

# diversité

## Entretien avec **Dominique Glasman**

### *Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire*

**RÉGIS GUYON** : Dominique Glasman, vous êtes Professeur des universités en sociologie à l'université de Savoie et vous avez, il y a quelques années, dirigé avec Françoise Cœuvrard un ensemble de travaux sur la déscolarisation<sup>1</sup>. Avant d'entrer dans des questions de définition, il apparaît aujourd'hui évident que le décrochage doit se lire comme un élément de l'histoire de la massification scolaire et finalement comme un phénomène dont on s'occupe de plus en plus comme un indicateur de sa démocratisation.

**DOMINIQUE GLASMAN** : Outre ses effets mille fois soulignés, la massification a, je crois, produit un état d'esprit général assez partagé dans l'ensemble de la société, selon lequel il est « normal » aujourd'hui d'être à l'école jusqu'à 18, 19 ou 20 ans. Et du coup, ceux qui ne sont plus à l'école à 17 ans et *a fortiori* à 14 ou 15 ans sont perçus comme étant hors de la

normalité. Avant la massification scolaire, ceux qui n'étaient pas à l'école à 17 ans n'apparaissaient pas comme marginaux.

Par ailleurs, la massification s'est faite dans des conditions qui n'ont pas été vraiment pensées pour accueillir des élèves aussi différents. Tant qu'on accueillait dans l'enseignement secondaire des élèves qui étaient relativement bien préparés, ce n'était pas trop difficile. À partir du moment où les portes de l'enseignement secondaire se sont ouvertes à tous, et pour des raisons qu'on comprend bien et auxquelles on ne peut qu'adhérer, il aurait fallu qu'on donne aux élèves les moyens de suivre l'enseignement secondaire, des moyens diversifiés.

On a pu penser qu'ouvrir les portes pouvait suffire et la façon dont le collège unique a été réalisé n'était pas, de ce point de vue, satisfaisante. Donc, effectivement, la déscolarisation apparaît comme problème quelques années après une massification à laquelle beaucoup de gens et de forces syndicales ont adhéré parce qu'elle ouvrait l'accès à l'école et l'accès à la culture, mais une massification qui s'est faite dans des conditions qui ne

permettaient pas à tous les élèves, et en particulier à ceux les plus éloignés du système scolaire, de profiter complètement de ce qui se faisait à l'école.

■ 1 Dominique Glasman et Françoise Cœuvrard (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004, 312 p. Cet ouvrage a été actualisé et réédité en 2011.

**R. G. :** Et on a le sentiment que depuis 10 ans les choses se sont accélérées. Le décrochage scolaire est devenu en effet l'objet d'une véritable politique publique portée par le ministère de l'Éducation nationale, mais aussi par d'autres acteurs publics, en particulier les collectivités locales. Et cette montée en puissance de la question du décrochage s'est accompagnée d'un glissement de la finalité de la scolarité, passant de la volonté de donner l'accès à l'école au plus grand nombre à la mesure d'une école efficace qui doit rendre des comptes. On peut dire qu'aujourd'hui le décrochage permet de mesurer justement son efficacité et son efficience globales.

**D. G. :** J'ai l'impression en effet que depuis 15 ans, on apprécie en quelque sorte les performances du système scolaire à partir du décrochage scolaire ou de la déscolarisation, alors que pendant longtemps c'était essentiellement en termes de réussite aux examens. Éventuellement, pour la non-réussite, on parlait d'échec. On a longtemps parlé d'échec scolaire et de lutte contre l'échec scolaire ou les inégalités scolaires. On pourrait dire que jusqu'aux années 1990 le terme de décrochage n'existait pas dans l'espace public. Il m'arrivait de l'employer et les gens me demandaient ce que c'était qu'un décrocheur. Aujourd'hui personne ne vous demande quelle est la signification de ce terme ! Et c'est devenu effectivement le nouveau nom par lequel on désigne l'échec scolaire et de façon plus générale les ratés de l'école, c'est-à-dire le fait que des jeunes sortent de l'école sans qualification ou sans diplôme. On y reviendra parce que ce n'est pas la même chose. Et ceci d'autant plus que les politiques européennes et les organisations internationales de façon générale poussent à ça : au fond on essaie d'apprécier l'efficience de l'école à partir du nombre de diplômés qui en sortent. C'est une histoire d'*output* de l'école.

**R. G. :** Paradoxalement, les systèmes éduca-

tifs désignés comme étant les plus performants sont aussi ceux qui sont repérés comme étant les plus justes. Mais il faut aussi savoir comment on qualifie une école juste et selon quels critères...

**D. G. :** Oui, ce que nous montrent les expériences des autres pays et que peuvent nous montrer aussi des expériences françaises, c'est que ce n'est pas parce qu'on amène beaucoup de gens loin en termes de niveau d'études que le niveau se dégrade et que les élèves échouent.

**Depuis 15 ans, on apprécie les performances du système scolaire à partir du décrochage scolaire ou de la déscolarisation, alors que pendant longtemps c'était essentiellement en termes de réussite aux examens. On a longtemps parlé d'échec scolaire et de lutte contre l'échec scolaire ou les inégalités scolaires. Jusqu'aux années 1990 le terme de décrochage n'existait pas dans l'espace public.**

Ce n'est absolument pas vrai : ouvrir les portes n'est pas fatalement dégrader la qualité de l'enseignement. Il y a l'expérience des pays du Nord et en particulier de la Finlande bien sûr. Mais il y a aussi des expériences qui ont été faites dans les années 1980 en France où on a essayé de regarder dans certains établissements comment les élèves traversaient le lycée entre la seconde et la terminale, et combien de temps ils mettaient pour avoir le bac. Une collègue professeure de mathématiques d'un lycée grenoblois l'avait vérifié dans son lycée avant de regarder ailleurs. Et elle avait constaté que presque la moitié des élèves mettait 4 ans à traverser le lycée, mais tous avaient le bac. Il y avait une politique d'accès à ce lycée assez ouverte et on y maintenait les élèves, on ne renvoyait pas les élèves jugés trop faibles ou tout simplement moyens vers d'autres lycées. Moyennant quoi, parfois en 4 ans, ils décrochaient tous leur bac. Dans d'autres établissements, on fermait les portes soit à l'entrée soit à l'issue de la seconde, du coup ces établissements avaient des taux de réussite au bac fantastiques. Mais par rapport au nombre d'élèves qui étaient rentrés dans le lycée, une proportion d'élèves très faible obtenait le bac. Ce n'est donc pas parce qu'on ouvre les portes qu'on va forcément amener les élèves à l'échec !

**R. G. :** Cela pose donc bien la question des moyens que se donne l'institution scolaire pour accueillir un public qui n'était pas attendu et donc pour s'y adapter. Mais revenons sur un des aspects importants de la question du décrochage, celle de sa définition, ou plutôt de ses défi-

nitions et des modes d'appréciation qui ont forcément une incidence sur les politiques mises en œuvre ?

**D. G. :** Dans la dernière édition du livre, nous sommes effectivement revenus à cette question de la définition. Dans l'édition de 2004, on avait discuté déscolarisation et décrochage mais de façon insuffisamment précise à propos de la sortie sans qualification ou de la sortie sans diplôme.

Déscolarisation et décrochage : on emploie effectivement un terme pour l'autre et je ne crois pas que ce soit extrêmement grave. Simplement, quand on parle de décrochage scolaire, il faut entendre la connotation du terme décrochage, c'est-à-dire que ces élèves qui sont décrocheurs sont aussi décrochés. Le décrochage scolaire c'est le décrochage de qui ? De l'élève par rapport à l'école ou bien de l'école qui n'a pas su retenir l'élève ? Déscolarisation, c'est un état de fait et c'est aussi un processus – mais je dirais que la distinction joue davantage sur la connotation du terme que sur le sens et, personnellement, je ne vois pas un enjeu considérable à distinguer les deux termes.

**R. G. :** À ceci près que le décrochage est rentré dans le code de l'éducation en 2009, faisant du décrochage, au-delà d'une politique publique, un terme de la loi.

**D. G. :** C'est tout l'enjeu de la façon dont on en parle aussi et dont on traite le problème dans l'espace public : est-ce qu'on en fait un problème des jeunes, liée à leur insertion dans le monde du travail ? Est-ce qu'on en fait un problème scolaire et de pédagogie ? Ou est-ce

qu'on en fait un problème d'ordre public ?

Si c'est un problème de jeunes, on aura à faire à des jeunes sans qualification, qui vont se trouver avec les pires difficultés à trouver un travail, à s'insérer socialement, et pour lesquels il faudra mettre en place des dispositifs divers de requalification, dont on sait qu'ils sont globalement

moyennement efficaces. Si c'est un problème de pédagogie, on doit se demander comment faire pour qu'au fond tous les élèves à l'intérieur d'une école commune soient mis en position de réussir. Il y a donc l'affirmation d'une responsabilité collective de l'école

et de ses professionnels face à ces enfants qui ne sont pas d'emblée dans les canaux de l'école. Et puis une troisième façon de voir les choses, c'est de considérer que les décrocheurs sont des délinquants en puissance, incarnant au fond une menace permanente pour l'ordre public. Et c'est vrai qu'au cours des dernières années, c'est plutôt cette troisième tendance qui l'a emportée sur les autres. Un autre aspect important de la question du vocabulaire est celle de la mesure du décrochage et des sorties sans qualification. C'est une question complexe parce qu'on emploie volontiers un terme pour l'autre, alors que ce n'est pas la même chose et du coup ce ne sont pas non plus les mêmes chiffres.

**R. G. :** Dans un entretien que nous a accordé Jean-Claude Émin sur les questions de l'évaluation du système éducatif<sup>2</sup>, nous avons abordé la délicate question de la mesure et des chiffres utilisés dans le débat public. Certains évaluent à 17 % le nombre de « décrocheurs », pendant que d'autres n'en retiennent que 6 %. Selon les enquêtes et les institutions, le nombre de « décrocheurs » peut ainsi varier du simple au double...

**D. G. :** Pour y voir clair, on peut dire que la mesure s'appuie sur trois notions. Il y a d'abord les « sorties sans diplôme » qui concernaient les élèves qui n'avaient aucun diplôme de l'enseignement secondaire général ou technique, c'est-à-dire ni le diplôme national du brevet (DNB), ni le CAP, ni un BEP, ni bien sûr un bac... Mais avec le traité de Lisbonne de 2007, la notion de sortie sans diplôme a été transformée, en excluant le DNB de la liste des diplômes. Conséquence : le nombre de sorties sans diplôme a ainsi statistiquement augmenté,

■ 2 Jean-Claude Émin, « « L'évaluation : éclairer, piloter et infléchir l'action, et non justifier a posteriori les décisions prises et les politiques suivies ! », *Diversité*, n° 169, juillet, 2012, p. 7-11. À lire en ligne : [http://www2.cndp.fr/revueVEI/169/entretien\\_emin.pdf](http://www2.cndp.fr/revueVEI/169/entretien_emin.pdf)

mais simplement parce que la définition a changé.

À côté des sorties sans diplôme, il y a les sorties sans qualification, c'est-à-dire les élèves qui n'ont aucun diplôme qualifiant (à savoir un diplôme de niveau IV) ou qui ne sont pas arrivés dans la dernière année d'un diplôme de niveau V<sup>3</sup>. Concrètement, un élève qui a un CAP a bien sûr une qualification et celui qui sort en dernière année de CAP a également une qualification, même s'il n'a pas le diplôme. Ce qui veut dire qu'on peut ne pas avoir de diplôme et avoir une qualification ! Et jusqu'au traité de Lisbonne avoir un diplôme (le DNB) sans avoir de qualification. On a donc deux notions, le diplôme et la qualification, qui sont loin de se recouvrir.

Plus récemment, on a vu une autre notion utilisée, notamment par le ministre Luc Chatel qui parlait de « 180 000 élèves de 16 à 18 ans quittant leur formation sans diplôme entre juin 2010 et mars 2011 ». Il s'agit donc des élèves qui sont sortis en cours de formation, sans avoir obtenu le diplôme terminal du cycle concerné. Par exemple, des élèves inscrits en troisième n'obtiennent pas le DNB parce qu'ils

l'ont raté ou parce qu'ils ne l'ont pas passé, mais ça pourrait être aussi d'autres élèves qui éventuellement ont un autre diplôme alors que le cycle qu'ils sont en train de finir n'est pas couronné par un diplôme.

On le voit, on manie des

définitions assez différentes et du coup on produit des chiffres qui peuvent paraître contradictoires ou, au moins, incohérents...

**R. G. :** Le décrochage étant devenu un enjeu de politique important, en fonction de l'en-droit où l'on se situe dans ce débat, on utilise

un chiffre plutôt qu'un autre pour se féliciter du pilotage du dossier ou au contraire pour le dénoncer.

**D. G. :** Cela ne simplifie pas les choses en effet. Et il serait sans doute temps de se mettre à peu près d'accord sur les chiffres, comme ça, on pourrait préciser le problème. La discussion et la réflexion seront plus claires si on arrive à dire : « Voilà, les chiffres que vous donnez sont vrais à condition de préciser ce qu'ils recouvrent et les chiffres que je donne sont vrais à condition de préciser dans quelles limites ils le sont. »

**R. G. :** Un autre débat récent concerne le repérage des décrocheurs et *in fine* la prévention des ruptures scolaires – même si ce sont deux notions bien différentes. Car la question du repérage rejoint celle des causes, et de la tentation toujours forte de lier les causes entre elles pour dresser le portrait type du décrocheur.

**D. G. :** Sur le repérage, je crois qu'il faut être extrêmement prudent, parce qu'on est toujours menacé par les effets d'étiquetage. On est éventuellement satisfait d'avoir repéré, mais en même temps on ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre, c'est-à-dire à la fois dire il faudrait repérer des élèves plus tôt pour pouvoir les aider efficacement et en même temps dénoncer tout repérage

**On ne peut pas à la fois dire :  
il faudrait repérer des élèves  
plus tôt pour pouvoir les aider  
efficacement et en même  
temps dénoncer tout repérage  
comme une forme de  
stigmatisation des élèves.**

comme une forme de stigmatisation des élèves. Il faut savoir ce qu'on veut ! Je ne trouve pas absurde que l'institution dise : on va essayer de prévenir les difficultés, et pour cela repérer ces gamins, mais à condition de savoir sur quelles bases on opère et ce qu'on en fait ; à condition aussi de savoir à quel moment commence le repérage. Je ne suis pas sûr – c'est bien entendu un

euphémisme – qu'il faille commencer dès l'école maternelle à chercher les signes des futurs délinquants. Mais il n'est pas absurde de se dire qu'il faut, par exemple, être vigilant à propos d'un élève qui passe en sixième et qui visiblement ne maîtrise pas tout ce qu'il faudrait pour réussir son entrée au collège...

La question difficile est de savoir comment on fait pour les mettre avec les autres, comment on s'assure qu'ils ne sont pas étiquetés, tout en considérant qu'ils ont effectivement des besoins qui ne sont pas ceux d'autres gamins, plus à l'aise avec la lecture, ou avec les codes scolaires en particulier.

■ 3 Le diplôme de niveau V correspond en France au CAP et un diplôme de niveau IV au baccalauréat général, technologique ou professionnel :

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/niveaux-formation.htm>

Ce que je trouvais intéressant dans le programme de recherches du début des années 2000, c'était qu'au fond on devait suivre deux approches : on nous demandait d'abord de proposer une estimation chiffrée du nombre d'élèves concernés par la déscolarisation, mais on devait surtout décrire les processus à l'œuvre. On parlait alors moins de causes que de processus, c'est-à-dire finalement d'un enchevêtrement d'événements, de décisions qui venaient parfois de l'institution scolaire, parfois de l'élève, parfois de ses parents, parfois, semble-t-il, de personne, un engrenage d'actes pouvant aboutir à un moment à une déscolarisation perlée ou franche. Ceci dit, un processus est bien un enchevêtrement logique de causes multiples qui renvoient à des registres différents de l'existence des jeunes. Alors parmi ces causes ou ces « facteurs » qui peuvent jouer et qui sont extrêmement différents, il y en a que les recherches ont identifiés plutôt du côté de l'école, ou plutôt du côté du milieu familial, ou encore plutôt du côté de l'élève et de son groupe de pairs. Mais ce qu'il faut souligner, c'est que ces « facteurs » ne favorisent un processus de décrochage qu'en interagissant les uns sur les autres et avec les autres.

**R. G. :** Sur le premier point, on pourrait simplement prendre l'exemple des nouveaux arrivants, une catégorie d'élèves parfaitement connue, quantitativement au moins, par l'institution scolaire. Or, plus ces jeunes-là arrivent âgés dans notre système scolaire, disons à partir de 14-15 ans, plus ils entrent facilement dans la catégorie des « décrocheurs *a priori* », orientés vers les Missions générales d'insertion.

**D. G. :** Oui et le travail de Claire Schiff l'a bien

démontré<sup>4</sup> – l'institution, à mesure que les élèves approchent de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, se croit un petit peu plus exonérée de ses obligations – et a mis en évidence le fait qu'elle a tendance à mettre ensemble deux groupes d'élèves nouveaux arrivants très différents : d'un côté, ceux qui étaient scolarisés normalement dans leur pays d'origine mais ne parlaient pas français et qui n'avaient que ce besoin d'apprendre la langue, de l'autre, ceux qui avaient été peu ou pas scolarisés, qui avaient eu une scolarisation tellement inconsistante dans leur pays d'origine, compte tenu d'un état de guerre ou de pauvreté, qu'ils avaient besoin d'être complètement scolarisés. Il y a des gestes de l'institution qui ne sont pas posés et qui ont des effets évidents sur la déscolarisation de ces jeunes.

**R. G. :** Les nouveaux arrivants constituent sans doute un groupe un peu particulier, mais il permet aussi de mettre au jour ce que l'institution s'autorise ou tolère et qui peut concerner d'autres catégories d'élèves.

**D. G. :** Bien sûr. Mais il n'est jamais très facile de savoir comment faire avec ces élèves qui échappent d'une manière ou d'une autre à l'institution. Et l'école est toujours prise dans un dilemme entre, d'un côté, un certain laisser-faire et, de l'autre, une façon de retenir les jeunes qui peut paraître excessivement autoritaire, surtout quand elle ne propose pas ce dont ces jeunes ont besoin. Ce qui avait été mis en évidence il y a une dizaine d'années à l'occasion du programme interministériel de recherches, c'est ceci : autant on pouvait trouver des causes ou des « facteurs » de décrochage, tant du côté de l'école que de la famille ou du groupe des pairs, autant il était difficile, voire impossible, d'identifier une cause pouvant jouer et l'emporter sur toutes les autres. Ce qui se passe dans un espace de vie de l'élève ou du jeune peut avoir un effet en termes de déscolarisation, ou peut ne pas en avoir selon ce qui se passe au même moment dans les autres espaces. Autrement dit, si un élève qui se trouve en réelles difficultés cognitives à l'école, difficultés qu'il n'arrive pas à surmonter seul ou à travers les aides qu'il reçoit à l'école,

est dans un milieu familial qui a les moyens de chercher du soutien ou de mettre en œuvre des forces de rappel, il ne va pas se laisser aller dans un processus de décrochage. Il sera plutôt soutenu pour se maintenir à l'école. Son camarade, qui a exactement les mêmes difficultés cognitives mais vit dans un milieu social démuné quant aux savoirs scolaires ou dans

■ 4 Voir notamment « Une difficulté spécifique d'accès au système scolaire. Les jeunes primo-migrants en attente de scolarisation », *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003 ; et « Les jeunes primo-migrants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques », *VEI Enjeux*, n° 131, décembre 2002 disponible en ligne : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/131/22223111.pdf>

des conditions telles que finalement la scolarité des enfants n'est pas la priorité, pourra, lui, entrer dans un processus de déscolarisation.

Dans ce processus, il ne faut surtout pas oublier ou minorer le groupe de pairs. On n'a pas forcément le même groupe de pairs quand on est scolarisé dans un collège Éclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) ou quand on est scolarisé dans un collège de centre-ville. Il y a aussi un certain nombre de problèmes dans les apprentissages qui ne trouvent pas de solution dans l'espace familial, et ce qui va se passer dans le groupe des pairs va être très déterminant : stimule-t-il la mobilisation scolaire, ou est-il en « dissidence » avec l'école ?

La déscolarisation et le décrochage sont des processus complexes et longs, qui vont souvent caractériser les élèves qui vivent dans les milieux populaires. Mais il n'y a pas qu'eux, il y a aussi des élèves de milieux bourgeois ou de classes moyennes qui décrochent. De toute façon quand on voit des élèves qui fréquentent les institutions de raccrochage, comme le Collège et Lycée élitaire pour tous (Clept) à Grenoble ou les micro-lycées<sup>5</sup>, on s'aperçoit que parmi ces élèves un certain nombre sont des enfants d'enseignants, de médecins, de travailleurs sociaux... Certes, tous les parents de décrocheurs ont théoriquement la possibilité de faire la demande au Clept ou dans un micro-lycée, seulement tout le monde ne le fait pas parce qu'on ne sait pas à qui s'adresser, on ne sait pas comment parler aux gens, on a éventuellement une telle culpabilité de parent qui pense n'avoir pas fait son boulot... Il y a une espèce de tri, donc une sélection, ce qui fait que la proportion d'élèves issus des classes moyennes dans des

établissements de raccrochage est sans doute supérieure à la proportion des décrocheurs issus de ces classes moyennes.

Ceci dit, le décrochage pour les élèves issus des milieux bourgeois ou des classes moyennes, ne s'explique probablement pas de la même manière : on peut faire l'hypothèse que ce n'est pas la pauvreté des conditions de vie qui joue un rôle déterminant, mais l'incapacité pour les adolescents de se saisir de l'héritage, ou des parents de le transmettre. Soit parfois il s'agit de parents qui ont une position sociale élevée, mais ne sont pas à l'aise avec la culture scolaire et éventuellement se sont toujours maintenus à l'écart de la culture scolaire en se disant que de

**Il ne faut surtout pas oublier ou minorer le groupe de pairs. On n'a pas forcément le même groupe de pairs quand on est scolarisé dans un collège Éclair ou quand on est scolarisé dans un collège de centre-ville. Il y a aussi un certain nombre de problèmes dans les apprentissages qui ne trouvent pas de solution dans l'espace familial, et ce qui va se passer dans le groupe des pairs va être déterminant.**

toute façon l'école ne servait à rien, soit à l'inverse il s'agit de parents qui ont toujours été brillants à l'école et dont les enfants se sentent comme un devoir de reprendre quelque chose, mais se trouvent dans l'incapacité de le faire. On a effectivement des enfants de polytechniciens ou de parents qui ont fait Normale Sup qui n'ont pas du tout envie de correspondre à ce modèle-là. Ils ne sont pas forcément

en difficulté avec l'école, mais comme ils ne savent pas très bien ce qu'ils veulent faire ni où ils vont, ils ne s'engagent pas trop dans le travail scolaire, entraînant un désintérêt pour l'école et du coup ils ont plutôt tendance à voir davantage ce qui les empoisonne que ce qui les intéresse. Et pour peu qu'avec quelques autres copains, ils nourrissent ces sentiments, au bout d'un certain temps, il y a une séparation de corps qui se fait.

Il y a des processus complexes qui ne relèvent pas simplement du registre psychologique ou psychique. Il y a probablement des processus sociaux qui jouent, pas autour de la question de la pauvreté mais très certainement autour de la question de la transmission comme le montre Gaëlle Henri-Panabière<sup>6</sup> : il y a ainsi des gens qui, d'une certaine

manière, ont « tout pour réussir » et qui ne réussissent pas, des élèves qui sont des enfants de milieux aisés ou sans difficulté économique ou sociale particulière qui ne trouvent pas leur compte à l'école. La différence probablement avec les autres, ceux issus

■ 5 Structures présentées notamment dans un numéro récent des *Cahiers pédagogiques* (n° 196, mars 2012) : [http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id\\_article=7847](http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=7847)

■ 6 Gaëlle Henri-Panabière, *Des héritiers en échec scolaire*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2010, 190 p.



des milieux populaires, est qu'ils bénéficient de la mise en branle de forces de rappel à un moment ou à un autre, après une période plus ou moins longue, où ils étaient plutôt contents d'être débarrassés des contraintes scolaires... Si les parents sont attentifs et parviennent à tendre la perche (« Tu veux trouver une solution, j'ai entendu parler d'un lycée qui s'appelle le Clept, où on fait des ateliers, il y a une vie démocratique à l'intérieur de l'établissement, etc. »), le jeune peut s'en saisir. Mais cette capacité à activer des forces de rappel ne fait pas forcément partie des ressources maîtrisées par tout le monde.

**R. G. :** On voit combien il est difficile de dresser le portrait type du décrocheur. Pourtant, quand on s'y intéresse et qu'on veut comprendre le décrochage, on établit rapidement une série de causes, qui ne sont en général que des corrélations bien délicates à manipuler...

**D. G. :** Effectivement, les corrélations ne sont pas des causes. Concernant la déscolarisation la notion de cause est largement complexifiée par la notion de processus, puisque ce n'est pas une cause unique ou un facteur unique. Dans certains travaux, plutôt anglo-saxons, on utilise aussi la notion de facteur de risque. Effectivement, on s'aperçoit que parmi ceux qui sont en déscolarisation, pour autant qu'on puisse apercevoir des élèves qui sont dans un processus de déscolarisation, il y a plutôt des élèves de milieux populaires, plutôt des élèves habitants certains quartiers, plutôt des élèves scolarisés dans certains établissements, plutôt des élèves issus de familles nombreuses. Avec le « plutôt », on marque la corrélation. Le danger considérable, de mon point de vue, est de manier la corrélation comme un facteur de risque, signifiant par exemple qu'être dans une famille nombreuse entraîne un risque de décrochage. Il y a certes un lien, mais pour des raisons qui sont extrêmement complexes. Je

trouve cette notion de facteur de risque assez dangereuse, pas forcément à cause de la manière dont elle est utilisée par les chercheurs qui l'emploient et qui, je crois, ne sont pas dupes, mais de la manière qui est lue et utilisée dans le débat public.

On voit aussi une corrélation entre la déscolarisation et le fait de parler à la maison une autre langue que celle de l'école. On sait bien que cette corrélation s'explique par des processus complexes liés à l'intégration ou non intégration des gens d'origine étrangère à la fois dans la société, sur le marché du travail, sur le marché du logement, etc. Le décrochage n'est pas uniquement dû au fait de parler ou non français à la maison, mais à un certain nombre de conditions favorables qui vont s'additionner à cette question de langue. Mais dans la perspective des facteurs de risque, on passe d'une corrélation statistique plausible entre déscolarisation et le fait de ne pas parler français à la maison à l'idée d'une causalité de celui-ci vers celle-là ! On retrouve ce genre d'affirmation et de raccourcis dans le rapport Bénisti, où on cherchait à mettre en lumière les causes de la délinquance, pour mieux les prévenir<sup>7</sup>. Au final, on a dressé une liste de facteurs de risque présentés comme des causes, établissant ainsi un lien entre le fait de ne pas parler français à la maison et la délinquance... Or, selon les contextes, les mêmes n'ont pas forcément le même effet !

**R. G. :** En France, la question du décrochage passe souvent par la mise en place de dispositifs. On a évoqué les MGI, les micro-lycées, par exemple. Il y a aussi des outils, comme les Rased ou les classes-relais, qui permettent d'une certaine manière une prévention des ruptures et finalement du décrochage scolaires. Mais finalement, pour revenir au point de départ de notre entretien, la massification n'a pas réussi à toucher le cœur de l'école et ses finalités. C'est sans doute là que la démocratisation n'a pas eu lieu. Or une école « plus juste » est aussi une école plus intégrative – *comprehensive school*, disent les Anglo-Saxons.

**D. G. :** Probablement qu'en France on n'a pas assez pensé la question d'une école commune jusqu'à 15 ou 16 ans, une école permettant vraiment à tous d'apprendre. Très tôt on trie, on classe, on sélectionne alors que tout le monde sait très bien – et les enseignants savent bien et mieux que les autres – que tous les élèves ne sont pas placés de la même façon face aux apprentissages et face à la sélection. Ils savent aussi très bien que ce n'est pas une question de

■ 7 Rapport de Jacques-Alain Bénisti, *Sur la prévention de la délinquance*, octobre 2004.

capacités intellectuelles mais de possibilités de mobiliser ses capacités intellectuelles, donc de rapport au savoir, aux apprentissages.

Là encore, il faut se garder des causalités simplistes ou directes. Il y a des milieux qui sont très pauvres culturellement (au sens de « culture scolaire ») dans lesquels les parents accordent une telle foi à l'école, qu'ils soutien-

nent leurs enfants à bout de bras, en disant : « Moi, je ne peux pas t'aider, mais vas-y. » Si ça n'existait pas, on ne comprendrait pas comment autant d'enfants de milieux modestes réussissent à l'école. Je trouve qu'on n'en parle pas assez. Comme l'échec scolaire et la déscolarisation posent problème dans la société, et comme les deux sont statistiquement liés à des milieux sociaux défavorisés, on a tendance à oublier qu'il y a

toute une partie de ces milieux socio-économiques défavorisés qui réussissent à l'école. Certains réussissent brillamment, d'autres bien, d'autres de façon satisfaisante, mais pour une large majorité, l'école n'est vraiment pas un drame ! On semble assez fasciné par cet échec scolaire et donc par le décrochage, en oubliant les réussites ! Il y a des tas d'élèves

qui statistiquement n'auraient jamais dû réussir à l'école et qui pourtant déjouent les pronostics et réussissent à l'école, parce qu'ils sont mobilisés, parce que probablement leurs parents les ont encouragés, parce qu'ils étaient dans une structure scolaire dans laquelle ils ont trouvé une place, où ils ont trouvé quelques enseignants qui les ont poussés, qui ont cru en eux, peut-être au bon moment, et on sait à quel point pour un adolescent ça peut être

décisif d'avoir la confiance d'un enseignant !

**Comme l'échec scolaire et la déscolarisation posent problème dans la société, et comme les deux sont statistiquement liés à des milieux sociaux défavorisés, on a tendance à oublier qu'il y a toute une partie de ces milieux socio-économiques défavorisés qui réussissent à l'école. Certains réussissent brillamment, d'autres bien, d'autres de façon satisfaisante, mais pour une large majorité, l'école n'est vraiment pas un drame !**

Le problème reste effectivement entier pour les autres, ceux qui ne trouvent pas leur place dans une forme de travail scolaire, pour lesquels les savoirs auxquels on les confronte ne font pas sens. J'aurais tendance à penser que pour eux, il serait pertinent de diversifier les formes d'entrée dans les apprentissages et les modes de confrontation aux savoirs (mais aux

mêmes savoirs). C'est sans doute plus facile à dire qu'à faire, mais je ne crois pas que l'école soit si monolithique. Et je suis persuadé qu'il y a des enseignants qui trouvent des formes d'entrée dans les apprentissages tout à fait pertinentes, y compris pour les élèves qui ne sont pas d'emblée à l'aise avec eux.

■

*Entretien enregistré le lundi 16 juillet 2012.*