

M. Glasman, professeur de sociologie, Université de Chambéry

Les termes de "décrochage" et de "déscolarisation" ont connu un sort intéressant au cours des dernières années. Ce sont des termes, mais plus largement c'est une thématique, c'est une manière de désigner, d'identifier les problèmes de l'école et de certains élèves.

Pendant longtemps, ils ont été peu utilisés, et celui qui en faisait usage devait aussitôt en donner une définition pour être compris de ses interlocuteurs. Au cours des années 1990, l'Education Nationale n'a pas oublié les élèves sortant du système sans qualification ; dans la logique de la mission d'insertion professionnelle qui est devenue la sienne depuis la loi de 1989, elle a créé divers dispositifs de "récupération" des élèves en risque d'abandon scolaire (classes relais) ou de non-qualification ("Perdus de vue"). Les Missions Locales lancent, elles, un programme "Nouvelles Chances". Au milieu des années 1990, les chefs d'établissements scolaires sont invités à redoubler de vigilance sur la question de l'absentéisme (circulaire du 25 Octobre 1996), d'autant que celui-ci est (circulaire du 12 Juin 1998, relative aux classes-relais) associé à la déscolarisation et à la délinquance. Il a été plus difficile à l'Education Nationale de thématiser l'idée même de décrochage et de déscolarisation : il lui a bien fallu, non sans douleur institutionnelle, accepter de constater que, dans les rangs des jeunes abandonnant l'école, figuraient des élèves encore soumis à la scolarité obligatoire ; l'institution ayant pu, que ce soit au niveau d'un établissement ou au niveau académique, vouloir croire un certain temps que cela n'existait pas parce que c'était interdit.

Tout un travail social (au sens de travail de la société sur elle-même, sous l'impulsion d'un certain nombre d'acteurs) a été réalisé pour imposer *la prise en compte* de cette réalité du "décrochage", et contribuer à *changer le regard* sur les élèves en rupture d'école (en insistant sur le fait que ce ne sont pas d'improbables "martiens", qu'ils ne sont pas l'exception, qu'ils ne sont pas forcément des élèves à orienter vers les voies courtes et professionnalisantes...). La Bouture, qui organise le colloque d'aujourd'hui après avoir organisé un colloque en 1998 pour installer cette préoccupation comme préoccupation publique, y a participé très activement; elle n'était pas seule, d'autres acteurs s'y sont employés, que ce soit par la parole ou l'écrit, ou par l'action, en mettant sur pieds des structures de raccrochage, qui sont alors sorties du relatif anonymat où elles étaient confinées. Des livres ont été publiés, des numéros spéciaux de revue ont été consacrés à cette question, qui ont contribué à diffuser cette manière de prendre les choses, qui ont participé à cette transformation du regard et, pour le moins, à l'adoption d'un nouveau vocabulaire. La question du décrochage est ainsi devenue au cours des dernières années un problème public.

Depuis trois ou quatre ans, le terme de "décrochage" semble être le nouveau nom sous lequel on désigne l'échec scolaire, au moins au collège et au lycée, parfois même à l'école primaire. Comment comprendre cette soudaine fortune ?

- Prise en compte du fait que pour certains élèves l'échec conduit effectivement à un abandon de l'école, éventuellement par démobilisation sur place, par absentéisme larvé ou intense, et par sortie plus ou moins définitive. De ce point de vue, parler de "décrochage" et de toutes les connotations dont l'acclimatation du terme s'est accompagnée (démobilisation, retrait, ...) c'est prendre en compte de façon plus précise la réalité de l'échec scolaire, de ses modalités, de ses conséquences.

- (on a même eu un colloque organisé par un Ministre sur l'ennui à l'école, ennui présenté comme facteur majeur de déscolarisation !)

Mais aussi :

- 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. On ne dira pas qu'avec ces termes, l'échec sort de l'école, car il y a bien longtemps que des analyses de l'échec scolaire tendent à reporter sur des "facteurs" non scolaires l'origine des difficultés des élèves (et, en particulier, l'explication par les "carences" du milieu socio-culturel ou la "démission parentale"). Mais avec le terme de décrochage, c'est, pourrait-on dire, l'intrication profonde du scolaire et du social qui est affichée dès la désignation du problème, dès le travail de dénomination.

- Cet effet est d'autant plus puissant que les collectivités locales, sous l'impulsion de la DIV, 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 comme le "pré carré" de l'École. Elle permet une implication des CL moins périphérique : au-delà du financement de l'école (non assorti d'un droit d'orientation sur ce qui s'y fait), au-delà de la prise en charge du péri-scolaire (avec les C.E.L.), cette thématique du décrochage est vue comme *pouvant permettre une interpellation directe de l'école*, à travers la "veille éducative". Celle-ci se veut moins un dispositif nouveau qu'une démarche partenariale réunissant CL, Education Nationale, associations, équipements de quartier, professionnels du social et de la Ville, démarche *dans laquelle les CL sont pilotes*. Entrer dans les problèmes de l'éducation par le "décrochage", c'est y entrer par une voie qui ne peut être récusée, une voie éminemment légitime aux yeux des collectivités locales, s'il est vrai qu'au décrochage on peut associer les craintes de troubles à l'ordre public, de production locale du chômage, etc... tous problèmes dont la recherche de solution est de la compétence des collectivités locales. Le Plan d'Action du 27 Novembre 2001, lançant la "Veille éducative", précise que les publics concernés sont très divers, au rang desquels on trouve, des enfants de 7 ans, des collégiens encore scolarisés mais s'ennuyant ou se démobilisant à l'école, des élèves exclus de l'école, de jeunes sans qualification... Un

large public, donc, qui justifie l'intérêt des collectivités locales pour ce qui se passe en amont, c'est-à-dire dans l'école. C'est avec la Veille éducative que les collectivités peuvent, sur des bases plus claires à leurs yeux, lancer réellement des "Projets Educatifs Locaux".

- On pourra ajouter que, dans une période marquée par le débat et les déclarations sur l'insécurité, l'idée que des adolescents traînent alors qu'ils devraient être dans les murs d'un établissement a été largement empoignée par la presse. On ne compte pas, au cours des trois dernières années, les dossiers consacrés par tel ou tel organe de presse à l' "absentéisme" des élèves, le terme "absentéisme" étant souvent le terme commode par lequel les médias ont désigné le problème.

- Le lancement, en l'an 2000, d'un appel d'offres interministériel de recherches sur le sujet a sans doute participé à cette évolution. Il n'est pas si fréquent que MEN, Ministère de la Justice, DIV et FAS s'associent pour lancer et cofinancer des recherches (il y avait eu, quelques années auparavant, le programme "violences à l'école"). Par la mobilisation institutionnelle que cet appel d'offres a supposé, par les rencontres entre chercheurs et professionnels dans le cadre des enquêtes de terrain, par la publicisation des résultats, l'opération de recherche a contribué à installer cette manière de voir dans l'espace social.

Je me propose de partir de ces travaux de recherche, et d'exploiter quelques-uns de leurs résultats, pour introduire un certain nombre de questions qui seront traitées dans le colloque, intitulé, vous le savez, "Le raccrochage scolaire, qu'en sait-on ? que peut-il nous apprendre ?". Il ne s'agit pas de tirer les conclusions du colloque avant même qu'il n'ait commencé ; il s'agit, en partant des travaux de recherches,

- d'une part de *pointer certaines difficultés auxquelles doivent faire face les dispositifs qui s'efforcent de "raccrocher" les élèves, et qui pourraient bien ne pas concerner exclusivement les élèves décrocheurs, ceux-ci n'étant, que quelque sorte, qu'une sorte d'analyseurs du système éducatif (ou des relations éducatives aujourd'hui) ; à cet égard, la manière dont on fait face à ces problèmes dans les structures de raccrochage est susceptible d'enrichir la réflexion pour l'ensemble du système éducatif (et pas seulement du système scolaire).*

- d'autre part, il s'agit, en partant de ces recherches, *de repérer d'ores et déjà ce que ces dispositifs sont susceptibles d'apporter au débat sur des questions fortement posées aujourd'hui au système éducatif. La manière dont ils y répondent étant, elle, l'objet de nos discussions.*

I) A quoi doivent faire face les dispositifs de "raccrochage"

A) La question de la place

La notion de "place" est mobilisée par plusieurs rapports de recherche. Elle l'est selon différentes significations, que l'on expose rapidement, avant de suggérer -

puisqu'on aura remarqué chemin faisant qu'elles ne sont pas sans renvoyer l'une à l'autre - qu'elles pourraient bien avoir des racines communes.

Certains élèves, dans leur entretien, déclarent qu'ils ne trouvent pas, ou n'ont jamais *trouvé leur place* dans le collège. Pour eux, le collège (plus que l'école primaire) ou le lycée, est un espace illisible, dans lequel ils ne disposent d'aucun repère. Rien n'est aisément déchiffrable : ni ce que l'on y fait, ni ce que l'on censé y faire, ni ce qui est attendu des élèves, ni le sens que cela revêt, ni les relations avec les enseignants. Ne pas trouver leur place, c'est pour eux ne pas savoir comment s'y situer.

D'autres, qui peuvent être les mêmes, expriment l'idée qu'au collège, ou au lycée, ils *ne se sentaient pas à leur place*. Ce lieu n'est pas perçu comme un lieu fait pour eux, pour ce qu'ils sont, dans toutes leurs caractéristiques personnelles, sociales, scolaires. De surcroît, la sociabilité enfantine ou adolescente, qui facilite à une part des élèves leur progressive appartenance à l'établissement scolaire, joue à l'inverse pour ceux qui y ressentent essentiellement leur différence (sociale, scolaire) avec les autres et nourrissent le sentiment croissant que ce lieu n'est pas pour eux.

Un autre sens est évoqué par les élèves qui estiment *ne pas avoir de place* dans la mesure où, surtout à partir de l'entrée au collège, chacun est perdu dans un anonymat qui tranche avec la relative proximité au sein de l'école primaire, et où, aussi, les conditions objectives rendent plus difficile de solliciter et d'obtenir une aide personnelle. Quand s'y ajoute un sentiment d'indignité évoqué plus haut, et le constat d'affectation dans certaines classes ou dans certains établissements, voire, plus avant dans le cursus, de relégation dans certaines filières, quelques élèves déplorent leur absence de place... ou l'unicité subie de celle qui leur est assignée. A leurs yeux, l'institution ne veut pas d'eux, ils y sont des indésirables ou des indésirés, que toutes les décisions prises à leur encontre viendront conforter dans leur conviction et leur souffrance de rejetés.

Ces remarques offrent le moyen d'interpréter, dans tel ou tel rapport de recherche, le propos d'élèves déscolarisés disant qu'à l'école "ils ne *tenaient pas en place*". On peut y lire autre chose en effet que le simple constat d'une agitation irrépressible, dont les enseignants subissent les manifestations et se lamentent, bien au-delà des établissements "difficiles" et concernant une grande diversité d'élèves ; ce ne sont pas des élèves "hyperactifs" ou, pour emprunter à la langue arabe, "incapables de chauffer une chaise", auxquels on prescrit de la "ritaline". Ce sont des élèves qui ne tiennent pas en place parce qu'ils seraient bien en peine de dire ce qu'elle est, parce que leur place est plus qu'incertaine.

Enfin, on trouve pointés dans quelques travaux les effets sur les élèves du brouillage du *système des places*, au sens où Flahault emploie ce terme : place de l'enseignant, place de l'élève, à chaque place étant associé un ensemble de prérogatives,

d'attentes, une autorité de la parole, et un rôle spécifique qui la caractérise. L'imbrication croissante du cognitif et de l'affectif dans la relation pédagogique, ou mieux - afin de dépouiller le propos des connotations polémiques qui pourraient y être entendues -, la prise en compte plus systématique de la personne de l'élève et de ses singularités pour rendre possible l'apprentissage, pour l'aider à comprendre et à persévérer dans l'effort en dépit des échecs cognitifs, peut, pour certains élèves en difficulté, se solder par un malentendu total sur ce qu'ils ont à faire en ce lieu qu'est l'école, sur ce qui est attendu d'eux, sur ce qu'ils peuvent attendre du maître, et ce qui est le rôle, et la place de chacun ¹.

La récurrence d'apparition de la notion de place, dans des acceptions distinctes qui se font cependant écho, doit sans doute être rapportée aux transformations des rapports entre les générations et aux contradictions de l'enseignement de masse. En effet, le collège, le lycée, se sont largement ouverts et le diplôme est devenu le passage obligé de l'insertion sociale et professionnelle à un moment où les adhésions de groupe, de classe, se sont faites moins tenaces ; cette hégémonie croissante de l'école dans la socialisation est du reste pour quelque chose dans l'émancipation des individus par rapport aux appartenances primaires. Par ailleurs, dans le même temps, s'affaiblit l'inscription de chacun - adulte, enfant, adolescent - dans un système de places clairement défini, qui délimite pour les uns comme pour les autres les responsabilités, les pouvoirs, le poids de la parole et son indexation sur un statut (d'adulte, de parent, ou bien d'enfant, etc...). Par voie de conséquence, moins adossé à un collectif, moins structuré dans un ordre des générations, l'individu se retrouve plus exposé, plus seul, pour affronter les épreuves qui décideront de son destin propre ; parmi elles, les épreuves qu'inflige l'expérience scolaire sont bien faites pour renvoyer l'élève en difficulté à son indignité. Ne pourrait-on transposer, dans le champ scolaire, la notion d'"individu négatif" élaborée par Castel : libre d'entrer dans un système scolaire dont les frontières se sont ouvertes, proclamé autonome dans son travail et dans le choix de ses centres d'intérêt, sommé de faire un "projet" personnel, l'élève qui ne dispose pas des conditions requises pour se montrer à la hauteur voit tout cela se retourner contre lui et le "plomber" au lieu de le promouvoir.

Si ces observations faites par les chercheurs sont exactes, on comprend que toute une part du travail des structures de raccrochage concerne cette question de la place. Comment les élèves peuvent-ils s'y sentir à leur place ? Quelle place fait-on aux élèves (mais aussi, quelle place sont-ils prêts à prendre ?) Sont-ils installés clairement dans un

¹- Repérer les effets négatifs possibles, en termes de clarté des places, de pratiques pédagogiques plus centrées sur la personne des élèves, ne revient ni à dire qu'elles sont dépourvues de sens et d'efficacité (puisque pour d'autres élèves elles représentent de fait une condition favorable de l'entrée dans les apprentissages ou de la persévérance), ni à sous-estimer les effets négatifs potentiels ou réels d'une pratique inverse. Ce qui est en jeu ici, c'est la manière dont une pratique en classe, quelle qu'elle soit, instaure et maintient un système de places dépourvu d'ambiguïté, qui installe les élèves dans la position de ceux qui sont là pour apprendre des connaissances précises dont l'acquisition est orchestrée par l'enseignant.

système de places avec les adultes qui les encadrent, enseignants, éducateurs, et qui leur permet de se reconstruire, de se re-saisir d'eux-mêmes ? (MC Bloch évoquera demain ce qui se fait et se pose comme questions au CLEPT à ce sujet).

B) Identité, image de soi

a) On évoquera d'abord l'identité des élèves.

Plusieurs recherches soulignent, dans les entretiens recueillis auprès des élèves, l'engrenage que ceux-ci leur décrivent : ils ne réussissent pas, ils ne parviennent pas à surmonter des difficultés persistantes, récurrentes. Et le seul moyen de sauver la face, de se préserver soi-même, est alors de ne rien faire, de revendiquer sa dissidence avec l'école, de jouer, dirait B. Gerde, les "refuzniks" de l'école. Cela permet de justifier l'échec par l'absence de travail, par l'absence d'intérêt pour l'école, ce qui aux yeux de l'élève vaut mieux que de paraître incapable, "bête", etc. "J'invalide l'école qui m'invalide, je lui renvoie son peu d'intérêt, ça ne m'intéresse pas, je ne travaille pas, alors bien sûr je ne réussis pas." Il est peu d'élèves interrogés dans ces recherches qui prétendent travailler dur et ne pas réussir. Non, c'est plutôt la reconnaissance d'une absence de travail qui domine, et on peut y voir une manière de protéger sa face.

Mais ils se sont construits une identité d'élèves en échec, aux yeux des autres et à leurs propres yeux. Et toute une part de la tâche des structures de raccrochage travail est de les convaincre que, non, ils ne sont pas définitivement "nuls", "bons à rien". Pourtant, cette idée est chez eux tellement ancrée que, comme le détaillera M.C Bloch demain, quand ils réussissent quelque chose, ils n'y croient pas, ils pensent qu'on les a surnotés pour les encourager ou parce qu'on est peu exigeant....

b) Mais c'est aussi l'identité des enseignants qui est mise à l'épreuve par la déscolarisation et par les élèves démobilisés.

Non seulement ces élèves ne tiennent pas en place, on l'a dit, et condamnent l'enseignant à se transformer, plus souvent qu'à son tour, en "garde-chiourme", mais encore ils en viennent à réjouir l'enseignant quand ils ne sont pas là, car on peut enfin travailler. Ce qui, en même temps, est une attitude que l'enseignant n'est pas fier d'avoir ou d'avouer dans les entretiens.

Par ailleurs, la passion disciplinaire de l'enseignant se trouve mise aussi à rude épreuve. Ce qui peut lui sembler comme un pré-requis minimal d'entrée dans sa discipline - comprendre un texte français, que ce soit en littérature, en histoire, ou en mathématiques - n'est pas maîtrisé par la totalité des élèves, et il n'a le choix qu'entre des mauvaises solutions, celle d'ignorer ceux qui ne possèdent pas ces pré-requis, au risque rapidement avéré de les voir "décrocher", et celle de s'occuper d'eux avec attention, au risque de "ralentir" les autres, les plus susceptibles d'être captivés par ce

qu'il a à leur apprendre. Combien d'enseignants déclarent que, dans certaines classes, ils ont l'impression de ne pas faire leur métier !

Ce qui est intéressant dans les structures de raccrochage, c'est d'entendre ce que les enseignants disent de ce métier. Un des ateliers du colloque approfondira cette question. Sans anticiper sur cet atelier, il est d'ores et déjà intéressant en ouvrant ce colloque de noter que, loin d'être un déni de leur métier, loin d'être un renoncement à leur identité professionnelle d'enseignants, le fait de travailler dans une telle structure réactive les raisons pour lesquelles ils sont entrés dans la carrière, raisons faites à la fois de passion pour une discipline et de désir de la faire partager et d'y faire accéder, par des voies appropriées, des élèves divers et pas nécessairement convaincus à priori de son intérêt. On n'est pas "moins" enseignant dans une structure de raccrochage, on y est peut-être seulement confronté, encore plus vivement qu'ailleurs, aux différentes exigences et tensions de ce métier.

Pour conclure cette première partie :

Sur ces deux points, la question de la place, et celle des identités, fortement soulignées dans les recherches, les dispositifs de raccrochage ont construit des réponses parce que c'était pour eux la condition même de leur fonctionnement, c'était, plus encore, le sens profond de leur démarche de "raccrochage". Ce faisant, ce qu'ils ont appris peut vraisemblablement être d'une fécondité plus large, et ne pas concerner uniquement cette frange d'élèves qui ont pris la clé des champs.

Il est d'autres questions fortement présentes dans les recherches, dont il nous semble qu'on ne peut plus tout à fait les traiter aujourd'hui, c'est-à-dire après un certain nombre d'années de fonctionnement de structures de raccrochage, qu'on les traitait auparavant. C'est à ces questions que va être consacrée la seconde partie de cet exposé introductif ².

II) Sur quoi les dispositifs de raccrochage sont-ils susceptibles de nous apprendre quelque chose ?

A) La question du "collège unique"

La réflexion sur les processus de déscolarisation et sur le raccrochage pourrait bien nous aider à sortir le débat sur le collège unique des ornières idéologiques dans lesquelles il se trouve trop souvent embourbé, en se gardant de toute référence aux élèves réels ; pour le dire en d'autres termes, elle pourrait contribuer à faire que cette question soit moins "identitaire" tant pour les détracteurs que pour les partisans du collège unique, collège unique qui, soit dit en passant car chacun ici le sait bien, n'a jamais été vraiment réalisé.

² - Une présentation plus approfondie des résultats de ces travaux sera disponible dans un ouvrage en préparation, qui fait la synthèse de tous ces rapports de recherche.

1) L'école ou le travail ?

Nombreux sont les entretiens d'élèves déscolarisés dans lesquels ceux-ci font état de leur choix, à un moment, d'aller travailler plutôt que de demeurer scolarisé.

L'intérêt pour une activité professionnelle particulière a pu être éveillé dans l'environnement familial ou le voisinage. L'une des recherches le précise : on vise une place de coiffeur ou de coiffeuse parce qu'un membre de la famille exerce ce métier ; même observation chez des élèves qui voulaient être pâtisseries, chauffeurs-livreurs, ou militaires de carrière. Familiarisation et initiation à un secteur, opportunité de stages ou d'emploi, sans doute, mais aussi mise en évidence, à proximité, d'un espace des possibles qui offre, au sens fort évoqué ci-dessus, une place. Si cela est vrai, on voit le décalage ainsi introduit avec l'école.

Echappant aux verdicts de l'école, l'élève échappe aussi aux meurtrissures qu'ils infligent. Si celles-ci font encore souffrir, au moins peut-on les oublier, les laisser se refermer, cicatriser - ce qui signifie que la trace risque tout de même d'en être durable - et se reconstruire ailleurs, parce qu'on s'y sentira utile, reconnu, et que l'on pourra de la sorte y restaurer l'image de soi.

L'attirance pour le travail, de préférence à l'école, est d'autant plus vive que celui-ci est susceptible d'apporter des réparations identitaires. Pour certains élèves, c'est parce qu'il donne le moyen d'apporter une contribution à l'économie familiale, contribution moins réclamée par les parents - souvent plus soucieux de voir leur enfant retourner à l'école - qu'avancée comme argument par le jeune pour justifier et légitimer sa déscolarisation. D'autres élèves insistent sur la mise en action que le travail représente, par opposition à une scolarité où ils traînent, ne font rien, ne s'intéressent pas ; au travail, ils voient ou espèrent voir le sens de ce qu'ils font, *ils se "ressaisissent" en voulant dire par là qu'ils refont l'unité d'eux-mêmes*. Ou encore, entrer au travail, c'est pour certains prendre d'ores et déjà une place dans le système de reproduction familiale.

Il y a lieu d'entendre ces explications que les élèves donnent à leur décrochage de l'école, ne serait-ce que, parce qu'en creux, elles désignent les difficultés qui ont pu en être à l'origine. Dans le propos d'un certain nombre d'élèves déscolarisés, le travail, ou plus exactement l'idée qu'il s'en font avant de décrocher ou au moment où ils décrochent, est paré de vertus qu'ils ne parviennent pas à reconnaître à l'école (ce qu'ils en disent éventuellement après y avoir goûté, et après avoir subi les conditions objectives faites aux sans diplôme sur le marché du travail, peut être très largement différent). Ce que disent sur ce point les décrocheurs est trop récurrent, dans les différentes recherches, pour ne pas être remarqué, souligné, et exploité. Le fait que les employeurs, à travers leurs organisations, réclament la mise au travail de ces jeunes ne

doit pas empêcher de voir que, parfois, ce sont les élèves eux-mêmes, (ou leurs parents), qui le demandent car cela fait plus sens pour eux que l'école.

Pour autant, il convient de faire ici la part de la rationalisation, soit contemporaine de la sortie de l'école, soit a posteriori. Une fois encore, chez des dominés (dans l'école ou plus largement dans le monde social), l' "*amor fati*" consistant à transformer en choix l'inéluctable, contribue sans doute à renverser le stigmat. Affirmer sa préférence pour l'exercice d'une activité professionnelle, rémunérée, c'est désirer ce à quoi les résultats semblent condamner, c'est emprunter la seule voie de sortie qui permette de "sauver la face". Je laisse tomber l'école qui me laisse tomber, je n'ai rien à faire de l'école qui n'a rien à faire de moi. Et s'inscrire dans une logique de reproduction familiale revient aussi à négliger les opportunités qu'offre potentiellement l'école de s'en émanciper. En d'autres termes, ce discours des jeunes affichant leur désir d'aller au travail pourrait bien être, aussi, la forme que prend, dans le nouvel état du système scolaire, l'attitude d'auto-élimination des élèves des classes populaires. C'est pourquoi, comme l'écrit un chercheur, il serait sans doute trop rapide d'en conclure que "réduire ce temps d'école et rajeunir l'âge du choix du métier serait une issue à cette impasse" que représente pour eux l'école (Frandji p. 84).

2) Quelle scolarisation de "raccrochage" ?

Ce que montrent les expériences de raccrochage conduites depuis plusieurs années (et sur lesquelles les ateliers reviendront en détail et en profondeur), c'est bien :

- d'une part que des élèves dont on désespérait, qui désespéraient d'eux-mêmes comme ils désespéraient de ce que pourrait leur apporter l'école ou de pouvoir y trouver leur place, peuvent eux aussi, sous certaines conditions que tentent d'offrir ces structures, s'engager ou plutôt se réengager dans une scolarité longue, passer un baccalauréat d'enseignement général, et poursuivre plus loin ;
- que des élèves qui se sont mis à l'écart de l'école, ou que l'école elle-même a écartés, ne sont pas nécessairement disposés ou disponibles pour un apprentissage "professionnel", une "voie courte" sous prétexte qu'ils ont rencontré de vraies difficultés dans la "voie longue". L'origine de leurs difficultés est sûrement bien ailleurs que dans leurs caractéristiques d'élèves "concrets" plutôt qu'"abstraites", caractéristiques qu'ils tiendraient de leur appartenance ou de leurs origines sociales, culturelles, etc...
- que, en conséquence, l'équation très souvent posée, en France tout au moins, entre difficulté scolaire et indication d'orientation vers le "technique" est plus que contestable. Car c'est dans une confrontation renouvelée aux apprentissages, mais dans d'autres conditions, qu'ils retrouvent confiance en eux, en leurs possibilités, , qu'ils se reconstruisent, qu'ils reconstituent, diraient les psychologues, leur estime de soi.
- que certains élèves demandent, voire revendiquent, de se réinvestir dans un cursus de formation générale, exigeant de la "vraie école", de "vrais savoirs",

manifestant en cela qu'ils ont bien conscience de la hiérarchisation sociale des savoirs, au point de la partager.

En même temps, le raccrochage de certains élèves à une activité intellectuelle, à une dynamique d'apprentissage, peut s'opérer par le biais d'un apprentissage technique, ou par une confrontation avec la réalisation directe, par une mise en situation réelle, par une rupture provisoire avec la "skolê", i.e. l'espace du "loisir", de la suspension de la sanction sociale, que constitue l'école. Pour certains élèves, c'est par là que passe la reprise de soi, la reconstruction de l'identité, qui alimente à son tour le souhait d'apprentissages plus poussés. Dans la dialectique entre l'apprentissage intellectuel et la construction de soi, le point de départ pour les uns sera la confrontation aux savoirs, pour d'autres la reprise préalable de soi dans l'affrontement à d'autres épreuves de vérité.

C'est dire que l'expérience du raccrochage, par les divers chemins qu'il a explorés, pourrait bien contribuer, dans le débat qui concerne la scolarité moyenne et le "collège unique", à nous prémunir collectivement contre deux tentations : d'une part, le mépris et la sous-estimation des élèves, trop souvent au principe de leur orientation vers des filières de relégation ; d'autre part, un "scolarocentrisme", selon lequel seule l'école, ou plutôt seule la forme scolaire, peut quelque chose aux difficultés des élèves. L'expérience de pays étrangers peut sans doute, en la matière, nous fournir matière à réflexion.

Si le collège unique doit proposer un tronc commun de connaissances et de culture à l'ensemble d'une génération, et si l'on adhère à cet objectif, la question est celle de la manière d'y parvenir en permettant à chacun d'accéder à ce tronc commun, et dans des conditions de réalisation (de scolarisation) qui ne démentent pas - en séparant radicalement les uns des autres - l'ambition "commune" affichée dans les programmes. Comment, pour reprendre une image utilisée au cours d'une des réunions de préparation de ce colloque, parvenir au tronc commun en passant éventuellement par les branches c'est-à-dire par des voies indirectes, comment éviter les effets sociaux de l'emprunt, par les élèves, de voies éventuellement distinctes pour parvenir à ce tronc commun, c'est là semble-t-il la véritable question, plus que celle de la capacité des élèves à apprendre ?

La réponse n'est pas simple mais, là encore, on ne peut plus, me semble-t-il raisonner en 2003 comme on le faisait il y a seulement dix ans.

B) Déscolarisation et délinquance

Au cours des années récentes, l'idée que l'école pouvait, voire devait, jouer un rôle dans la prévention de la délinquance, des "incivilités", a trouvé de nombreuses expressions ainsi que des traductions concrètes. D'abord, en protégeant l'école elle-même des effets délétères d'une violence extérieure qui l'envahit : c'est l'idée de

rétablissement de la "clôture scolaire", qui ne s'est pas contentée, ici ou là, de demeurer une image. On a vu aussi, depuis une vingtaine d'années, développer l'idée que l'école devait être le lieu d' "éducation à la citoyenneté", mais on sait que ce qu'il y a derrière c'est essentiellement une idée d'ordre et de civilité, au moins autant sinon bien davantage qu'une idée de participation citoyenne. Plus récemment, s'est acclimatée, semble-t-il, l'idée que l'école participe au contrôle social direct (et pas seulement par le biais de l'intégration de normes qu'elle est censée inculquer), et que cela justifie les partenariats nouveaux, naguère peu imaginables, avec la police et la justice. On pourrait ajouter que, fin 1999 et au cours de l'année 2000, la relance des internats scolaires a été interprétée par une partie de l'opinion et des médias comme une manière, pour l'école, de participer à la contension des adolescents.

Les recherches réalisées dans le cadre de l'appel d'offres apportent quelques éléments à la réflexion sur les liens entre déscolarisation et délinquance, liens supposés ou attestés qui ont contribué à stimuler le lancement d'un programme interministériel. Que sait-on de ces liens, et comment les résultats des travaux ici examinés permettent-ils d'avancer ? On sort de la lecture de ces travaux avec l'impression forte que, *si les délinquants ont souvent été des jeunes qui ont quitté précocement l'école, en revanche les déscolarisés sont loin de devenir fatalement délinquants.*

Au final, il convient donc de défaire l'association déscolarisation - délinquance, de désolidariser deux phénomènes qui, même s'ils peuvent être corrélés l'un avec l'autre, sont loin de se recouvrir et de s'enchaîner dans une causalité simple et claire. C'est cela que les recherches suggèrent puissamment en fournissant de quoi l'étayer : si les délinquants ont, souvent, été des déscolarisés, les déscolarisés sont loin d'être tous, ou de devenir tous, des délinquants. Ce qui signifie à la fois qu'il en est qui le sont - et rien ne permet de penser qu'ils soient marginaux - mais qu'il en est aussi beaucoup qui ne le sont pas, démentant ainsi des assimilations trop rapides et invitant, par voie de conséquence, à chercher ailleurs que dans cette image donnée d'eux des raisons et des façons d'agir pour les re-scolariser.

Sur cette question aussi, les dispositifs de raccrochage ont des choses à nous apprendre. Une partie des élèves reçus ont eu quelques démêlés avec la police, une partie d'entre eux entretiennent des rapports compliqués avec l'autorité des adultes ou celle d'une institution qu'ils ont peine à reconnaître comme leur ; beaucoup d'entre eux ne sont pas spécialement dociles et c'est d'ailleurs leur capacité parfois à aller au bout de leur insoumission qui les a conduits à décrocher. Dans le cours de leur travail, les enseignants, les éducateurs qui travaillent au raccrochage sont directement affrontés à cette difficulté que les adolescents présents ont avec une loi qu'ils ne sont pas choisis eux-mêmes. Pourtant, ces enseignants, ces éducateurs, parviennent à travailler, ils créent collectivement un espace dans lequel les élèves vont se reconstruire, se remettre à apprendre, recommencer à "grandir" s'ils se sont arrêtés de le faire, et faire la démonstration qu'ils ne sont pas les "sauvageons" que l'on voit trop facilement en eux.

Qu'est-ce que l'expérience ici vécue peut enseigner aux autres enseignants, qu'est-ce que l'expérience des structures de raccrochage peut apprendre aux autres établissements scolaires. Car celles-ci, au fond, ont-elles à faire face à des élèves, à des adolescents radicalement différents de ceux qui, à un moment, ont rompu les amarres avec l'école ?

Conclusion

Voilà quelques points sur lesquels l'expérience du raccrochage peut nous permettre, collectivement, d'avancer. Sur chacun de ces points, mais sur d'autres aussi, notre travail de ces deux jours devrait contribuer à articuler de manière précise des réponses, à élaborer des argumentaires, à commencer à administrer des preuves.

Tout cela pourrait fort valablement être versé, pour le profit de tous - espérons-le - au "grand débat" sur l'éducation que vient d'ouvrir le Ministre de l'Education Nationale. Car, on le sait, aucune de ces questions ne pourra y être ignorée, et il sera donc précieux de ne pas faire semblant qu'aucune réponse n'existe, qu'aucune manifestation concrète et réfléchie du possible n'ait été faite.