre fait aux personnes*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2008, p.15

lier à la question éducative nous a semblé primordial avant d'étudier cette notion dans le cadre du décrochage scolaire.

A) Notion de genre : définition et historique

Le « genre », notion difficile à définir, est né aux Etats-Unis au des années 1960. Pierre-Henry Castel, dans son ouvrage *La métamorphose impensable*, détaille l'émergence de cette notion en y présentant les premiers à l'avoir conceptualisée : Robert Stoller, psychiatre et psychanalyste californien, qui fut l'un des premiers à engager des études sur le transsexualisme⁴¹, John Money, considéré comme le père fondateur de la sexologie américaine qui, lui aussi, s'est intéressé au transsexualisme. Robert Stoller a débuté des études sur le transsexualisme car il était « *soucieux d'en élucider les aspects intrinsèquement psychiques* »⁴² alors que John Money, lui, est parti « *de la question de la réassignation sexuelle* »⁴³. La rencontre entre ces deux visions est aujourd'hui considérée comme ayant « *contribué à mobiliser, et pour la première fois, semble-t-il, les principaux acteurs de ce qui allait devenir la problématique du « genre » distingué réellement du sexe* »⁴⁴.

Par la suite, le genre est devenu une question politique, notamment par la mobilisation des courants féministes. En effet, si l'on observe l'évolution de l'institutionnalisation des études féministes tant en Amérique du Nord qu'en Europe, on est frappé de constater à quel point l'usage du terme « genre » s'est répandu et s'est imposé à la fois dans le champ scientifique comme dans celui des politiques publiques et des mouvements sociaux. Devenu l'un des mots clés des institutions européennes pour promouvoir l'égalité des femmes, on peut se demander dans quelles mesures cela n'a pas provoqué la mise en exergue de ce terme dans les politiques publiques et mouvements sociaux.

En France, l'émergence de l'histoire du genre s'inscrit au cours des années 1980 et 1990. Si les « *gender studies* » ont mis du temps à s'inscrire dans le paysage politique français c'est notamment parce qu'elles vont à l'encontre de l'égalitarisme républicain. Pourtant, l'une

⁴¹ Terme inventé par Harry Benjamin (psychologue américain) en 1953

⁴² CASTEL Pierre-Henri, *Distinguer sexe et genre – De l'exigence empirique à l'impasse conceptuelle : le moment stollérien*, in THERY Irene, BONNEMERE Pascale, op. cit. p.212

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

des problématiques dominantes dans cette approche égalitariste est celle de la domination masculine. En effet, chaque différence aussi infime soit-elle est invoquée pour légitimer l'ordre social existant, lequel repose indéniablement sur l'arbitraire de cette domination masculine. Les genres masculins et féminins sont par ailleurs des constructions sociohistoriques qui peuvent permettre de justifier des inégalités existantes.

Ainsi, Pierre Bourdieu démontre, dans son ouvrage intitulé *La domination masculine*, que la « sociodicée » masculine, à travers l'étude de rites kabyles, se construit autour d'une série d'oppositions fondamentales : femme/homme, nature/culture, intérieur/extérieur, bas/haut, courbe/droit, humide/sec etc. Il fait le constat que ces oppositions valorisent le pôle masculin et dévalorisent de manière concomitante le pôle féminin. D'autre part, Françoise Héritier montre elle aussi, dans l'ouvrage qu'elle coordonne, *Hommes, femmes : la construction de la différence*⁴⁵, cette opposition en précisant que « *Hommes et femmes sont différents, d'une différence qui est apparue irréductible dès l'aube de l'humanité pensante [...] qu'elle soit anatomique [...] ou physiologique* »⁴⁶. Partant de là, elle expose un scénario qui s'appuie sur ces « *différences irréductibles simples* »⁴⁷ qui sont « *à l'origine d'un système de classification tout aussi primordial et irréductible, en ce qui oppose radicalement le même au différent, la mêmeté à la différence* »⁴⁸. Afin d'étayer son scénario, Françoise Héritier expose quelques exemples d'oppositions binaires qui rejoignent la « sociodicée » masculine évoquée par Pierre Bourdieu : « *chaud/ froid, lourd/léger, dur/mou, actif/passif, rapide/lent, fort/faible, courageux/peureux, sérieux/frivole, mobile/immobile, etc. ou, pour les catégories plus abstraites : abstrait/concret, théorique/empirique, rationnel/irrationnel, transcendant/immanent ou même culture/nature, etc.* »⁴⁹.

Par ailleurs, Erving Goffman fait lui aussi la même analyse concernant la naturalisation des différences de genre. Pour lui cette naturalisation permet de justifier des situations sociales et l'ordre social établi dans notre société. Dans son ouvrage *The Arrangement between the Sexes*, Erving Goffman vient interroger la structuration de la société, son organisation et la relation entretenue avec le concept de genre. Claude Zaidman qui présente et explique les

⁴⁵ HERITIER Françoise, *Hommes, femmes : la construction de la différence*, Paris : Édition Le Pommier, 2010

⁴⁶ Ibid. p.37

⁴⁷ Ibid. p.38

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid. p.38-39

propos d'Erving Goffman ajoute qu' « *il s'interroge sur les agencements en œuvre dans cette société-là, l'arrangement qui sert de cadre à ces types d'interactions entre les sexes* »⁵⁰.

Pour lui, la société fournit aux individus tout un cérémonial codifié, composé de rituels permettant aux filles et aux garçons de se témoigner la reconnaissance de leur identité sexuelle dans leurs interactions de la vie quotidienne. Ces signes rituels constituent des ressources pour les individus mais c'est bien la société qui les crée. Si l'apparence physique a une si grande importance sociale, c'est qu'elle recouvre des constructions sociales de genres nommées aussi « réflexivité institutionnelle » par Erving Goffman et qui définissent la société en matière de division sexuelle du travail, mais aussi de socialisation différentielles des filles et des garçons.

B) Genre et éducation

Dans le domaine éducatif, la question du genre interpelle et fait apparaître ou réapparaître de nouveaux questionnements quant à la mixité, au genre des disciplines scolaires ou encore à la place des femmes dans l'enseignement. Les politiques sous la troisième République ont encouragé l'enseignement des filles. Elles ont également apporté un grand soutien à la formation des enseignantes avec l'ouverture de plusieurs écoles secondaires et primaires ouvertes aux filles. Cependant, derrière ces mesures et l'ouverture de ces écoles, l'objectif n'était pas l'égalité des sexes, bien au contraire. A cette époque, les réformateurs républicains qui sont au pouvoir « *croient profondément que la différence des rôles sociaux entre hommes et femmes justifie un enseignement différent, surtout au sein de la bourgeoisie* »⁵¹. Faire un effort au niveau de l'éducation féminine a seule intention de s'opposer à l'Église. L'éducation se tourne vers les filles moins dans un objectif de les éduquer que pour passer outre le pouvoir de l'église qui domine leur éducation.

Plus tard, au milieu du XIX^{ème} siècle, la coéducation fait l'objet d'une réflexion assez étonnante en France. Des Français voyageant aux Etats-Unis s'étonnent de la manière dont les Américains acceptent la présence de filles et de garçons dans les mêmes écoles, particulièrement lors de la période charnière qu'est l'adolescence. Cette organisation dans les

⁵⁰ GOFFMAN Erving, *L'Arrangement des sexes*, traduit par Hervé Maury, présenté par Claude Zaidman, Paris : La Dispute, 2002, p.10

⁵¹MARUANI Margaret (dir.), *femmes, genre et sociétés*, Paris : La découverte, Coll. L'Etat des savoirs, 2005, p.15

écoles montre l'avance prise par les Etats-Unis sur la question du genre. En France, dans le *Dictionnaire de la pédagogie* datant de 1911, Ferdinand Buisson explique ce qu'est la coéducation des sexes aux Etats-Unis, et expose pourquoi cette coéducation ne serait pas possible en France : « *parce que les mœurs américaines ne ressemblent pas aux nôtres, parce que de longs siècles de galanterie mauvaise et frivole ne pèsent pas sur l'âme américaine, et que chez un peuple sain et vigoureux on a raison plus qu'ailleurs d'avoir foi dans la nature humaine et dans la liberté* »⁵². Par ces propos on comprend que l'éducation mixte est incompatible avec l'histoire de la France. La question du genre met du temps à s'inscrire dans le paysage français car ce n'est pas un concept qui se transpose d'une société à une autre. De plus, la difficulté à mettre en place la mixité dans les écoles françaises est l'expression de l'universalisme républicain.

Dans le cadre du système scolaire actuel, de plus en plus de recherches sont faites autour de la notion du genre, ce qui permet de comprendre des phénomènes de société. Les rapports sociaux entre les hommes et les femmes, par exemple, sont reproduits dans le champ éducatif et l'on peut alors s'interroger sur la façon dont ce dernier participe à entretenir des formes d'inégalités entre femmes et hommes.

Plusieurs travaux ont été réalisés par des chercheurs en sciences de l'éducation sur la question du genre dans le système éducatif. Ainsi, Christian Baudelot et Roger Establet montrent comment l'égalité des chances entre les filles et les garçons à l'école a permis une massification scolaire des filles sans toutefois pouvoir s'interposer aux filières « réservées » aux garçons. Si les filles, comme en témoignent les deux auteurs, sont nombreuses à être dans le système scolaire, elles sont néanmoins encore peu présentes dans les filières dites « prestigieuses ». Un fossé entre quantitatif et qualitatif qu'il semble bien difficile à réduire. Pour Christian Baudelot et Roger Establet, cette distinction serait la conséquence d'une socialisation différentielle entre les filles et les garçons. Cette socialisation différentielle amènerait les filles et les garçons à développer des attitudes différentes en fonction du genre et de la manière dont ils ont reçu leur éducation. Ainsi, les filles développeraient des qualités plus relationnelles, s'adaptant plus facilement au cadre scolaire et favorisant ainsi une plus grande réussite scolaire. Quant aux garçons, ils développeraient des qualités leur permettant d'être plus à l'aise dans la compétition, favorisant alors leur accession aux filières les plus sélectives. Pour passer les étapes de la sélection, la détermination des garçons leur donnerait des gages

⁵² BUISSON Ferdinand, in MARUANI Margaret (dir.), *ibid.*

supplémentaires pour accéder à la formation. Au contraire les bons résultats scolaires des filles (souvent meilleurs que chez les garçons au regard de différentes études) les handicaperaient et témoigneraient de leur conformisme, voire du peu de confiance en elles. Ainsi, on constate que les inégalités entre les filles et les garçons persistent fortement dans le système éducatif.

Pierre Bourdieu, quant à lui, a réinterrogé ce qu'il appelle « la logique de la vocation ». Il n'est pas rare d'entendre que « cette fille n'aime pas les maths » ou encore « c'est une fille, elle ne fera pas Polytechnique » ; une des conséquences de ces petites phrases anodines est la logique de la vocation qui se définit selon Pierre Bourdieu comme l'un des grands principes de l'élimination différentielle des garçons et des filles. Il s'agit d'un phénomène, complexe et mal connu, où les éliminés s'éliminent eux-mêmes. Par exemple, les filles ne sont pas chassées de certaines disciplines et on ne leur dit pas qu'il faut étudier de la psychologie plutôt que de la sociologie. Pourtant, statistiquement, beaucoup plus de filles que de garçons étudient la psychologie. Inconsciemment filles et garçons s'orientent vers ce pour quoi ils se sentent faits et pensent ainsi qu'il s'agit d'une vocation. Toujours de manière inconsciente, des mécanismes d'orientation qui ne sont pas nécessairement des mécanismes opérés par les Hommes les poussent d'un côté ou de l'autre renvoyant au principe d'« habitus ». Toujours pour Pierre Bourdieu, les différences constatées de réussite scolaire peuvent servir de prétexte à la justification de la situation différentielle des femmes et des hommes sur le marché de l'emploi par un subtil renversement de la relation de causalité. Puisqu'en effet, c'est bien la position spécifique des femmes dans la famille et dans le monde professionnel qui est la cause par anticipation d'un traitement différentiel des filles dans le domaine éducatif. Pierre Bourdieu parle alors de « *l'efficacité symbolique du préjugé défavorable socialement institué* », par le fait même que « *les victimes se vouent à leur destin* ».

C) Le décrochage masculin en chiffres

La complexité du décrochage scolaire (multiples processus, accumulation de facteurs) ne favorise pas un comptage simple du nombre exact de décrocheurs. Suivant les règles de comptage, les résultats sont différents. Pour Dominique Glasman, 1% des élèves seraient déscolarisés en France.

Pour Jean-Louis Auduc, « *Les chiffres sont écrasants : garçons et filles ne sont pas égaux. Sur les 150 000 jeunes sortant sans qualification du système éducatif, plus de 100 000 sont des garçons* »⁵³. Les chiffres sont sans appel, l'échec scolaire masculin représente deux tiers de l'ensemble des jeunes qui sortent du système sans qualification. Par ailleurs, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, de l'école primaire à l'enseignement supérieur. Toujours selon Jean-Louis Auduc, deux périodes sont décisives dans l'apprentissage des élèves et il est important de les prendre en compte afin de lutter contre le décrochage massif des garçons. La première période est celle de l'entrée dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Au cours de cette période, les garçons ont plus de difficulté que les filles, 15% des garçons et 8,5% des filles. L'enjeu est important car la lecture est primordiale. Des difficultés en lecture pèsent par la suite tout au long de la scolarité. La seconde période est le moment de la 5^{ème} et de la 4^{ème}. Au collège mais aussi à l'école, les filles réalisent de meilleurs parcours scolaires. « *A 14 ans, les filles sont pour plus des deux tiers en troisième contre la moitié des garçons qui, à cet âge, sont environ un tiers à être encore en quatrième contre un quart des filles* »⁵⁴.

En 2005, des études mettent en avant que filles et garçons n'ont pas les mêmes parcours à l'école. Les filles réussissent mieux scolairement que les garçons et ce quel que soit le niveau d'enseignement, la filière ou discipline considérée. En 2004, 68 % d'une génération de filles obtiennent le baccalauréat contre 56 % de garçons. L'objectif d'amener 80 % d'une génération au baccalauréat est ainsi presque atteint par les filles avec un taux de 76 % contre 64 % pour les garçons. Enfin, concernant l'objectif de 50% d'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur, notons que cinq filles sur dix sortent du système éducatif diplômées du supérieur contre quatre garçons sur dix. Leurs parcours sont également très différents. Les filles et les garçons ne font pas les mêmes choix d'orientation : les filles sont sur-représentées dans les filières littéraires du secondaire et du supérieur, dans les filières professionnelles des services, dans les I.U.F.M. et dans les écoles paramédicales et sociales. Les garçons, quant à eux, s'orientent davantage dans les filières scientifiques et industrielles, notamment dans les Institut Universitaire de Technologie (I.U.T.) et dans les écoles d'ingénieurs.

⁵³ AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les garçons*, op.cit. 9

⁵⁴ AUDUC Jean-Louis, *S.O.S Garçons*, entretien réalisé par François Jarraud, consultable sur site internet : www.lecafedagogique.net

III. Des formes différentes de lutte contre le décrochage scolaire

La question du décrochage scolaire étant devenue une priorité nationale, elle préoccupe de plus en plus de professionnels. En Isère, plusieurs projets ont déjà vu le jour. L'un, déjà cité précédemment, est bien plus qu'un projet puisqu'il s'agit de l'association *La Bouture* qui a pour objectif de lutter contre le décrochage scolaire. Par ailleurs, une autre structure, le *Creffe de l'Isère* a mis en place, dès 2010, et en partenariat avec l'Inspection Académique de Grenoble, des ateliers territoriaux intitulés « Prévention du décrochage ». Dans un premier temps, nous proposerons une description de plusieurs actions menées en Isère concernant le décrochage scolaire. Puis dans un second temps, nous interrogerons ces pratiques afin de repérer si le facteur du genre est mis en exergue ou non.

A) La prévention du décrochage scolaire des collégiens : quelques exemples d'actions en Isère

Le décrochage scolaire des collégiens représente en Isère une préoccupation très forte des acteurs de terrain et institutionnels. Nous en présentons ici quelques exemples en précisant que ce sujet est aussi relayé au niveau du lycée par le Conseil Régional et par l'Institut Français de l'Education (anciennement INRP – Institut National de Recherche Pédagogique) où un groupe de travail⁵⁵ a été mis en place afin de réfléchir à cette question.

Travaux internes à l'Inspection Académique de l'Isère

En 2009, un groupe de travail interne à l'Inspection Académique a travaillé sur le décrochage scolaire. Ce groupe composé de professionnels intervenant auprès des élèves (chefs d'établissements, responsables de CIO, service social etc.) et des différents territoires du département avait pour objectif de créer des pistes de travail pour prévenir le décrochage scolaire dans les collèges. Le groupe s'est réuni cinq fois sous la forme de plénières entre 2010 et 2011 et deux fois en sous groupes territoriaux. A la suite de ces temps d'échanges et de co-construction, les professionnels ont dégagé quatre axes de travail incontournables pour les collèges afin de prévenir le décrochage scolaire.

⁵⁵ Cf Annexe 3. Eléments donnés aux participants de la journée départementale le 13 avril 2011 : Prévenir le décrochage en Isère.

Le premier est relatif à l'organisation de la vie au collège : « *Le principal doit être le garant d'une organisation qui facilite le travail des professionnels préalable à la mise en œuvre d'actions pertinentes pour la réussite des élèves décrocheurs. Le triptyque « administratif/pédagogique/éducatif » doit fonctionner de façon cohérente et équilibrée. Pour remédier au décrochage, le pédagogique et l'éducatif ne peuvent pas être disjoints, les objectifs d'apprentissage et de re-socialisation non plus* »⁵⁶. Le second porte sur le travail pédagogique en classe, dont il est rappelé qu'il doit être centré sur l'acquisition des compétences par les élèves. Le troisième se réfère à la vie scolaire, « *S'assurer que le règlement intérieur est connu, applicable* »⁵⁷ ou encore « *s'engager dans un travail sur une charte de vie de classe* »⁵⁸ etc. Enfin le dernier axe s'articule autour de la vie de l'établissement l'accueil des nouveaux enseignants ou encore la mise en place de réseaux de communication et d'informations entre les différents professionnels. Par ailleurs, dans le cadre des priorités nationales sur la prévention du décrochage scolaire, de la violence et de la lutte contre les discriminations, l'Inspection Académique de l'Isère a entamé une démarche de formation en interne sur les questions de discrimination dans l'éducation nationale. « *Madame l'Inspectrice d'académie, souhaite qu'à travers ce travail se traite s'installe une véritable égalité de traitement pour tous les élèves et toutes les familles, garantissant ainsi plus de sérénité dans les relations et facilitant un meilleur accès aux apprentissages* »⁵⁹. Cette démarche a permis aux participants d'aborder le concept de discrimination et de réfléchir aux processus qui interviennent dans les temps de la vie scolaire tels que l'organisation du temps scolaire, la relation avec les parents etc. Actuellement, 120 professeurs d'écoles stagiaires et 20 directeurs d'école en formation ont été formés. L'objectif étant également que ces personnes sensibilisent à leur tour les équipes avec lesquelles elles travaillent.

Co-pilotage entre l'Inspection Académique de l'Isère et l'intercommunalité de l'agglomération grenobloise (la Métro)

L'Inspection Académique et la Métro copilotent un plan territorial de lutte contre les discriminations dans le champ de l'éducation. Dans le cadre de ce plan, un travail a démarré en septembre 2010 : cinq équipes éducatives sur cinq établissements scolaires se sont portées volontaires pour travailler sur une période de trois ans la question des discriminations dans le

⁵⁶ Cf Annexe 3.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid.

champ de l'éducation. Cette démarche se concrétise sous la forme de recherche-action, toutes accompagnées par un chercheur sociologue, Fabrice Dhume. L'objectif de ce projet est dans un premier temps de travailler sur les représentations afin que les professionnels déconstruisent leur propre système de représentation, ceci permettant une prise en compte des processus de discrimination. Chaque établissement a choisi un objet spécifique de travail, en fonction de son contexte respectif : mener, par exemple, un travail sur les bulletins de notes, un autre sur l'orientation, etc.

Le travail du Collège-Lycée Elitaire Pour Tous (CLEP) et de l'association La Bouture

A l'origine, au milieu des années 1990 deux enseignants formateurs, Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde, constatent qu'un certain nombre de jeunes arrêtent l'école précocement sans que le système ne s'en préoccupe. A cette époque là, les notions de « décrochage scolaire » et de « décrocheur » n'existent pas encore. Or, ce phénomène est d'après leur constat inquiétant et semble concerner un nombre important de jeunes. Depuis, les deux enseignants n'ont eu de cesse de se battre afin que ce problème soit pris en compte par la sphère publique, et que cela permette à ces jeunes d'être reconnus.

En 1996, ils obtiennent auprès du recteur d'académie en poste à cette époque, une année de décharge pour mener une étude sur le décrochage scolaire, « *afin de mettre en lumière cette problématique récurrente, et dans l'ombre, au sein de l'Education Nationale* »⁶⁰, d'avoir des données plus précises sur ce phénomène et montrer « *que beaucoup de ces jeunes ont la volonté de retourner à l'école* »⁶¹. Cette même année, ils décident de créer l'association La Bouture qui leur servira d'appui dans leur volonté de « *fédérer, sensibiliser et étudier le phénomène du décrochage scolaire* »⁶². Par cette étude, ils veulent comprendre ce qui pousse un jeune à décrocher et souhaitent mesurer si certains ont un désir de retour aux apprentissages. Ils réalisent notamment de nombreuses monographies de jeunes décrocheurs, lesquelles, assemblées, formeront un film sorti en 1998, « Paroles de décrocheurs ». Plus tard, plusieurs chercheurs seront associés à leur démarche tels que Philippe Meirieu, Guy Berger et Dominique Glasman en tant que membres du conseil scientifique de La Bouture auxquels s'ajoutent des parents et des enseignants. Leur participation consistera à aider à « *comprendre la détresse de*

⁶⁰ Site Internet de La Bouture : <http://la-bouture.ovh.org/>

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

ces jeunes et à analyser, à partir de leurs expériences, en quoi le système produit du décrochage scolaire »⁶³.

Ainsi, constatant que de nombreux jeunes souhaitent reprendre une scolarité, qu'ils ont envie d'apprendre mais qu'ils en sont souvent empêchés par une forme de non reconnaissance de ce qu'ils vivent, les deux enseignants se « *battent alors pour monter le projet d'un établissement accueillant des jeunes qui ont décroché afin de leur permettre de raccrocher le système scolaire et de retrouver une identité scolaire par une offre alternative* »⁶⁴. En 2000 voit le jour le Lycée Elitaire Pour Tous, avec le concours du lycée Mounier à Grenoble. Puis il devient le "Collège-Lycée Elitaire Pour Tous" communément appelé CLEPT. A force de détermination et grâce aux soutiens de quelques chercheurs, les deux enseignants sont reçus par Jack Lang, alors Ministre de l'Education Nationale. Celui-ci, intéressé par la question, est plutôt favorable à l'ouverture d'établissements expérimentaux, destinés à des publics en marge. Dans ce contexte politique plutôt favorable, le CLEPT ouvre ses portes. Cet établissement, accessible aux jeunes de 15 à 22 ans sortis depuis plus de 6 mois du système scolaire « classique », leur offre la possibilité de reprendre une scolarité d'enseignement général et de préparer un baccalauréat général.

Dix ans après l'ouverture de cet établissement, le CLEPT et La Bouture travaillent toujours en partenariat très rapproché. Aujourd'hui, la Bouture mène de nombreuses actions, toutes visant à lutter contre le décrochage scolaire en rencontrant des jeunes et des familles directement concernés par cette problématique, mais également en amenant les pouvoirs publics à s'intéresser à ces jeunes et à ce phénomène. Elle propose des permanences d'accueil et conseils aux jeunes et aux familles, des tutorats individuels dans les collèges ou encore des ateliers raccrochage pour restaurer la confiance, prévenir les risques de dérives etc. Chaque année, La Bouture reçoit environ 150 jeunes déscolarisés âgés de 13 à 22 ans.

⁶³ Site internet de la Bouture : <http://la-bouture.ovh.org/>

⁶⁴ Ibid.

B) Les ateliers de qualification partenariale autour de la prévention du décrochage scolaire

En 1987, le Fond d'Action Sociale (FAS) pour les travailleurs immigrés et leurs familles finance des actions de lutte contre l'échec scolaire destinées aux enfants issus de l'immigration. Il s'agit des Animations Éducatives Péri-Scolaires (AEPS). Les acteurs, qui interviennent dans l'école, sont formés par les Centres de Formation et d'Information pour les Enfants de Migrants (CEFISEM), un service pédagogique de l'Éducation Nationale. La délégation régionale du FAS s'allie alors aux CEFISEM et aux fédérations d'éducation populaire afin de mener une réflexion commune sur la création de « centres ressources » qui accompagneraient les professionnels et les bénévoles des associations des quartiers, tout en gardant l'institution scolaire comme partenaire. Les Centres Ressources Enfance Famille Ecole (Crefe) portent dans leur nom la finalité de leur action : c'est en travaillant avec les trois acteurs que sont l'enfant, sa famille et l'école, que l'on peut lutter contre l'échec et le décrochage scolaire. Les Crefe sont considérés comme les précurseurs en la matière de par leur approche transversale. Cette dernière sera d'ailleurs largement développée par la suite dans les politiques publiques : favoriser le développement social local, prendre en compte les parents dans l'éducation des enfants, travailler en partenariat avec tous les acteurs socio-éducatifs du territoire, etc.

Le premier Crefe est créé en Isère. Il s'inscrit dans la dynamique grenobloise portée par la Confédération Syndicale des Familles (CSF) et le CEFISEM. Tout en restant centrée sur l'intégration et la Lutte Contre les Discriminations (LCD) dans le champ éducatif, l'activité du Crefe³⁸ a, par la suite, suivi le développement des dispositifs publics : Contrat Local d'Accompagnement Scolaire (CLAS), Contrat Éducatif Local (CEL), Réseau d'Écoute, d'Accompagnement et d'Appui des Parents (REAAP), Dispositif de Réussite Éducative (DRE). Aujourd'hui comme à son origine, le Crefe³⁸ est piloté par un collectif inter-institutionnel et inter-associatif. Il est porté juridiquement et administrativement par l'Association Dauphinoise d'Accueil des Travailleurs Étrangers (ADATE). Cette forme d'organisation permet au Crefe³⁸ d'avoir une certaine autonomie, son activité étant orientée et soutenue par le comité de pilotage⁶⁵. Lors des rencontres du comité de pilotage sont discutés les bilans d'actions et les perspectives.

⁶⁵ Le comité de pilotage du Crefe 38 est composé de l'ADATE, du Centre Communale d'Action Sociale (CCAS) de Grenoble, du Conseil Général de l'Isère, de la CSF, de la Direction Départementale de la Cohésion Sociale de l'Isère (DDCS), de l'Inspection Académique de l'Isère, de l'association Isère Relais Illettrismes (IRIS), de la Jeunesse en Peine Air (JAP) et de la Métro.

Les ateliers de qualification partenariale autour de la prévention du décrochage scolaire font partie des actions actuellement menées par le Crefe38. Ce projet, né en 2010, résulte d'une collaboration entre le Crefe et l'Inspection Académique de l'Isère. C'est à la suite de plusieurs constats établis par l'Inspection Académique que ce projet a été élaboré :

- Le département de l'Isère (comme l'ensemble de l'académie de Grenoble) se situe dans un niveau positif de réussite d'une majorité des élèves. Cependant, une frange (constante en nombre) de la population scolaire reste en marge. Celle-ci se situe essentiellement dans les territoires urbains de la politique de la ville, ainsi que dans certains secteurs ruraux ou « rurbains ».
- Il est constaté une baisse générale de l'intérêt pour les questions strictement pédagogiques concernant les apprentissages dans et hors de l'école. Cela résulte de la prédominance de lectures sociopolitiques et de la complexité des dispositifs dans lesquelles ces questions sont noyées.
- Le partenariat entre les équipes de terrain (enseignants, Aide Sociale à l'Enfance et Réussite éducative) est globalement peu efficace.
- Des professionnels semblent essayer de contrebalancer l'insécurité liée à un fort turnover dans leurs équipes par une crispation sur leurs cultures professionnelles respectives.

Comme décrits en introduction, ces ateliers se sont articulés sur trois territoires, ceux des Groupements d'Intérêts Publics (GIP) Réussite Éducative de Grenoble, de Vienne et du Nord Isère. Sur chacun des territoires, les rencontres ont regroupé une quinzaine de professionnels issus de l'Éducation Nationale, de la Réussite Éducative et du travail social, intervenant auprès de collégiens. Les trois groupes ont participé à quatre rencontres d'une demi-journée chacune, d'une journée commune aux trois groupes et d'une demi-journée de restitution des travaux. Lors de chaque atelier, un grand thème était abordé : définition des signaux faibles du décrochage scolaire – travail avec les parents et les familles – la question partenariale et les possibilités de construction de nouveaux projets partenariaux. La pluridisciplinarité des groupes a permis d'identifier les différentes manières de percevoir le décrochage, et de mutualiser à l'échelle territoriale différentes expériences. L'intégralité de la démarche a été animée par un conseiller technique politique de la ville à l'Inspection Académique de l'Isère, une chargée de mission du Crefe38. Le sociologue Jean-Marc Berthet a accompagné l'ensemble du projet.

Ces ateliers ont pour vocation de poursuivre et d'approfondir la qualification des acteurs, notamment par la co-production de grilles d'observations des « signaux faibles »⁶⁶ (signes précurseurs du décrochage) repérés dans le parcours des collégiens et des pratiques pédagogiques. Ils ont également pour but de capitaliser et diffuser les travaux conduits et les outils élaborés localement sur les questions de décrochage des collégiens. Ces ateliers ont ainsi permis de faciliter la connaissance entre les partenaires et les dynamiques de réseaux territoriaux et de consolider les réseaux d'acteurs, tant au niveau des trois agglomérations qu'à l'échelle départementale.

Dans un premier temps, l'objectif a été de clarifier les termes liés au décrochage et d'élaborer une compréhension partagée de ce phénomène. Les cultures et les pratiques professionnelles étant différentes, il semblait nécessaire de s'accorder sur les contours de cette notion. La démarche était axée sur la prévention du décrochage scolaire des collégiens, et non pas sur sa gestion. « *Plutôt que de s'interroger sur l'identité des décrocheurs (qui sont-ils ?), le contenu des ateliers s'est centré sur les carrières des décrocheurs (comment décrochent-ils)* »⁶⁷. Il est important de souligner que la place et le rôle des professionnels dans ce groupe n'était pas de « représenter » leur institution mais de témoigner d'une sensibilité professionnelle singulière.

C) Filles et garçons : quelles distinctions quant au décrochage scolaire

Pourquoi distinguer les filles et les garçons ? Quel en est véritablement le but ? Au regard des études sur le sujet, il existe davantage d'ouvrages portés sur la scolarité des filles comme *L'école des filles – Quelle formation pour quels rôles sociaux?*⁶⁸ Ou encore *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*⁶⁹, dont il sera par ailleurs fait référence au cours de cette analyse. Du côté des garçons, seul un ouvrage leur est consacré, celui de Jean-Louis Auduc, au titre très évocateur : *Sauvons les garçons !*⁷⁰

Souvent la scolarité des filles interroge par rapport à leur future place de femme dans la société. De nombreuses inégalités perdurent et viennent réinterroger les missions de l'école républicaine et « *la multiplication des injonctions qui lui sont assignées [à la femme] par la*

⁶⁶ Cf. annexe 3.

⁶⁷ Cf. Annexe 1.

⁶⁸ DURU BELLAT Marie, *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris : L'Harmattan 1990,

⁶⁹ BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris : Seuil, 2006

⁷⁰ AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les garçons*, op. cit.

sphère politique et la société elle-même » conclut André D. Robert auteur de « *L'Ecole en France de 1945 à nos jours* »⁷¹. Il semble important de les citer ici dans la mesure où plusieurs de ces injonctions seront développées par la suite : « *donner des chances égales à tous, placer les élèves au centre du système et permettre son épanouissement, instruire, éduquer, socialiser, cultiver, répondre aux défis économiques du monde contemporain dans un contexte de concurrence exacerbée, élever le niveau général de la population, préparer à l'emploi et professionnaliser, sélectionner les élites, contribuer à la lutte contre l'exclusion, réduire la violence, compenser certaines défaillances parentales et pour tout dire apporter des remèdes aux maux sociaux que d'autres institutions n'arrivent pas à guérir, etc.* »⁷².

Sur le site internet de l'Observatoire des inégalités⁷³ on peut très rapidement se rendre compte des nombreux questionnements autour des inégalités homme/femme. Les articles faisant référence à cette thématique sont assez nombreux. Voici quelques titres : datant du 2 mai 2011, « L'accès des femmes aux postes de haute responsabilité piétine dans la fonction publique », datant du 1^{er} avril 2011, « Peu de femmes dans les assemblées départementales », datant du 8 mars 2011, « Plus les femmes européennes ont des enfants, plus leur taux d'emploi baisse », ou encore en lien très direct avec cet écrit, « Filles, garçons : des inégalités persistantes dans les parcours scolaires » datant du 19 janvier 2011. Par ces quelques exemples, on se rend compte que ces inégalités femme/homme se révèlent, ici, à travers la question de l'emploi. De fait, ces inégalités renvoient à deux choses : d'une part au système scolaire, car celui-ci a une mission d'intégration en amont, et d'autre part aux représentations sociales, les nôtres et celles véhiculées par la société - ce que nous aurons l'occasion d'approfondir dans une prochaine partie.

Les inégalités, notamment sur le marché de l'emploi, sont si fortes entre les hommes et les femmes, que cela semble légitimer une préoccupation considérable sur la scolarité des filles. Ainsi les filles réussissent mieux à l'école, sont davantage présentes en classe et bien souvent accèdent à l'enseignement général. Malgré tout, elles n'ont pas le droit aux mêmes choix, aux mêmes opportunités que les garçons dans et à la fin de leur scolarité. Cela pose de nombreuses questions sur le fonctionnement des institutions et particulièrement de l'école. Pour Marie Duru-Bellat, les filles « *subissent une discrimination qui se manifeste par des différences*

⁷¹ ROBERT André D. *L'Ecole en France de 1945 à nos jours*, Grenoble : PUG, Coll. Enseignement et réformes, 2010

⁷² Ibid. p.261

⁷³ Site Internet de l'Observatoire des Inégalités : <http://www.inegalites.fr/>

notables dans l'orientation. La mixité n'est pas totale dans la mesure où des sections sont entièrement féminines, d'autres masculines parce que les filières scientifiques restent largement fermées aux filles »⁷⁴.

Le statut des hommes dans notre société semble alors « desservir » les garçons qui au sein de l'institution scolaire ne trouvent pas leur place et décrochent de façon plus notoire et plus visible que les jeunes filles. Le décrochage scolaire est devenu une priorité nationale, mais la masculinisation de ce phénomène n'est pas particulièrement prise en considération par les pouvoirs publics. Notons que jusqu'à présent, les actions menées en Isère par l'Inspection Académique, l'association la Bouture, et celles menées par le Crefe38 et l'Inspection Académique, ne traitaient pas spécifiquement le décrochage masculin. Toutefois, lors des ateliers « prévention du décrochage scolaire », les professionnels ont évoqué cette problématique par le prisme de l'adolescence.

Prévenir et lutter contre le décrochage demande des connaissances concernant ce phénomène complexe mais pas seulement ; il semble important pour les professionnels de pouvoir en mesurer ses enjeux se situant dans le champ de la jeunesse, de l'emploi ou de la formation. De plus, les signes précurseurs du décrochage scolaire sont importants et c'est souvent l'accumulation des ces « signaux faibles » qui favorise le décrochage scolaire d'un jeune.

⁷⁴ DURU BELLA Marie, *les inégalités ...*, op.cit. p.265

Chapitre 2. Le décrochage scolaire masculin : la perception des acteurs dans le cadre des ateliers « prévention du décrochage »

Loin de corriger les représentations traditionnelles transmises au sein de la société, les professionnels du champ éducatif contribuent à les confirmer. Dans les réalités du quotidien, les normes tant implicites qu'explicite s'avèrent prégnantes tant par les processus de socialisation sociale et scolaire que par les processus d'orientation et d'accompagnement des jeunes. En matière de représentations sexuées, personne ne peut prétendre être épargné. Les professionnels dans et hors de l'école participent par leurs pratiques au maintien des positions inégales des filles et des garçons dans la société.

I. La non prise en compte du genre

Les ateliers « prévention du décrochage scolaire » ont été mis en place de manière à ce que les professionnels présents dans les groupes aient véritablement la parole. Il était important de construire cette démarche en intégrant les attentes des professionnels. Ainsi les grilles d'observation de situations d'échec et de réussite réalisées et remplies par les professionnels ont facilité l'inter-connaissance du décrochage scolaire entre les partenaires. Ont-elles pour autant amené les professionnels à se questionner sur la masculinisation du décrochage scolaire ?

A) Des constats des situations d'échec et de réussite

Entre deux ateliers « préventions du décrochage scolaire », les professionnels ont rempli deux questionnaires relatant des situations de prévention du décrochage : un relatait une situation d'échec de collégien et le second une situation de réussite de collégien. Ces deux questionnaires s'apparentaient davantage à des grilles d'observation. La démarche rend compte des questionnements des professionnels concernant le décrochage scolaire. Elle révèle également leur volonté d'approfondir leurs connaissances sur ce phénomène. Pour mieux appréhender le décrochage, il semble important de déconstruire son processus et de pouvoir comprendre ses multiples facettes, etc. Les situations apportées par les professionnels ont

permis d'enrichir et d'approfondir la réflexion sur le décrochage des collégiens, qualifiant un peu plus les professionnels sur le sujet.

Les informations contenues dans les situations d'échec et de réussite n'ont pas de valeur scientifique. En effet, nous ne connaissons pas les conditions dans lesquelles chaque professionnel a répondu à ces deux questionnaires. Mais, nous connaissons leurs contraintes. Les professionnels présents aux ateliers les ont largement rappelées, notamment la contrainte du temps qui est de plus en plus prégnante. De plus, en fonction des sensibilités et cultures professionnelles, les questionnaires n'ont pas été remplis de manière identique. L'analyse de ce travail empirique ne permet pas d'apporter des réponses quant à la forte proportion de garçons décrocheurs. Pour autant, s'appuyer sur ce travail s'avère être pertinent dans la mesure où il permet de mettre en exergue la façon dont les professionnels se positionnent vis-à-vis des garçons et des filles dans la prévention du décrochage scolaire.

Les questionnaires étaient découpés en quatre grandes parties (le repérage - les relations entre les différents protagonistes – ce qui a été fait – l'analyse) formant ainsi une grille assez précise relatant des situations vécues par les professionnels. Il a été demandé aux professionnels de répondre de manière la plus exhaustive possible afin qu'ils aient le plus d'éléments en leur possession pour analyser et comprendre les facteurs favorables ou non à la réussite ou à l'échec de la prévention du décrochage. Il a été délicat pour certains professionnels de faire référence à des situations d'échecs, même si travailler sur ces situations n'avait pas pour but de les renvoyer à leur propre échec. Car bien souvent les professionnels mettent beaucoup d'énergie dans leur travail et s'impliquent largement dans des situations parfois très complexes. Il est intéressant d'analyser, les processus, les stratégies mises en places, les constantes, les partenaires impliqués, les outils utilisés, les ressources mobilisées, etc.

Les situations, qu'elles soient de réussite ou d'échec font davantage référence à des situations de décrochage scolaire et non à des situations de prévention⁷⁵ : « *déscolarisation d'un élève de 4^{ème}* », « *jeune fille de 13 ans qui a totalement décroché scolairement* », « *décrochage interne sur plusieurs années* », « *actuellement déscolarisée totalement* »,

⁷⁵ Concernant les 19 situations d'échec, 5 définissent le caractère préventif de la situation alors que les 14 autres relèvent de situations de décrochage avéré. Concernant les 16 situations de réussite, 4 définissent le caractère prévention de la situation et 12 relèvent de situation de décrochage.

« désinvestissement progressif de la scolarité », « collégien redoublant sa 4^{ème}, en décrochage scolaire », « suivi et aide aux devoirs et à la méthodologie d'un élève décrocheur ». Cette difficulté à qualifier la prévention du décrochage démontre une nouvelle fois la complexité du phénomène et sa délicate prise en charge. En étant dans la gestion du décrochage scolaire, les acteurs éducatifs répondent à l'urgence sans avoir le temps nécessaire pour prendre en compte le problème dans sa globalité. La complexité des situations des jeunes, demande à chaque professionnel d'être vigilant dans la manière de travailler auprès d'eux et des élèves. Cette vigilance permet d'ailleurs d'accroître la prévention du décrochage. Pour autant il ne s'agit pas seulement d'être attentif aux comportements, aux réactions, aux attitudes des jeunes collégiens, il est en effet primordial d'être en capacité de « détecter » les signaux faibles car bien souvent les troubles du comportement sont les seuls indicateurs du décrochage alors même qu'ils n'en sont que le symptôme.

La rédaction des situations par les enseignants et les acteurs socio-éducatifs montre la difficulté de parler de situations de réussite. Comme s'ils ne savaient pas véritablement quel était l'élément ou la démarche qui avait permis la réussite du parcours. Par ailleurs il est intéressant de s'apercevoir que dans les situations de réussite, il ne s'agit pas ou peu de réussite scolaire. L'analyse de la question « quels ont été les leviers principaux ayant favorisé la réussite », révèle qu'un des leviers est la communication, que ce soit avec le jeune, les parents ou encore entre partenaires éducatifs. Ces situations montrent l'importance de la prise en compte du mal être ressenti par les jeunes et leurs familles, l'importance du dialogue et de l'échange. La réussite est adaptée à chaque enfant, chaque parcours. Concernant la question « Comment expliquer la réussite du parcours » des professionnels montrent au travers de leurs réponses la dure évaluation des facteurs de la réussite. L'un d'entre eux précise : « *c'est toujours mystérieux et tellement éphémère ce sentiment de réussite* ».

B) Des différences filles/garçons

Dans leurs analyses des situations, les acteurs éducatifs ne font pas état de la question du genre. Est-ce pour autant un élément invisible qu'il n'est pas possible de caractériser ? Toujours en se référant aux situations d'échec et de réussite, nous allons voir pourquoi il est intéressant d'aborder la question du genre dans le décrochage scolaire, malgré le fait que cette thématique n'a pas été abordée par les professionnels. Afin d'apporter un regard un peu plus

précis sur ces situations, nous avons considéré la manière dont était caractérisés les élèves, filles et garçons dans les situations d'échec puis les situations de réussites. Tout d'abord, sur les 19 situations d'échecs, 14 étaient des garçons et 5 des filles ; sur les 16 situations de réussite, la moitié étaient des filles.

Dans les 14 situations d'échec où il est question de garçons, il est souvent fait référence aux problèmes de comportements, de manque de concentration en cours, d'absences répétées, d'exclusions : « *enfant qui se rebiffe en classe, qui n'apporte pas ses affaires* », « *perturbateur, provocateur* », « *des capacités intellectuelles repérées, mises en échec par le comportement* », « *absentéisme sévère et retard scolaire important* », « *relations difficiles avec les enseignantes femmes* », « *un manque d'investissement scolaire* », « *perturbations des cours* », « *refus d'apprendre* » etc. Tout comme les situations de garçons, les termes qualifiant les cinq situations de filles font référence à des problèmes d'attention, d'absentéisme, de comportement, etc. Toutefois, d'autres éléments sont ajoutés précisant par exemple pour une des jeunes filles qu'elle a « *toujours été présente et volontaire sur les temps de tutorat* », ou pour une autre « *le déclencheur à été l'absentéisme, cette élève ne montrait ni répulsion à l'égard d'une matière en particulier, ni résultats catastrophiques* ». Bien que les similitudes soient nombreuses entre filles et garçons concernant les éléments conduisant au décrochage, on remarque que dans les situations des filles un complément d'information est apporté sur des attitudes positives. D'autres part, un élément revient presque systématiquement dans toutes les situations, filles et garçons : il s'agit de contextes familiaux complexes. Plusieurs situations mettent en avant les divorces de parents, « *Il vit avec sa mère et a une sœur et un frère plus jeune. Il ne voit plus son père depuis le divorce des ses parents il y a 6 ans* », à la mère élevant seule son/ses enfant(s), « *sa mère l'élève seul, elle a une santé fragile, et se sent vite dépassée par son fils* », des situations familiales difficiles, « *décès de la mère, dépression du père* ». L'analyse des situations fait également ressortir la « figure » du père absent ou encore des parents « dépassés ». Dans l'ensemble, ces situations d'échec montrent, qu'il s'agisse de situations de filles ou de garçons, la souffrance que peuvent ressentir ces jeunes et leurs familles.

Dans les huit situations de réussite des filles, les professionnels utilisent un champ lexical plutôt positif. Ainsi, une jeune est décrite comme « *ouverte au dialogue et respectueuse* », d'autres volontaires, montrant de l'intérêt, « *investie dans ses recherches* », motivées, « *sa bonne humeur, sa motivation ont été des atouts* ». Dans les principaux leviers,

remédiant à la situation de décrochage cités par les professionnels, on note également « *son sourire, sa gentillesse* ». Les termes utilisés dans les écrits par les professionnels ne sont pas les mêmes pour qualifier les garçons en situation de réussite. En effet, peu d'éléments sont utilisés pour qualifier le comportement positif des garçons. Ils sont davantage décrits comme ayant dû mal à s'investir, « *passif par rapport à sa scolarité* », « *manque de motivation générale* ». On a le sentiment que les garçons sont moins acteurs de leur réussite. En référence à la situation d'un garçon, un professionnel ajoute que : « *rien n'est jamais « gagné », mais le travail réalisé cette année autour de cet enfant tend à montrer qu'à défaut de l'avoir « sauvé », on ne l'a pas « perdu »* ».

Ces différents constats mettent en exergue des disparités quant à la manière dont les professionnels se représentent les filles et les garçons. Cela nous amène à nous interroger sur les possibles conséquences de ces différences. La question du genre doit pouvoir être prise en compte dans le décrochage scolaire afin de comprendre pourquoi les garçons sont proportionnellement plus nombreux à décrocher. Mais cette problématique ne doit-elle pas être travaillée en amont de la prévention du décrochage scolaire ?

Si les professionnels n'ont pas « pointé » la problématique du genre dans les temps d'échanges et leurs analyses au sein des ateliers, il y a sans doute une raison, voire plusieurs. Les acteurs éducatifs sont extrêmement sollicités et s'inscrivent dans des cadres institutionnels parfois très pesants. Ils font état d'une forte pression institutionnelle qui les paralyse dans leur métier et leur engagement, des difficultés à se distancier de leurs pratiques professionnelles, les empêchant ainsi de se saisir de leurs possibles marges de manœuvre. Ainsi, la question du genre n'est sans doute pas une composante que les professionnels prennent en compte d'office. Par ailleurs, elle ne peut être abordée à la hâte et le temps manque aux acteurs malgré leur forte volonté de s'investir et de réfléchir collectivement. Ils ont conscience des logiques dans lesquelles ils s'inscrivent, et c'est pour cette raison qu'ils sont demandeurs de temps pour leur permettre de prendre de la distance. Actuellement, les lieux favorisant les rencontres dédiées à la réflexion sur les pratiques pédagogiques, des temps d'analyse de la pratique, des lieux d'échanges sont peu nombreux au sein des collèges et des structures socio-éducatives. Et lorsque des dynamiques pédagogiques se mettent parfois en place, elles s'inscrivent rarement sur le long terme, en raison, de la forte mobilité pédagogique.

C) S'autoriser à questionner les enjeux de la notion de « genre »

Dans la société, les inégalités entre hommes et femmes sont souvent mises en avant. Toutefois, depuis plusieurs années, ces inégalités ont été révélées dans des champs spécifiques tels que l'emploi. Ajoutons que les inégalités femmes/hommes sont perçues quasiment de manière univoque par le prisme de la domination masculine. Par exemple, il est souvent fait référence aux difficultés d'accès des femmes à des emplois qualifiés ou encore à la différence de salaire entre un homme et une femme pour un emploi équivalent. Dans le domaine éducatif, les références au genre se situent bien souvent au niveau de l'orientation des élèves, qu'il s'agisse du choix des options, des études, des formations. Au-delà de l'orientation, de nombreux auteurs mettent en exergue la place que les filles ont réussi à se construire dans le système scolaire en raison de leurs bons résultats. En trente ans les filles ont non seulement rattrapé leur retard scolaire sur les garçons mais elles obtiennent aujourd'hui de meilleurs résultats que ces derniers. Que ce soit dans la société ou dans le domaine éducatif, les relations filles/garçons et hommes/femmes interrogent la place de la femme dans la société. Ainsi, s'interroger sur la question du genre en suggérant qu'il existe des inégalités entre filles et garçons qui soient très dommageables pour ces derniers n'est pas fréquent, bien que la question commence à être étudiée depuis la parution en 2003 dans *Le Monde de l'éducation* d'un dossier intitulé « *Mixité : Il faut sauver les garçons* ». Le titre est accrocheur voire provocateur pour certains. Quant au sujet en lui-même, il révèle un phénomène encore peu connu : l'ampleur des contre-performances masculines. En effet, quelle que soit leur classe, les filles redoublent moins que les garçons. Elles réussissent mieux au baccalauréat et sont plus nombreuses à se retrouver sur les bancs de l'université. Plus récemment, Jean-Louis Auduc dans un ouvrage, *Sauvons les garçons*, révèle l'importance de la « fracture sexuée », plus significative que la fracture sociale dans l'analyse des parcours scolaires. Malgré tout, cette problématique a encore des difficultés à émerger. On peut se demander alors si c'est pour cette raison que la masculinisation du décrochage scolaire est encore peu lisible en termes de prévention et de lutte contre ce phénomène.

Prendre en compte la question du genre demande à chacun de se confronter à ses propres questionnements et positionnements sur le sujet. Pour les professionnels du champ éducatif, le « genre » renvoie indéniablement à leurs pratiques professionnelles, et à la façon dont ils se représentent les filles et les garçons. Les études consacrées à la question du genre sont de plus en plus nombreuses et suscitent l'intérêt. Pour autant, il reste encore difficile de

faire prendre conscience que les différences entre hommes et femmes sont le résultat de constructions et de choix sociétaux. A l'heure actuelle, la notion de genre, associée à celle de l'égalité femme/homme reste peu abordée en France. Pourtant, au sein de l'institution scolaire la mise en place de la mixité a marqué un tournant fort concernant l'égalité fille/garçon. La mixité des établissements scolaires est apparue à la fin des années 1950, suite à la promulgation d'une circulaire pour l'enseignement primaire. Puis, elle est progressivement introduite dans les collèges en commençant par ceux nouvellement construits au milieu des années 1960. Elle est généralisée avec la loi Haby⁷⁶ rendant la mixité obligatoire de la maternelle à la terminale.

Pourtant, dans les faits, la mixité scolaire ne renvoie pas à une égalité réelle entre filles et garçons. La mixité scolaire représentant une forme d'égalité entre fille et garçon serait-elle l'un des facteurs de la non prise en compte de la masculinisation du décrochage scolaire ? Des études sur la question de l'accès aux formations (après le brevet des collèges) des filles et des garçons montrent que les filles auraient tendance à s'orienter vers le sanitaire et social et les garçons vers des filières plus techniques remettent en cause dans certains cas le principe de mixité. Au niveau du collège, la question de l'orientation étant moins abordée, la question du genre l'est tout autant.

Au vu de l'ensemble de ces données et de certains constats, il est possible de penser que le décrochage scolaire est marqué par de fortes représentations sociales pouvant avoir une incidence, voire des conséquences sur la prise en compte du décrochage scolaire des jeunes collégiens.

II. Le décrochage marqué par des représentations sociales

Les représentations sociales permettent aux individus d'interpréter la réalité. Elles sont indispensables et apportent un équilibre au fonctionnement et aux interactions entre les individus. Véhiculées dans la société, elles peuvent être quelquefois préjudiciables pour des personnes, voire les stigmatiser. Avant d'exprimer les possibles répercussions des représentations sociales liées au genre dans un processus de décrochage scolaire, il est important d'en définir le concept, qui bien que couramment utilisé se révèle être complexe.

⁷⁶ Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite loi « Haby »

A) Le genre : un marqueur identitaire et social

Compte tenu des informations et des constats énoncés précédemment, il s'avère que les représentations sociales construites au sein de la société distinguant hommes et femmes ont des incidences dans le milieu éducatif. La socialisation des enfants (au sein de la famille, l'école, le centre de loisirs, le groupe d'amis, la famille, etc.) est marquée par les représentations des individus.

Dans l'ouvrage *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*⁷⁷, les deux auteurs, Christian Baudelot et Roger Establet reviennent sur le concept de « stéréotypes de sexes » dans la mesure où pour eux, chaque garçon et chaque fille est plus ou moins contraint de construire son identité personnelle en se situant par rapport à des attentes sociales traditionnellement associées à son sexe propre. Ils définissent un stéréotype comme étant « *une opinion toute faite, une représentation figée, une image fixe, qui paraît sortir d'un moule, insensible aux modifications de la réalité sociale qu'il est censé décrire et expliquer. Cette caricature de la réalité est d'autant plus efficace qu'elle se présente sous la forme aveuglante et simplifiée d'une évidence naturelle* »⁷⁸. Afin d'étayer cette définition, tout comme C.Baudelot et R.Establet, nous faisons référence à l'enquête réalisée par Georges Felouzis⁷⁹ auprès de 1248 élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} scolarisés dans la région d'Aix-en-Provence. Cette enquête met en avant que les représentations (filles/garçons) des élèves semblent déjà bien ancrées. Une liste de 56 adjectifs a été présentée aux élèves à partir de laquelle ils devaient indiquer ceux qui se rapportaient le plus aux filles et ceux qui se rapportaient le plus aux garçons. Ce protocole d'observation utilisé par Georges Felouzis s'inspire de celui mis en place par Sandra Lipsitz Bern à Cornell University. Cette psychologue américaine avait construit les groupes d'adjectifs en mêlant à la fois des adjectifs très caricaturaux pour les filles et les garçons et d'autres plus neutres. L'enquête de Georges Felouzis met en avant que collégiens se représentent les filles comme étant plutôt : « faibles », « peureuses », « douillettes », « capricieuses », « charmeuses », etc. Les collégiennes s'attribuent quant à elle les qualités suivantes : « sensibles », « actives », « calmes », « confiantes », « énergiques », « rusées » et « imaginatives ». Les filles se représentent les garçons sous des traits peu favorables : « égoïstes », « grossiers », « orgueilleux », « excités », « désordonnés », etc. Tout comme les filles, les garçons

⁷⁷ BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris : Seuil, 2006, p.86

⁷⁸ BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger. *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan, 2008, p.23

⁷⁹ FELOUZI Georges, *Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième*, in BAUDELLOT C. ESTABLET R. *Allez les filles !...*, op.cit. p.86.

s'attribuent des qualités différentes que celles envisagées pour eux par le sexe opposé. Ils se perçoivent comme : « actifs », « rusés », « courageux », « énergiques » mais aussi « exubérants » et « menteurs ». Qu'il s'agisse des filles et des garçons, notons qu'ils se valorisent dans le choix de leurs adjectifs. Toutefois, ils dévalorisent très nettement le sexe opposé. Faire référence à cette enquête permet d'avoir des éléments de compréhension quant à l'existence et la construction des représentations sociales. Elle permet également de rappeler une évidence : chaque adulte a été un enfant et construit ses représentations du sexe opposé depuis son enfance. Si les collégiens et collégiennes ont déjà des représentations sur le sexe opposé, on imagine que de nombreux adultes ont construit leurs propres représentations d'après des schémas similaires.

Ce travail doit pouvoir apporter davantage de lisibilité afin de comprendre les mécanismes qui permettraient une meilleure compréhension du décrochage scolaire. Il n'est pas question de porter un jugement sur des pratiques professionnelles mais plutôt d'essayer de comprendre comment la construction de nos propres représentations, en tant qu'individu ne peuvent être mises à distance dans un cadre professionnel. Comme rappelé auparavant, la notion de genre commence à être plus de plus intégrée en France. Toutefois, la notion de sexe est encore celle qui est la plus fréquemment utilisée, ce qui conforte les représentations d'un plus grand nombre pour qui hommes et femmes ont des compétences naturelles qui leur sont propres.

B) Approche du concept de représentations sociales

« L'acte de représentation, puisque c'est activement qu'on l'entend communément, est présentation de quelque chose à l'esprit de quelqu'un. Il aboutit à un objet de pensée au contenu concret et tient lieu de réalité à l'être humain »⁸⁰. Autrement dit, ce que nous percevons comme la réalité est reflet du regard que chacun porte sur elle. Pour Denise Jodelet, les représentations sociales sont une « forme de connaissance courante, dite « de sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. Elle est socialement élaborée et partagée ; 2. Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications ; 3. Elle concourt à

⁸⁰ JODELET Denise, *Représentation sociale*, Grand Dictionnaire de la psychologie, Paris : Larousse, 1991, p.10

*l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné*⁸¹. Définir, analyser des représentations sociales, c'est essayer de comprendre la nature des liens sociaux qui unissent les individus, les pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et inter groupes. En effet, «*le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal*»⁸². Elle ajoute par ailleurs que «*la représentation sociale est une forme de savoir pratique reliant un sujet et un objet... Elle est toujours une représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (sujet)... C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*»⁸³. Autrement dit, les représentations sociales permettent à chaque individu de décrire un objet, une chose et de les interpréter. Les représentations sociales influent donc sur les relations sociales et le rapport que nous avons avec autrui.

La notion de représentation sociale en tant qu'«*exigence fondamentale de la pensée humaine*»⁸⁴ est une notion complexe et galvaudée mais indispensable à la compréhension des enjeux au sein de la vie sociale. Pour reprendre la citation d'Emile Durkheim, «*la vie sociale est toute entière faite de représentations sociales*»⁸⁵; ces dernières apparaissent déterminantes dans la gestion des relations sociales.

Chacun d'entre nous a une représentation plurielle de l'image des jeunes décrocheurs. Pourtant, malgré cette représentation plurielle, les décrocheurs sont souvent décrits de manière assez péjorative. Ils sont représentés comme des jeunes susceptibles d'être des dangers pour la société, souvent associés à des jeunes violents ou encore délinquants. Ils peuvent aussi être perçus comme des jeunes paresseux qui ne font preuve que de peu de volonté à l'école. Cette représentation des jeunes décrocheurs peut engendrer de l'exclusion s'ils ne trouvent pas de

⁸¹ JODELET Denise, *Représentation sociale...op.cit* p.10

⁸² JODELET Denise, *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*, in Psychologie sociale, sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : PUF, coll. Le psychologue, 1997

⁸³ Ibid.

⁸⁴ FERREOL Gilles (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, 2e éd.- Paris : Armand Colin, 1996

⁸⁵ ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1998

travail ou de formation. Il est alors parfois difficile pour eux de trouver une place au sein de la société qui les considère finalement très peu. Le décrochage scolaire peut faire peur car ce phénomène renvoie à la question de l'ordre social, dont l'équilibre pourrait s'affaiblir à cause de ces jeunes se retrouvant en dehors de la principale structure éducative dans laquelle ils devraient être : l'Education Nationale. Par ailleurs, la structure familiale étant considérée, elle aussi, en déclin, on peut se demander si cela ne se surajoute pas à la peur grandissante qui existe concernant ces jeunes « livrés à eux-mêmes », pouvant devenir un danger pour la société. Par conséquent, on peut dire que les décrocheurs peuvent rapidement être étiquetée par la répercussion des représentations sociales construites autour du décrochage scolaire.

Des représentations sociales découlent des stéréotypes et notamment des « stéréotypes de genre ». Ces stéréotypes se concrétisent sous la forme de préjugés, liés à l'attitude des personnes en fonction de leur genre et/ou sous la forme de discrimination par un comportement différentiel. La sphère éducative n'est pas exemptée des stéréotypes. Ainsi, dans des centres de loisirs, on trouve encore d'un côté les jouets pour les garçons et de l'autre ceux pour les filles. Cette distinction présuppose qu'il y a des jouets pour les filles et des jouets pour les garçons. Autre exemple, il n'est pas rare d'entendre parler du « temps des mamans » à la sortie des crèches ou des écoles maternelles. Qu'en est-il si un père ou un autre membre de la famille se déplace pour venir chercher l'enfant ? Enfin, au moment où les collégiens sont à la recherche de leur stage, le comportement des enseignants peut être discriminant, dans la mesure où ils vont opérer un traitement différentiel entre les élèves. Bien souvent les enseignants agissent au mieux sans nécessairement se rendre toujours compte de l'impact de leur attitude. Concernant les stages, certains seront plus facilement proposés aux garçons et d'autres aux filles, les confortant dans des stéréotypes de genre.

De ce fait, la discrimination, la mise à l'écart, se fait en raison de représentations subjectives, autrement dit de préjugés, « *jugement avant* »⁸⁶. Ce dernier est associé à des stéréotypes, c'est à dire la « *liste des informations que nous associons à une groupe* »⁸⁷. Ces informations pré-pensées, et ces jugements pré-construits sont, comme le rappelle Patrick Scharnitzly, « *le produit d'un héritage culturel* »⁸⁸. Ils sont le fait de la famille, de l'école, d'un environnement professionnel, des médias, etc. En pratique, la discrimination d'une personne

⁸⁶ KESLASSY Eric, VERON Martine, - *Tous égaux ! sauf ...* - Paris : Le cavalier bleu, Paris, 2006, p.57

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Ibid. p.47

envers un exogroupe se manifeste à plusieurs degrés et sous de multiples formes. Cela passe par le comportement non verbal (regard biaisé, évitement, etc.), par une mise à l'écart de ce groupe, des insultes voire des atteintes physiques à la personne. Les représentations sociales et personnelles que les professionnels du champ éducatif ont sur les filles et les garçons peuvent les amener à les discriminer.

C) Le poids des représentations : la perception du décrocheur masculin

Les situations d'échec et de réussite montrent combien ces élèves cumulent les difficultés. Le décrochage est loin d'être seulement scolaire. Ces collégiens vivent des situations difficiles et peuvent être confrontés à des problèmes de santé, ou encore familiales. Par exemple, il est frappant de voir comment la société a banalisé le divorce. Mais cette rupture n'a rien de banal pour les enfants. Sur l'ensemble des situations présentées lors des ateliers, une quinzaine font référence aux divorces des parents, et parmi elles, six précisent que l'enfant ne voit plus son père.

Les situations de réussite et d'échec sont empreintes de représentations. Nous ne pouvons pas affirmer qu'elles ont des incidences sur le parcours des élèves. Pour autant elles continuent d'alimenter notre réflexion dans la mesure où des disparités sont repérables dans les situations concernant les filles et celles concernant les garçons. Pour Jean-Louis Auduc, « *si les stéréotypes sexués, impliqués dans l'éducation des enfants, reproduisent encore aujourd'hui une forme de domination masculine, il semble que la position de « dominées » qui est attribuée aux filles au cours de leur socialisation leur assure une meilleure adaptation au système scolaire, garante de leur réussite* »⁸⁹. Le comportement des filles, l'image qu'elles renvoient et les représentations que l'on peut avoir à l'encontre de ces adolescentes, sont plutôt positives et bienveillantes. Les histoires relevées par les professionnels vont plutôt en ce sens. L'analyse de l'ensemble des situations a tendance à montrer une certaine empathie pour ces filles en situation de décrochage. Alors que pour les situations des garçons, on constate une tendance différente. Mis à part la prise en compte des situations familiales parfois très douloureuses, on a le sentiment que l'on renvoie aux garçons la responsabilité de leur échec. Le comportement des

⁸⁹ AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les garçons*, Paris : Descartes, 2009, p. 53

garçons, leur manière d'être en classe : chahuter, bavarder, porter moins attention au cours etc. ne les desservent-ils pas ?

« Pour toute différence entre sexes, se pose la question du partage entre facteurs biologiques et culturels. Les représentations communes naturalisent les écarts de performances des genres en affirmant que les hommes ont un meilleur sens de l'orientation et les femmes une aptitude plus développée à la verbalisation »⁹⁰. Les constantes et les disparités entre les situations des filles et celles des garçons sont-elles le fait de la culture ou de la nature ? Cette question ne vient pas remettre en cause le travail mené jusque là, bien au contraire. Elle permet de ne pas oublier qu'elle est centrale et qu'elle se pose à différentes échelles. Elle vient ici réinterroger la notion de bon sens. Si les filles ont davantage d'aptitudes en termes de communication par exemple, est-ce l'une des raisons qui leur permet de mieux réussir scolairement ? Et les garçons auxquels on attribue des qualités sans doute moins valorisables à l'école (compétiteur, meilleur représentation de l'espace etc.) ; est-ce pour cette raison qu'ils sont plus nombreux à décrocher ?

En se référant aux études menées en neurologie et aux travaux de Catherine Vidal portant sur le rôle de l'environnement familial, social, culturel dans le développement du cerveau, nous pouvons affirmer qu'à la naissance, le cerveau n'a pas terminé sa construction. Ainsi, « même si les gènes et les hormones orientent le développement du cerveau, les circuits neuronaux sont essentiellement construits au gré de notre histoire personnelle »⁹¹. Finalement, le « bon sens » ne serait-il pas le fruit de représentations sociales que le temps a fini par figer des stéréotypes d'un « genre » masculin ou féminin. Pour Jean-Louis Auduc, « les stéréotypes, socialement construits, s'inscrivent via l'éducation dans les organes des individus »⁹².

⁹⁰ AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les garçons...* op.cit p.45

⁹¹ VIDAL Catherine, *Cerveau, sexe et idéologie, La vie de la recherche scientifique*, in AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les...* op. cit. p.47

⁹² AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les...* op.cit p.47

III. Les pratiques professionnelles face à la problématique discriminatoire

« Le silence qui entoure les difficultés scolaires des garçons dévoile une habitude intellectuelle persistante : la difficulté de concevoir le genre masculin comme une particularité et comme un handicap personnel »⁹³.

Pour Jean-Louis Auduc, « la communauté pédagogique n'arrive pas à faire de l'échec scolaire masculin un sujet de réflexion, un axe de lecture, un objet d'intervention »⁹⁴. Quelles en sont les raisons ? Nous apporterons des éléments de réponses à cette question, en nous intéressant à la problématique des discriminations. Il s'agira dans cette partie de comprendre dans quelle mesure ne pas prendre en compte les différences et spécificités entre filles et garçons pérennise les inégalités et laisse un système discriminatoire s'installer.

A) Le genre : un critère discriminatoire

Rappelons tout d'abord, qu'étymologiquement, le mot discrimination est la composante de plusieurs termes latins : « Dis » = deux / « Tion » = effet / « Crimen » = séparation. A partir de cette étymologie, on peut envisager la discrimination comme étant l'effet d'un point de séparation entre deux personnes, ou groupes. Autrement dit, c'est l'action de distinguer des choses selon des critères pertinents. Discriminer peut s'appréhender tant de manière péjorative que positive. Or, ce terme est majoritairement envisagé comme : « un comportement négatif et non justifiable dirigé contre les individus membres d'un exogroupe envers lequel nous entretenons des préjugés »⁹⁵. Discriminer se concrétise alors par un comportement préjudiciable à l'égard d'un ou de plusieurs individus sans qu'il y ait de justification objective à ce traitement particulier.

⁹³ AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les...*op.cit p.12

⁹⁴ Ibid. p.11

⁹⁵ LEGAL Jean-Baptiste, DELOUEE Sylvain, *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris : Dunod, 2008, p.60

D'après la Haute Autorité de Lutte Contre les Discriminations (HALDE), aujourd'hui structure intégrante du défenseur des droits, une discrimination est une inégalité de traitement⁹⁶ fondée sur un critère prohibé par la loi, comme l'origine, le sexe, ou encore le handicap, dans un domaine visé par la loi, comme l'emploi, le logement, ou l'éducation. Elle peut être directe, si l'inégalité se fonde sur un critère prohibé, ou indirecte, lorsqu'une règle, une pratique ou un critère apparemment neutre a un effet défavorable sur un groupe ou une personne visés par un critère de discrimination. Ainsi, les 18 critères de discriminations prohibés par la loi sont : « *âge, sexe, apparence physique, handicap, état de santé, état de grossesse, caractéristiques génétiques, situation de famille, orientation sexuelle, appartenance ou non appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation, une race ou une religion, origine, patronyme, mœurs, opinions politiques, activités syndicales* ». (Article 225-1 du code pénal).

Ce n'est qu'à partir des années 1990 que la France a admis l'existence de discriminations et a mis en place des mesures et des politiques pour contrer ce phénomène. La mobilisation récente de la France sur ce sujet s'explique en partie par une impulsion forte de l'Union Européenne qui instaure le principe de non-discrimination. Bien que l'usage du terme discrimination soit récent en France, ce qu'il désigne est extrêmement ancien. Patrick Simon met en évidence que « *la lutte contre les discriminations ne constitue pas seulement un nouveau volet des politiques contre les inégalités ou une simple reconfiguration de l'action publique* »⁹⁷. Selon lui, il s'agit davantage d'une nouvelle manière d'appréhender les rapports sociaux, d'envisager les modalités d'actions qui n'étaient jusqu'alors que peu familières à la pensée politique française. Mais si les discriminations ont été évoquées en France assez tardivement par le politique, ce n'est pas pour autant qu'elles n'existaient pas. Ainsi, le secteur associatif menait déjà des actions visant une plus grande égalité de traitement.

A l'heure actuelle, les discours politiques font référence à des concepts accolés à celui d'égalité : lutte contre les discriminations, intégration, discrimination positive, diversité, égalité

⁹⁶ En France il existe plusieurs définitions de l'égalité :

- *L'égalité formelle* garantissant le modèle républicain d'intégration : « *l'école pour tous, l'accès aux droits pour tous ...* ». Ce modèle peut être porteur d'un idéal de l'action publique, mais il favorise très largement le déni des discriminations.
- *L'égalité des chances* garantissant le modèle de « discriminations positives » c'est à dire le soutien spécifique offert à des minorités victimes réelles ou potentielles de discriminations.
- *L'égalité de traitement* garantissant le modèle de la lutte contre les discriminations. Ce modèle veut que le traitement dans l'accès aux droits et aux services, quelles que soient les différences de situation réelles ou supposées soient égalitaires

⁹⁷ SIMON Patrick, *qu'est-ce qu'une politique contre les discriminations ?*- 13 mai 2006

des chances, égalité des droits, etc. Il est pourtant difficile de différencier ces notions, parfois présentées comme si elles étaient identiques. De plus, dans les organisations politiques et administratives, on observe un certain statut quo sur le système de discrimination. Il y a une difficulté réelle à construire une action publique en la matière.

L'école française, pointée en 1998 comme un « *modèle républicain menacé* » par le Haut Conseil à l'Intégration, reste un parent pauvre de la politique publique de lutte contre la discrimination⁹⁸. Le constat datant de la fin des années 1990 démontre qu'il est difficile d'aborder cette question des discriminations au sein de l'école où ces dernières sont peu reconnues. En effet, c'est tardivement, en 2008 que le terme discrimination fait son apparition dans un texte officiel. Ainsi, dans la circulaire de préparation à la rentrée 2008, l'une des dix grandes orientations prioritaires est « *lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie* »⁹⁹. Pourtant, selon Fabrice Dhume, les discriminations seraient occultées au sein de l'école car cette structure est considérée comme un espace protégé. La fonction d'éducation et de socialisation de l'institution scolaire, ainsi que le caractère sacré qui lui est prêté, lui confèreraient une image de neutralité, de justice, et de quasi extériorité à l'égard du monde social. Plus généralement, on pourrait appliquer cette analyse à n'importe quelle structure éducative où exercent des professionnels qui luttent contre les inégalités et agissent selon un idéal d'égalité. Toujours selon Fabrice Dhume, le peu de vécus exprimés de discrimination à l'école ne signifie ni la marginalité ni l'absence de discrimination au sein de l'espace scolaire. Ils entretiennent en fait un silence sur l'ordre scolaire. Ces questions sont par ailleurs liées aux questions de ségrégation et d'inégalité. A noter que la distinction entre discrimination et ces deux concepts reste floue. Dans un de ses ouvrages, Fabrice Dhume¹⁰⁰ précise que l'école participe à naturaliser et donc à légitimer les inégalités sociales, en les transformant en inégalités de mérite. Il existe concrètement de nombreuses formes de discrimination à l'école. Cependant, la discrimination la plus courante semble se produire quotidiennement sous la forme de micro-interactions, qui n'apparaissent le plus souvent pas à l'échelle d'un établissement scolaire.

⁹⁸ LORCERIE Françoise, *La non-lutte contre les discriminations dans l'École française*, Aix-en-Provence, : Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, (CNRS), 2003, p.1

⁹⁹ Circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008, préparation de la rentrée 2008

¹⁰⁰ BERARDI Christophe, DARWANE Saïd, *La discrimination, de l'école à l'entreprise : l'accès aux stages*, Enquête réalisée dans le cadre du projet Equal, Décembre 2006, p. 147

La discrimination existe de façon « adaptée » au fonctionnement de l'école et s'intègre dans l'espace scolaire. La forme que prendrait alors la discrimination au sein de l'école correspondrait donc, d'une part aux normes de fonctionnement de l'institution, et d'autre part aux formes spécifiques de pouvoir qu'ont les adultes sur les enfants ou adolescents, ou les professionnels sur les familles. L'école n'étant pas la seule responsable des discriminations, elle se retrouve nichée dans un environnement social inégalitaire, à l'échelle nationale comme locale. Parfois l'École est le lieu centralisateur de luttes extérieures qui la dépassent. Les enjeux se situent à la fois à l'extérieur mais aussi au sein même de l'institution scolaire. Pour Jean Hébrard¹⁰¹, cela se joue à plus grande échelle puisque c'est la société même qui a intégré les normes implicites culturelles, sociales, économiques et politiques de la ségrégation.

B) Lutter contre les discriminations : les enjeux dans les pratiques éducatives

L'existence des discriminations remet en cause le « vivre ensemble ». Dans le domaine éducatif, il est difficile d'identifier les discriminations car elles sont imbriquées avec d'autres. En effet, elles sont produites par des institutions qui œuvrent dans une perspective inverse. Ces pratiques sont diffuses, collectives, intégrées dans des fonctionnements institutionnels et peuvent être pérennisées. S'intéresser aux discriminations demande donc de s'interroger sur les normes scolaires et celles qui sont promues dans les équipes de centres socio-culturels, de loisirs, d'éducation populaire. De nombreux auteurs s'entendent sur le fait que les questions de discriminations doivent être travaillées, au sein de la communauté scolaire et dans toutes les équipes professionnelles qui interviennent auprès des enfants. Lutter contre les discriminations, ne peut pas seulement se faire de manière individuelle. Un travail collectif est nécessaire afin de répondre à cet enjeu commun. Au sein de la communauté scolaire, mais également dans toutes les équipes pédagogiques, il existe un certain malaise, voire un tabou autour de ces questions. Souvent, on invoque d'ailleurs un manque de professionnalisme des animateurs, des éducateurs et des enseignants lorsqu'une situation discriminatoire est dénoncée. Ces procédés occultent les véritables causes des discriminations.

Au regard de l'analyse portée sur les situations d'échec et de réussite et plus globalement sur l'ensemble de la démarche des ateliers de prévention du décrochage, les

¹⁰¹ HEBRARD Jean, *Combattre la discrimination à l'école*, Projet, CERAS, n°299, Juillet 2007

professionnels, s'interrogent sur leurs pratiques et sur la finalité de ces dernières. Aujourd'hui si des pratiques professionnelles discriminent les garçons, elles sont le fruit de processus complexes et le fait de représentations. C'est pourquoi il est important de préciser que la transformation des comportements et des pratiques ne veut pas dire qu'il y existe de « bonnes » ou de « mauvaises » pratiques. Il n'est pas question de juger ni d'amener à faire culpabiliser les professionnels.

Les acteurs investis dans ces ateliers ont suffisamment fait remonter leur sentiment d'impuissance quotidien pour ne pas les accuser de tous les maux et de la masculinisation du décrochage. C'est pourquoi la prise en compte de cette question devrait se faire collectivement en répondant à leur volonté de produire et de construire ensemble. La diversité et la complémentarité des professionnels présents dans les ateliers leur a donné l'occasion de discuter, de s'écouter, de proposer et de co-construire ensemble. Là est peut-être la clé de la prise en considération du décrochage masculin et plus largement de la réussite éducative.

La lutte contre les discriminations demande à tout un chacun une remise en cause de sa pratique. La plupart du temps, les projets qui ont pour vocation de lutter contre les discriminations sont à destination des publics. Ils s'adressent peu aux professionnels. Dans le rapport « Discriminations à l'École »¹⁰², relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire, il est frappant de constater que l'on met l'accent sur les pratiques discriminantes entre les élèves. En effet, les élèves font preuve de pratiques discriminantes envers leurs camarades, et il est important de s'en soucier, et d'être en capacité de réagir face à cela. Mais les discriminations ne sont pas le seul fait des élèves. L'institution scolaire et les professionnels qui la composent sont eux aussi générateurs d'inégalités de traitement. Finalement, la reconnaissance du phénomène n'est que partiellement prise en compte. Et l'on peut se demander quel pourrait être le véritable impact d'un travail engagé sur les pratiques discriminatoires des élèves si l'institution scolaire dans un même temps ne réinterroge pas les siennes. Pour Fabrice Dhume, « *Tout se passe comme si l'école était moins concernée* »¹⁰³.

Jean-Louis Auduc montre le contraire. L'école participe à véhiculer des procédés pouvant mener aux discriminations et au décrochage scolaire des garçons. Pour lui, « si

¹⁰² REBEYRO Anne (coor.), *Discriminations à l'École*. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, le 22 septembre 2010

¹⁰³ DHUME Fabrice, *Agir contre la discrimination : un défi et une opportunité pour l'école*, Institut Social et Coopératif de Recherche, Novembre 2007, p.2

*l'accumulation et l'intériorisation des stéréotypes jouent un rôle prépondérant dans la répartition des goûts, des aptitudes et des qualités entre les sexes, au regard de l'échec scolaire masculin, on peut légitimement se demander si le partage de ces rôles ne s'effectue pas, à l'école, au détriment des garçons »*¹⁰⁴. Si ce partage des rôles s'effectue au sein de l'école, cela sous entend qu'il existe effectivement des pratiques professionnelles différentes en fonction des garçons et des filles. Jean-Louis Auduc précise que les comportements des professionnels au sein des établissements scolaires et des classes ont un impact sur les performances des élèves. En effet, « *les qualités privilégiées dans l'éducation des filles, telles que le calme, l'attention à autrui ou la persévérance, les prédisposent à apprendre plus facilement leur « métier » d'élève. A l'inverse, les stéréotypes sexués transmis aux garçons, apprennent la compétition, l'affirmation du moi, la suprématie de l'activité physique, rendent leur adaptation au système scolaire plus difficile »*¹⁰⁵. L'enjeu serait d'identifier des situations discriminatoires et de donner la possibilité aux équipes éducatives d'échanger et de partager pour trouver des solutions adaptées. Faire évoluer les pratiques professionnelles ne permettrait-il pas d'avoir un impact sur le comportement des enfants et dans les relations qu'ils entretiennent entre eux ?

C) L'impact de la non prise en compte du genre dans le parcours les jeunes collégiens

La non prise en compte du genre dans la lutte contre le décrochage scolaire met une partie des élèves aux bancs de l'école. Quel sera l'impact de cette « fracture sexuée » ? Tel que le précise le rapport « Discriminations à l'école », « *l'École n'est pas seule responsable du poids de ces stéréotypes »*¹⁰⁶. Il est évident que l'école, n'ayant pas le monopole de l'éducation des enfants, elle n'est pas seule génératrice de discriminations. Les auteurs de ce rapport complètent en signalant que, bien qu'elle ne soit pas seule responsable, « *elle ne parvient pas à les combattre efficacement »*¹⁰⁷. Le paradoxe étant pour l'école d'être à la fois « *un vecteur de l'égalité tout en participant à la division sexuée des rôles de chacun »*¹⁰⁸. Ce constat révèle un paradoxe important ayant du mal à être changé dans la mesure où le principe d'égalité ne le permet pas. En attendant, au delà des grands principes, ce sont de jeunes

¹⁰⁴ AUDUC Jean-Louis, op. cit. p. 52

¹⁰⁵ Ibid. p.53

¹⁰⁶ REBEYRO Anne (coor.), *Discriminations à l'École...*, op. cit. p.16

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

collégiens qui sont en souffrance. Si politiquement c'est aujourd'hui l'égalité des chances qui prime sur l'égalité de traitement, la mobilisation viendra peut-être par les acteurs qui sur le terrain se rendent compte du désarroi de certains jeunes et qui sont prêts à remettre en question leur travail. Dans les ateliers « préventions du décrochage », la notion de genre est venue des professionnels eux-mêmes alors qu'ils évoquaient l'adolescence. Qu'est ce qui se joue à l'adolescence ? Comment accompagner les adolescents ? Rapidement, ils ont évoqué les différences entre filles et garçons, nécessaires à considérer. Ce constat est apparu à la fin de la démarche, sans doute parce que les professionnels n'étaient pas prêts à aborder cette question auparavant, et à y réfléchir collectivement.

L'engagement des institutions, au plus haut niveau politique ou institutionnel, et une mobilisation des organisations sont primordiaux. Pourtant le portage institutionnel apparaît encore insuffisant dans de nombreux territoires. De plus, lorsque les démarches de lutte contre les discriminations existent, elles sont plus souvent une affaire de personnes que de structures tant elles reposent sur des convictions et un engagement personnels. Elles sont moins souvent l'expression d'une priorité définie collectivement.

Le modèle originel de l'égalité française se couple à l'heure actuelle avec deux autres modèles d'égalité : l'égalité de traitement et d'égalité des chances. L'Etat français a fait de la LCD (comprenant l'égalité des chances et l'égalité de traitement) un « enjeu gouvernemental »¹⁰⁹. Il a d'ailleurs mis en œuvre « un certain nombre de dispositifs et d'actions dont il s'agit d'assurer la diffusion sur les territoires »¹¹⁰. Cette priorité gouvernementale a impulsé des dynamiques territoriales. Ainsi, de nombreux acteurs présents dans les territoires français (associations, syndicats, collectivités territoriales, entreprises etc.) s'engagent dans cette démarche.

Par ailleurs, la sociologue Antigone Moutchtouris explique que les discriminations conduisent à « des tensions sociales, de la colère »¹¹¹. Elle exprime également que cela produit « un effet structurant sur la société » et que « la discrimination sociale peut avoir une fonction

¹⁰⁹ Rapport de la conférence « agir contre les discriminations, l'engagement des élus et des collectivités territoriales » Association des Maires Ville et Banlieue de France, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances novembre 2006. p.16

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ MOUTCHTOURIS Antigone, SISTACH Dominique (dir.), *Discriminations et modernité*, Perpignan : Presse universitaire de Perpignan, 2007, p.15

dans les équilibres sociaux »¹¹². Discriminer peut alors se concevoir comme un phénomène de régulation sociale. Le glissement de l'expression « lutte contre les discriminations » à celle de « promotion de l'égalité des chances », fait apparaître que ce dernier modèle entraîne une disparité de la notion de droit. Selon Evelyne Bouzzine¹¹³, le terme « égalité des chances » est un oxymore : puisqu'il y a chance, il ne peut y avoir d'égalité et inversement. L'égalité se prévaut de l'effectivité des droits alors que l'idée même de chance fait référence au domaine de l'aléatoire. « *Quand on se réfère à l'égalité, on est dans une logique type « égalitarisme social » ; quand on parle d'égalité des chances, ce que l'on va gagner, l'autre va le perdre(...)* »¹¹⁴.

Les termes d'insertion, d'intégration, de lutte contre les discriminations et de promotion de l'égalité des chances demeurent tous, à l'heure actuelle, encore présents dans les discours officiels. Et s'ils se succèdent, ils sont loin de s'invalider. Les différents dispositifs de lutte contre les inégalités, qu'ils soient appelés intégration, insertion, lutte contre les discriminations ou encore égalité des chances, désignent finalement un processus sociologique identique. Ils témoignent de l'évolution sociale, de ses représentations. Ils décrivent des situations et des réalités différentes, mais on les retrouve tous dans les différents plans d'action, mis en œuvre sur le terrain, se superposant et s'alimentant les uns les autres. C'est ainsi qu'aujourd'hui, les trois référentiels relatifs à l'action publique pour l'égalité coexistent : l'intégration, la lutte contre les discriminations, la promotion de l'égalité des chances, même si cette dernière est devenue la formulation dominante depuis 2004.

¹¹² MOUTCHTOURIS Antigone, SISTACH Dominique (dir.), *Discriminations et modernité...* op.cit p.15

¹¹³ Evelyne BOUZZINE est directrice du Centre Ressources Politique de la Ville en Essonne.

¹¹⁴ MOUTCHTOURIS Antigone, SISTACH Dominique (dir.), *discriminations ...* op. cit, p.15

Partie 2.

Orientations politiques, pratiques et prévention de la masculinisation du décrochage scolaire

« Aucune société humaine n'a jamais assuré à ses membres un droit égal d'accès aux savoirs existants. Les transformations historiques des sociétés modernes, et de l'école elle-même, tout en maintenant l'inégalité des chances, ont porté à maturité les conditions de réalisation d'un tel objectif. La revendication est forte, et la mobilisation des moyens matériels et humains ainsi que des connaissances nécessaires n'est pas hors de portée. Encore nous faut-il savoir, et ce n'est pas rien, dans quel modèle nous acceptons de vivre »¹¹⁵.

Aborder la masculinisation du décrochage scolaire demande de porter attention aux pratiques professionnelles afin d'appréhender et de comprendre ce phénomène. Alors, par la déconstruction de cet objet d'analyse, nous avons constaté qu'il était complexe pour les professionnels d'aborder la question du genre tant elle ne se pose pas dans leurs pratiques quotidiennes. La problématique du décrochage masculin ne se pose pas dans la mesure où elle n'est pas directement visible. Par ailleurs, le travail mené d'après les récits des professionnels de situations de réussite et d'échec de prévention du décrochage démontre les importants enjeux auxquels engage une prise en compte genrée du décrochage scolaire. D'une part elle revoie les professionnels à leurs propres représentations sociales et à leurs traductions dans leurs pratiques. D'autre part, elle questionne le principe d'égalité des chances du modèle républicain quant à la prise en compte des inégalités de traitement.

Afin de comprendre le système éducatif dans lequel s'inscrivent les professionnels, nous étudierons dans un premier temps le principe d'égalité des chances pour ensuite aborder les enjeux politiques liés au décrochage scolaire et finalement questionner la représentation des jeunes garçons dans notre société (chapitre 1). A l'égard de ces éléments de contexte national, nous verrons l'importance de la prévention du décrochage scolaire des garçons (chapitre 2).

¹¹⁵ TERRAIL Jean Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris : La Dispute, 2002 p.333

Chapitre 1. L'engagement des politiques publiques

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances »¹¹⁶.

Article L.111.1 du Code de l'éducation

Le devenir des jeunes concerne les pouvoirs publics et c'est notamment l'une des raisons qui fait du décrochage scolaire une priorité nationale. Nous verrons comment le sentiment d'urgence à l'égard de ce phénomène le place au cœur des politiques éducatives et celles de préventions de la délinquance. La difficile prise en compte du décrochage masculin s'inscrit dans un contexte politique où les enjeux sont multiples.

I. L'égalité des chances, leitmotiv des politiques éducatives

Le système éducatif garantit le principe d'égalité des chances. Les transformations du système éducatif, les problèmes sociaux et les débats suscités par l'école impliquent la notion de genre. Il s'agira de comprendre en quoi la prise en compte du décrochage scolaire amène à plus d'égalité des chances et amène à revoir la place attribuée au genre dans ce phénomène.

A) Fondements et théories de l'égalité des chances

Dans son ouvrage, *Les places et les chances – Repenser la justice sociale*¹¹⁷, François Dubet expose deux manières différentes de concevoir la justice sociale en France. Elles visent à réduire les inégalités sociales par l'affirmation de l'égalité. La première conception de la justice sociale, à savoir l'égalité des places, envisage la réduction des inégalités entre les différentes positions sociales. La seconde, l'égalité des chances, cherche à permettre aux individus d'atteindre les meilleures positions en termes de compétences équitables. « Ces deux conceptions diffèrent profondément et s'affrontent, bien que cet antagonisme soit souvent

¹¹⁶ Article L.111.1, loi du 31 mars 2006, Code de l'éducation, extrait du site Internet : www.legifrance.gouv.fr

¹¹⁷ DUBET François, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris : Seuil, coll. la République des idées, 2010, p. 120

masqué par la générosité des principes qui les inspirent et par l'imprécision du vocabulaire qui les porte »¹¹⁸. L'égalité des places, dans sa conception de la justice sociale, tente de réduire les inégalités de revenus, de conditions de vie, de sécurité et d'accès aux services ; en d'autres termes, elle poursuit le rétrécissement de la structure des positions sociales sans faire de la mobilité des individus une priorité. L'égalité des chances quant à elle consiste à donner à tous la possibilité d'occuper les meilleures places, au regard d'un principe basé sur le mérite de chacun. En France, à l'heure actuelle, la conception de l'égalité des chances prime sur celle de l'égalité des places, « la République reconnaît à ses concitoyens, quels que soient leurs origines, leur sexe, leur situation sociale et de santé, leurs convictions ou leurs croyances, un droit identique à l'égalité des chances »¹¹⁹.

La Révolution Française de 1789, en inscrivant dans l'article premier de sa Constitution que « *les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* », confère dès l'origine une place importante à l'égalité. En abolissant les ordres et privilèges de l'Ancien Régime, opposés aux aspirations de la bourgeoisie, la Révolution accorde à chacun l'accès à tous les emplois, indépendamment de sa position sociale à la naissance, en privilégiant le principe fondamental du mérite. En 1791, le vote et la promulgation des lois Allarde¹²⁰ et Le Chapelier¹²¹, ainsi que l'abolition de la féodalité, renversent les fondements de l'Ancien Régime en prônant l'égalité des chances. Sans pour autant remettre en cause les inégalités, ces lois offrent à chacun la possibilité d'avoir accès à toutes les positions sociales, même si ces dernières demeurent inégales¹²².

François Dubet fait référence à Marcel Gauchet qui affirmait que « *l'égalité des chances est, à côté de l'égalité des places, la seconde manière de résoudre la contradiction cruciale des sociétés démocratiques libérales, qui doivent combiner l'égalité fondamentale des citoyens avec les inégalités sociales produites par le fonctionnement de l'économie et la liberté de chacun* »¹²³. L'égalité des chances demeure aujourd'hui le fer de lance de la droite comme de

¹¹⁸ DUBET François, *Les places et les chances...op.cit.* p. 9

¹¹⁹ Projet de loi pour l'égalité des chances, enregistré à la Présidence de l'Assemblée Nationale le 11 janvier 2006 et voté le 31 mars 2006.

¹²⁰ Lois datant des 2 et 17 mars 1791 supprimant les corporations.

¹²¹ Loi promulguée en France le 14 juin 1791. Elle proscriit les organisations ouvrières, les corporations des métiers, mais également les rassemblements paysans et ouvriers ainsi que le compagnonnage.

¹²² SAVIDAN Patrick, *Repenser l'égalité des chances*, Paris : Grasset, 2007, p.30

¹²³ DUBET François, *Les places et les chances...*, op.cit. p. 12

la gauche, même si cette dernière avait auparavant une préférence pour le concept d'égalité des places.

Le modèle de l'égalité des chances s'est ainsi progressivement substitué à celui de l'égalité des places. Il s'est réellement imposé à la fin des années 1970, parallèlement à l'émergence de la « nouvelle question sociale ». Il induit, en même temps, une profonde mutation des représentations de la vie sociale, de ses enjeux et des mécanismes qui en découlent. Le modèle de l'égalité des chances suppose qu'à chaque génération, les individus puissent se répartir de façon équitable à tous les niveaux de la structure sociale, indépendamment de leurs origines et de leurs classes sociales. Cela exige que le statut social des individus d'une génération à l'autre ne dépende plus des caractéristiques sociales, morales, religieuses et financières de la génération précédente. Cette mobilité serait ainsi rendue possible par un modèle donnant à chacun les mêmes chances d'y arriver, « *les inégalités des revenus et des conditions de vie qui séparent chacun de ces groupes cesseraient d'être injustes dès lors que tous les membres auraient eu les mêmes chances d'y échapper* »¹²⁴. Répondant au désir d'autonomie des individus, l'égalité des chances exige que les différences d'éducation et d'héritage soient gommées, en donnant à chacun les chances de sa réussite, du développement de son talent, et ainsi atteindre par son seul mérite la place qui doit lui revenir.

Cette vision de l'égalité des chances constitue l'un des fondements de la Théorie de la justice de John Rawls : « *en supposant qu'il y a une répartition des atouts naturels, ceux qui sont au même niveau de talent et de capacité et qui ont le même désir de les utiliser devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social* »¹²⁵. Selon John Rawls, toute inégalité économique ou sociale n'est acceptable que si elle permet d'améliorer la situation des plus défavorisés. Il développe ici deux principes venant justifier ces inégalités. Le premier, le principe de différence, peut justifier le salaire élevé d'un dirigeant ou d'un patron, qui, s'il développe son entreprise, améliore le sort de ses employés. Le second, la juste égalité des chances, s'inscrit au regard des avantages attachés à des positions sociales auxquelles tous peuvent parvenir s'ils ont le talent nécessaire le permettant. Car, pour Rawls, l'égalité des chances ne porte pas seulement sur une égalité de droit garantie par la loi, mais demeure une égalité de fait. Ainsi, le système scolaire se doit de donner les moyens à tous les enfants d'accéder à une carrière adaptée à son talent, autrement dit

¹²⁴ DUBET François, *Les places et les chances...*, op.cit. p55.

¹²⁵ RAWLS John, op. cit., p.25

à son mérite. Cette égalité des chances est proche de la notion d'équité, le mérite des individus favorisant alors des inégalités justes, légitimées par les efforts personnels de chacun. Car si les individus ne sont ni plus favorisés ou défavorisés les uns par rapport aux autres, alors seul rentre en compte l'effort individuel dans la distinction entre ces derniers. D'après François Dubet, ce modèle reposerait sur une fiction exigeante et sur un modèle statistique tirant sa force de la critique faite au modèle de l'égalité des places. Par une critique sociale dénonçant la trop faible part des femmes, des enfants d'ouvriers et d'immigrés ou encore des personnes en situation de handicap dans toutes les sphères de la vie sociale, des lois et des mesures ont été adoptées afin de tendre à l'égalité des chances. Elles doivent permettre, non pas de réduire les inégalités, mais de les rendre plus justes.

B) Faire de l'égalité des chances une réalité pour tous

En 2004, l'Etat annonce son projet de programmation pour la cohésion sociale. Il se veut répondre aux difficultés rencontrées en France. Face à un chômage structurel et à l'exclusion qui l'accompagne, « *le fossé se creuse entre les foyers dont les enfants ont un avenir et ceux dont la descendance est vouée à l'échec. Dès les premières années d'école, certains talents de demain seront gâchés, dilapidés dans des logements souvent indignes, dans des quartiers qui prennent la forme de ghettos (...)* »¹²⁶. Ce préambule atteste de la prise de conscience des pouvoirs publics d'enclencher une nouvelle dynamique ministérielle, associant ainsi « ses forces » autour de « trois piliers fondamentaux »¹²⁷ : l'emploi et l'activité, le logement et l'égalité des chances. Si ces trois domaines sont les principales interventions annoncées par ce plan, d'autres sont également visées, notamment l'éducation prioritaire. « *Une impulsion doit être donnée dans les zones d'éducation prioritaire, les élèves en fragilité doivent être repérés et suivis aux premiers signes de décrochage, dès la maternelle* »¹²⁸.

Le plan de cohésion sociale cherche donc à rétablir une cohésion dans un pays qui rencontre un ensemble de problèmes (chômage de masse et de longue durée, accroissement du nombre des exclus, discriminations, délitement des quartiers défavorisés, du lien social...). Pour y remédier, le partenariat interministériel est privilégié. Il est demandé aux collectivités

¹²⁶ Projet de loi de programmation pour la cohésion sociale du 15 septembre 2004, p.1.

¹²⁷ Loi de programmation pour la cohésion sociale, loi n°2005-32 du 18 janvier 2005, p.5.

¹²⁸ Plan de cohésion sociale, 2005, p.5.

territoriales de travailler en partenariat à la fois localement et avec les institutions étatiques. Par exemple, les programmes 15 et 16, spécifiques à l'égalité des chances entre les enfants et les adolescents, doit se faire en partenariat entre l'Éducation Nationale et les collectivités territoriales. Les objectifs de ces programmes sont de donner des moyens supplémentaires pour les écoles et collèges situés dans les zones d'Éducation Prioritaires.

En janvier 2006, Jean Louis Borloo, alors ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement¹²⁹, met en avant qu' « *un certain nombre de nos concitoyens connaissent encore aujourd'hui des situations d'inégalité des chances, qui non seulement ne sont pas acceptables au regard des principes de la République, mais aussi nuisent à la cohésion nationale* ». Le projet de loi pour l'égalité des chances présenté le 11 janvier 2006, voté le 31 mars de cette même année, atteste de la volonté de vouloir faire du modèle de l'égalité des chances, le nouveau projet de société en matière de justice sociale. Les mesures proposées par cette loi s'axent autour de cinq champs spécifiques, dont l'éducation, l'emploi et le développement économique, la lutte contre les discriminations, l'aide aux parents dans l'exercice de leur autorité parentale, la lutte contre les incivilités et la création du service civil volontaire. Ces mesures prennent corps à travers différents dispositifs, et répondent comme les précédentes à des normes institutionnelles conformes au mode de socialisation dominant.

Le plan de cohésion sociale et la loi sur l'égalité des chances prennent en compte les inégalités et font de l'égalité des chances un moyen pour les réduire. Ces mesures incitent l'ensemble des acteurs du champ socio-éducatif à travailler ensemble pour réduire les inégalités vécues par les jeunes. Le but étant de créer plus de cohésion, à la fois entre les acteurs économiques, politiques et sociaux, mais également entre ces mêmes acteurs et les habitants. Notons qu'à la suite des révoltes des banlieues de l'automne 2005, il sera souvent entendu, à droite comme à gauche, que « *l'égalité des chances scolaire est la manière la plus efficace d'intégrer les jeunes et d'éteindre leur rage. On ajoute que ce modèle d'égalité est susceptible de transformer les élites, d'accroître la confiance et le dynamisme de la société, de renforcer l'économie et la cohésion sociale* »¹³⁰. Ce modèle de justice sociale se retrouve de ce fait aujourd'hui au cœur des politiques éducatives, centralisé et imposé à tous les acteurs, comme « juste ». C'est ainsi que l'ensemble du champ éducatif est justifié au nom de l'égalité des chances et du mérite individuel.

¹²⁹ Gouvernement DE VILLEPIN (31/03/2005 – 15/05/2007).

¹³⁰ DUBET François, *Les places et les chances...*op.cit.p 66.

C'est dans ce contexte que la politique éducative de la Ville de Grenoble s'est instaurée au cours des dernières décennies, puis formalisée à travers le Projet Éducatif Grenoblois (PEG), adopté par le Conseil Municipal du 18 mai 2009. Se voulant proposer une politique éducative cohérente, accessible et ambitieuse, articulée autour de priorités, dont celle de tendre à la réduction des inégalités, le PEG concerne l'ensemble des enfants de la naissance à la majorité. « Une politique éducative qui ne considère pas l'échec scolaire comme une fatalité, mais comme une réalité fondée sur des inégalités économiques et culturelles sur lesquelles nous pouvons, nous devons encore agir ensemble »¹³¹. Assumant pleinement ses compétences obligatoires, (accueil des 11200 enfants dans 80 écoles de la ville, amélioration du patrimoine, etc.), la Ville de Grenoble axe le sens de son projet politique au regard de l'égalité des chances. Mettant au cœur de sa politique éducative la réussite scolaire et éducative comme chance pour tous et un levier de réduction des inégalités, elle s'accorde ainsi avec les orientations nationales et son plan de cohésion sociale.

Malgré l'ensemble des mesures prises pour lutter contre les inégalités depuis 1990, celles-ci persistent. L'échec et le décrochage scolaire, perçus comme des facteurs symbolisant les inégalités, interpellent les pouvoirs publics. Pourtant, la persistance des inégalités conditionne bon nombre d'enfants des quartiers prioritaires à sortir du système scolaire sans qualification, venant ainsi grossir les rangs des chômeurs, déjà surreprésentés par les populations les plus défavorisées.

C) La double limite de l'égalité des chances

Dans les années 1960 et 1970, l'État mène une politique centralisée développant le système scolaire français. Cette période de massification dans l'accès au savoir a pour conséquence la mise en perspective de « poches » de pauvreté. Au fil des années, se dessinent des territoires où l'échec scolaire est important. Pourtant si l'école est accessible à tous, elle n'est cependant pas adaptée à chacun. L'institution scolaire avait entendu accorder à tous les mêmes chances, sans faire de distinction entre les élèves fréquentant un même type d'établissement. Force est de constater au cours des années 1970, que l'égalité de moyens ne

¹³¹ Michel DESTOT, Député Maire de Grenoble et Paul BRON, Adjoint chargé à l'Éducation, Édito du Projet Éducatif Grenoblois, p.3.

permet pas d'éviter l'inégalité des chances de réussite. Les élèves seraient profondément inégaux devant les conditions requises pour réussir à l'école. Dans leur ouvrage *Les Héritiers*, les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont démontré qu'il existait une corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire. Ils contredisent les travaux d'autres sociologues, qui réduisent l'inégalité des chances à l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur, produite par la possession inégale de capital économique. Ils entreprennent alors « *un travail de redéfinition et de caractérisation de l'inégalité scolaire, du capital et de la culture scolaire, pour exhiber les mécanismes de reproduction des privilèges sociaux qui sous-tendent l'apparente égalité des élèves de l'université* »¹³². Ils arrivent à la conclusion qu'au sein de l'école existent des discriminations sociales, la réussite scolaire n'étant pas seulement liée au mérite. Il s'agit plutôt de l'addition de plusieurs facteurs différents pour chaque élève. Ils font référence au capital culturel et capital social, qui ont leur importance dans la réussite scolaire des élèves. Car, s'il y a bien une égalité des chances à l'entrée de l'école, une fois à l'intérieur, toutes les inégalités sont loin de s'effacer. C'est pourquoi l'Éducation Nationale fait l'objet de critiques concernant sa capacité à prendre en compte la diversité des publics et des situations, mais surtout parce que son principe universaliste égalitaire n'est pas opérant.

Sur le site Internet du ministère de l'Éducation Nationale, on peut lire que la lutte contre le décrochage scolaire est une priorité nationale : « *elle fait partie des indicateurs de la qualité et de l'efficacité d'un système éducatif au niveau européen. Garantir l'égalité des chances, faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société sont des missions de l'École* »¹³³. En somme, la lutte contre le décrochage scolaire serait un outil permettant l'égalité des chances. Mais le décrochage scolaire n'en est-il pas plutôt la conséquence ? L'égalité des chances mise à mal ne favoriserait-elle pas les processus de décrochage scolaire ?

Par ailleurs, « *l'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves : il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale* »¹³⁴. Or, si la mixité scolaire est effective depuis 1970, elle n'est pas pour autant synonyme d'égalité. Une nouvelle convention interministérielle, pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans le système éducatif, est en cours d'élaboration. Elle devrait

¹³² BRUNO Alain, *Lire Pierre Bourdieu Pierre et Jean-Claude Passeron, Les héritiers. Les étudiants et la culture : un renouveau de la sociologie de l'éducation*, Paris : Ellipse, 2009, p.2

¹³³ Site Internet de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>

¹³⁴ Site Internet des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/cid46856/accueil.html>

couvrir la période 2011 à 2016. Elle tendrait à réaffirmer l'importance du développement une approche dans l'ensemble de la démarche éducative, dans le champ de l'orientation et de l'éducation à la citoyenneté. Par cette convention, l'objectif est de travailler en priorité sur la mixité dans les filières de formation, sur l'éducation au respect mutuel et l'acquisition et la transmission d'une culture de l'égalité entre les sexes.

Les politiques publiques valorisent l'égalité des chances comme le cœur du système scolaire, alors que la confiance de nombreuses familles se délite petit à petit. L'égalité des chances, rattachée aux valeurs républicaines d'égalité, reconnaît les individus égaux entre eux. Pourtant, il existe des différences de traitement basées sur une caractéristique précise pouvant engendrer des discriminations et altérer l'égalité des chances. Les pratiques discriminatoires sont courantes et se situent dans tous les domaines de la vie quotidienne, dans les pratiques professionnelles, et le fonctionnement des institutions.

L'égalité des chances a permis l'accès de l'école aux filles. Pour autant, le traitement des filles et des garçons au sein des établissements scolaires et structures éducatives est-il égalitaire ? Des éléments de réponses ont déjà été abordés précédemment. Nous avons souhaité approfondir notre travail à travers le prisme des politiques en faisant référence au décrochage scolaire, en venant réinterroger les politiques éducatives et les politiques de prévention de la délinquance des mineurs. S'il existe des différences de traitement entre les filles et les garçons dans les politiques éducatives ou de prévention de la délinquance, quelles peuvent en être les conséquences pour les professionnels qui les mettent en œuvre ? Sur le portail internet du gouvernement¹³⁵, il est renseigné que l'égalité des chances doit permettre à chacun de « *pouvoir faire valoir ses talents et ses mérites quelle que soit son origine sociale* »¹³⁶, et spécifié que l'égalité des chances n'est pas le synonyme d'égalitarisme, « *parce que la République c'est aussi la récompense du mérite, de l'effort et du travail* »¹³⁷. En favorisant le principe de mérite, l'égalité des chances renvoie l'individu à sa propre capacité de s'investir et aux moyens qu'il se donne pour réussir. Est-il possible de faire valoir ses talents et ses mérites lorsque l'on est victime de discrimination ? Permet-on réellement aux garçons d'accéder à la réussite scolaire ?

¹³⁵ Portail du gouvernement : <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/les-mesures-pour-promouvoir-l-egalite-des-chances>

¹³⁶ Ibid.

¹³⁷ Ibid.

II. Les enjeux politiques liés au décrochage scolaire

Les jeunes en décrochage scolaire remettent en cause le principe d'égalité des chances. Par leur détachement du collège, ils s'éloignent des chances promises par l'institution scolaire. La République peine à considérer les difficultés de ces jeunes et fait appel à la détermination de chacun au travers de discours politiques qui, souvent, promeuvent le mérite individuel. Nous allons voir dans cette partie, comment et pourquoi le décrochage scolaire est fortement considéré par la puissance publique. Ce phénomène grandissant pose question aux pouvoirs publics et leur préoccupation n'est pas uniquement éducative. Prises dans une logique d'égalité, les politiques éducatives ne réinterrogent pas toujours les causes du décrochage scolaire et ses spécificités. Enfin, nous verrons l'impact que peuvent avoir les politiques publiques dans la construction des représentations sociales.

A) Une succession de textes officiels : un empilement de dispositifs

Comme expliqué dans la première partie, le décrochage scolaire fait l'objet de débats politiques depuis la fin des années 1990. Toutefois ce phénomène a pris une dimension nouvelle en septembre 2009, lors du lancement du plan Agir pour la jeunesse¹³⁸. Le chef de l'Etat, Nicolas Sarkozy fait alors de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité nationale. Le plan Agir pour la jeunesse s'inspire des propositions en faveur de la jeunesse, annoncées dans le livre vert sur la jeunesse de Martin Hirsch (Haut commissaire aux Solidarités actives et à la Jeunesse) ; des propositions faites par la Commission sur la politique de la jeunesse ainsi que des travaux menés par le Sénat en 2009. En s'inspirant de ces différentes études, réflexions, le plan Agir pour la jeunesse témoigne d'une mobilisation collective et transversale de l'ensemble des membres du Gouvernement afin de « rendre plus cohérente la politique en faveur des 16-25 ans »¹³⁹. Dans le cadre de ce programme d'actions, il est question d'accompagnement des jeunes, d'orientation et d'éducation. La lutte contre le décrochage scolaire est l'une des mesures phares qui s'adresse particulièrement aux jeunes en décrochage, ou en situation de décrochage après la fin de la scolarité obligatoire. Si ces jeunes quittent le

¹³⁸ Discours prononcé en Avignon par le Président de la République, le 29 septembre 2009. Le plan « Agir pour la Jeunesse » est une étape fondamentale dans la construction d'une politique transversale et globale à destination de la jeunesse. C'est un effort sans précédent qui a posé les fondations d'une politique renouvelée.

¹³⁹ Portail du gouvernement : <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/plan-agir-pour-la-jeunesse-une-nouvelle-etape-vers-l-autonomie>

système scolaire sans diplôme, sans travail, que font-ils ? C'est cette question qui préoccupe les pouvoirs publics. Sans doute s'inquiètent-ils de la menace à l'ordre public que constituent ces jeunes ? Ce discours valorisant une politique globale en faveur de la jeunesse pour une « *meilleure coordination avec les partenaires associatifs, institutionnels ou privés, dans le but de mieux accompagner les jeunes dans leur parcours* »¹⁴⁰, interroge : les enjeux politiques ne sont-ils pas considérables ?

En 2009, la lutte contre le décrochage scolaire est apparue comme une priorité nationale dans la prise en compte de la jeunesse, de 16 à 25 ans. En se référant aux travaux menés en Isère, cette considération reste relativement tardive. Les actions sont davantage axées sur le raccrochage que sur la prévention du décrochage. A côté de cela, des dispositifs mis en place avant 2009 permettent de prévenir et d'intervenir en amont et en aval du décrochage scolaire, notamment en direction des collégiens. Cette prise en compte du décrochage par l'action publique, et plus précisément par les politiques éducatives, se traduit par une succession de textes officiels. Ces circulaires engagent les acteurs à mettre en place des dispositifs favorisant la lutte contre le décrochage scolaire. Le choix a été fait ici de présenter de façon synthétique quelques textes officiels. Précisons dès à présent que cette liste est non exhaustive. Les textes présentés ci-dessous ont pour fonction d'alimenter la suite de notre réflexion.

La circulaire du 10 mai 1996, *Mission générale d'insertion professionnelle des élèves*, mentionne que « *l'insertion professionnelle des jeunes constitue une priorité nationale majeure* »¹⁴¹ et souligne que « *le droit pour chaque jeune de pouvoir bénéficier d'une formation professionnelle avant sa sortie du système éducatif impose une mobilisation des établissements dans la préparation et la mise en œuvre d'actions spécifiques d'aide à l'insertion* »¹⁴². Ainsi, cette circulaire met l'accent sur l'insertion professionnelle des jeunes. Les mesures qui en résultent s'adressent à tous les jeunes en situation de « décrochage » ou en rupture scolaire.

La circulaire du 23 janvier 2003, *Charte Ecole Ouverte*, permet l'ouverture des collèges et lycées pendant les vacances scolaires, ainsi que les mercredis et les samedis durant l'année scolaire. Elle s'adresse plus spécifiquement « *aux enfants et jeunes qui vivent dans des zones*

¹⁴⁰ Portail du gouvernement : <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/plan-agir-pour-la-jeunesse-une-nouvelle-etape-vers-l-autonomie>

¹⁴¹ Circulaire n° 96-134 du 10 mai 1996 : mission générale d'insertion

¹⁴² Ibid.

urbaines défavorisées ou dans des contextes culturels et économiques difficile »¹⁴³, partant pas ou peu en vacances. Le dispositif Ecole Ouverte s'inscrit dans la « *politique de prévention et la volonté de réconciliation des jeunes avec l'école, mené par le Gouvernement* »¹⁴⁴, en proposant tout un panel d'activités éducatives : scolaires, sportives, culturelles, etc. Les publics visés sont les enfants et jeunes dont les territoires sont classés en éducation prioritaire, en zones urbaines sensibles et en établissement sensibles, précisant qu'« *un effort particulier sera entrepris pour accueillir des jeunes en difficulté scolaire ou en risque de marginalisation* »¹⁴⁵.

La circulaire du 23 janvier 2004, Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire, rappelle en préambule que « *l'absentéisme est un phénomène complexe qui prend ses racines dans un ensemble de difficultés d'ordre scolaire, mais aussi d'ordre social et familial. Des jeunes s'éloignent ainsi de l'école et une fréquentation de plus en plus distendue s'installe* »¹⁴⁶. Cette circulaire clarifie les nouvelles dispositions liées au contrôle de l'assiduité scolaire, les modalités de prévention, de suivi et de traitement des absences. Si le dispositif de sanctions concernant le versement des prestations familiales est supprimé, car jugé inefficace et inéquitable, la sanction pénale qui réprime l'obligation scolaire est renforcée et peut aller jusqu'à une amende de 750 euros. De plus, des modules de soutien à la responsabilité parentale sont créés et « *constituent l'un des éléments clé du processus engageant l'école, les institutions publiques, le monde associatif et la société civile en faveur de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire* »¹⁴⁷. La mobilisation de la famille est considérée comme le principal facteur garantissant le rétablissement de l'assiduité de l'enfant.

La circulaire du 21 août 2006, Dispositifs relais : Organisation et pilotage des dispositifs relais, « *Les dispositifs relais (classes et ateliers) constituent un des outils privilégiés de lutte contre le décrochage scolaire et de la marginalisation sociale de jeunes soumis à l'obligation scolaire* »¹⁴⁸. Ils s'adressent essentiellement aux collégiens qui sont entrés dans un « *processus de rejet de l'institution scolaire* »¹⁴⁹. Par ce dispositif, les pouvoirs publics souhaitent éviter la marginalisation sociale de ces jeunes et/ou leur déscolarisation (« *absentéisme non justifié, aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives*

¹⁴³ Circulaire n° 2003-008 du 23 janvier 2003 : Charte École ouverte.

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ Ibid.

¹⁴⁶ Circulaire n° 2004-054 du 23 mars 2004, Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ Circulaire n°2006-129 du 21 août 2006, Dispositifs relais : Organisation et pilotage des dispositifs relais

¹⁴⁹ Ibid.

d'établissements successifs mais aussi extrême passivité »). Concrètement, un accueil adapté et temporaire est proposé aux jeunes, afin « *de les réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle tout en poursuivant l'objectif de socialisation et d'éducation à la citoyenneté*¹⁵⁰ ». Ces dispositifs relais doivent permettre une démarche de réinvestissement dans les apprentissages de la part de chaque élève ; l'un des objectifs étant de favoriser la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences et l'acquisition d'une qualification reconnue. Ils se destinent principalement aux élèves pour qui les autres dispositifs mis en place au sein des établissements scolaires n'ont pas permis une amélioration de la scolarité. Ces dispositifs mettent en avant l'importance du partenariat tant au niveau national, à travers une coopération de l'Education Nationale et du ministère de la justice, qu'au niveau local, entre les collectivités territoriales et les associations. Ils proposent des parcours individualisés (mais pas nécessairement individuels), où l'encadrement pédagogique et éducatif est renforcé avec des enseignants, des éducateurs et si nécessaire des professionnels de la santé.

La circulaire du 5 juin 2008, *Généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008*, intervient suite à la mise en place de l'accompagnement éducatif, après les cours, au sein des collèges de l'éducation prioritaire. En 2008, ce dispositif s'est généralisé à tous les collèges. Il s'agit d'un temps entre l'École et les familles pour les élèves volontaires et pouvant « *s'avérer très profitable aux élèves rencontrant des difficultés, notamment lorsqu'ils ne bénéficient pas chez eux de conditions d'étude favorables. Ce dispositif contribue ainsi à l'égalité des chances entre tous les élèves* »¹⁵¹. Plusieurs dispositifs existant déjà hors temps scolaire, une recherche de cohérence a dû être travaillée sur chaque territoire pour une meilleure lisibilité entre le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS), Contrat Educatif Local (CEL), Dispositifs de Réussite Educative (DRE) sans oublier les actions menées dans ce domaine à l'initiative des collectivités territoriales.

La circulaire du 18 décembre 2008, *Décrochage scolaire : mise en œuvre des décisions du Comité interministériel des villes du 20 juin 2008*, a permis d'impulser un premier travail consistant à mesurer l'importance du décrochage scolaire et, par la suite, d'en mesurer les évolutions. L'objectif était de construire des réponses aux spécificités des territoires désignés. « *Ce cadre cohérent d'actions concrètes participe pleinement au renforcement de l'égalité des*

¹⁵⁰ Circulaire n°2006-129 du 21 août 2006, Dispositifs relais : Organisation et pilotage des dispositifs relais

¹⁵¹ Circulaire n° 2008-080 du 5 juin 2008, concernant la généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008

chances. *Priorité de la dynamique "Espoir Banlieues", il vise au plus près du terrain [...] la mobilisation de l'ensemble des services de l'État, des collectivités territoriales et du secteur associatif habituellement associé à cette politique au plan local* »¹⁵². L'accent est mis sur le partenariat au niveau local devant permettre le repérage quotidien des situations individuelles de décrochage et en apporter des réponses rapides.

L'instruction du 22 avril 2009, *Prévention du décrochage scolaire et accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire*, fait suite au Comité Interministériel des villes et du développement social urbain (CIV) du 20 juin. Elle présente les actions concrètes relatives à la prévention du décrochage scolaire et à l'accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire. De plus, à la suite du Comité interministériel pour la jeunesse (CIJ) du 30 janvier 2009, le Gouvernement a souhaité renforcer les modalités de repérage et a permis le soutien d'expérimentation sur les territoires. Il est à souligner que ces expérimentations s'effectuaient sous la direction du Haut commissariat à la jeunesse.

Les circulaires de préparation des rentrées 2009, 2010 et 2011 : pour la suite de notre travail, il nous semblait important de prendre en compte les dernières circulaires de rentrée sachant qu'elles constituent l'orientation de référence de l'année qui va suivre, énonçant les priorités en matière de politiques éducatives.

En 2009, l'Éducation Nationale exprime « *avec la même force, sa volonté de donner une chance de réussite à tous les élèves, qu'ils soient socialement défavorisés, en situation de handicap ou de maladie, gagnés par le découragement, absentéistes ou décrocheurs* »¹⁵³. Et ajoute que, pour y parvenir, « *l'implication des parents sera plus que jamais nécessaire* »¹⁵⁴. L'Éducation Nationale insiste sur la prévention, la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, préconisant la vigilance et de faire au mieux afin de trouver des réponses adaptées en cohésion avec les partenaires éducatifs. Il est précisé que ces réponses peuvent être d'ordre pédagogique, social, éducatif, et liées à l'orientation ou encore à la santé. « *C'est par des regards croisés, des diagnostics et des suivis coordonnés des élèves que la question du décrochage scolaire pourra être traitée, au sein ou en dehors des établissements* »¹⁵⁵. Rappelant que la recherche de solutions implique une coordination locale des actions mises en

¹⁵² Circulaire n° 2008-174 du 18 décembre 2008, Décrochage scolaire : mise en œuvre des décisions du Comité interministériel des villes du 20 juin 2008,

¹⁵³ Circulaire n°2009-068 du 20 mai 2009, Préparation à la rentrée 2009

¹⁵⁴ Ibid

¹⁵⁵ Ibid

place, tant par la mission générale d'insertion de l'Éducation Nationale que par tous les autres acteurs de l'insertion.

En 2010, en guise de préambule, ce sont les principes de la devise républicaine, rapprochés aux enjeux des politiques éducatives, qui sont affichés. Il est alors précisé « *à cette fin, les politiques éducatives menées en France visent à donner à chaque élève les moyens de la réussite au service d'une société juste. La personnalisation du parcours scolaire de l'élève vient à l'appui de cet objectif d'égalité des chances qui guide la rénovation du système éducatif* »¹⁵⁶. La lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit dans la continuité de l'année précédente, avec la mise en place de suivi plus personnalisé des élèves afin de prévenir les sorties sans qualification du système scolaire.

En 2011, c'est l'amélioration des acquis des élèves, significativement et durablement, à tous les niveaux de la scolarité, qui est visé. « *Il s'agit donc de concilier l'École pour tous et la réussite de chacun, en s'assurant que chaque élève, quel que soit son parcours, dispose d'un corpus commun de connaissances et de valeurs à la fin de la scolarité obligatoire* »¹⁵⁷.

Ces textes juridiques permettent de retracer l'évolution de la prise en compte du décrochage scolaire et nous conduisent à poser plusieurs constats. Bien que les résumés de ces circulaires soient ici relativement succincts, nous pouvons constater que les politiques éducatives insistent sur l'importance de la prévention, qu'il s'agisse de l'absentéisme ou du décrochage scolaire. D'ailleurs, le lien entre ces deux phénomènes est souvent établi. Les textes juridiques créent une certaine confusion, dans la mesure où les termes « décrochage scolaire » et « absentéisme » sont souvent associés. De plus, les circulaires définissent peu le décrochage scolaire, et ne décrivent pas les processus ou les facteurs menant un élève à décrocher. Toutefois, il est souvent fait référence aux absences des élèves. Il est certain que l'absentéisme fait partie des multiples facteurs du décrochage scolaire, et qu'il est l'un des plus visibles. Néanmoins, présenté de cette façon, ne serait-ce pas une manière d'entretenir la confusion entre absentéisme et décrochage scolaire pour les équipes éducatives ?

Enfin, les circulaires -même celles présentant un dispositif en particulier- restent assez évasives quant à la prise en compte du décrochage scolaire et la manière de le prévenir. Répondant au principe républicain d'égalité, il n'est pas question de filles ou de garçons, mais « d'élèves en difficulté » demandant une vigilance particulière de la part des professionnels, et ayant la possibilité d'intégrer un ou des dispositifs, afin de prétendre à la réussite scolaire dans un souci

¹⁵⁶ Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010, Préparation à la rentrée 2010

¹⁵⁷ Circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011, Préparation à la rentrée 2011

d'égalité des chances. En proposant un accueil spécifique des collégiens, ils ont aussi pour vocation de redonner goût aux élèves pour éviter qu'ils ne se marginalisent au sein de l'établissement.

B) Les paradoxes politiques du décrochage scolaire

Dans les dispositifs éducatifs ayant pour objectif la lutte contre le décrochage scolaire, il est fait référence aux élèves. Toutefois, le décrochage des garçons n'est pas abordé. L'Education Nationale, au nom du principe d'égalité, ne peut pas faire de distinction entre les filles et les garçons. Malgré tout, une image masculine et plutôt négative s'est révélée dans les situations présentées dans les ateliers, formalisant une image « du » décrocheur. Nous ne pouvons donc pas confirmer notre seconde hypothèse, à savoir que les politiques éducatives véhiculent des représentations sociales genrées. Pourtant, elles ne privilégient pas une approche différentielle dans la prise en compte différenciée du décrochage.

Les politiques éducatives montrent une volonté d'action, tant sur la prévention du phénomène que sur la gestion de ses conséquences. En effet, certains dispositifs comme l'accompagnement éducatif s'inscrivent du côté de la prévention, alors que d'autres ont plus une fonction de réparation. Depuis quelques années, l'Education Nationale affiche une détermination à travailler en partenariat avec les acteurs présents sur les territoires, pour prévenir et lutter contre le décrochage. Cela a conduit l'ensemble des acteurs intervenant dans le champ éducatif à mener une réflexion sur la question du genre. En témoigne, la réflexion amorcée en 2005 qui a débouché sur une convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif¹⁵⁸ : « L'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves : il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale ». Par ailleurs certaines recherches montrent qu'il existe une différence entre les filles et les garçons dans le domaine de l'éducation, et soulignent l'importance de prendre en compte la notion de genre dans les actions menées auprès de jeunes. Notons également, que dans les représentations

¹⁵⁸ La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif est signée pour la période 2006-2011 par huit ministères. Elle engage les parties signataires à renforcer l'action interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif. Le comité de pilotage de la convention est présidé par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

collectives, l'image masculine du décrochage prédomine. A cette dernière, vient se surajouter l'image du délinquant.

Prenons pour seul exemple cette question récurrente : « *Les jeunes en décrochage scolaire sont-ils délinquants ?* »¹⁵⁹. Cette question est loin d'être anodine. Elle établit un lien assez prégnant entre le décrochage scolaire et les garçons, dans la mesure où les délinquants sont majoritairement des garçons. Précisons que, lorsqu'il est fait référence aux « statistiques de la délinquance », ce sont celles de la police et de la gendarmerie qui restent en permanence utilisés. Il existe pourtant plusieurs « *types de données statistiques, fort différentes et qui ne renvoient pas aux mêmes "réalités"* »¹⁶⁰. Pour Laurent Mucchielli, le terme « statistique de la délinquance » est utilisé à tort, pour plusieurs raisons. D'une part, parce que son calcul dépend en grande partie du traitement des plaintes de la police et de la gendarmerie, qui peut être très variable ; et d'autre part, parce qu'elle dépend « *de ce que les forces de l'ordre cherchent et trouvent par elles-mêmes* »¹⁶¹. L'absence de critères clairement définis pour comptabiliser la délinquance, autorise de possibles modifications « *dans leurs modes d'enregistrement et font l'objet de pressions hiérarchiques et politiques diverses* »¹⁶². C'est pourtant à partir de cette source que se fonde depuis plusieurs années les discours récurrents sur le rajeunissement de la délinquance, ou encore sur « *l'explosion de la délinquance des mineurs* »¹⁶³. C'est cette source qui présente des chiffres toujours plus alarmants, affirmant une augmentation « *brutale et massive* »¹⁶⁴ des faits de délinquance. Ce sont là, les garçons et les jeunes garçons que l'on désigne.

Pourquoi le lien entre le décrochage scolaire et délinquance est-il récurrent ? Est-ce seulement le fait de représentations sociales ? Quelles en sont les conséquences pour les garçons ?

Pour mieux appréhender les politiques de la lutte contre le décrochage scolaire, il est nécessaire de ne pas seulement s'attacher aux politiques éducatives, ni même aux politiques de la jeunesse. Il est important de s'intéresser aux politiques de prévention de la délinquance.

¹⁵⁹ BLAYA Catherine, *décrochages scolaires*, op.cit. p.61

¹⁶⁰ MUCCHIELLI Laurent, *Regard sociologique sur l'évolution des délinquances juvéniles, leur genèse et leur prévention*, Comprendre, 2004, n°5, p. 1

¹⁶¹ Ibid. p.2

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ Ibid.

La lutte contre la délinquance, et en particulier la délinquance juvénile, est très présente dans le discours politique, depuis 2002 où l'insécurité a été le thème central de la campagne présidentielle. Bien que la campagne présidentielle de 2007 ne se soit pas centrée sur l'insécurité, deux lois importantes concernant l'enfance ont été promulguées. Le texte de loi relatif à la protection de l'enfance a été promulgué le 6 mars 2007. Et la loi concernant la prévention de la délinquance, elle a été promulguée le 7 mars, après avoir fait l'objet d'un recours constitutionnel. Ces deux lois ont été à l'origine de nombreux débats, car elles pointent des discordances dans la manière de considérer et de se représenter l'enfance et la jeunesse. Ces deux lois mobilisent des référentiels d'actions contradictoires sur l'enfance et la jeunesse, et des représentations que l'on en a. Bien qu'elles aient pour point commun l'enfance et la jeunesse, l'une s'articule autour de l'enfance en danger, alors que l'autre s'attache à l'enfance considérée comme « dangereuse ». Concernant l'enfance et la jeunesse, il est nécessaire de mener ces deux politiques, qui se veulent être complémentaires et permettent de protéger les mineurs. Toutefois, l'étude de ces deux lois montre l'ambivalence entre prévention et répression des jeunes. Cette même ambivalence se retrouve dans la lutte contre le décrochage scolaire. Car si les politiques éducatives tendent vers davantage de prévention, les politiques de prévention de la délinquance des jeunes aspirent à plus de répression.

Dans un récent rapport, « La Prévention de la Délinquance des Jeunes »¹⁶⁵ si Jean-Marie Bockel, Secrétaire d'Etat à la Justice, préconise des actions de prévention, le discours n'en reste pas pour autant moins répressif. La combinaison entre prévention et répression est réaffirmée, ce dès le préambule de ce rapport, « *En me confiant, le 3 août 2010, la rédaction d'un rapport consacré à la prévention de la délinquance juvénile, le Président de la République a entendu mettre l'accent sur les thématiques de la prévention sociale et éducative. Il réaffirme ce faisant la volonté qui est la sienne, depuis longtemps, d'élaborer une politique d'ensemble équilibrée. Il nous invite à mieux articuler l'ensemble des séquences et des champs qu'elles recouvrent, qu'il s'agisse de la prévention, de la répression et de la sanction* »¹⁶⁶.

¹⁶⁵ BOCKEL Jean-Marie, *La Prévention de la Délinquance des Jeunes*, Rapport remis au président de la république en novembre 2010,

¹⁶⁶ Ibid. p.3

C) Entre éducation et répression

« Nos jeunes aiment le luxe, ont de mauvaises manières, se moquent de l'autorité et n'ont aucun respect pour l'âge. À notre époque, les enfants sont des tyrans » - Socrate

Comme rappelé auparavant, les politiques publiques favorisent la mise en place de dispositifs afin de prévenir et de lutter contre le décrochage scolaire. Jean-Louis Auduc rappelle que *« des dispositifs de prévention mis en œuvre à l'école et autour de l'école sont donc indispensables pour accompagner une politique de sanctions et faire que la peine ait un rôle éducatif, ait du sens. Parmi les différents dispositifs de prévention de la violence et de la délinquance, on peut citer le soutien à la parentalité, la lutte contre l'exclusion et le décrochage scolaire, l'éducation à la citoyenneté, les mesures alternatives à l'incarcération, le développement d'actions par les mouvements d'éducation populaire »*¹⁶⁷.

Si un équilibre entre prévention et sanction est nécessaire, nous pouvons cependant nous interroger sur le bien fondé de cet équilibre. Le travail mené jusqu'ici, ne nous permet pas de comprendre les raisons pour lesquelles il subsiste un lien entre décrochage – délinquance – et garçons. Afin d'apporter des éléments de réponses à cette problématique, nous nous sommes attachés à comprendre ce que sont les politiques de prévention de la délinquance, et le lien de la lutte contre le décrochage scolaire avec ces dernières.

Au niveau européen, les gouvernements se mobilisent fortement sur la question du décrochage scolaire. Selon Catherine Blaya, *« Les gouvernements sont fortement mobilisés autour de la problématique du décrochage scolaire, par souci d'équité ou de sécurité (lutte contre la délinquance) ou de réduction des dépenses publiques d'accompagnement social des décrocheurs non insérés dans le marché du travail »*¹⁶⁸. La France s'inscrit dans cette ligne politique. Elle justifie notamment sa politique de sécurité par les chiffres émanant de la police et de la gendarmerie, et encourage des mesures de plus en plus répressives non seulement pour les jeunes mais aussi pour les familles. Dans le rapport sur la prévention de la délinquance des jeunes, Jean-Marie Bockel dépeint un tableau très sombre de notre société. En effet, la famille serait le lieu de la *« toute puissance de certains enfants conduisant à l'anomie, effet d'éviction*

¹⁶⁷ AUDUC Jean-Louis, *Quelques définitions pour s'y retrouver*, Cahiers Pédagogiques, n°488, mars 2011

¹⁶⁸ BLAYA Catherine, *Décrochages scolaires, ...*, op. cit. p.114

des parents dans certaines familles »¹⁶⁹, lieu de la « *démission parentale dans d'autres* »¹⁷⁰. Quant à l'école, institution où le constat d'échec est unanime pour 150 000 mineurs qui sortent chaque année du système scolaire sans formation ni diplôme, l'absentéisme et le décrochage scolaire conduiraient à « *l'émergence d'une catégorie de jeunes sans repères, livrés à la rue, devenant des cibles privilégiées pour la délinquance et l'intégrisme religieux* »¹⁷¹. De plus, il fait le constat d'une montée en puissance des violences et du harcèlement scolaire. Enfin, il explique que la voie publique est de plus en plus occupée par des bandes de garçons, et dans une moindre mesure par des groupes de filles, « *tournées vers la délinquance* »¹⁷². Ces constats sont dans l'ensemble plutôt alarmants et viennent non pas justifier des actions de prévention, mais justifier les actions menées par le gouvernement depuis 2007.

La délinquance juvénile est devenue une préoccupation politique dans la mesure où les jeunes sont de plus en plus perçus comme potentiellement dangereux. Le lien entre délinquance et décrochage scolaire trouve peut-être son origine dans l'avenir des jeunes. En effet, en sortant précocement du système scolaire, et sans qualification, dans une période économique qui est loin d'être faste, le devenir des jeunes préoccupe. Si ces jeunes ne sont ni à l'école, ni formés pour trouver un travail, que font-ils ? Ne demande-t-on pas au système scolaire de garantir l'ordre social ?

La multitude de dispositifs institutionnels mis en place pour répondre au décrochage scolaire montre une nouvelle gestion de la jeunesse : « *dans le passage qui s'opère de problématiques et de dispositifs centrés sur « l'échec » et la « difficulté scolaire » à des problématiques et des dispositifs centrés sur la gestion de l'ordre et la mise au travail progressive et encadrées, se joue en réalité une nouvelle distribution des « populations à problèmes », dans un contexte marqué par le chômage de masse et par la massification scolaire* »¹⁷³.

¹⁶⁹ BOCKEL Jean-Marie, *La Prévention...*, op. cit.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Dictionnaire éducation, op.cit. p.122

III. Garçon : décrocheur et délinquant

« De nos jours, « décrocher » renvoie médiatiquement à l'infamie inquiétante d'une marginalité vouée à tenir les murs de la cité. Les décrocheurs/décrochés, soustraits au contrôle social exercé par l'école, seraient potentiellement dangereux pour l'ordre républicain »¹⁷⁴.

Les politiques publiques situent le décrochage scolaire à la croisée entre la prévention et la répression. D'un côté, elles montrent l'importance de prévenir ce phénomène et de l'autre elles se montrent fermes et répressives, pour contrer le « fantôme de la délinquance juvénile ». Derrière la délinquance juvénile c'est le terme d' « insécurité » qui est camouflé. L'insécurité renvoie à la violence des jeunes, plus particulièrement à celle des « jeunes des banlieues ». Par ailleurs, jusqu'alors les recherches en matière de délinquance juvénile se sont majoritairement articulées autour de celle des garçons, favorisant l'association entre délinquance juvénile et jeunes garçons dans les représentations collectives. Comme le rappelle Laurent Mucchielli, « *Tout discours sur ce thème est donc surchargé d'enjeux et échappe difficilement aux logiques de construction des discours politico-médiatiques* »¹⁷⁵.

A) Le rapport à la violence

Traditionnellement, c'est l'Education Nationale qui s'occupe de ce qui se passe à l'école. Mais depuis les années 2000, la puissance publique tend vers une nouvelle prise en charge des questions éducatives, en les associant aux politiques de la jeunesse et de la prévention de la délinquance, dans l'optique d'une politique transversale.

La représentation collective du « garçon, décrocheur et délinquant », à laquelle s'ajoute la notion de violence est de plus en plus présente dans les questions scolaires. Elle est aujourd'hui prise en compte par une pléiade de politiques publiques.

L'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles (ONZUS), dans un rapport de 2009, énonce que : « *les élèves des ZUS continuent de redoubler et d'échouer dans des*

¹⁷⁴ BLOCH Marie-Cécile, GERDE Bernard, *Décrocheurs... comment raccrocher ?* Cahiers pédagogiques, 06/2006, p.10

¹⁷⁵ MUCCHIELLI Laurent, *Regard sociologique ...*, op. cit. p.1

*proportions bien plus importantes que les jeunes issus de quartiers plus favorisés. Parmi eux, à nouveau, sans surprise, ce sont les garçons qui posent problème, plus souvent en retard scolaire, très largement distancés par les filles au brevet et au baccalauréat»*¹⁷⁶. Cette situation massive d'échec scolaire masculin dans les ZUS peut entraîner une crise d'identité pour certains garçons, selon l'ONZUS. Cela les amène à manifester leur masculinité par la force, la violence, l'injure systématique, voire à être tentés par des idéologies rabaissant le rôle de la femme.

Le lien entre violence et décrochage scolaire s'accroît dans les discours politico-médiatiques. Les médias révèlent une forme de réalité sociale. Les médias sont-ils un outil de construction de représentations sociales ou un support de transmissions de représentations déjà préconstruites ? Est-ce que les représentations sociales peuvent être véhiculées, construites ou confortées dans les médias ?

Dans un rapport intitulé « Les représentations véhiculées par les médias »¹⁷⁷, datant de mars 2002, il est expliqué que les journalistes peuvent être des acteurs de la construction des représentations sociales ou tout simplement les messagers de leurs propres représentations sociales. Ce rapport explique, de manière concise, comment les journalistes peuvent être victimes à la fois de représentations qu'ils transmettent, producteurs de représentations ou encore véhiculeurs de représentations, en essayant de « coller » aux représentations communes et familières. Néanmoins, il est très important de rappeler que le journaliste tend, dans l'idéal, au respect et au sérieux de l'information qu'il livre au grand public.

Dans les médias, les jeunes des banlieues par exemple, sont souvent décrits comme auteurs de violences urbaines et de violences à l'encontre des policiers. Dans les articles lus à ce sujet, ils sont rarement présentés de manière individuelle mais plutôt comme appartenant à une bande. D'ailleurs, comme le souligne le sociologue Marwan Mohammed, « *les bandes et les émeutiers incarnent aujourd'hui une nouvelle figure du danger social. Ils matérialisent l'insécurité et les peurs collectives. Ce faisant, ils justifient un contrôle toujours plus étroit* »¹⁷⁸. La présentation sous forme de bande tend donc à cristalliser une représentation des jeunes sous un angle péjoratif. Notons également que les médias véhiculent deux visions différentes de ces jeunes.

¹⁷⁶ Article « Scène d'émeutes, scène de crime », le Monde, 1^{er} décembre 2009, consultable sur le site Internet du journal Le Monde : <http://www.lemonde.fr/>

¹⁷⁷ Compte-rendu de l'intervention de Guy LOCHARD, Les représentations véhiculées par les médias, le 6 mars 2002 à UFM d'Orléans -St Jean

¹⁷⁸ Article le Monde, 1^{er} décembre 2009, op. cit.

D'une part, ils sont souvent décrits comme étant des jeunes issus de l'immigration, et de ce fait « symboles » de la diversité à la française. D'autre part, ils peuvent être décrits comme des délinquants. Cette figure « ethnico-dangereuse » de la jeunesse des banlieues peut être préjudiciable, dans le sens où, en France, on peut avoir tendance à opérer l'équation suivante : jeunes + immigration = délinquance. Cet amalgame a d'ailleurs été repris dans les campagnes de partis politiques sur des thèmes sécuritaires.

Qu'il s'agisse de jeunes garçons décrocheurs, de jeunes délinquants, de jeunes habitants des banlieues, etc., tous font l'objet de la part de la société de représentations plutôt péjoratives ; voire, sont sujets à la stigmatisation.

B) Des représentations à la stigmatisation des décrocheurs

Erving Goffman et Howard Becker définissent le stigmaté comme « *la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société* »¹⁷⁹.

E. Goffman dans son ouvrage *Stigmaté – les usages sociaux des handicaps*, définit les personnes porteuses de stigmates comme des personnes qui possèdent un attribut profondément discréditant, qui les conduit à être considérés comme « hors norme ». Pour lui, la stigmatisation est un processus social relationnel qui se trouve au croisement de trois types d'identités, préalablement définis par l'auteur : l'identité sociale virtuelle et réelle, l'identité personnelle et l'identité de soi. Le processus menant à la stigmatisation est alors le suivant : l'identité personnelle, que l'on peut définir comme ce qui nous caractérise de manière visible, affronte l'identité sociale virtuelle, qui se caractérise par ce que nous sommes vis-à-vis des autres aux autres, pour faire valoir l'identité sociale réelle qui se traduit comme l'image que l'on nous donne et qui, au final, impacte l'identité de soi.

Le sujet est complexe, mais d'après les différents éléments abordés, nous pouvons considérer que les garçons décrocheurs sont victimes de stigmatisation. Le lien établi entre

¹⁷⁹ GOFFMAN Erving, *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris : Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975

délinquance juvénile, violence scolaire, décrochage scolaire, groupes de jeunes favorise la stigmatisation des jeunes garçons. Le stigmate peut varier dans le temps et peut être vécu de manière différente selon les personnes qui en sont victimes. Le stigmate n'est pas véritablement « la propriété » d'un individu. Il exprime avant tout des particularités des personnes, que la société désigne comme indésirables à un moment donné. La stigmatisation est donc le fruit d'une construction sociale. Elle n'est pas automatiquement basée sur des faits objectifs. La stigmatisation, prend racine dans les préjugés et les représentations sociales existantes.

La stigmatisation va à l'encontre de la valorisation des individus, qui peuvent parfois se retrouver piégés dans la « case » dans laquelle ils ont été placés. Quels sont véritablement les impacts des politiques de prévention de la délinquance ? Cette question n'a pas pour objet de remettre en cause les actions qui émanent de ces politiques sur les territoires. Ce que nous interrogeons finalement c'est l'image que renvoient ces politiques, et les conséquences qu'elles peuvent engendrer.

Les jeunes garçons qui sont stigmatisés ne savent pas toujours quelle image ils renvoient aux personnes. Toutefois, ils sont raillés en fonction d'un ou plus plusieurs stigmates, jugés en dehors des normes émises par la société. De fait, le stigmate peut être considéré comme un facteur favorisant l'exclusion sociale. Pour E. Goffman, la stigmatisation peut engendrer des déviations, qui sont multiples et n'ont pas toujours les mêmes caractéristiques. Par ailleurs, les pratiques déviantes d'aujourd'hui ne sont pas forcément celles d'hier, ni celles de demain. Les pratiques évoluent et la société également. Le seul point commun de l'ensemble des comportements déviants, est leur condamnation par les normes sociales.

Quels impacts l'image de décrocheur peut avoir sur un garçon ? Quelle image cela lui renvoie-t-il ? Quelles sont les conséquences sur son estime ? D'une certaine façon, ces garçons décrocheurs sont considérés comme déviants. En effet, ils sortent de la « norme scolaire » et se retrouvent en quelque sorte à la marge du système méritocratique prôné par la France. La stigmatisation des garçons en situation de décrochage peut donc renvoyer à la notion de « déviance scolaire ». Leurs comportements, leurs notes, etc., ne répondent plus aux normes et exigences du système scolaire.

Chaque individu peut être porteur de stigmates, et peut faire l'objet de stigmatisation. Toutefois, certains stigmates sont plus disqualifiants que d'autres, et peuvent avoir des

répercussions à plus ou moins long terme. Des jeunes garçons quittant prématurément le système scolaire peuvent, par la suite, se retrouver face à de nombreuses difficultés ; notamment celles liées à la recherche d'emploi. Une question se pose alors : comment s'insérer sur le marché du travail, quand le taux de chômage est élevé, notamment pour les moins qualifiés ?

Au-delà de la stigmatisation des jeunes, ce sont également leurs familles qui peuvent en être victimes.

C) Vers une stigmatisation de la famille

Depuis plusieurs années, l'Etat tend à replacer la famille au cœur des préoccupations, à la fois dans les politiques éducatives que de prévention de la délinquance. La famille est de plus en plus sollicitée pour répondre aux « maux » de la société. Michel Fize précisait que dans les régimes démocratiques, la famille est utilisée comme garant de l'ordre social. Alors que la famille s'était peu à peu concentrée sur l'épanouissement personnel de ses membres, et par conséquent « détournée » du politique, l'Etat, par le biais des politiques publiques l'a réinvestie d'un rôle social duquel elle ne peut s'affranchir.

La stigmatisation que peuvent subir les jeunes garçons peut être également éprouvée par leurs familles. En effet, les professionnels peuvent conduire la famille du jeune à s'interroger sur sa « capacité éducative ».

La place des familles est régulièrement prise dans un balancier, entre disqualification et nécessité d'accompagner, d'apporter de l'aide et du soutien. Le rapport « La Prévention de la Délinquance des Jeunes », fait largement référence aux responsabilités de la famille : « *la délégitimation des familles conduit également à une délégitimation plus globale de l'autorité et par voie de conséquence de l'école, avec pour effet une déscolarisation précoce* »¹⁸⁰ ou encore « *l'absence de parentalité réelle et assumée induit, dans l'esprit du mineur, une absence de projet et de possibilité d'inscription dans l'avenir. Se vivant sans parent, le mineur se perçoit sans passé, sans avenir et désinvestit l'école* »¹⁸¹. Le sens de ces deux phrases renvoie le problème du décrochage scolaire vers la sphère familiale. Il est intéressant de constater la place

¹⁸⁰ BOCKEL Jean-Marie, *La Prévention...*, op. cit. p.12

¹⁸¹ Ibid., p.13

faite à la famille dans ce rapport, qui a pour titre la « Prévention de la Délinquance des Jeunes ». La famille est davantage considérée comme un facteur favorisant le décrochage scolaire, plutôt qu'un partenaire dans la relation éducative. Ce sentiment de disqualification peut contribuer à une remise en cause de l'autorité des parents sur un jeune, alors qu'il serait peut-être nécessaire de la revaloriser et la renforcer. Les processus de stigmatisation peuvent participer à la dégradation de la cellule familiale et participer à la perturbation des relations entre les membres d'une famille. L'Etat, en prenant l'exemple du rapport cité ci-dessus se met en position de domination par rapport à la l'institution familiale, alors que dans les politiques éducatives l'objectif affiché est davantage d'accompagner les familles afin de « restaurer le rôle » de ces dernières.

Au sein des ateliers prévention du décrochage, la question de la famille a été abordée. Pour les professionnels, la prise en compte avec les familles relève bien souvent du « bidouillage », du « cas par cas ». Ils disent ne pas toujours savoir comment aborder certaines situations. Par ailleurs, ils font le constat que beaucoup d'éléments reposent sur la relation de confiance entre famille, élève et institution.

Les professionnels présents dans les ateliers sont conscients des représentations qui sont parfois véhiculées sur la famille ; celles-ci pouvant parfois aller jusqu'à de la stigmatisation. On peut supposer que cela ne favorise pas la co-éducation, et l'amélioration de la situation d'un jeune. Collectivement, ils ont travaillé sur l'incidence des représentations sociales dans leurs pratiques professionnelles. Ils ont notamment mis en avant le fait que les résultats scolaires sont un facteur qui leur permet de se représenter une bonne ou mauvaise image des parents. Ces derniers pouvant par exemple être vite considérés comme de « mauvais parents », alors qu'ils ont peut-être simplement des difficultés à être parents d'élèves. De plus, ils ont montré l'importance de favoriser l'implication des familles dans la vie de leurs enfants sans penser que l'éducation ne relève exclusivement de l'école.

Chapitre 2. Prévenir le décrochage scolaire : être particulièrement attentif aux garçons

« Un filet est fait de multiples fils reliés entre eux. Toutefois ni l'ensemble de ce réseau ni la forme qu'y prend chacun des différents fils ne s'appliquent à partir d'un seul de ces fils, ni de tous les fils en eux-mêmes ; ils s'expliquent uniquement par les associations, leur relation entre eux. Cette relation crée un champ de force dont l'ordre se communique à chacun des fils, et se communique de façon plus ou moins différentes selon la position et la fonction de chaque fil dans l'ensemble du filet. La forme de chaque fil se modifie lorsque se modifient la tension et la structure de l'ensemble du réseau. Et pourtant ce filet n'est rien d'autre que la réunion de différents fils ; et en même temps chaque fil forme à l'intérieur de ce tout une unité en soi ; il y occupe une place particulière et prend une forme spécifique »¹⁸².

Le décrochage scolaire est ici le filet qui est fait de multiples fils dont l'un serait le décrochage massif des garçons. Si l'on garde la métaphore du filet, les autres fils seraient quelques unes des notions que nous avons développées : les signaux faibles du décrochage, la prévention des discriminations dans les pratiques professionnelles, l'impact des représentations sociales, le rôle et les enjeux des politiques publiques etc. Tout est lié.

L'adolescence, passage entre l'enfance et l'âge adulte renvoie aux modifications identitaires vécues par chaque individu au cours de cette période. Les multiples métamorphoses ne résultent pas des seuls changements physiologiques, à la fois corporels et psychiques, ils sont aussi la conséquence d'un processus et d'une construction sociale. Prévenir le décrochage scolaire conduit à s'interroger sur les bouleversements fondamentaux que traversent les jeunes à la période du collège, permettant une compréhension plus fine du phénomène qui renvoie nécessairement aux différences filles/garçons.

¹⁸² ELIAS Norbert, « *La société des individus*, Paris : Fayard, 1991, p.70-71

I. L'adolescence : une période charnière

« Quitter la magie de l'enfance, accepter les transformations de son corps, aller vers le monde des adultes... »¹⁸³.

En arrivant au collège, garçons et filles sont des enfants et deviennent peu à peu de jeunes filles et de jeunes garçons, qu'ils seront à leur sortie du collège. En effet, l'entrée au collège est synonyme de nombreux bouleversements, elle coïncide principalement avec l'entrée dans l'adolescence. La classe de 6^{ème} renvoie à de nombreuses modifications qui se situent tant sur le plan affectif qu'intellectuel et peuvent parfois avoir une incidence sur la scolarité de ces jeunes collégiens.

A) Le temps des changements

L'adolescence, c'est l'âge des premières évolutions du corps, définissant celui du passage à l'adulte en termes morphologique, physiologique et comportemental. Cette période marque une réelle transformation débutant à 13 ans environ (en moyenne 12 ans pour les jeunes filles et 14 ans pour les jeunes hommes). Tony Anatrella définit dans son livre *Interminables Adolescences* : « L'adolescence, dont le mot en latin signifie « l'âge où l'on grandit », n'est pas avant tout une période temporelle, comme on le pense trop facilement, mais un travail de la vie psychique, un processus qui met en œuvre les structures de la personnalité à partir desquelles le garçon comme la fille vont se réorganiser »¹⁸⁴. Moussa Nabati explique, quant à lui, que « L'adolescence constitue une période de transition, de crise, de remue-ménage, de révolte contre les normes, de conflits, de désobéissance. L'adolescent cherche à s'inventer une nouvelle identité de désirs et de destin, différente de celle rêvée pour lui par ses parents. Si la naissance est une naissance, l'adolescence représente une renaissance psychologique pour devenir soi en s'appropriant une intériorité, une intimité, une autonomie, une identité consciente d'elle-même et de ses limites, il s'agit là d'une crise maturante, d'où la nécessité d'un étayage social, par la médiation du tiers symbolique, ainsi que de la présence et de

¹⁸³ AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons, sanctions et genre au collège*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Partage du savoir, 2011 p.35

¹⁸⁴ ANATRELLA Tony, « *Interminables Adolescences* », les 12-30 ans, Paris : Cerf et Cujas, 1998, p.15

l'accompagnement des ascendants »¹⁸⁵. L'adolescence est donc avant tout une période de construction de soi où se confronte le désir de devenir adulte à celui de rester un enfant. C'est une période marquée par l'incertitude et l'instabilité d'un statut qui évolue au regard de l'autre et de la société. François Ladame ajoute même que l'adolescence représente « *La période cruciale du développement, où se joue l'évolution vers une organisation soit normale, soit pathologique de la personnalité. D'où l'intérêt particulier que nous devons lui accorder* »¹⁸⁶.

A cette période cruciale en termes de développement de soi, s'ajoutent les nombreux bouleversements dûs à l'entrée dans le secondaire. Pour chaque élève de 6^{ème}, il faut s'adapter à de nouveaux locaux : trouver sa classe, s'orienter, essayer de ne pas se perdre. Le rythme scolaire est aussi différent que celui du primaire, ce qui demande un temps d'adaptation qui n'est pas équivalent pour chaque élève. Rapidement, ils doivent tous faire face à une plus grande autonomie aussi bien dans la gestion de leur emploi du temps que dans la gestion de leur travail. L'un des symboles de cette plus grande autonomie est sans équivoque le passage d'un enseignant unique à une pluralité de professeurs au collège. Les adolescents n'ont d'autres choix que de se construire au gré des modifications auxquels ils doivent faire face, qu'elles soient physiques (rapport au corps), intellectuelles (rapport à soi) et sociales (rapport à autrui).

Les évolutions corporelles sonnent souvent comme le point de départ de l'adolescence. D'ordinaire la puberté est le premier moteur du mouvement. Au cours du développement pubertaire, les adolescents doivent intégrer les changements physiques de leur corps qui s'accompagnent d'une évolution psychique. Petit à petit, ils s'affranchissent de la tutelle des parents et développent d'autres relations sociales. L'ensemble des modifications liées à l'adolescence prend du temps et s'étend sur une période de plusieurs années. Pour chaque adolescent, cette phase est vécue de manière différente. Chaque type de développement, et pas seulement le développement physique, connaît des rythmes d'évolutions qui ne sont pas constamment en progression mais dans l'alternance de phases lentes et d'autres plus rapides.

L'adolescence est sujette à de nombreuses idées reçues, perçue comme une période, difficile en soi, d'âge ingrat, de crise. Ainsi les parents appréhendent bien souvent cet âge comme une période difficile. Toutefois, il est important de rappeler que de nombreux adolescents traversent cette période assez paisiblement et en gardent un souvenir très positif. Le

¹⁸⁵ NABATI Moussa, *Le bonheur d'être soi*, Paris : Fayard, 2006, p.25

¹⁸⁶ LADAME François, *L'entrée dans l'adolescence, collection Sauvegarde de l'Enfance*, Edition Adsea, n°7/8

fait de définir l'adolescence, d'en rappeler ses facteurs, ses enjeux est directement lié à la prévention du décrochage scolaire.

Prévenir le décrochage scolaire, c'est prendre en compte la personne, et être à la fois vigilant à l'élève, à l'adolescent, au jeune. Dans une interview¹⁸⁷, *Le collège et l'adolescence*, François Dubet explique que par tradition, l'institution scolaire s'adresse à des élèves et non pas à des adolescents. Les structures socio-éducatives, quant à elles, s'adressent aux jeunes et non à des adolescents, ni à des élèves. Serait-ce pour cette raison que l'adolescence est un sujet qui a été évoqué tardivement dans les ateliers « prévention du décrochage scolaire » ? A défaut de pouvoir répondre à cette question, nous pouvons rappeler l'importance des mots, du vocabulaire que l'on utilise et poursuivre la réflexion. En utilisant couramment le terme élève et celui de jeune, est-ce que finalement on n'occulte pas les transformations de l'adolescence dans la non-utilisation du terme « adolescent » ?

B) Les enjeux de l'adolescence

Les recherches et les travaux menés en Isère montrent l'importance pour les professionnels d'être vigilants aux « signaux faibles », précurseurs du décrochage scolaire. Toutefois, peu font référence aux changements liés à l'adolescence. Comme l'exprime Abdesslem Yahyaoui, « *la question du décrochage est en effet une question inhérente à l'adolescence* »¹⁸⁸. D'après ses recherches, plusieurs composants de l'adolescence concourent au décrochage selon s'ils se situent sur le plan scolaire, dans l'environnement du jeune, au sein de la cellule familiale, etc.

Nous prendrons ici un exemple de phénomène qui se produit au moment de l'adolescence et qui nous paraît intéressant de développer plus largement. A cette période, il est souvent fait référence aux nouvelles affiliations qualifiées : groupes de pairs. Chaque groupe de pairs a ses propres caractéristiques avec des effets positifs et/ou négatifs. S'affilier dans un nouveau groupe comporte de nombreux enjeux, notamment chez les jeunes garçons. L'intégration dans un groupe de pairs peut, bien que cela ne soit pas automatique, faire entrer

¹⁸⁷ Interview de François Dubet. Site Internet de France 5 : <http://www.curiosphere.tv/video-documentaire/0-toutes-les-videos/108103-reportage-francois-dubet-le-college-et-l-adolescence>

¹⁸⁸ Synthèse de l'intervention de A. Yahyaoui, *Qu'est ce qui se joue à l'adolescence*, Ateliers « Prévention du décrochage », Février 2011

un adolescent dans une désaffiliation scolaire, dans des logiques d'échec. L'échec scolaire peut alors devenir la norme recherchée par le groupe de pairs. L'adolescence est une période, où le jeune est très vulnérable. C'est pourquoi, par nécessité de se faire accepter par le groupe, un adolescent peut adopter la norme de « l'identité négative », signe d'affiliation et surtout d'intégration au groupe. Ainsi, le groupe de pairs peut être intégrateur positivement mais il peut également l'être négativement.

A l'adolescence, les relations avec autrui évoluent, notamment au sein de la famille, expliquant sans doute la peur de certaines familles lors de l'entrée dans l'adolescence par leurs enfants. « *La construction d'une autonomie et d'une identité à l'adolescence repose largement sur la construction d'une sphère privée, par la mise en place de relations échappant aux institutions familiales et scolaires : les relations avec les groupes de pairs et les relations amoureuses-sexuelles. Les relations avec les pairs créent une appartenance de classe d'âge à travers laquelle s'élaborent des normes collectives et s'apprennent des comportements* »¹⁸⁹. L'adolescence est une phase de grande vulnérabilité durant laquelle les assises narcissiques caractéristiques de l'estime de soi sont mises en difficulté. A cette période, les parents deviennent à la fois une source d'alimentation du narcissisme de l'adolescent, tout comme ceux qu'il faut à tout prix éviter pour grandir. Dans des situations similaires, les adolescents ne vivent pas et ne ressentent pas les mêmes émotions. Pourtant concernant les jeunes qui sont empreints de carences affectives, des comportements de repli et de confrontation sont repérés. Certains adolescents auront alors tendance à rejeter la faute sur les autres ou sur l'institution. L'une des situations présentée lors des ateliers vient confirmer ce constat. Le jeune est décrit comme : « *élève détecté dès la 6ème comme ayant des difficultés scolaires et de concentration. De l'aide personnalisée, un suivi psychologique et un travail avec la famille n'ont pas permis de le raccrocher au groupe d'élèves et avec ses enseignants* ». Le professionnel, présentant cette situation, explique également comment « *la relation était toujours difficile en début de dialogue car l'enfant se positionnait toujours en victime « qu'est ce qu'il y a, j'ai rien fait moi ». Ses copains ont fini par l'appeler « j'ai rien fait »* ».

Au collège, les adolescents tissent des liens d'amitié très forts, au sein du groupe de pairs. Le groupe exerce une certaine protection de ses membres, aide l'adolescent à se construire et apporte le soutien qui parfois s'est effrité sur le plan familial. Le groupe de pairs sécurise et

¹⁸⁹ AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons*, ..., op. cit. p.39

permet de se sentir semblable aux autres. Il est un appui important dans la construction de soi et dans l'acceptation des évolutions corporelles, sociales et cognitives. Les groupes de pairs ont tendance à faire le choix de l'uniformité, ce qui est sécurisant et qui leur permet de se reconnaître entre eux. Ainsi, les adolescents construisent leur image en fonction de l'image collective renvoyée par le groupe.

Cet exemple concernant les groupes de pairs est un élément très étudié par les chercheurs dans la mesure où il est central dans la compréhension de cette phase intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte. Notons toutefois qu'aucune situation de réussite et d'échec ne fait référence aux groupes de pairs. Pourtant, pour A. Yahyaoui, il y a corrélation entre nature du groupe, qualité du groupe et engagement de l'élève. Il explique également que tous ces facteurs sont à prendre en compte dans la prévention du décrochage scolaire. Il n'est pas toujours évident, surtout pour les enseignants, de mesurer les liens d'appartenance qui lient les collégiens. D'autant plus que les groupes de pairs ne sont pas nécessairement composés que de collégiens. Des membres du groupe peuvent être des jeunes d'un autre collège, d'un lycée etc. On peut imaginer que les acteurs socio-éducatifs présents sur les territoires, tels que les animateurs de Maisons de Jeunes et de la Culture, ou encore les éducateurs de prévention, ont une plus grande connaissance de ces groupes, par rapport aux enseignants.

Cela nous amène alors à penser que sur un même territoire, le partenariat entre tous les professionnels de la sphère éducative est nécessaire. En effet, souvent plusieurs acteurs de cette sphère éducative connaissent un adolescent. Par contre ils le connaissent différemment suivant la relation qu'ils entretiennent avec lui

Rappelons que les multiples « signaux faibles » du décrochage scolaire rendent sa prévention complexe pour les professionnels. L'une des clés ne résiderait-elle pas dans la prise en compte collective, en s'appuyant sur la pluridisciplinarité : les savoirs, les compétences de chacun ? Dans les situations de réussite des ateliers, il est systématiquement rappelé que le dialogue entre les professionnels a été primordial. L'adolescence est une phase complexe qui peut bien se dérouler, comme être plus difficile pour certains jeunes ; ses composants pouvant participer au décrochage scolaire, il est impératif de s'en préoccuper.

C) L'importance de l'estime de soi

« Favoriser la construction de la personne sur la base du libre arbitre et de l'autonomie est la seule parade aux crises d'identité et à la reconduction des stéréotypes de genre »¹⁹⁰.

Comme précédemment évoqué, plusieurs processus caractérisent l'adolescence. Le premier d'entre eux, la puberté, se singularise selon le sexe de l'adolescent. Au-delà des changements biologiques, le développement pubertaire est différent chez les filles et les garçons, il n'a pas, par exemple, la même durée. *« Pour tous les psychologues, la principale caractéristique du processus développemental de l'adolescence réside dans la relation que le sujet établit avec son corps. Cette relation s'exprime tour à tour par l'amour, la haine, la joie, la honte, le plaisir ou la furie à l'égard de son corps sexué ou de celui d'autrui »¹⁹¹.*

La question de l'estime de soi commence à se jouer à cette période dans le rapport au corps et le rapport aux autres. L'estime de soi se définit comme la perception qu'une personne a vis-à-vis d'elle-même. Le degré d'estime de soi est variable. D'après les recherches de Baldwin et Hoffmann, deux psychologues américains, au début de l'adolescence, l'estime de soi des jeunes a tendance à diminuer par rapport à ce qu'elle était au moment de l'enfance. A ce niveau là, il existe des différences entre filles et garçons. L'estime de soi des filles croît jusqu'à environ l'âge de douze ans et a tendance à s'atténuer entre douze et dix-sept ans. L'estime de soi des garçons a plutôt tendance à croître jusqu'à l'âge de quatorze ans et à se réduire entre quatorze et dix-sept ans. L'estime de soi est alors reliée au début de l'entrée dans la puberté qui se situe vers douze et treize ans pour les filles, et vers quatorze ou quinze ans pour les garçons.

Les deux psychologues avancent plusieurs hypothèses qui pourraient expliquer le manque d'estime que se portent garçons et filles à cette période. Les filles voient de nombreux changements physiques s'opérer. Des changements qui peuvent être mal appréhendés dans une société où l'image de soi est très importante. Pour les garçons, l'image de l'homme renvoyée par la société : fort, musclé etc. a également un impact sur la considération qu'ils ont d'eux-mêmes.

¹⁹⁰ AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les garçons...* op.cit p.96

¹⁹¹ BRACONNIER Alain, MARCELLI Daniel, *L'adolescence aux mille visages*, Paris : Editions Universitaires, 1988, p.52

Quand on touche à leur estime, les adolescents deviennent vulnérables dans le regard de l'autre. Ils développent des stratégies d'adaptation qui leur permettent de faire baisser la tension accumulée et de retrouver un certain équilibre. Ces stratégies sont marquées par de la violence et de l'agressivité, notamment chez les garçons. La surestime de soi serait alors liée à un « étayage groupal négatif » : plus on est mauvais, plus l'estime de soi est forte. C'est notamment l'un des signes d'un décrochage social. Cette situation peut se produire lorsqu'un adolescent s'aligne sur les références d'un groupe d'appartenance qui lui-même est en décrochage social. De plus, des études montrent que l'estime de soi augmente quand les résultats scolaires baissent. Le décrochage scolaire se situe alors au cœur d'une forte estime de soi même, qui se traduit par de l'agressivité.

Si le partenariat serait un des moyens de prévenir le décrochage scolaire des collégiens, ne serait-il pas en termes de prévention, intéressant de favoriser une prise en compte en groupe plutôt qu'une approche individuelle des adolescents ?

Dans une prise en charge individuelle il est possible que le jeune apporte une résistance et qu'il ait des difficultés à être en relation duelle. La relation individuelle peut, en effet, être vécue comme angoissante, voire violente à une période où le jeune cherche à se reconstruire vis-à-vis des adultes. Une prise en charge en groupe ouvre une nouvelle voie possible. Pendant ces temps, il s'agit d'aider les adolescents à refuser les idées véhiculées par le groupe, puis de les aider à s'approprier leur(s) propre(s) projet(s). Le groupe doit permettre à un enfant de dire « non », l'aider à prendre en compte son pouvoir d'action.

II. Le rapport au savoir

S'interroger sur le rapport au savoir est un élément essentiel dans la prise en compte du décrochage scolaire. Dans un premier temps nous approfondirons cette notion afin d'en saisir les enjeux. Puis nous réinterrogerons la qualification du genre dans les savoirs dans l'école et hors de l'école. Enfin, nous verrons comment des cadres institutionnelles peuvent cristalliser les pratiques professionnelles.

A) Éléments de compréhension

Le rapport au savoir est un concept central dans la prise en compte du décrochage scolaire. Ce concept a d'ailleurs été abordé lors des ateliers de prévention. En 1982, Bernard Charlot est l'un des premiers à définir cette notion comme « *l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale de savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage sur soi-même* »¹⁹². Cette définition sera évolutive afin de préciser les contours de cette notion. Ainsi Bernard Charlot et l'équipe EScol (équipe de recherche en science de l'éducation : Education Scolarisation) en 1992 et 1997 apportent de nouveaux éléments prenant en compte les relations qui lient les individus et l'idée de pluralité des rapports. Dans son ouvrage *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, paru en 1997, B.Charlot définit finalement le rapport au savoir comme « *l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir* »¹⁹³. Au regard de cette dernière définition, on peut s'interroger sur les termes qui la composent, notamment qu'est ce qui relève de « l'apprendre et du « savoir » ?

Le rapport au savoir questionne l'apprentissage : Qu'est ce que l'on apprend ? Qu'est ce qu'apprendre ? Comment apprend-t-on ? Cette notion interroge également le savoir : Qu'est ce qu'un savoir ? De quel savoir s'agit-il ? Est-ce le savoir qui est important ou bien les processus d'apprentissage qui mènent à celui-ci ?

La notion de rapport au savoir interroge, le rapport au monde, aux institutions, aux personnes, mais aussi à soi-même. Ce concept nous amène à mieux identifier ce qu'est le savoir. Il faut être parfois être vigilant car s'il est souvent fait référence à cette notion dans le cadre scolaire, ce concept ne peut toutefois pas se réduire au champ scolaire. Il y a les attentes de l'école et puis il y a celles des élèves et des familles. Certains élèves décrocheurs remettent en cause l'institution scolaire en se demandant : A quoi sert d'apprendre à l'école¹⁹⁴? Questionner le savoir, interroge également le sens de ce même. Donner du sens à ce que l'on apprend est une conception qui n'est pas récente mais cependant très actuelle car elle renvoie à une notion corollaire, celle de la transmission. Ces éléments sont imbriqués les uns avec les

¹⁹² CHARLOT Bernard, *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre ?* – contribution à l'ouvrage collectif du Groupe Français d'Education Nouvelle : *Quelles pratiques pour une autre école ?* Paris : Casterman, 1982

¹⁹³ CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, 1997

¹⁹⁴ Cf. annexe 2

autres. Ils démontrent une complexité importante et un travail de construction et/ou de déconstruction souvent nécessaire.

Dans les situations de réussite et d'échec, plusieurs professionnels font référence au projet de vie ou au projet professionnel des jeunes. Notamment à celui des garçons en situation de décrochage scolaire et qui n'ont pas de projet professionnel. Non seulement ils sont en décrochage mais, en plus, ils n'ont pas réfléchi à leur avenir. Ne demande t'on pas de plus en plus tôt à ces jeunes de s'orienter, de savoir ce qu'ils veulent faire de leur avenir? Comment un élève de cinquième peut-il avoir un projet professionnel? Finalement, est-ce vraiment le savoir qui est important ou le processus qui mène au savoir?

B) Les professionnels et le rapport au savoir

Le rapport au savoir renvoie à des réalités qui cristallisent de plus en plus les difficultés des professionnels. En lien avec l'actualité, l'Éducation Nationale a annoncé début juin le recrutement de 17 000 personnes en 2011 : « *Le ministère lance une campagne de communication pour attirer de nouveaux talents. Il est cette année l'un des premiers recruteurs de France* »¹⁹⁵. Que se cache-t-il derrière ce recrutement de grande envergure qui laisse de nombreux observateurs très dubitatifs ? Pour Marcel Brun, éditorialiste pour le Café pédagogique, « *c'est dans le non-dit que se cache l'information. Évidemment, chacun a compris que ces " recrutements" correspondent, en fait, au renouvellement de la moitié des 33000 départs en retraite à venir...* »¹⁹⁶. La plupart seront recrutés « à vie » selon le ministre de l'Éducation Nationale, Luc Chatel. Mais combien seront-ils cette année et selon quelles modalités ? interroge Marcel Brun ; « *Sans doute par la généralisation des journées Pôle Emploi telles qu'on vient de les inaugurer à la capitale* »¹⁹⁷ ? ajoute-t-il. Pour pourvoir les postes vacants et assurer les remplacements de postes, l'Éducation Nationale recrute des contractuels, mais surtout et de plus en plus de vacataires dont le statut est encore plus précaire.

Les vacataires et les contractuels réalisent généralement peu d'heures dans un même établissement. Cela ne favorise pas leur intégration au sein de l'équipe éducative ainsi que leur

¹⁹⁵ Site Internet de l'Éducation Nationale : www.education.gouv.fr

¹⁹⁶ BRUN Marcel, *Arithmétique élémentaire*, L'expresso du 7 juin 2011, paru sur le site Internet du Café pédagogique : www.cafepedagogique.net

¹⁹⁷ Ibid.

implication dans les établissements scolaires. Alors que le travail en équipe peut permettre de se retrouver moins seul, d'échanger autour des pratiques professionnelles, se conseiller, favoriser la création de projets communs etc., cette forme d'organisation du temps de travail le désagrège.

Des professionnels sont revenus sur cette actualité lors des ateliers. Concernant la prévention du décrochage, la question du partenariat a été abordée par un enseignant. Celui-ci est intervenu pour expliquer à quel point il était difficile de créer un projet avec des collègues au sein d'un collège. Un enseignant vacataire était très motivé pour collaborer avec cet enseignant afin de réaliser un projet. Pour autant, sa situation de vacataire ne lui a pas permis de le faire car il travaillait dans deux établissements différents. Cette situation, qu'il qualifiait lui-même de précaire l'empêchait de s'investir concrètement. Il se retrouvait finalement isolé de l'équipe éducative.

Quels sont les impacts de cette précarisation des postes au sein de l'Éducation Nationale, sur les élèves et sur la qualité de l'enseignement ? Est-il possible d'aider les élèves à s'épanouir lorsque sa situation d'enseignant est précaire ? Si les situations individuelles pour certains professionnels sont difficiles, qu'ils soient enseignants, assistants de service social, éducateurs de prévention, coordinateurs de réussite éducative, etc., ils affirment malgré tout leur volonté de se questionner et de trouver ensemble des solutions.

Au-delà des difficultés rencontrées, le sens de leur travail, à savoir les raisons qui les ont amenés à faire leur(s) métier(s) respectif(s), les interpelle. Lorsque des intervenants, comme Serge Boimare, leur parle de nourrissage culturel, de « *ces enfants empêchés de penser* »¹⁹⁸, les professionnels sont à l'écoute, attentifs, interrogent leurs pratiques et recherchent quels pourraient être leurs espaces de liberté dans leur cadre d'intervention. Pour Michel Crozier et Edgard Friedberg, dans leur ouvrage *L'acteur et le système*, un acteur a, à l'intérieur d'une organisation, des marges de manœuvre, de liberté, même si celles-ci sont toujours limitées. Les professionnels disent ressentir de la solitude au quotidien dans leur travail. L'analyse de leurs discours montre également leurs difficultés à se saisir de leurs possibles marges de manœuvre. Par ailleurs, au début des ateliers sur la prévention du décrochage une réelle tension était palpable entre eux, due notamment aux représentations de chacun. Petit à petit, ils se sont saisis

¹⁹⁸ BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris : Dunod, coll. Enfance, 2008

de cet espace de dialogue, de coproduction d'analyse et d'outils. Ils ont ainsi pu partager une réflexion, entre autre sur leur propre relation au savoir, réflexion enrichie par la pluridisciplinarité des groupes.

III. Prévenir le décrochage scolaire masculin : d'une mobilisation des acteurs locaux vers une sensibilisation nationale

« L'éducation est un facteur de production : elle contribue à la croissance et à l'enrichissement de la société par le développement des qualifications et de la productivité des travailleurs, et cela à tous les niveaux »¹⁹⁹.

L'importance du décrochage scolaire masculin doit mener les professionnels à mettre en place des actions afin de le prévenir. Au cœur de ces actions se situe ce que nous avons appelé « le triangle de la pédagogie » : la nécessaire relation entre parents, professionnels et élèves/jeunes que nous allons aborder dans cette dernière partie.

A) Le triangle de la pédagogie

Lors de la présentation de situations d'échec et de réussite, il est constaté une forme de « bricolage » dans les actions engagées par les professionnels. Ils essaient de trouver la solution la plus adaptée devant « l'urgence » de la situation. Pour Philippe Meirieu, « *les doctrines pédagogiques trouvent [...] leur valeur, paradoxalement, dans leur fragilité, leur caractère de bricolage obstiné, leur volonté de penser ensemble des dimensions qui, généralement, sont pensées dans des champs différents sans connexion entre elles. Et, alors que cet aspect composite et étrange pourrait légitimement apparaître comme un handicap au regard des beaux discours homogènes produits par ailleurs, il devient ici un atout majeur : il noue, dans une complexité assumée, des réalités avec lesquelles l'éducateur doit composer simultanément dans l'action* »²⁰⁰. La prise en compte du décrochage scolaire des collégiens nécessite la mobilisation d'une pluralité d'acteurs, parmi eux les professionnels de l'éducation,

¹⁹⁹ BOIMARE Serge, *Ces enfants...op.cit.* p.205

²⁰⁰ MEIRIEU Philippe, Science de l'éducation et pédagogie, p.2, consultable sur le site internet : www.meirieu.com

dans et hors de l'école et les familles. Le triangle : famille – adolescent – professionnels est essentiel pour prévenir le décrochage scolaire.

Dans les dispositifs, l'importance du partenariat ne fait plus aucun doute. La notion de partenariat est devenue centrale dans les politiques publiques et notamment dans les politiques éducatives. Bien que très présente dans les discours et dans les actions mises en place sur le terrain, cette notion renvoie à des réalités différentes : selon la nature des partenaires (collectivités territoriales, associations, familles, institutions d'Etat etc.) et la forme du partenariat.

Lors des ateliers, avant que les acteurs échangent entre eux sur cette notion, Jean-Marc Berthet a rappelé les différents niveaux du partenariat : information, communication, concertation et co-production.

Le premier niveau, l'information, est important au début de chaque partenariat pour que chacun puisse s'accorder notamment à la mise en place d'un dispositif. Le deuxième niveau, la communication permet aux partenaires d'échanger entre eux, ce qui n'est pas toujours évident lorsque le *turn-over* professionnel est fréquent et/ou les enjeux institutionnels sont divergents. Le troisième niveau, la concertation est visible lorsque, par exemple, les professionnels se réunissent pour évoquer la situation d'un enfant et réfléchir ensemble sur les formes d'accompagnement dont il pourrait bénéficier. Enfin, le dernier niveau de partenariat est celui de la co-production, qui permet la négociation et la construction d'un projet collectif. Pour Jean-Marc Berthet, le véritable partenariat se situe à ce dernier niveau, bien qu'il nécessite du temps et la mise en place d'apprentissages collectifs. Selon le niveau de partenariat considéré, les enjeux et les objectifs, tout comme l'engagement des professionnels ne sont pas les mêmes. Dans les ateliers, il était important que les professionnels qui s'engagent soient présents tout au long du projet afin de favoriser la co-production. Dans une démarche comme celle-ci, il faut savoir prendre le temps, afin que les professionnels se connaissent et se fassent confiance. Co-construire demande également de s'entendre sur l'objet de travail, en avoir une définition et une compréhension commune.

Il est parfois difficile d'instaurer de nouvelles dynamiques, de créer un espace d'échanges, de négociations, de co-productions interprofessionnel(le)s, inter-institutionnel(le)s.

A l'origine, dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire, le partenariat était considéré comme un moyen de « renforcer » l'école dans ses missions éducatives, notamment

pour lutter contre l'échec scolaire. Il était attendu des professionnels et des institutions présents sur les territoires prioritaires qu'ils compensent là où les élèves en difficulté ne trouvent pas de réponse. De nombreuses actions se sont alors développées en direction des familles, visant à les impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Apparaît de ce fait le partenariat entre école et famille, considéré comme un des vecteurs de la réussite.

Actuellement, l'importance des relations entre Ecole et familles semble communément admise. Le partenariat avec les familles se fonde sur un échange prenant en compte à la fois leurs aspirations mais aussi leurs difficultés. Associer les familles est certes important mais en pratique, tous les acteurs éducatifs n'ont pas les mêmes compétences et connaissances des familles. Alors que pour les éducateurs et les animateurs socioculturels notamment, le temps de l'accueil se prépare, se réfléchit afin de mettre à l'aise les familles et permettre une relation de confiance, les enseignants, quant à eux, ont davantage pour habitude de convoquer les familles, comme cela était rapporté lors des ateliers. Les enseignants s'attendent généralement à ce que les parents suivent la scolarité de leurs enfants et poursuivent le travail de l'école à la maison. Il leur semble que les rencontres avec les parents peuvent contribuer à aplanir certaines difficultés et ils déplorent de ne pas voir justement ceux dont les enfants posent problème. Au cours des ateliers, les professionnels ont exprimé les difficultés qu'ils rencontrent avec des familles, et ont créé collectivement un outil pédagogique : « Relation avec les parents et les familles »²⁰¹ qui fait état de leur réflexion et de leur analyse. Ainsi, comme le dit Philippe Meirieu, « *les pratiques pédagogiques font appel à la création individuelle et collective, création éclairée, certes, évaluée lucidement, mais création néanmoins, irréductible à tout ce que l'on « sait » par ailleurs* »²⁰².

Il ressort des ateliers qu'il est primordial pour les professionnels de prendre le temps. Ils ont également besoin de soutien, eux qui se sentent parfois très seul dans leurs pratiques. Le champ de l'éducation comme celui du social et bien d'autres se trouve confronté à de nouvelles logiques bousculant les manières de faire habituelles : les appels à projet, la succession de dispositifs etc. Depuis les années 80, la multiplication des dispositifs dans le domaine de l'éducation renvoie aux attentes exprimées par la société. Celles-ci sont à la fois sociales (en référence aux besoins de garde des enfants exprimés par les familles), scolaires (par la pression de la réussite scolaire) et sécuritaires (par le glissement qui s'opère entre prévention et

²⁰¹ Cf. Annexe 3.

²⁰² MEIRIEU Philippe, Science de l'éducation et pédagogie...op.cit. p.3,

sécurité). Petit à petit se construit l'image de l'élève d'un côté et du jeune potentiellement dangereux de l'autre. Ce sont des pratiques systématisées d'ouverture de l'école pour se rendre accessible et attentif à tous qui permettent aux familles d'y trouver une place. Ces pratiques reposent sur une démarche délibérée de la part des enseignants, caractérisée par la reconnaissance des parents en tant que partenaires éducatifs.

B) Genre, savoirs et éducation

Afin de prévenir le décrochage scolaire des garçons, il ne s'agit pas seulement de déconstruire des images, il s'agit surtout de reconstruire des pratiques pédagogiques qui prennent en compte les réalités complexes abordées jusque là.

Reconstruire des pratiques pédagogiques en intégrant la composante « genre », demande à chaque professionnel d'être vigilant également dans les outils pédagogiques qu'il va utiliser. Pour étayer nos propos, nous prendrons l'exemple des manuels scolaires dont l'impact est important et dépasse largement le cadre scolaire. Pour les enseignants et les professionnels ou bénévoles qui interviennent auprès des jeunes lors du temps des devoirs, il s'agit de prendre conscience des représentations liées au genre dans ces manuels, qui sont un outil essentiel dans les processus d'apprentissages des élèves et notamment dans les apprentissages des rôles sexués.

En 2008, la HALDE a fait réaliser une étude sur la place des stéréotypes et des discriminations dans des manuels scolaires. Les résultats de cette étude sont sans équivoque : « *En transmettant des savoirs, les manuels scolaires proposent des représentations de la société. Ils peuvent véhiculer des représentations stéréotypées qui peuvent être à l'origine des discriminations* »²⁰³. Concernant la notion de genre, deux constats s'y réfèrent. Le premier montre une différence de traitement importante entre l'image des hommes et des femmes, celle-ci moins valorisante pour les femmes. Le second se rapporte à l'orientation sexuelle, sujet non abordé dans les manuels. Les représentations du masculin et du féminin inscrites dans les manuels scolaires s'additionnent aux représentations des professionnels du système éducatif et plus largement à celles véhiculées dans les autres lieux de socialisation des jeunes. Cette

²⁰³ HALDE, *La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaire*, novembre 2008,

accumulation a indéniablement des répercussions dans la construction des enfants puis des jeunes.

Par ailleurs, la question de la mixité est une question récurrente du côté des jeunes mais elle l'est aussi du côté des équipes d'encadrement. S'il n'existe pas de différence biologique susceptible de justifier des différences d'aptitudes supposées entre filles et garçons, il existe par contre des différences réelles d'attitudes, de représentations sociales et culturelles qui confortent ces performances ou envies différentes. Plusieurs recherches montrent que les filles ont moins confiance en leurs capacités personnelles que les garçons par exemple. Elles ont par ailleurs tendance à attribuer leur réussite scolaire à leur travail et leurs échecs à la trop grande difficulté des tâches qui leur sont demandées, alors que les garçons adoptent plutôt l'attitude inverse. S'ils ne réussissent pas, c'est par manque de travail et d'investissement, et non par manque de capacités. Ces conceptions ne sont pas innées, elles sont clairement dûes à l'image instillée petit à petit dans l'esprit des enfants, en véhiculant plus ou moins consciemment l'idée que certaines activités sont connotées « masculines » ou « féminines ». Les collégiens se sentent plus en confiance et réussissent mieux dans des domaines qui paraissent appropriés à leur statut, leur genre et où on attend d'eux qu'ils réussissent effectivement.

Le décrochage face aux transformations de la jeunesse demande aux professionnels d'avoir à la fois une meilleure compréhension psychologique et sociologique des mutations engendrées par l'entrée dans l'adolescence et de déconstruire leurs propres représentations sociales, pour accompagner aux mieux le jeune dans ses difficultés et favoriser la construction de son identité. Prendre en compte le décrochage scolaire des garçons et donc la question du genre aura nécessairement des répercussions sur les filles.

Enfin, il est important de souligner qu'au moment de l'adolescence, les filles comme les garçons ont besoin figure féminine et masculine, pourtant de moins en moins d'interlocuteurs masculins sont présent dans le champ de l'éducation pour parler à des adolescents qui sont parfois en quête d'images archaïques de virilité et de masculinité.

C) Le genre : une problématique transversale dans les recherches-actions « prévenir le décrochage scolaire des collégiens » en Isère

L'Inspection Académique de l'Isère et le Crefe38 sont pour l'année 2010-2011, les pilotes d'un nouveau projet qui fait suite aux ateliers de prévention du décrochage scolaire. Précisons que ce projet s'inscrit toujours dans le cadre de l'appel à projet de la Fondation de France intitulé « Aidons tous les collégiens à réussir »²⁰⁴, projet qui a été retenu. Il tend à l'évolution des pratiques professionnelles quant à la prévention précoce du décrochage scolaire. Les deux porteurs de ce projet « *veulent croire que les transformations des politiques publiques peuvent permettre de nouveaux agencements professionnels qui placent la question du pédagogique et de l'éducatif au cœur des échanges interinstitutionnels* »²⁰⁵.

Cette année, la démarche se décline sous la forme de recherches-actions. Elles concernent les acteurs éducatifs et socioéducatifs de trois bassins d'agglomération (agglomération grenobloise, porte de l'Isère et pays viennois) et d'un territoire rural. Ces recherches-actions s'articulent autour de cinq collèges qui se sont portés volontaires et qui ont diagnostiqué des difficultés de réussite scolaire. Elles concernent des enseignants, des chefs d'établissements, des inspecteurs de l'éducation nationale, des assistants sociaux de service scolaire, des coordonnateurs et référents de du dispositif réussite éducative, des personnels associatifs et de l'aide sociale à l'enfance. En tout, soixante professionnels sont directement concernés.

L'objectif de cette action est de travailler la question du décrochage scolaire. « *Elle constitue une manière de re-problématiser localement les transformations en cours du travail social eu égard à la nécessité de repenser les politiques de prévention, celle-ci étant entendue dans son sens élargi comme protection des enfants et des jeunes et non sous le seul angle de l'entrée sécuritaire* »²⁰⁶. Concrètement, elle porte sur la déclinaison pratique des différents projets éducatifs des établissements scolaires et des structures partenaires, ainsi que sur les modalités de collaboration entre les partenaires. Cette année, trois thématiques seront particulièrement travaillées : la relation aux familles, le renfort des apports culturels symboliques dans et hors du collège et le rapport au savoir et les pratiques pédagogiques dans et hors collège. En fonction de la thématique choisie par les équipes éducatives, un chercheur expert de la thématique concernée accompagne les équipes éducatives tout au long de la démarche. Cet accompagnement comprend

²⁰⁴ Cf Annexe 4. Appel à projet de la Fondation de France

²⁰⁵ Cf. Annexe 5. Recherches action 2011/2012 Prévenir le décrochage des collégiens

²⁰⁶ Cf. Annexe 5.

« des apports adaptés aux préoccupations des groupes et une aide à l'observation et à l'analyse de l'évolution des pratiques et des coopérations Ecole/partenaires »²⁰⁷.

Parmi les principes théoriques et méthodologiques, la question du genre dans le processus de décrochage sera abordée dans les quatre groupes : « *La question de la construction des identités masculines en lien avec le processus de décrochage ne peut-être esquivée. Elle fera l'objet d'analyses fines dans la manière dont les garçons se représentent, construisent et bricolent leur identité masculine en lien avec le vécu des mixités (fille/garçons) dans les classes* »²⁰⁸.

Au-delà de l'engagement des professionnels, il apparaît clairement que la réussite de la prévention repose également sur une volonté politique d'offrir les ressources et les conditions adéquates de mise en œuvre de ces interventions. Les efforts déployés dans la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire, tant au sein de l'école qu'en dehors, s'appuient sur cette volonté de mettre en place des moyens d'action concrets pour prévenir et contrer ce phénomène. Une fois ces moyens concrétisés, il apparaît tout aussi important d'accompagner les principaux acteurs concernés dans leurs actions préventives.

Faire de la prévention demande du temps et de la vigilance de la part des acteurs. Ce qui n'est pas évident dans un contexte de fragilité politique et financière. En effet, les acteurs peuvent se retrouver en difficulté face aux dispositifs qui ne sont pas pérennes, qui plus est dans un contexte de tensions entre les institutions. Ces tensions dûes notamment à des logiques économiques, de services publics, de techniques de prévention et de développement social local engendrent une certaine dépréciation de la relation éducative.

Il ne s'agit pas seulement de déconstruire des images, il s'agit surtout de déconstruire des pratiques pédagogiques aptes à favoriser le développement autonome des compétences de chaque élève, en étant désormais conscient des réalités complexes qui entourent la formation de l'identité de l'individu, y compris dans sa composante « genre ».

²⁰⁷ Cf. Annexe 5.

²⁰⁸ Ibid.

Conclusion

Le développement de la problématique du décrochage scolaire traduit une transformation du système éducatif français. L'omniprésence de la compétition scolaire et l'« élimination » des plus faibles réinterrogent l'école et son fonctionnement. Il ne s'agit pas simplement d'une transformation liée à la hausse importante des effectifs scolarisés. En effet, cette transformation est également due à la mise en exergue de la performance scolaire rattachée à la notion de mérite ainsi qu'à l'importance et à la valorisation des diplômes. Aujourd'hui, l'école se fonde sur deux missions. La première est de donner à tous les individus une formation générale et commune. La seconde est l'insertion et la préparation à l'emploi des élèves. Alors, le décrochage scolaire renvoie l'école à ses deux missions qui sont mises à mal pour un certain nombre d'élèves. Le processus du décrochage scolaire et la multitude de ses facteurs engagent non seulement l'école mais également les institutions éducatives situées hors de l'école invitant à une responsabilité collective face à ce phénomène. Les collectivités locales se sont par exemple emparées de cette problématique, comme un moyen d'entrer dans le champ scolaire, en raison des causes et des impacts « externes » de la déscolarisation : *« les collectivités locales ont saisi avec la thématique du décrochage ou de la déscolarisation un moyen d'entrer un peu plus dans le champ scolaire, dans ce qu'elles considèrent non sans acrimonie comme le “pré carré” de l'école. Elle permet une implication des collectivités locales moins périphériques : au-delà du financement de l'école auquel les collectivités locales sont tenues sans pour autant avoir un droit de regard et d'orientation sur ce qui s'y fait, au-delà de la prise en charge du périscolaire dans le cadre des Contrats éducatifs locaux, cette thématique du décrochage est vue comme pouvant permettre une interpellation directe de l'école, à travers la “veille éducative” »*²⁰⁹. Par cette citation de Dominique Glasman, on se rend compte des changements politiques opérés au début des années 2000, avec la mise en place de la Veille éducative qui sera remplacé en 2005 par le Dispositif de Réussite Educative.

²⁰⁹ GLASMAN Dominique, *Qu'est-ce que la déscolarisation*, in *La déscolarisation...* op.cit. p.18.

Le décrochage scolaire s'installe en tant que nouvel enjeu de société. En effet, le rapprochement souvent établi entre difficultés scolaires et avenir des jeunes interroge, notamment lorsque l'institution scolaire apparaît comme la seule institution contributive du processus d'exclusion. Les jeunes eux-mêmes questionnent le rôle de l'école, qui pour certains n'est pas le lieu des apprentissages et de la construction de soi permettant l'expression d'un devenir, mais le lieu où se cristallisent représentations sociales et inégalités, qu'il est difficile de contrer. L'étude de la masculinisation du décrochage scolaire fait finalement apparaître un double constat. Ce travail permet à la fois de mesurer les enjeux d'une prise en compte genrée dans les politiques éducatives et de la prévention de la délinquance et dans les pratiques professionnelles. D'une part, les acteurs (hors et dans l'école) s'inscrivent au sein d'un système éducatif qui ne se caractérise pas par l'appréhension de la notion de genre. D'autre part, à leur échelle, les professionnels pris dans des systèmes de représentations sociales, des logiques de projets, des contraintes de temps ont peu de possibilités de prendre du recul sur leurs pratiques.

La prévention du décrochage scolaire est à la fois simple et complexe. Il est sans doute erroné d'utiliser le terme « simple », j'utiliserai plutôt le terme « simplifié ». La prévention du décrochage peut donc être simplifiée dans la mesure où il n'est pas nécessaire de connaître tout de ce phénomène pour agir. A partir de la présentation d'actions existantes sur le département de l'Isère, on peut dire que ce phénomène a initié de nouvelles pratiques dans le champ du scolaire, tant d'un point de vue du partenariat que dans la création et la formalisation d'outils pédagogiques à mobiliser sur le terrain. A la fin de la démarche, rappelons que les professionnels ont amorcé la question du genre en abordant la question de l'adolescence. Alors qu'à ce moment là, j'étais en stage et je m'interrogeais déjà sur la masculinisation du décrochage scolaire, je m'étonnais que les professionnels ne fassent pas plus référence à cette caractéristique du phénomène. Au terme de la réalisation de ce travail, je me rends compte à quel point la notion de genre est difficile à aborder, d'autant plus au sein de groupes de travail interprofessionnels où les enjeux peuvent être multiples. J'ai le sentiment que les professionnels ont discuté de l'adolescence et des différences pouvant être perçues entre filles et garçons lorsque, d'une part ils se sont suffisamment sentis en confiance au sein des groupes de travail pour aborder le sujet et que d'autre part ils ont acquis et produit des connaissances communes autour du décrochage scolaire.

Par ailleurs, il est important de rappeler que considérer le décrochage des garçons renvoie à ses propres pratiques professionnelles et à ses propres représentations sociales. Au vu du débat très actuel sur la question du genre (sur lequel je reviendrai à la toute fin de ce mémoire), cette

notion me semble t-il doit être amenée progressivement dans le champ de l'éducation et accompagnée afin de respecter et de mesurer les connaissances de chacun à ce sujet. S'engager dans la prévention d'un tel phénomène demande à la fois d'être en capacité de répondre à l'urgence du quotidien et de prendre de la distance pour réfléchir à sa pratique, construire et stabiliser un réseau de partenaires etc.

Actuellement, les politiques publiques éducatives et de prévention de la délinquance me questionnent. Les politiques éducatives se situent davantage du côté de la prévention du décrochage scolaire ; toutefois, peu insérée dans le principe d'égalité des chances, la question du genre est peu abordée voire pas du tout surtout en ce qui concerne le fort décrochage scolaire des garçons. Les politiques de prévention de la délinquance juvénile promeuvent à la fois des actions de prévention et de répression qui dans les faits ne prennent pas en compte le décrochage des garçons. Or, dans les discours politiques et les textes officiels, on retrouve l'image véhiculée dans la société du garçon « décrocheur et délinquant ». Le marquage des décrocheurs garçons par les représentations sociales est important, pouvant aller jusqu'à la stigmatisation du jeune et de sa famille. La représentation sociale véhiculée dans la société semble participer à la difficulté de prévenir le décrochage masculin.

L'approche du décrochage scolaire par le genre permet une nouvelle compréhension des inégalités entre hommes et femmes. Ce travail confirme ainsi la bipolarisation entre le masculin et le féminin et montre comment la hiérarchisation des individus en fonction de leur sexe n'est pas naturelle mais qu'elle s'est construite socialement. Les situations des garçons et des filles au collège ne sont pas irrévocables. Elles sont le résultat de rapports sociaux de sexe dans une société qui est en constante évolution et qui commence à considérer et à questionner la notion de genre. Mais souvent le « genre » fait référence à la manière défavorable et préjudiciable de considérer les femmes. Dès lors, de plus en plus de politiques publiques incluent des mesures dont l'objectif tend à une plus grande égalité entre les hommes et les femmes. De nombreuses actions sont également menées autour de la notion de genre afin de promouvoir les femmes. Pour ce travail il m'aurait d'ailleurs été possible d'interroger la place des femmes dans la société en questionnant le champ éducatif, les pratiques professionnelles, les représentations sociales émanant de ce sujet, etc. ; le fait de m'apercevoir, lors de mon stage, que le décrochage scolaire concernait majoritairement des garçons a éveillé ma curiosité au point d'en faire mon sujet de mémoire, dérogeant ainsi aux représentations de quelques personnes, qui, sachant que

je travaillais sur la notion de genre étaient persuadées que mon sujet traitait des inégalités filles/garçons par le prisme de la question féminine.

Par ailleurs lors de la dernière rentrée scolaire, une nouvelle polémique est apparue concernant les nouveaux programmes de Science et Vie de la Terre (SVT) de première dans lesquels on évoque la construction de l'identité sexuelle. Le débat avait été amorcé avant l'été, notamment par l'Eglise catholique. Il a été relancé à la rentrée par quatre-vingt députés, dont les fondateurs de la Droite Populaire, qui ont demandé le retrait des manuels scolaires accréditant l'idée que l'identité sexuelle est autant le fruit de l'environnement socioculturel que de la biologie. Ces parlementaires dénoncent l'idée de genre comme construction sociale de l'identité de sexe. Pour eux, cette identité est inscrite dans la nature. Ils pensent que l'on naît homme ou femme et non qu'on le devient contrairement à ce qu'affirmait Simone de Beauvoir dans son ouvrage, *Le deuxième sexe* : « On ne naît pas femme, on le devient ».

Dans une interview pour le journal l'Express publié le 30 Août 2011, Philippe Meirieu affirme que « *ce n'est en aucun cas le rôle des députés de demander le retrait des manuels scolaires. L'assemblée nationale n'a pas à délibérer sur les programmes, sauf s'il s'agit de théories qui touchent aux valeurs de la nation telles que le négationnisme, les lois mémorielles etc. Cela doit venir d'un consensus entre le ministre de L'Education nationale, de l'inspection générale et éventuellement des parents d'élèves* »²¹⁰. Pourtant le Ministre de l'Education Nationale, Luc Chatel s'est dédouané subtilement de cette question en rappelant que les manuels scolaires étaient proposés par des entreprises privées en concurrence et donc qu'il n'y avait pas de manuel officiel. La question dérange, et ce, au-delà des manœuvres politiciennes engagées dans ce débat.

Ce mémoire est une analyse d'une situation actuelle du décrochage scolaire masculin. Les notions abordées ici, telles que les représentations sociales et la stigmatisation des garçons, la considération de la place du genre dans la société française, la prise en compte du décrochage scolaire par les politiques et les professionnels sont amenées à évoluer en fonction de la recherche, des politiques publiques et des conséquences des actions de préventions du phénomène lequel commence tout juste à émerger en ce qui concerne sa masculinisation.

²¹⁰ MEIRIEU Philippe Interview pour le journal l'Express publié le 30 Août 2011, consultable sur le site Internet : <http://www.lexpress.fr>

Ce mémoire aura contribué à ouvrir encore un peu plus mon champ de vision et de connaissances du secteur de l'éducation et aura été marqué par une dimension très stimulante. Ce travail vient conclure mon processus de professionnalisation débuté il y a six ans par un DUT Carrières Sociales Animation SocioCulturelle, puis poursuivi par une Licence Professionnelle Intervention Sociale Coordonnateurs de Projets Territoriaux et ce Master Politiques Publiques et Changement Social option Ville Territoire Solidarité. Il m'a permis d'explorer encore un peu plus le champ de l'éducation et me donne envie de continuer à m'impliquer dans ce domaine par la suite.

Bibliographie

Ouvrages

ANATRELLA Tony, « *Interminables Adolescences* », *les 12-30 ans*, Paris : Cerf et Cujas, 1998, 222 p.

AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons, sanctions et genre au collège*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Partage du savoir, 2011, 204 p.

AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les garçons*, Paris : Descartes, 2009, 192 p.

BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris : Seuil, 2006, 283 p.

BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger. *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan, 2008, 141 p.

BEN AYED Choukri, *Le nouvel ordre éducatif local-mixité, disparités, luttes locales*, Paris : PUF, coll. Education et société, 2009, 169 p.

BLAYA Catherine, *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*, Paris : De Boeck, 2010, 197p.

BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris : Dunod, coll. Enfance, 2008 - 192 p.

BRACONNIER Alain, MARCELLI Daniel, *L'adolescence aux mille visages*, Paris : Editions Universitaires, 1988, 265 p.

BRUNO Alain, *Lire Pierre Bourdieu Pierre et Jean-Claude Passeron, Les héritiers. Les étudiants et la culture : un renouveau de la sociologie de l'éducation*, Paris : Ellipse, 2009, 159p.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine, OEUVRARD Françoise, *Sociologie de l'éducation*, 4^{ème} éd. Paris : La découverte, Coll. Repère, 1999, 122 p.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, 1997, 112 p.

DUBET François, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris : Seuil, coll. la République des idées, 2010, 120 p.

ELIAS Norbert, « *La société des individus*, Paris : Fayard, 1991, p.70-71

FERREOL Gilles (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, 2e éd.- Paris : Armand Colin, 1996

GOFFMAN Erving, *L'Arrangement des sexes*, traduit par Hervé Maury, présenté par Claude ZAIDMAN, Paris : La Dispute, 2002, 115 p.

GOFFMAN Erving, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris : Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975

Groupe Français d'Education Nouvelle : *Quelles pratiques pour une autre école ?* Paris : Casterman, 1982

HERITIER Françoise, *Hommes, femmes : la construction de la différence*, Paris : Le Pommier, 2010, 192 p.

JODELET Denise, *Représentation sociale*, *Grand Dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse, 1991, 593 p.

JODELET Denise, *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*, in *Psychologie sociale*, sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : PUF, coll. Le psychologue, 1997, p. 365.

KESLASSY Eric, VERON Martine, - *Tous égaux ! sauf ...*- Paris : Le cavalier bleu, Paris, 2006, 152 p.

LAFORETS Véronique (coor), *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la décentralisation*, Marly-Le-Roi : INJEP-SCÉREN, Coll. Jeunesse-Education-Territoire : cahiers de l'action n°27, 2010,

LEGAL Jean-Baptiste, DELOUEE Sylvain, *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris : Dunod, 2008

MARUANI Margaret (dir.), *femmes, genre et sociétés*, Paris : La découverte, Coll. L'Etat des savoirs, 2005, 480 p.

MOUTCHTOURIS Antigone, SISTACH Dominique (dir.), *Discriminations et modernité*, Perpignan : Presse universitaire de Perpignan, 2007, 120 p.

NABATI Moussa, *Le bonheur d'être soi*, Paris : Fayard, 2006, 304 p.

OEUVRARD Françoise, GLASMAN Dominique, *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, 2004, 312 p.

RAWLS John, *Théorie de la justice*, Paris : Seuil, 1987, 317 p.

RAVON Bertrand, *L'«échec scolaire » Histoire d'un problème public*, Paris : In Press, 2000, 380 p.

ROBERT André D. *L'Ecole en France de 1945 à nos jours*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, Coll. Enseignement et réformes, 2010, 312 p.

ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1998, 142 p.

SAVIDAN Patrick, *Repenser l'égalité des chances*, Paris : Grasset, 2007, 324 p.

TERRAIL Jean Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris : La Dispute, 2002, 333 p.

THERY Irène, BONNEMERE Pascale, (dir), *Ce que le genre fait aux personnes*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2008, 319 p.

VAN ZANTEN Agnès (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, 2008

Rapports

ANCSEC, Association des Maires Ville et Banlieue de France : Colloque « *Agir contre les discriminations. L'engagement des élus et des collectivités territoriales* », AMVBF-ANCSEC, Paris, octobre 2006, 88 p.

Consultable en ligne :

http://www.limousin.drjscs.gouv.fr/IMG/pdf/Engagement_des_elus_-_discrimination.pdf

BERARDI Christophe, DARWANE Saïd, *La discrimination, de l'école à l'entreprise : l'accès aux stages*, Enquête réalisée dans le cadre du projet Equal, Décembre 2006, 147 p.

Consultable en ligne :

http://www.crpve91.fr/T3_lutte_discriminations/pdf/acces_discrimination.pdf

BOCKEL Jean-Marie, *La Prévention de la Délinquance des Jeunes*, Rapport remis au président de la république en novembre 2010, 93 p.

Consultable en ligne : http://www.elysee.fr/president/root/bank_objects/Rapport-Bockel-_La_prevention_de_la_delinquance-des-jeunes.pdf

CECCHINI Isabelle, FALLON Catherine, *Le genre dans l'évaluation des politiques publiques : opportunité et limites*, Grenoble, Actes du Congrès de l'Association française de Science Politique, 7-9 septembre 2009

DHUME Fabrice, *Agir contre la discrimination : un défi et une opportunité pour l'école*, préambule du rapport du GIPIV (Groupe d'Initiatives pour l'Intégration dans la Ville de la Ville de Lyon : *Propositions relatives à la lutte contre les discriminations dans l'accès à l'éducation*, Lyon, janvier 2008) Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée, Novembre 2007

DURU-BELLAT Marie, *Les inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Paris Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2003, 95 p.

Consultable en ligne :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282f.pdf>

GLASMAN Dominique, synthèse et conclusion des recherches sur les processus de déscolarisation, p.3

HALDE, *La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaire*, novembre 2008, 13 p.

Consultable en ligne :

http://www.halde.fr/IMG/pdf/DP_manuels_scolaires_VF-2.pdf

HUSSENET André, SANTANA Philippe, *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, rapport n°13, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, novembre 2004, 113 p.

Consultable en ligne :

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000108/0000.pdf>

LORCERIE Françoise, *La non-lutte contre les discriminations dans l'École française*, Aix-en-Provence, Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (CNRS), 2003

REBEYRO Anne (coord.), *Discriminations à l'École Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale le 22 septembre 2010, 38 p.

Consultable en ligne :

http://media.education.gouv.fr/file/2010/95/2/Discrimination_ecole_154952.pdf

Synthèse du groupe de travail départemental interne à l'Éducation Nationale réalisée dans le cadre de la journée départementale « Etat des lieux et perspectives de la prévention du décrochage » en Isère, le 13 avril 2011.

Articles de revues

AUDUC Jean-Louis, *Quelques définitions pour s'y retrouver*, Cahiers Pédagogiques, n°488, mars 2011

Consultable en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7322>

BLOCH Marie-Cécile, GERDE Bernard, *Décrocheurs... comment raccrocher ?* Cahiers pédagogiques, 06/2006, pp.9-58

BOIMARE Serge, *Peur d'apprendre et échec scolaire*, Enfance et psy, 2005/3, n°28, pp. 69-77
Consultable en ligne : www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=EP_028_0069

BROCCOLICHI Sylvain, *Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires*, n°114, Ville Ecole Intégration, 1998

DE SEVE, Nicole, *Les garçons décrochent plus que les filles, allez savoir pourquoi !* L'Action Nationale, vol. 83, n° 6, 1993, pp.741-755

HASSENTEUFEL Patrick, *Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics*, Informations sociales, 2010/1 n° 157, pp. 50-58.

Consultable en ligne : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-1-page-50.htm>

HEBRARD Jean, *Combattre la discrimination à l'école*, Projet, CERAS, n°299, Juillet 2007
Consultable en ligne : <http://www.ceras-projet.org/index.php?id=2456>

MEIRIEU Philippe, Science de l'éducation et pédagogie, p.9

Consultable en ligne: <http://www.meirieu.com>

MUCCHIELLI Laurent, *Regard sociologique sur l'évolution des délinquances juvéniles, leur genèse et leur prévention*, Comprendre, 2004, n°5, pp. 199-220

Consultable en ligne :

http://classiques.uqac.ca/contemporains/mucchielli_laurent/A_recherche_delinquance_juvenile/delinquances_juveniles_evolution/delinquances_juveniles_evolution.html

Textes législatifs

Circulaire n° 2008-174 du 18 décembre 2008, Décrochage scolaire : mise en œuvre des décisions du Comité interministériel des villes du 20 juin 2008

Circulaire n° 2008-080 du 5 juin 2008 : concernant la généralisation *de* l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008

Circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008 : préparation de la rentrée 2008

Circulaire n°2006-129 du 21 août 2006, Dispositifs relais : Organisation et pilotage des dispositifs relais,

Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 : loi pour l'égalité des chances

Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 : Loi de programmation pour la cohésion sociale,

Circulaire n° 2004-054 du 23 mars 2004 : Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire

Circulaire n° 2003-008 du 23 janvier 2003 : Charte École ouverte

Circulaire n°99-071 du 17 mai 1999 : Programme « Nouvelles Chances »

Circulaire n° 96-134 du 10 mai 1996 : mission générale d'insertion

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite loi « Haby »

Sites Internet

Site de l'éducation nationale :

<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/21/ensel.htm>

Présentation du plan en faveur de la jeunesse sur le site internet du gouvernement :

<http://www.gouvernement.fr/gouvernement/le-plan-en-faveur-de-la-jeunesse>

Site Internet de La Bouture :

<http://la-bouture.ovh.org/>

Portail du gouvernement :

<http://www.gouvernement.fr>

Site Internet des législations françaises :

www.legifrance.gouv.fr

Site Internet de France 5 :

<http://www.curiosphere.tv/video-documentaire/0-toutes-les-videos/108103-reportage-francois-dubet-le-college-et-ladolescence>

Site Internet du Café pédagogique :

www.cafepedagogique.net

Site Internet du Crefe38 :

<http://www.crefe38.fr/>

Site Internet des professionnels de l'éducation :

<http://eduscol.education.fr/cid46856/accueil.html>

Site Internet du journal Le Monde :

<http://www.lemonde.fr/>

Site Internet du journal l'Express :

<http://www.lexpress.fr/>