

# Prévenir le décrochage scolaire dans l'Éducation Nationale : une urgente nécessité

Florence Nény(\*)

## Introduction

Comme tou-te-s les enseignants-es, je suis quotidiennement confrontée au problème du décrochage scolaire. De surcroît, dans le cadre de la mission qui m'a été confiée dans mon établissement REP+ des quartiers Nord de Marseille, je rencontre régulièrement ces élèves a-scolaires qu'il faut convaincre de sortir leur cahier, leur trousse, de noter le tableau, et parfois même de revenir au collège.

Mais au fait, de qui parle-t-on ? Parmi plusieurs définitions, l'Éducation Nationale, l'INSEE ou l'Europe retiennent que « *les décrocheurs scolaires sont les élèves ou étudiants qui quittent chaque année leur formation initiale précocement sans avoir obtenu de diplôme.* » En clair, des jeunes de 18 à 24 ans sans diplôme de niveau VI et V bis<sup>1</sup>. Le décrochage scolaire est vu comme un processus comportant trois étapes selon le chercheur en sciences de l'éducation, P-Y Bernard : difficultés précoces, problèmes de comportement, absentéisme et décrochage.

Dans cet article, le *décrocheur* désigne aussi celui qui a une forte prédisposition, le décrocheur en devenir : le désengagé, le discret, l'inadapté, l'opposant, le réfractaire, voire l'absentéiste. Bref ces collégiens qui ne sont plus vraiment des élèves, mais au mieux des présents/absents maltraités par le système.

Cet article est en outre un appel à réaction et à contribution car le problème du décrochage ou du désengagement scolaire est de plus en plus prégnant dans les établissements.

---

(\*) [florence.neny@ac-aix-marseille.fr](mailto:florence.neny@ac-aix-marseille.fr)

Florence Nény est enseignante de mathématiques et référente décrochage dans un établissement REP+ des quartiers Nord de Marseille.

<sup>1</sup> Différents niveaux de formations

Niveau VI et V bis : sorties en cours de premier cycle du secondaire ou abandons en cours de CAP ou avant l'année terminale.

Niveau V : sorties après l'année terminale de CAP ou sorties du second cycle général ou technologique avant l'année terminale.

Niveau IV : sorties des classes de terminale de l'enseignement secondaire (avec ou sans le baccalauréat). Abandons des études supérieures sans diplôme.

Niveau III : sorties avec un diplôme de niveau Bac + 2 ans.

Niveaux II et I : sorties avec un diplôme de niveau supérieur à bac+2

Je peux dès à présent ici enfoncer une porte ouverte et tuer le suspens : intervenir une fois le décrochage scolaire constaté a davantage de conséquences humainement, socialement et économiquement que de le prévenir...

Les décrocheurs qui quittent l'école sans diplôme s'insèrent, pour un tiers, dans le monde du travail ; un autre tiers est au chômage de façon récurrente ; les autres sortent complètement du monde du travail, selon les travaux du Céreq<sup>2</sup>. Par ailleurs, une étude évalue le coût pour la société d'un décrocheur à 230 000 € sur une vie. [1]

Il ne s'agit ici en aucun cas de culpabiliser les différents acteurs, les enseignants ou les parents par exemple, mais de dresser un *panorama officiel* (sociologique et dispositifs institutionnels) puis une *vue du terrain* et de proposer modestement quelques pistes issues de l'expérience.

## Sociologie du décrochage

Le décrochage scolaire a longtemps été ignoré des pouvoirs publics français, alors qu'il était massif dans les années 70 - 80 (taux de 38,6 % en 1980 selon la Deep<sup>3</sup>). Ce n'est qu'avec la corrélation entre qualification et emploi que la société française a demandé à l'École de s'emparer de ce phénomène et plus largement de l'orientation et de l'insertion des jeunes dans le monde du travail. Pour donner une idée, en 1995, un quart des jeunes entrés en 6<sup>e</sup> n'avait pas terminé avec succès sa formation dans l'enseignement secondaire. [2]

Mais ces dernières années, le taux de décrocheurs a nettement baissé : de 17 % en 2000, à 13 % en 2007, il est passé à 8,8 % en 2016. (source : ministère de l'EN)

Le constat est néanmoins très inquiétant : en 2013, les décrocheurs représentaient près de 500 000 jeunes, et presque autant de familles. [2] Par ailleurs, selon le Sénateur Cornu, en janvier 2017, pas moins de 620 000 jeunes de 18 à 24 ans décrochaient, restant durablement sans formation. Selon la Fondation de France, en 2016, entre 10 et 15 % des jeunes de 16 à 18 ans sont effectivement touchés par le décrochage scolaire. Et le problème est en train de monter dans l'enseignement supérieur : 61 % des étudiants abandonnent leur licence et 90 % des étudiants venant de filières technologiques ou professionnelles. « *Là aussi, [concernant le supérieur] le niveau scolaire et les origines sociales jouent un rôle, mais pas seulement. L'orientation et la situation financière des étudiants semblent également conditionner l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur.* » [3]

Personne ne sera surpris des chiffres qui suivent. Le sociologue Pierre Bourdieu le dénonçait déjà en 1964 dans son ouvrage *Les héritiers* : « *l'ascenseur social est en panne* ». Et il l'est encore. En 2014, selon l'observatoire des inégalités, 48 % des décrocheurs scolaires ont un père ouvrier, contre 5 % un père cadre supérieur.<sup>4</sup> Le Figaro en décembre 2015, lui, annonce : « *Un enfant de milieu ouvrier a quatre fois plus de risque de décrocher qu'un enfant de cadre. Les garçons sont davantage*

<sup>2</sup> Céreq : centre d'étude et de recherche sur les qualifications

<sup>3</sup> Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

<sup>4</sup> [https://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id\\_article=1946](https://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1946)

*concernés que les filles. Le collège est le maillon faible du système. C'est entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> que les écarts initiaux s'accroissent et que s'observe une baisse généralisée des résultats, notamment au cours du 2<sup>e</sup> trimestre de 4<sup>e</sup>, avec l'introduction de la démonstration en mathématiques, du paragraphe argumenté en histoire-géographie ou de l'analyse littéraire en français. »*

Le taux de décrocheurs en France est donc actuellement de 8,8 % mais il s'élève tout de même à 16,3 % pour les jeunes issus de l'immigration. Les différences socio-économiques expliquent davantage cette énorme différence d'égalité des chances, plus que l'impact du caractère issu de l'immigration. Mais clairement, malgré les moyens investis dans les quartiers plus défavorisés, le taux de décrochage scolaire représente presque le double de celui d'autres quartiers. Ce constat renvoie donc le système éducatif français à ses imperfections et à ses enjeux majeurs face à des choix douteux d'urbanismes : manque de mixité sociale dans les établissements qui implique la délicate question de la carte scolaire, logique de concurrence entre établissements privés ou publics, et en son sein même l'ambigu débat des classes de niveau ainsi que de l'orientation.

**Les zones à risques d'échec scolaire**

- Cumul de fragilités économique, familiale, culturelle en milieu urbain
- Précarité économique dans les petites et moyennes communes
- Difficultés de vie familiale et habitat social en milieu urbain
- Fragilité culturelle dans les petites communes
- Milieu rural vieillissant
- Sécurité économique et soutien culturel

Sources : Insee RP 2006, Revenus fiscaux localisés ; calcul et cartographie : Céreq - ESO Caen



**Part de non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés, par académie (2013)**

- Nettement sous la moyenne nationale
- Sous la moyenne nationale
- Proche de la moyenne nationale
- Au-dessus de la moyenne nationale
- Nettement au-dessus de la moyenne nationale



Le décrochage scolaire serait donc bien lié principalement au niveau social et scolaire des parents, et quelles que soient les études ou les façons de considérer les chiffres, l'École reproduit les inégalités sociales.

La nette amélioration affichée dans cette dernière décennie est toujours bonne à prendre car l'École s'empare enfin de ce phénomène, mais force est de constater que la massification de l'école fabrique encore beaucoup trop d'élève a-scolaires. Cette embellie ne doit donc pas empêcher une amélioration qualitative de l'École. Car elle a encore une belle marge de progression.

## État des lieux des dispositifs dans l'ÉN

Il ne s'agira pas ici d'être exhaustive mais de relever les textes paraissant pertinents et symptomatiques.

### Réformes des années 80 et conséquences

Tout d'abord, LE texte d'orientation de **1989** qui a inscrit dans la loi l'obligation de *conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitudes professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat.*

Crées en **1986**, les *classes techno* prennent en quelque sorte le relais des Classes Pré-Professionnelles de Niveau (CPPN) qui existaient depuis 1972 et préparaient au CAP. Elles seront supprimées en 1998, considérées alors comme un continuum de l'ancien régime. [4] En réponse à une question du sénateur Souvet de 1997 relative à la suppression des classes technologiques, il est intéressant de lire la réponse du ministre de l'EN de l'époque : « *L'évolution de ces classes accompagne la revalorisation de l'enseignement de la technologie pour l'ensemble des élèves de collège. Les orientations inscrites dans les nouveaux programmes rénovent profondément le contenu de cette discipline. Ces programmes présentent une discipline tournée vers l'avenir par la place faite aux technologies de l'information et de la communication, et proche des centres d'intérêt des collégiens par les objets concrets qu'elle leur permet d'étudier ou de construire.* » [5]

On ne peut pas dire que l'enseignement de la technologie, même avec un programme rénové, ait répondu aux besoins des élèves ayant peu de goût pour les études. C'eut été d'ailleurs une très lourde responsabilité.

### Dispositifs et mesures successives spécifiquement en direction des élèves à besoin particuliers

En **1992** sont créés les 3<sup>e</sup> d'insertion, l'année de suppression des classes *techno*. La 3I était une classe dérogatoire, installée au sein d'un collège et qui se composait d'un groupe réduit de 15 à 18 élèves. Elles regroupaient des jeunes en très grande difficulté, ayant raté leur orientation en Segpa mais en extrême difficulté cognitive ou plongés dans des situations sociales compliquées. Cette structure avait pour but de favoriser leur insertion dans une formation de type CAP. L'enseignement était centré autour d'un projet pédagogique spécifique dépendant essentiellement de l'établissement. Les 3I, qui représentaient tout de même 3 % des jeunes inscrits en 3<sup>e</sup> en 2002 mais seront progressivement supprimées à partir de la rentrée 2005. [7]

« De nombreux élèves avaient également des ennuis avec la justice, nous avions la possibilité d'adapter la scolarité de chacun en modulant *à la carte* les périodes de stage et le nombre plus restreint d'élèves dans ces classes permettaient un accompagnement vraiment personnalisé, et une réelle proximité avec les parents qui étaient extrêmement reconnaissants. » (témoignage d'un professeur étant longtemps intervenu en 3I).

En **1996**, une circulaire intègre enfin l'enseignement adapté au collège avec la création des Sections d'Enseignement Général et professionnel adapté, les SEGPA. Elles ont pour mission d'amener les élèves à une formation professionnelle conduisant au

minimum à une qualification diplômante de niveau V. Intégrée dans un collège, la classe regroupe un petit groupe d'élèves, 16 au plus, et l'enseignement des matières du collège qui y est dispensé de façon adaptée. Une pré-orientation est opérée dès le CM1 et lorsque les difficultés scolaires graves persistent en CM2, le conseil des maîtres propose à la famille une pré-orientation en Segpa.

En fin d'année de 6<sup>e</sup>, le conseil de classe, qui estime que les difficultés d'un élève ne pourront pas se résoudre avec un dispositif d'aide, peut proposer une orientation en classe de Segpa à la famille. (dans la limite des places disponibles)

Créés en 1998, les dispositifs relais accueillent temporairement (quelques semaines) des collégiens en risque de marginalisation scolaire et visent la rescolarisation. Les classes relais qui comptent au plus 12 élèves sont seulement présentes dans quelques établissements. Elles sont renforcées par les ateliers relais en 2002 pour faire face à l'augmentation du nombre d'élèves en grande difficulté et prévenir le décrochage. Enfin des internats relais sont créés en 2014. On comptait 355 classes relais, 135 ateliers relais et 12 internats relais en 2015-2016. Ces dispositifs sont par essence temporaires, l'élève est donc réintroduit dans sa classe d'origine après avoir été quelques semaines fortement encadré.

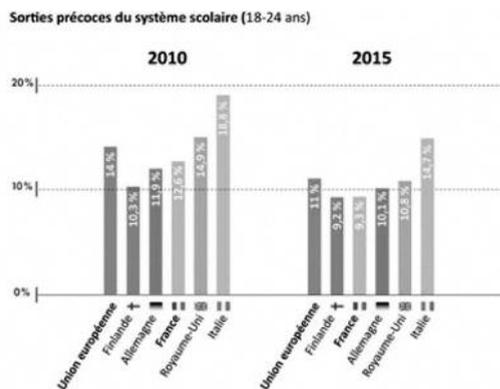
En 2012, les DP3 ou DP6, classes de 3<sup>e</sup> « découverte professionnelle » 3 heures ou 6 heures par semaine sont créées. Voici ce qu'en dit le journal de l'étudiant *« Une bonne option pour vous si, par exemple, en dehors des travaux pratiques et de la manipulation, vous avez des difficultés et peu d'intérêt pour les disciplines scolaires qui vous sont enseignées au collège. Ou encore si vous vous ennuyez en classe. A condition toutefois de ne pas être étiqueté « élève perturbateur ». Et dans les faits, effectivement, ces classes s'adressent à des élèves qui "s'ennuient", qui ont de graves difficultés scolaires ou cognitives mais qui savent rester sages... »*

Dans ces années-là, a été supprimé le seul outil à disposition de tous les collèges, celui du parcours Personnalisé de Prévention des Ruptures Scolaires. Il permettait aux élèves de plus de 15 ans de préparer leur année de CAP en faisant des stages en entreprise tout en suivant certains cours de 3<sup>e</sup> au sein même de leur établissement et en étant bonifié pour leur orientation.

**L'instruction du 22-4-2009 et la circulaire n°2011-028 du 9-2-2011** insistent sur la nécessité de repérer les décrocheurs et proposent des indicateurs afin de les comptabiliser. **La circulaire n°2013-035 du 29-3-2013** met en place les réseaux FOQUALE (Formation Qualification Emploi) qui s'insèrent dans les « pactes régionaux pour la réussite éducative et professionnelle des jeunes ». **Le décret n°2014-1453 du 5 décembre 2014** est la déclinaison de l'opération « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage » : tout jeune sorti du système éducatif sans diplôme peut accéder à une formation qualifiante dispensée sous statut scolaire. En mai 2015, le site <http://reviensteformer.gouv.fr/> et un numéro de téléphone sont mis à disposition des décrocheurs. À la rentrée 2017, sont lancés des dispositifs à titre expérimental dans les académies d'Amiens et Nancy-Metz.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> <http://www.ac-amiens.fr/1410-pour-une-prevention-du-decrochage-scolaire.html>

Les récents textes concernant le décrochage scolaire répondent à une commande européenne qui date de 2010 : la stratégie de croissance Europe 20-20, fixant comme objectif aux états de passer à 10 % de décrocheurs scolaires d'ici 2020. Une baisse constatée dans tous les pays européens mais les comparaisons européennes voire mondiales sont à considérer avec prudence car elles butent sur les différences de définition dues aux multiples contextes d'éducation. Par exemple, au Royaume-Uni, on s'intéresse depuis 1990 aux NEETs, Not in Education, Employment or Training, qui ne correspond pas vraiment à notre définition française.



*Éducation Nationale*

À la rentrée 2017, la seule structure alternative au collège est donc la classe de 3<sup>e</sup> PrépaPro. Elles ne remplacent en rien les 3I ou le dispositif 3PRS puisque le volume horaire consacré aux enseignements est nettement supérieur et que le nombre d'élèves par classe ne permet pas un suivi individuel. De plus, le profil de recrutement est loin d'être le même. À la rentrée 2017, des expérimentations sur le climat scolaire sont mises en œuvre, mais elles sont toutes des approches globales qui n'apportent que des réponses standardisées. À la rentrée 2017, pour un élève de 4<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> sans appétence ni orientation précise, opposant voire perturbateur, les collèges ne possèdent aucune structure ni interne ni externe leur permettant d'individualiser un parcours de façon pérenne.

Quid alors des élèves qui s'ennuient à l'École et qui perturbent ?

### Plusieurs facteurs, plusieurs profils

Toute classification serait imprudente tant les facteurs de risques sont très disparates voire globalement individuels. Et il est bien évidemment dangereux de donner à une quelconque catégorisation un caractère prédictif. Ce qui complique d'ailleurs les moyens d'action puisqu'ils nécessitent pratiquement un microscope pour du cas par cas.

### Cas du Handicap physique ou mental

Le constat sur le terrain est que les familles sont bien trop peu accompagnées lors de l'orientation de leur enfant, notamment dans le cas du handicap mental (déficit cognitif

important ou trouble psychique). Certains élèves relevant d'une segpa se retrouvent hélas à suivre avec douleur des cours de collège : soit parce que les parents ont refusé par manque d'information ou de conseils, soit parce que les segpa n'ont tout simplement plus de place. D'autre part, au risque de ne pas être consensuelle, l'inclusion scolaire peut s'avérer, malgré les bonnes intentions de départ, concrètement une fausse bonne idée organisée ainsi. Les élèves handicapés inclus dans les classes sont accompagnés par des Assistant-es de Vie Scolaire. Leur mission est de première importance dans la réussite de ces élèves et d'une incroyable difficulté contrairement aux apparences, mais elles n'ont aucune qualification. Il s'agit pourtant d'un réel métier...

Attention, je ne défends pas ici l'idée que l'inclusion scolaire est une mauvaise idée en soi, mais elle conduit actuellement beaucoup trop d'élèves à être dégoûtés de l'école voire pire, car elle est mal orchestrée, pensée, et... Financée.

### **Relations avec les parents**

Dans une autre catégorie, les élèves qui ne relèvent pas de handicap à proprement parler mais qui souffrent de handicap social : dès l'école primaire, les familles n'ont pas intégré les normes, les règles scolaires. L'école ne tient plus ses promesses d'emploi suite aux différentes crises économiques. Les établissements à partir des années 90 ont accueillis *un public dépourvu d'habitus, de normes requises pour habiter de manière positive le métier d'élève*. La connaissance, le savoir, avoir une « bonne note » ou la fonction de l'école n'ont presque aucune valeur, ni aucun sens pour eux. C'est dans ce genre de cas que l'on entend ces phrases faciles et destructrices : « de toute façon, le cousin de machin a fait bac+8 et il est au chômage, alors ça sert à rien de réussir à l'école ! ». Ces familles n'attendent donc rien de l'École, ont souvent un rapport conflictuel avec l'École et se montrent volontiers démissionnaires. Elles peuvent se comporter comme des consommateurs, où l'école doit obtenir des résultats à court terme sinon elle passe pour une incapable. Ce télescopage *anxiologique* entre les valeurs prônées par l'École et les valeurs prônées par une société de l'immédiateté, est particulièrement pénalisant pour les familles dépourvues de cultures scolaires. [8]

Il me semble que les mettre en difficultés financières ne ferait qu'aggraver le problème et que l'État sanctionnerait ainsi lourdement ce qui relève, en fait, de sa propre carence. C'est bien à l'institution de rétablir le dialogue et de trouver des systèmes poreux entre l'École (qui ne peut pas être spécialiste en tout) et les services sociaux (qui eux seuls peuvent assurer le suivi des familles à l'extérieur) Si le souci scolaire n'est pas partagé entre les enseignants et les parents, il faut fournir aux familles une personne ou une structure à même de les accompagner et les conseiller. En effet, combien de fois ai-je dû minimiser les écarts de conduite de mes élèves face à un parent qui autorise tout, qui ne sait pas punir et qui dans le même temps aime un peu trop la boucle de ceinturon ? Le dialogue ne peut être fécond que si les deux interlocuteurs parlent la même langue et tiennent à peu près le même discours aux enfants.

Si dans ce contexte, l'élève (et heureusement il y en a !) parvient à réussir à l'école, c'est qu'il a lui-même conscientisé ses apprentissages, fait preuve de suffisamment de maturité et de recul pour comprendre la bienveillance de l'école, ses codes, son utilité et son importance dans la société. Ces décrocheurs souffrent pour la plupart de la méconnaissance des codes de l'école et décrochent, non pas par déficit de compréhension ou d'accumulations de lacunes, mais parce qu'ils ne s'approprient pas le métier d'élève et n'endossent pas le rôle. Ils ne sont pas scolaires car le sens n'y est pas. Écrire ce qu'il y a au tableau sur son cahier ou écrire les devoirs dans un agenda est tout un monde pour eux, tant l'inutilité de ces tâches leur paraît criante. Sur cet aspect particulièrement, j'inclus également les élèves précoces pour d'autres raisons qui leur sont propres.

### Conséquence de la massification de l'École

Les mesures successives des années 80 ont concentré en fin de 3<sup>e</sup> la question de l'orientation et l'idée globale de ces textes a atteint son objectif de massifier l'enseignement, chacun en pensera ce qu'il veut. Mais factuellement, cette philosophie a conduit le collège, parfois même jusqu'à présent, à certaines regrettables dérives pénalisant en particulier les élèves décrocheurs : « *Les répartitions en classes de niveau, dont les regroupements sont effectués quelque fois par les enseignants eux-mêmes, défavorisent les élèves en difficultés plus qu'ils ne favorisent ceux qui ont de bons résultats (...)* Dans ce contexte favorable à l'accentuation des difficultés de certains élèves, les enseignants sont amenés à faire un "tri" entre les élèves "récupérables" et les autres. Le critère de sélection [du redoublement] ne se fait pas tant au niveau des résultats qu'à celui du comportement scolaire : les élèves "perturbateurs" sont ainsi particulièrement visés par les jugements négatifs et le redoublement se fait quasiment au mérite, dans tous les cas sur la base d'un pari d'évolution positive, et de l'évaluation de la possibilité pour les enseignants de "supporter" l'élève une année de plus. (...) De ce fait, le redoublement au collège n'est pas corrélé à l'interruption précoce d'étude. » [6] A propos du redoublement, un rapport du CNESEO<sup>6</sup> montre que par ailleurs, plus l'élève est âgé par rapport à son niveau scolaire, plus le risque de décrochage augmente.

L'objectif louable d'amener les élèves vers le plus haut niveau de qualification a abandonné sur le bord de la route les élèves qui ne s'adaptent pas à l'éducation de masse. Ceci étant dit, à la fin des années 1980, 90 % des élèves vont jusqu'en troisième contre 70 % au début de la décennie et les travaux d'Eric Maurin qui concluent qu'en moyenne une année d'étude supplémentaire aboutit à une augmentation de salaire de 10 à 16 %. Dans l'ensemble donc, ces chiffres sont incontestablement positifs. On observe toutefois que l'institution se refuse à trier les élèves mais que de fait, le tri s'opère par d'autres moyens et qu'il est pénalisant en premier pour les familles fragiles.

<sup>6</sup> CNESEO : conseil national d'évaluation du système scolaire  
et son rapport sur le redoublement : <http://www.cnesco.fr/fr/redoublement/>

De plus, peut-être faut-il scruter le premier décile et non la moyenne des salaires pour analyser les conséquences du décrochage scolaire...

### **Lycée Professionnel : des difficultés du recrutement des élèves à l'absentéisme**

Les élèves peu appétents qui ne trouvent pas de point d'appui au collège sont souvent les décrocheurs en devenir du lycée général et plus particulièrement du Lycée Professionnel. Malheureusement, l'École française a un système d'orientation paradoxal : elle méprise globalement la voie de l'enseignement professionnel en y envoyant massivement les élèves en échec scolaire. (LP qui pourtant ne sont pas incompatibles avec une voie d'excellence) Les élèves scolairement fragiles sont orientés vers les lycées *pro* mais très rarement les autres, ce qui concentre les difficultés au même endroit. Il y a bien donc dans notre (in)conscient collectif français, une image négative, de relégation, des lycées professionnels. Ce qui paraît fort dommage car la réussite, le regain d'estime de soi qui va avec, s'opère plus facilement en LP que dans une voie générale poussive. Le critère de sélection au second trimestre de 3<sup>e</sup>, malgré la réforme de 2016 du passage aux compétences pour l'obtention du Diplôme National du Brevet, reste la note sur 20. Le Conseiller d'orientation psychologue est bien souvent sur plusieurs établissements et ne peut pas matériellement pas suivre cette foule d'élèves qui auraient pourtant besoin d'un suivi très rapproché. Selon les résultats et le comportement de ces élèves, le couperet tombe : ce sera telle ou telle filière, taux de pression des BAC *pro* ou CAP à l'appui. Les enseignants n'ont jamais quitté l'École et n'ont pas entendu parler une seule fois d'orientation dans leur formation initiale. Ils se voient pourtant attribuer cette lourde tâche et n'ont comme seules ressources le conseiller psychologue peu disponible ou le guide de l'ONISEP. Ils ne peuvent actuellement proposer à leurs élèves que des minis stages en LP de découverte des filières, si, dans le meilleur des cas, les choses ont été anticipées.

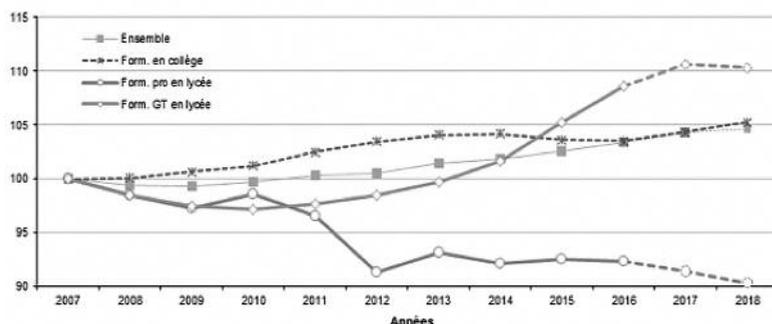
Il paraît tout de même assez paradoxal qu'en milieu de leur 3<sup>e</sup> on demande à ces élèves, qui possèdent peu les codes de l'École, de choisir le métier qu'ils veulent faire plus tard. Quand bien même l'orientation serait mieux travaillée en collège, comment penser que tout va bien se passer quand, si tôt, on les envoie là où ils n'ont pas envie d'être ? Les chiffres de l'absentéisme au lycée *pro* questionne notre système qui s'enorgueillit de mener tous les enfants jusqu'au DNB. Mais quel prix pour tous ces élèves qui ne trouvent pas leur place ?

Même dans les REP+, les enseignants constatent de plus en plus un refus catégorique des parents d'aller en LP, résultat en terme de réputation de la concentration des difficultés. Comme c'est leur droit, certains parents vont dans les commissions à l'issue desquelles hélas, l'élève obtient souvent son Graal, la seconde générale. Mais la joie sera certainement de courte durée, car à moins d'une réorientation rapide, ces élèves deviennent en grande partie absentéistes car en échec. Ce système d'orientation

qui place des élèves fragiles en seconde générale alors qu'ils pourraient aussi avoir un talent à développer, fabrique de la frustration et des décrocheurs.

« En 2015-2016, dans les établissements publics du second degré, 4,5 % des élèves ont été absents de façon non justifiée quatre demi-journées ou plus par mois, en moyenne. Ce taux d'absentéisme moyen est de 2,8 % dans les collèges, de 5,1 % dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et de 13,8 % dans les lycées professionnels » (source EN)

3 – Évolution des effectifs du second degré par cycle de formations (base 100 pour l'année 2007)



© DEPP

Lecture : pour l'ensemble des formations, quand 100 élèves étaient dénombrés en 2007, il y en a 103,4 à la rentrée 2016 et 104,6 à l'horizon 2018. En d'autres termes, les effectifs du second degré devraient augmenter de 4,6 % entre 2007 et 2018.

Champ : France métropolitaine + DOM, secteurs public et privé y compris hors contrat.

Source : MENESR-DEPP. Note d'information, n° 17.04.

## Témoignage

Alain, 13 ans est né dans une famille monoparentale, dont la mère souffre d'un déséquilibre psychiatrique grave.

Son comportement est explosif en classe, l'école ne symbolise pas grand chose ni pour lui, ni pour sa maman (à part que l'école déclenche chez eux un sentiment de persécution prononcé). Ses capacités cognitives sont tout à fait excellentes. Il fréquente des personnes peu recommandables, se fait exclure régulièrement des cours et finit au poste de police plusieurs fois dans l'année. Que répond l'institution à ce jeune homme et à sa famille ? Le signalement à la justice est fait, l'assistante sociale intervenue, mais Alain pose décidément trop de problèmes au collège, la décision tombe avant celle de la justice : il est renvoyé du collège. Passé le temps de la mesure conservatoire avant l'exclusion et celui de la tractation entre chefs d'établissement, l'élève est gagné par la cité et ira dans son nouvel établissement dans un état d'esprit redoublé de bonne volonté, c'est certain.

Michel-Henry, lui, a des difficultés cognitives graves, signalées depuis le primaire. Sa famille refuse obstinément son entrée en segpa, niant toute déficience quelconque : « il ne travaille pas assez, c'est tout ! Vous allez voir, il va s'y mettre ! ». La famille est livrée à elle-même sans aide autre que les maigres conseils des enseignants (ou du CO PSY si par chance il est présent et connaît le cas). Arrivé péniblement en 4<sup>e</sup>, Michel-Henry souffre en classe. Même lorsqu'exceptionnellement il se concentre, rien ! Même

avec toute la bienveillance, voire la gentille hypocrisie du « *mais si, tu peux le faire* », rien ! L'institution répond : pédagogie différenciée. En reprenant les fameuses *bases* ? En entretenant le mythe qu'un élève en difficulté a un don surnaturel d'apprendre deux fois plus vite que les autres ? Même en lui expliquant que c'est « *pour l'aider, pour le valoriser* », même si l'on soigne le travail qu'il a à faire, aussi intéressant soit-il, rien ! Mais quelle image va-t-il pouvoir se construire de lui-même, quand, dans les mêmes temps et lieu, on lui donne à *calculer des additions* quand ses camarades résolvent des équations ? Il n'est pas si bête ! Il comprend parfaitement que lui a un certain travail à faire, quand les autres avancent. Les didacticiens répondent : variables didactiques. Certes un bon levier en cas de difficultés relevant de savoirs lacunaires mais Michel-Henry ne comprend même pas le sens de la consigne. Nombre entier ou transcendants, lui il ne comprend pas, il essaie, mais cela ne fait pas sens. Le pire étant qu'il s'en rend bien compte. L'école détruit chez lui quelque chose de personnel voire d'intime. Alors si, si peut-être, de temps en temps, soyons juste, on va réussir à le valoriser et le féliciter d'avoir été bien sage... Cela est très difficile à écrire. Mais cela est d'autant plus délicat à expliquer à lui et à sa famille lorsqu'il arrive en 3<sup>e</sup>, sans avoir redoublé pour ne prolonger le calvaire de personne. Épreuve assez pénible pour des enseignant-es qui sont attachés au concept d'éducabilité : se voir expliquer à des parents, que non, même en travaillant énormément, même avec la meilleure volonté du monde, leur enfant n'y arrivera pas, est un moment traumatisant. Bien évidemment en premier lieu pour eux et pour lui. Et puis là, en 3<sup>e</sup>, on leur explique aussi qu'il n'arrivera pas à obtenir les notes suffisantes pour qu'affelnet<sup>7</sup> le sélectionne et l'envoie dans une voie qui pourrait lui plaire. Que non, la seconde générale, c'est encore moins possible. Et plus de dispositif 3<sup>pr</sup>s, donc plus de bonification à l'orientation pour lui permettre d'éventuellement rebondir et ne pas décrocher l'année suivante. Plus de deuxième chance au collège.

Des cas isolés ? J'ai pris deux exemples génériques mais nous avons tous, plusieurs fois par an, et ce quelque soit l'établissement, des cas qui nous, institution scolaire, nous dépassent. J'ai parfois le sentiment qu'on les tolère, qu'on s'y habitue puis qu'on les accepte justement par leur fréquence. Au discours pessimiste « On a fait tout ce qu'on pouvait » ou bien « On ne peut pas tous les sauver, on est pas mère Thérèse ! », on peut répondre que certes, sans doute même, qu'aucun système n'est idéal. Mais les chiffres sont tels qu'il n'y a aucun danger : nous sommes très éloignés de la perfection.

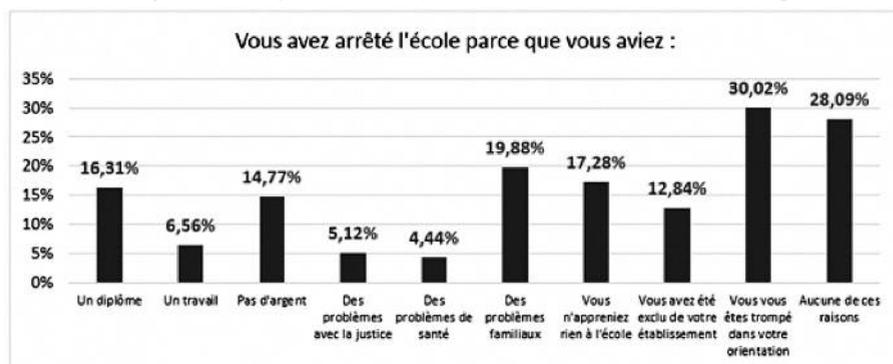
Plus sérieusement, le signalement des élèves décrocheurs aux GPDS ne concerne que les très grands absentéistes, les élèves fantômes. Il serait intéressant peut-être de recenser aussi les élèves potentiellement décrocheurs, fragiles. Encore plus intéressant : offrir à minima une deuxième chance à ces élèves au sein de l'école et avant 16 ans, sans qu'ils n'aient à y souffrir et sans qu'ils n'aient à traverser de pénibles zones blanches par la suite. Parlons aussi du coût aussi bien social que financier que la société pourrait en retirer. Mais je vais y revenir.

<sup>7</sup> Système informatique d'orientation en fin de 3<sup>e</sup>

## Les prises en charge post Éducation Nationale

L'EPIDE<sup>8</sup>, créé en 2005, accueille des jeunes de 18 à 25 ans sans diplôme, sans titre professionnel ou en voie de marginalisation. Il est placé sous la triple tutelle des ministères de la défense, de la cohésion sociale et de l'emploi. Le contrat de volontariat de 8 mois signé par chaque jeune Volontaire Junior permet de recevoir une formation comportementale, générale (remise à niveau en lecture, écriture et calcul), et professionnelle sous le régime de l'internat. Le volontaire perçoit une allocation mensuelle de 210 euros et bénéficie d'une protection sociale. En 2016, 3 500 volontaires ont été admis, répartis sur 18 centres implantés dans 15 régions. Le taux de sorties positives était de 52,2 % et le coût moyen de prise en charge d'un volontaire s'élevait à 22 000 euros, incluant la rémunération du jeune et le coût de l'internat.

*Sondage sur le motif de sortie du système scolaire des volontaires de l'epide*



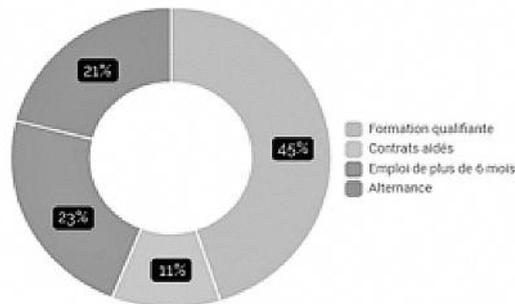
Graphique n°9, « Les motifs de sortie du système scolaire »  
Enquête 2016 : 1036 répondants

Source : communiqué de presse de l'epide, 2016

Les Écoles de la deuxième Chance, E2C, proposent aux jeunes décrocheurs de 18 à 25 ans de niveau infra-V avec des parcours de 4 à 18 mois pour une remise à niveau et une intégration à la fois sociale et professionnelle avec des périodes importantes de stages en entreprise. Les jeunes perçoivent une rémunération versée par les régions via l'agence de services et de paiements (ASP) qui vont de 130 à 400 euros selon leur âge et leur situation familiale. Le coût moyen de prise en charge d'un jeune s'élevait à 5300 euros en 2016, et les E2C ont accueilli 15 000 jeunes avec un taux de 62 % de sorties positives. Ils forment un réseau de 118 sites-écoles répartis dans l'ensemble du territoire.

Le rapport du Sénat estime que ces deux organismes ont des résultats similaires car ils ne comptent pas de la même façon : le nombre de sorties positives tourne autour de 50 %. [9] En effet, réinsérer des jeunes qui ont connu une période blanche est un travail extrêmement difficile. Leurs résultats peuvent donc être considérés comme excellents au regard de la tâche qui leur est confiée.

<sup>8</sup> EPIDE : établissement pour l'insertion dans l'emploi



En 2016, 85% des stagiaires, en sortie positive, ont bénéficié d'une sortie les engageant pour une durée supérieure à 6 mois.

### Les prises en charges associatives

Il serait bien ambitieux de regrouper ici l'ensemble de l'offre associative qui en aide aux jeunes en voie de marginalisation tant l'offre est pléthorique.

Au niveau national tout d'abord, les **missions locales**, proposent des offres d'emploi aux jeunes de 15 à 25 ans et des formations de remise à niveau professionnalisantes. Les départements via les **maisons de la jeunesse et des sports** peuvent proposer une aide à l'orientation, à la réinsertion, des activités pour les jeunes de 11 à 25 ans et financent en grande partie les associations de lutte contre la précarité des jeunes au sens large. Au niveau régional, les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) amendent des conventions décrochage avec les régions, diffusent le copilotage des PSAD par un binôme Éducation/insertion. L'association **énergie jeunes** intervient dans les établissements scolaires à travers des témoignages de jeunes adultes qui ont pu connaître des difficultés diverses afin de développer la persévérance scolaire et ainsi prévenir le décrochage. **La fondation de France** soutient financièrement des actions qui développent les pédagogies alternatives. L'association **Espoir-CFDJ**, centres familiaux de jeunes, intervient depuis plus de 10 ans auprès des Mineurs Non Accompagnés et des populations ROM, des élèves tous déscolarisés. Elle leur propose une prise en charge globale un temps donné, notamment à l'aide de supports pédagogiques singuliers dont leurs finalités sont de redonner confiance au jeune, donner l'envie d'apprendre, d'accompagner à la construction de projet scolaire ou professionnel, et d'intégrer les règles de vie pour s'inscrire dans les dispositifs de droit commun. Les **PEP 13**, les Pupilles de l'Enseignement Public, est une œuvre périscolaire créée en 1916 au niveau national. A travers le service d'assistance pédagogique à domicile, elle propose des cours pour soutenir la persévérance scolaire. Le dispositif courte échelle propose un accompagnement à la re-scolarisation des élèves en rupture avec l'école pour troubles psychiques, troubles anxieux notamment. Son dispositif JENA, jeunes élèves nouvellement arrivés, prend en charge des adolescents âgés de 16 à 20 ans, devant apprendre le français en 6 mois. Ils sont majoritairement orientés en lycée professionnel, après avoir passé le DELF (niveau de langue) et le CFG. Elle propose aussi dans le domaine médico-social et dans le domaine des sports et loisirs bien d'autres types d'accompagnement des familles en

difficulté. Le **gépïj** est un groupement d'éducateurs pour l'insertion des jeunes de 16 à 30 ans depuis 2007 à Marseille. Dans leur présentation, ils soulèvent un point capital dans les prises en charge du décrochage : « *Le secteur de l'éducation spécialisée est polarisé autour de grandes institutions et associations. Ce type de structures induit des réponses massives et normalisées aux situations des personnes accompagnées, conduisant à des phénomènes de rupture et d'exclusion des dispositifs spécialisés.* ».[10]

## Pistes et propositions

Dans son rapport de 2013, le Sénat pointe que l'offre surabondante en terme de lutte contre le décrochage scolaire nuit considérablement à la lisibilité de l'offre. Si mettre en place des moyens de détection des décrocheurs était une première avancée, ainsi qu'offrir la possibilité aux jeunes adultes de retrouver le chemin de l'école, les moyens financiers ainsi investis ne sont hélas pas injectés ailleurs, pour la prévention, avant l'âge de 18 ans. En tout premier lieu, à l'école primaire puis au collège, il faudrait investir dans des moyens humains, des éducateurs, qui pourraient accompagner les familles en détresse, faire le lien entre elles et l'École, les centres sociaux, les éducateurs de rue des cités et les collectivités territoriales. Des éducateurs à même de suivre globalement de l'enfant y compris dans sa famille, dans et hors les murs. En effet, le rôle de l'enseignant s'arrête aux portes de son établissement. Les services sociaux auxquels nous faisons appel sont bien souvent débordés, or les situations sont souvent urgentes. Autant gagner du temps et décloisonner l'aide à l'enfance, les services sociaux et l'EN. La question de la perméabilité entre les acteurs sociaux et les établissements scolaires est une vraie difficulté que l'on rencontre sur le terrain.

Quand on y songe, il est curieux que l'Éducation Nationale ne dispose pas d'éducateurs... C'est pourtant en 1932 que l'*instruction nationale* est devenu *éducation nationale* (avec, à l'époque, une motivation d'égalité scolaire !). Mais l'institution n'a jamais vraiment assumée ce virage, virage d'autant plus prégnant depuis la loi de 1989. Ce rôle d'éducation ne peut d'ailleurs se concevoir qu'en étroite collaboration avec les parents d'élève. Un élève qui décroche, c'est bien souvent des parents en difficulté, ayant un rapport conflictuel ou douloureux avec l'École. Ils ont eux aussi besoin d'être accompagnés. Il ne semble pas déraisonnable de dire que cette mission ne relève pas des professeur-es, mais davantage de celle des éducateurs. Impossible pour un enseignant de se déplacer au sein même de la famille, de guider les parents désorientés, d'accompagner également les enfants en dehors du temps scolaire. Il est nécessaire de ne pas laisser les uns et les autres dans de l'incompréhension et de clarifier le discours de l'École en la dotant d'une réelle ouverture sur l'extérieur. C'est ce qu'a d'ailleurs tenté le Land allemand de la Saxe Anhalt en investissant dans 400 travailleurs sociaux dans 369 écoles. Et ça marche : le taux d'absentéisme recule et les comportements s'améliorent.

En effet, si l'on veut aider efficacement un jeune, il faut du temps, car il lui faut une personne ressource pour un suivi individuel, il faut rester simple, sans multiplier les acteurs ni les lieux. Les collégiens fragiles, qui sont également des adolescents,

requièrent une attention complète dans leur suivi et ont besoin de repères. Les enseignants ont les compétences pour gérer des élèves démotivés. Mais si le retour au collège d'un décrocheur quasiment déscolarisé est un premier objectif, son retour en classe ne doit pas être nocif ni pour lui, ni pour ses camarades, ni pour le travail de la classe. Bref, ce retour souhaitable peut vite se faire au détriment de tous et s'avérer *ingérable* en l'état actuel des structures. Certains enseignants montrent parfois du soulagement quand tel-le ou tel-le élève perturbateur ne vient pas. (et qui peut leur jeter une pierre ?). Il faut donc permettre au collège de pouvoir accueillir ces adolescents difficiles dans de bonnes conditions : concevoir des parcours personnalisés, aménager des emplois du temps et créer par exemple, une pseudo classe à très petit effectif encadré par des enseignants, des enseignants FLE et des éducateurs autour de projets pédagogiques. Dans le même temps, pour ne pas les ostraciser ou créer des classes *poubelles*, permettre à ces élèves des allers retours avec leur classe d'origine. Lorsque la question de l'orientation en CAP se pose, puisque objectivement le programme de la classe de 3<sup>e</sup> a tendance à les faire fuir, il faudrait penser à la prévention du décrochage de l'année suivante : les envoyer en stage de découverte avec un vrai suivi et les récompenser en bonifiant leur choix s'ils *jouent le jeu* pour qu'ils puissent malgré tout faire des choix délibérés d'orientation. L'identité professionnelle se construit or actuellement, l'orientation leur tombe un peu sur la tête.

On pourrait aussi repenser le lycée en repoussant l'âge d'orientation des élèves mais en mettant simultanément en place des structures efficaces d'accompagnement des familles et des élèves au sein de leur établissement. Il serait également moins anxieux pour les familles d'envisager une orientation plus flexible et des passerelles réalistes entre les différentes filières. Mais cela dépasserait largement le cadre de cet article. Toujours concernant l'encadrement au collège, le métier d'assistant d'éducation devrait être revisité en cessant d'être un job d'étudiant précaire. En effet, ces personnes ont un rôle compliqué et pourtant essentiel dans les établissements car ils sont au plus près des élèves et en première ligne face au problème de l'absentéisme. Il semblerait donc assez logique qu'il devienne un vrai métier avec une vraie qualification pour un meilleur suivi des élèves et un accompagnement des familles sur le long terme.

Il ne faut pas faire preuve d'excès d'angélisme, le zéro décrochage n'existera sans doute jamais quelque soit le système. Il est important d'avoir ça en tête pour déterminer ce sur quoi l'École peut agir, et ce sur quoi elle ne peut pas. Et force est de constater qu'elle se referme bien trop sur elle-même et en outre ne dispose pas de conseillers en orientation, de psychologues, d'assistants sociaux et de médecins en nombre suffisant pour palier aux carences dans certaines zones urbaines et remplir efficacement sa mission dans d'autres.

Un professeur ne remplacera jamais un éducateur. Mais dans leur sphère de compétences, notamment dans les méthodes d'évaluations et la prévention des situations de crises, on pourrait tout de même repenser la formation initiale des enseignants qui ne comporte à aucun moment des sciences de l'éducation (sauf en EPS). L'Éducation Nationale ne compte pas d'éducateur en son sein, mais pas non plus de professeurs formés aux sciences de l'éducation...

Concernant les élèves handicapés, il paraît urgent d'augmenter les places en segpa (à la rentrée 2017 dans l'académie de Marseille, le CIO confirme qu'il n'y a purement et simplement plus de place.)

D'autre part, concernant l'inclusion scolaire, il faudrait reconnaître que la tâche des AVS nécessite une vraie qualification. En segpa, les enseignants ont une qualification spécialisée, alors pourquoi quand il s'agit d'inclure un enfant dans un contexte peu protecteur, les personnels chargés de les accompagner n'en disposent pas ? Le travail d'un-e AVS ne se résume pas à noter le tableau à la place de l'élève. L'institution semble assez hypocrite en plaçant les enseignants, les AVS et surtout les enfants dans des situations impossibles, avec un accompagnement au rabais.

Le budget consacré au décrochage scolaire est d'environ 56 millions par an soit à peine 0,1 % du budget de l'EN. Cela représente environ 330 € par décrocheurs et par an en les estimant à 150 000. Dans ce cadre, si l'on consacrait cet argent à rémunérer un-e travailleur-se social-e gagnant 3 000 € brut par mois, elle devrait s'occuper d'environ 110 décrocheurs par an. Si l'on imaginait que cette personne intervenait auprès de 11 décrocheurs par an, chiffre réaliste, le budget consacré au décrochage scolaire serait seulement de 1 % du budget total de l'EN... Il est fort regrettable que les moyens originaux de lutte contre le décrochage se concentrent une fois le mal intervenu après des périodes blanches éprouvantes pour les jeunes et dangereuses pour la société. Il faudrait en toute logique commencer par le début. Prévenir le décrochage au sein de l'EN avec des méthodes innovantes (parcours entièrement individualisé, pédagogie de la réussite) dès le primaire notamment, ferait faire de substantielles économies à la société et épargnerait bien des élèves.

## Conclusion

La question du décrochage scolaire est abyssale tant elle est questionne notre système, tant ses conséquences pour les jeunes et la société dans son ensemble sont importantes. Elle mérite que l'on s'y attarde.

La meilleure idée pour lutter contre le décrochage scolaire est encore de l'éviter. Intervenir après le décrochage est long, difficile et coûteux. Les personnels qui travaillent dans les différentes structures témoignent d'ailleurs toutes de l'usure de l'exercice : aussi novateur que soient les projets ou les façons de raccrocher un jeune adulte, l'entreprise de ré-insertion est fastidieuse. Les périodes d'inactivité sont à minima source de mal être voire pire, et devraient pouvoir être plus largement évitées. La prévention du décrochage scolaire demanderait une vision à long terme et une modification de notre regard sur ces adolescents, des pratiques des enseignants (jusque dans les façons d'évaluer), une clarification de la mission du collège actuellement mal définie, un changement du "système" qui ne sait décidément pas s'adapter ou très mal. Tout en prenant garde au fait qu'installer un élève dans le rôle du cancre dès l'enfance est clairement contre productif. Les actions préventives de cette lutte amèneraient à prendre en charge par des professionnels les élèves en difficulté dans leur globalité dès le primaire et demanderait une sérieuse amélioration des démarches d'orientation dans le secondaire, sachant que la prévention en matière de santé dans les

établissements est relativement à l'abandon. Ce que l'État dépenserait d'un côté, l'État le regagnerait indéniablement de l'autre. Sans parler du gain pour la société et en particulier pour ceux qui sont notre mission première : nos élèves.

### Références

- [1] Dossier sur le décrochage scolaire, décembre 2017, François Jarraud, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/12/08122017Article636483149778197327.aspx>
- [2] Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs, 2013, Thibert Rémi dans *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n°84, mai. Lyon : ENS de Lyon, <http://edupass.hypotheses.org/221>
- [3] Économie et statistique N° 459, 2013, Joanie Cayouette-Remblière et Thibaut de Saint Pol, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1377614?sommaire=1377616>
- Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? Par Agathe Dardier, Nadine Laïb, Isabelle Robert-Bobée, INSEE
- [4] Formation initiale, orientations et diplômés de 1985 à 2002, 2004, par Sébastien Durier et Pascale Poulet-Coulibando : [http://www.persee.fr/doc/estat\\_0336-1454\\_2004\\_num\\_378\\_1\\_7223](http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2004_num_378_1_7223)
- [5] <https://www.senat.fr/questions/base/1997/qSEQ971205005.html>
- [6] Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, 2006, par Maryse Esterle-Hedibel : <http://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.html>
- [7] <http://www.onisep.fr/Ressources/Donnees-communes-a-tous-les-univers/Dispositifs-d-adaptation/Classe-de-troisieme-d-insertion>
- [8] Le désordre scolaire, conférence d'Eirick Prairat, professeur de sciences de l'éducation
- [9] Rapport d'information du Sénat n°160 (2015-2016) « Les Écoles de la deuxième chance : donner aux jeunes décrocheurs les moyens de réussir » <http://www.senat.fr/rap/r15-160/r15-1604.html>  
<http://www.epide.fr/>  
<http://www.e2c-marseille.net/>
- [10] Sites des associations intervenants dans le décrochages : <https://www.fondationdefrance.org/fr/decrochage-scolaire>  
<http://espoir-cfdj.fr/>  
<https://pep13.org/>  
<http://www.gepij.asso.fr/>

### Pour aller plus loin

- « Tous désorientés », émission de France Culture, décembre 2017, <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/tous-desorientes>
- « Enseigner en ZEP, un métier différent », de Jean-Pierre Terran, 2005, <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-05/experience-classe-jp-terran.pdf>
- « Le décrochage scolaire » dans la collection « Que sais-je ? », de Pierre-Yves Bernard, 2017
- « les désorientés » film de Philippe Troyon, <http://www.imaginem.fr/films/les-films/les-desorientes-le-film>

## *l'échec scolaire en mathématiques et le rapport social au savoir*

*par Bernard Charlot*

Les discours visant à expliquer l'échec scolaire et à rendre compte du rôle que l'enseignement des mathématiques y joue ne manquent pas. Au contraire, il y a surabondance de discours explicatifs, plus ou moins contradictoires entre eux. Pour ne pas simplement juxtaposer un nouveau discours à ceux qui existent déjà, il est bon de commencer par analyser la façon dont on pose le problème et dégager quelques faits incontournables dont tout discours sur l'échec scolaire doit pouvoir rendre compte pour être recevable(1).

### **1. Redéfinir le problème**

Premier fait incontournable : l'échec scolaire est lié à l'origine sociale des élèves. Ainsi, les enfants d'ouvriers, qui représentent plus de 40% des jeunes, constituent 54% des effectifs de CPPN et seulement 7% du nombre d'étudiants en médecine, alors que les enfants de cadres supérieurs et de parents exerçant une profession libérale, qui représentent 8,3% des jeunes, constituent 0,5% des élèves de CPPN et 45% des étudiants en médecine.

Ce fait induit une interprétation de l'échec scolaire en termes socio-politiques. D'une part, la classe sociale dominante (la bourgeoisie, pour parler rapidement et globalement) parvient, à travers l'école, à réserver à ses enfants les professions et les situations sociales les plus recherchées, c'est-à-dire les mieux payées et les plus prestigieuses. D'autre part, plus profondément encore, l'école fonctionne au service d'une division sociale du travail inégalitaire et hiérarchique : l'essentiel, pour la survie des structures sociales actuelles, est que l'école sélectionne les jeunes d'une façon telle que leur répartition dans la hiérarchie sociale paraisse fondée sur des différences d'aptitudes individuelles. Il se trouve, et ce n'est pas un hasard, que les jeunes sélectionnés pour occuper les échelons les plus élevés de la hiérarchie appartiennent massivement à la classe sociale dominante, mais on pourrait aussi concevoir un système dans lequel, grâce à l'égalité des chances, les places de domination sociale seraient remises en jeu à chaque génération et non pas héritées : il n'en resterait pas moins

(1) Il n'est pas possible de développer chaque argument dans le cadre de la place inévitablement limitée réservée au compte-rendu d'un exposé. Je renvoie donc les lecteurs qui voudraient approfondir mes arguments à mon article intitulé "Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ?" (*Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*), paru dans le livre collectif du GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école ?* (Casterman, 1982).



que subsisteraient des places de dominants et de dominés, c'est-à-dire une société inégalitaire et hiérarchisée, et que l'école continuerait à jouer son rôle dans la reproduction d'une société hiérarchisée.

Une telle analyse débouche inévitablement sur la conclusion : l'échec scolaire, c'est la faute au Système. Cette conclusion est juste : dans toute société inégalitaire, l'échec scolaire (entendu comme échec relatif, c'est-à-dire différence de niveau des jeunes en fin de formation) est voulu, programmé par la société (par exemple dans les prévisions en main d'œuvre non qualifiée). Cependant, s'en tenir là, c'est faire bon marché d'autres faits, eux aussi incontournables :

- Si la masse des enfants d'origine populaire échouent à l'école, certains, cependant, y réussissent. Inversement, si la majorité des enfants de la bourgeoisie réussissent à l'école, certains y échouent. L'échec en fonction de l'origine sociale est une tendance statistique et non la conséquence d'un déterminisme causal.

- L'échec et la réussite scolaires, ce ne sont pas seulement des pourcentages statistiques, mais des enfants bien réels, qui sont là, dans telle classe, face à tels maîtres, avec tels problèmes. Ce n'est pas le Système qui entre en classe chaque matin, mais des élèves et des enseignants concrets, avec leur ras-le-boî, leurs angoisses, leurs pratiques pédagogiques, etc. Bref, l'échec scolaire se fabrique dans des histoires qui, pour se dérouler sur fond d'appartenance sociale, n'en sont pas moins des trajectoires individuelles.

Si l'on veut rendre compte de l'échec scolaire sans laisser de côté un résidu de faits inexplicables, il faut donc comprendre tout à la fois la tendance statistique qui lie cet échec à l'origine sociale des élèves et la réalité concrète de l'échec comme échec de tel enfant, dans tel environnement pédagogique, face à telles pratiques pédagogiques. Comment passe-t-on de l'échec programmé par le Système à l'échec vécu comme histoire individuelle par Pierre, assis là-bas au fond de la classe de perfectionnement ou de la CPPN ? Ce qui est en cause dans cette question, c'est évidemment la possibilité de définir des axes de lutte contre l'échec scolaire, ici et maintenant, mais c'est aussi l'articulation entre une analyse politique de l'échec et des pratiques pédagogiques concrètes de lutte contre cet échec.

## 2. Le don et le handicap socio-culturel

Pour répondre à ma question, je rencontre, sur le marché des discours pédagogiques, deux théories dominantes : celle du don et celle du handicap socio-culturel.

Je ne reviendrai pas ici sur les aberrations scientifiques, et notamment génétiques, qui sont au fond de la théorie des dons ; je renvoie sur





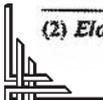
ce point à la magistrale démonstration faite par Albert Jacquard (2). Je poserai plutôt la question suivante : la théorie des dons explique-t-elle l'échec massif des enfants d'origine populaire ? Oui, mais à une condition : de postuler, comme le fait par exemple Pierre Debray-Ritzen, que les différences sociales sont dues à des différences d'aptitudes intellectuelles transmissibles. Autrement dit, ce n'est pas étonnant que les enfants d'ouvriers échouent si souvent à l'école, c'est parce que les ouvriers sont moins doués intellectuellement que le reste de la population et parce qu'ils transmettent à leurs enfants leurs faibles aptitudes intellectuelles. Pour être cohérents avec les faits, la théorie des dons implique nécessairement ce postulat. Mais, outre qu'elle reste scientifiquement aberrante, on voit tout de suite qu'il s'agit là d'un postulat *politique* et non d'une affirmation scientifique.

D'où vient donc que les enseignants, dont beaucoup se veulent progressistes, restent tellement imprégnés par cette théorie des dons ? Je pense qu'il y a là une traduction erronée, mais tout à fait compréhensible, de leurs expériences professionnelles. Ils enseignent ; certains élèves échouent ; pour lutter contre cet échec ils transforment leurs pratiques pédagogiques, en substituant par exemple des mathématiques "modernes" aux mathématiques traditionnelles et ils constatent... que ce sont toujours les mêmes élèves qui réussissent et les mêmes qui échouent, quelles que soient leurs pratiques pédagogiques ; très logiquement, ils en déduisent que l'échec scolaire n'est pas dû aux pratiques de l'enseignant mais aux "dons" des élèves. Conclusion logique et juste... à condition que les pratiques pédagogiques aient effectivement été changées là où se situait la cause d'échec des enfants. Or, beaucoup de pratiques pédagogiques dites renouvelées continuent de fonctionner en fait selon un modèle qui ne constitue pas une véritable rupture pédagogique pour les enfants d'origine populaire.

L'autre théorie disponible dans le supermarché des discours pédagogiques est celle du handicap socio-culturel. Je ne parlerai pas ici, non plus, des travaux scientifiques menés autour de cette théorie, par exemple ceux des sociolinguistes (Bernstein et Labov notamment) ou ceux du CRESAS. Je m'en tiendrai, cette fois encore, à pointer les présupposés.

La théorie du handicap socio-culturel répondait à l'origine à des intentions généreuses et était politiquement et pédagogiquement progressiste : elle visait à montrer que les enfants des classes populaires n'étaient pas moins doués que les autres par nature mais étaient victimes, dans leur développement intellectuel, d'un handicap dû à leur milieu familial. Mais cette théorie, à son tour, est-elle cohérente avec les faits ?

\* A trop vouloir prouver, on ne prouve plus rien. La théorie du handicap socio-culturel explique si bien que les enfants de familles populaires sont destinés à échouer et ceux de la bourgeoisie à réussir qu'on ne com-



(2) *Eloge de la différence (La génétique et les hommes)* (Seuil, 1978)

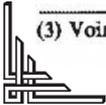




prend plus comment il se fait que certains enfants d'ouvriers réussissent quand même et que certains enfants de cadres échouent quand même. Si la réussite et l'échec scolaire sont un destin social inéluctable, d'où vient que certains enfants échappent à ce destin ? La théorie du handicap socio-culturel a présenté ce destin d'une façon si mécaniste, si déterministe, qu'elle ne peut répondre à cette question qu'en se rabattant sur la théorie des dons : certains enfants d'origine populaire s'en sortent parce qu'ils sont particulièrement doués, etc. On aboutit ainsi à ce curieux mélange de théorie des dons et de théorie du handicap qui traverse les textes officiels de la réforme Haby. Or, ce mélange n'a en fait aucune consistance théorique<sup>(3)</sup> car il se contente de masquer les insuffisances de chaque théorie par un recours à l'autre théorie.

• La théorie du handicap socio-culturel, en outre, repose sur un postulat psychopédagogique pour le moins contestable : les enfants des familles populaires sont retardés dans leur développement intellectuel parce qu'ils manquent de contact avec un langage logique et bien structuré, parce qu'il n'y a pas de livres chez eux, bref parce que leur intelligence n'est pas suffisamment nourrie de langage parlé et écrit. Mais s'il s'agit bien là d'un handicap *scolaire*, c'est-à-dire d'un handicap face à une école fondée sur le langage et la lecture, s'agit-il pour autant d'un handicap *socio-culturel*, c'est-à-dire d'un retard de développement intellectuel des enfants d'origine populaire ? Est-il si sûr que l'intelligence ne se nourrisse que de langage ? Est-ce que vraiment les expériences que ces enfants vivent dans le quotidien, l'autonomie personnelle dans la vie de tous les jours qui est souvent requise des enfants dans les familles populaires ne développe pas autant (mais autrement) leur intelligence que le beau langage et les livres dont bénéficient les enfants de médecins, d'avocats ou d'enseignants ? En prétendant réhabiliter les enfants des familles populaires, la théorie du handicap en vient en fait à définir ces familles par une quasi nullité culturelle, comme s'il n'y avait pas de culture dans les pratiques quotidiennes elles-mêmes. Certes, les parents alcooliques, cela existe, tout comme les parents violents, mais, à entendre toujours cités ces cas extrêmes dans les salles de professeurs, on finirait par croire que la majorité des familles populaires vivent dans l'alcool et dans les coups !

Reste à comprendre pourquoi cette théorie du handicap socio-culturel est elle aussi, concurremment avec celle des dons, si en vogue chez les enseignants. L'explication me semble simple : si ce sont les enfants qui souffrent, les malheureux, d'un retard de développement intellectuel lorsqu'ils arrivent en classe, que pouvons-nous y faire, nous les enseignants ? Voyez du côté des familles et du Système ! Au fatalisme biologique des dons succède ainsi un fatalisme sociologique du handicap socio-culturel qui dédouane les pratiques des enseignants, quelles qu'elles soient.



(3) Voir B. Charlot et M. Figeat, *L'École aux enchères* (Payot, 1979)





Pourtant, une chose est juste dans la théorie du handicap : elle traduit la perception par les enseignants que l'enfant apporte à l'école sa réalité sociale et que cette réalité ne concorde pas avec celle de l'école. Il y a bien inadaptation. Mais qui est inadapté ? L'enfant ou l'école ? L'enfant d'origine populaire souffre bien d'un handicap, mais ce n'est pas un handicap interne à l'enfant, c'est le handicap d'un enfant envoyé dans une école qui n'a pas été pensée pour sa réussite. Il faut donc repenser le problème du handicap scolaire, sans le projeter sur l'enfant comme handicap culturel.



### 3. Le rapport social au savoir et l'échec en mathématiques

Entrons dans une classe où des mathématiques s'enseignent, à l'école primaire, au collège, au lycée ou à l'université. Qu'est-ce qui circule dans cette classe ? Des mathématiques, bien sûr, sous forme de méthodes et de concepts, mais aussi, bien d'autres choses :

- moi, j'y arriverai jamais, je suis pas doué en maths, c'est de famille.
- moi, je suis pas une matheuse, je suis une littéraire ; j'ai de la chance d'ailleurs, parce que les maths, pour les filles !... D'ailleurs, y a qu'à regarder celles qui sont fortes en maths, si c'est pour leur ressembler, non merci !
- attention, faut que je m'accroche, parce que pour pas redoubler (pour entrer dans une bonne seconde, pour faire médecine, etc.), les maths, c'est important.
- d'accord, le prof il est pas marrant, mais quand même, faut reconnaître, il est vachement intelligent ; faut bien, pour être prof de maths.
- c'est dommage que je sois pas fort en maths, parce que sans les maths on ne comprend rien à notre époque(4).
- moi, j'en ai rien à faire des maths, je veux être cuisinier !
- moi, je trouve cela facile, les maths, mais bien sûr faut pas être débile.

Parmi ceux chez qui circulent ces diverses attentes, images de soi, projections dans l'avenir, qui, à votre avis, réussira en mathématiques et qui échouera ? Je fais l'hypothèse (étayée par un certain nombre d'études) que l'on ne peut réussir dans un apprentissage que si l'on entretient un rapport positif à cet apprentissage. Ce rapport est constitué d'images positives ou négatives du savoir, de ceux qui en sont porteurs, des lieux où il s'acquiert, d'attentes et de projections dans l'avenir, d'images de soi valorisantes ou dévalorisantes face au savoir. Réussir ou échouer en maths, c'est d'abord être situé dans un certain rapport aux mathématiques. Être situé là où vous ont situé la société, votre classe sociale, votre famille, votre histoire personnelle, mais aussi certaines pratiques pédago-

(4) Cette idée est une des plus grandes escroqueries idéologiques de notre époque.






giques antérieures. L'échec scolaire est engendré par un décalage entre le rapport au savoir dont un enfant est porteur et les exigences de l'école dans les pratiques d'acquisition du savoir.

Pour comprendre comment fonctionne l'échec scolaire, il faut donc comprendre comment se constitue le rapport d'un enfant au savoir et comment s'articulent les différents niveaux de ce rapport au savoir. Je distinguerai trois niveaux : la classe sociale, la famille, l'individu sujet d'une histoire personnelle. Il faut également comprendre comment les pratiques pédagogiques dominantes sont en décalage avec ce rapport au savoir et engendrent ainsi de l'échec scolaire.

Le rapport au savoir d'un enfant est très lié à son appartenance sociale.

D'une part cette appartenance induit face à l'école des attentes et des images de soi qui diffèrent selon les classes sociales. Pour moi qui veux... être médecin, être esthéticienne, passer un CAP de mécanicien, pour moi dont le frère est chômeur malgré son CAP de mécanicien, qu'est-ce que cela m'apporte, l'école, et notamment, à l'école, les mathématiques ? Pour moi, fils de médecin, fils d'ouvrier, fille d'OS immigré, qu'est-ce qui est "normal", réussir ou échouer à l'école ?

D'autre part, la bourgeoisie et les classes populaires n'entretiennent pas le même rapport social au savoir et transmettent à leurs enfants, par imprégnation quotidienne, une conception différente de la valeur sociale du savoir. Dans les classes populaires, le savoir est valorisé en tant qu'il permet de répondre à des questions utiles, de résoudre des problèmes qui ont un sens précis, d'améliorer des pratiques effectives : le savoir vaut en tant qu'instrument. Attention cependant à ne pas opérer le glissement traditionnel par lequel on dévalorise les enfants des familles populaires : que ces familles entretiennent un rapport pratique au savoir ne signifie pas du tout qu'elles soient condamnées au savoir pratique, "concret". Ainsi, que j'aie appris l'addition par les explications du maître au tableau noir ou parce que j'en avais besoin dans une classe coopérative (c'est-à-dire selon deux modèles pédagogiques différents de rapport au savoir), l'addition constitue un savoir théorique. Pour la bourgeoisie, au contraire, le savoir est valorisé en tant qu'il permet ce que Bourdieu appelle la distinction, c'est-à-dire en tant qu'il me place au-dessus des autres : le savoir vaut en tant que signe social. Dès lors, il ne suffit pas de savoir, il faut aussi savoir plus, mieux, et autrement que les autres, et surtout il faut savoir montrer que l'on sait. Or, quel rapport au savoir suppose la réussite à l'école ? Est-ce celui qui donne sens à un savoir parce qu'il répond à des questions et/ou est instrument dans des pratiques ? Ou est-ce celui qui donne sens à un savoir parce qu'il me permet de me distinguer dans des évaluations compétitives ? Il est clair que ce qui compte à l'école, c'est avant tout d'être capable de montrer que l'on sait, dans des situations où l'on pose à l'élève une question non pas parce que cette question se pose, mais pour que l'élève montre qu'il sait. A l'école, il faut apprendre non





pour savoir, c'est-à-dire pour connaître la réponse à des questions que l'on se posait ou pour être plus autonome dans des pratiques, mais pour être capable de montrer que l'on a appris. L'école place ainsi les enfants des classes populaires dans une situation en complet décalage avec leur rapport social au savoir, ce qui explique la tendance statistique à l'échec scolaire massif de ces enfants.

Plus les pratiques pédagogiques utilisées pour enseigner une discipline la font apparaître comme éloignée de questions qui ont un sens pour l'enfant et d'actes dans lesquels il peut investir son savoir, et plus cette discipline engendre l'échec scolaire. Autrefois, la discipline ségrégative par excellence était le latin, aujourd'hui ce sont les mathématiques. Latin et mathématiques ont en commun d'apparaître comme des voies royales, qui mènent aux grandes études et aux belles places, celles qui ne sont pas promises à tout le monde. Ils ont également en commun d'apparaître comme des matières où le succès est réservé à ceux qui sont particulièrement doués. Ils ont enfin en commun d'être enseignés d'une façon extrêmement formalisée, codifiée, normée, c'est-à-dire comme des discours qui ne se réfèrent pas à des pratiques mais dont le sens est purement interne. Dans une société industrielle et technique, la ségrégation par la formalisation mathématique a succédé à la ségrégation par le latin, mais c'est toujours le même type d'élève qui est sélectionné car le rapport au savoir supposé par la réussite scolaire est le même dans les deux cas.

Comment expliquer, dès lors, que certains enfants d'origine populaire réussissent à l'école, et que certains enfants de la bourgeoisie y échouent ? C'est que, si le rapport d'un enfant au savoir s'élabore sur le fond de son appartenance sociale, il ne s'y réduit cependant pas. D'une part, des familles d'un même milieu social peuvent se situer différemment par rapport à l'école. Ainsi, dans les familles ouvrières, on peut valoriser l'école en tant que lieu d'apprentissage technique, ou au contraire la dévaloriser par rapport à la formation sur le tas, ou encore ne rien en attendre en considérant comme normal l'échec des enfants, ou encore, parfois, investir tous ses espoirs de revanche sociale et de promotion sur les études des enfants. De même, l'ingénieur, le magistrat, le journaliste, le technicien supérieur, etc., valoriseront tous l'école mais transmettront à leurs enfants un rapport différent aux divers savoirs que l'on peut y acquérir, et notamment aux mathématiques.

En outre, l'enfant n'est pas la pure et simple incarnation d'une classe sociale ou d'un milieu familial. Il n'enregistre pas passivement les diverses influences de son environnement, mais construit sa personnalité en réagissant à ces influences. Tel enfant d'ouvrier, contre son milieu, valorisera la réussite scolaire pour sortir de ce milieu ou pour montrer aux autres qu'il ne leur est pas inférieur. Tel enfant d'enseignant, soumis à la colossale pression de ses parents dans le sens de la réussite scolaire, refusera cette pression, ou en jouera dans des processus complexes de chantage affectif, et se décidera, brusquement ou progressivement, à être un cancre. Ce sont



Année 1984



bien des histoires personnelles qui se jouent dans la réussite ou l'échec scolaires, sur le fond d'une appartenance sociale et familiale.

Dès lors, lutter contre l'échec scolaire, c'est d'abord agir *sur* le rapport au savoir des élèves, *à partir* de ce rapport au savoir. C'est là l'affaire de chaque enseignant, dans sa classe, qu'il en ait conscience ou non, mais c'est aussi, plus fondamentalement, l'affaire des enseignants et des responsables administratifs en tant que collectif ayant pouvoir sur le fonctionnement de l'école elle-même. Tous ceux qui ont eu à enseigner des mathématiques en classe de perfectionnement ou en CPPN savent bien que le problème fondamental, c'est d'abord le refus global de l'école manifesté par ces élèves. Lutter contre l'échec scolaire en tant qu'enseignant de mathématiques, c'est d'abord lutter pour que change complètement la vie de l'école, du collège, du lycée ou de l'université.

Mais c'est aussi transformer ses propres pratiques pédagogiques pour qu'elles cessent d'être en rupture avec le rapport au savoir des élèves, et notamment de ceux issus des milieux populaires, et donc pour qu'elles cessent d'engendrer de l'échec. Tout enseignement des mathématiques qui commence par poser une définition, une formule, un axiome, etc., c'est-à-dire un savoir codifié formulé pour lui-même et sans que l'on ait compris quel est son sens et à quoi il peut servir, engendre de l'échec scolaire. Apprendre des mathématiques, cela ne peut être que *faire* des mathématiques *pour* résoudre des problèmes, la mise en forme déductive ne venant qu'ensuite. *L'apprentissage réussi des mathématiques implique la pratique des mathématiques comme recherche*, quel que soit le niveau d'enseignement, de la maternelle à l'université.

Encore faut-il bien s'entendre sur la notion de pratique. Une pratique peut passer par une manipulation (notamment à la maternelle), par l'utilisation des mathématiques dans des situations sociales familières, mais elle peut aussi être une pratique conceptuelle, sans manipulation, sans référence au concret, au familier, au social. Ce qui définit une pratique, c'est :

- la construction d'un concept mathématique antérieure à tout enseignement magistral sur ce concept.
- la construction de ce concept pour résoudre un problème mathématique.
- la nécessité de formuler soi-même correctement ce problème pour répondre à une question qui est posée, sans aucune ambiguïté, par une situation dite concrète ou par une situation déjà mathématisée.

Ce ne sont pas les mathématiques elles-mêmes qui engendrent l'échec scolaire des enfants, c'est la façon dont on les enseigne. C'est à dire aussi la façon dont ceux qui les enseignent les conçoivent. Le rapport des enseignants aux mathématiques joue donc un rôle aussi important dans l'échec scolaire que le rapport des enfants aux mathématiques.



