

CATÉGORISATION DES TRAJECTOIRES ET MÉCONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE

La construction du regard sur le “déscolarisé”

*Bertrand GEAY**

La constitution de la “déscolarisation” comme objet de recherche pose toute une série de questions indissociablement épistémologiques et politico-institutionnelles. Dans l’espace de production scientifique, un tel objet présente tous les avantages de la nouveauté et peut à ce titre apporter les bénéfices symboliques qui s’attachent à la “découverte” de nouveaux territoires de recherche et à l’importation des problématiques élaborées dans d’autres pays, au sein d’espaces scientifiques réputés d’“avant-garde”. Sa définition et la délimitation de la population cible de l’investigation s’avèrent néanmoins hautement problématiques, de même que la prise d’indices permettant d’analyser les trajectoires des “déscolarisés”. On peut faire l’hypothèse que l’usage des typifications scientifiques disponibles sur le sujet prend un sens particulier dans le contexte actuel des transformations du système d’enseignement et des politiques publiques qui les accompagnent, le travail de catégorisation opéré par l’observateur pouvant participer d’une forme de méconnaissance des enjeux sociaux et cognitifs de la nouvelle “donne” scolaire.

On se propose ici, non de reconstituer les processus de construction symbolique et de construction institutionnelle de la notion de “déscolarisation”, mais de mettre en regard les trajectoires objectives des jeunes

* Sociologue, maître de conférences, Université de Poitiers/SACO, CSE-EHESS, Université Dauphine/IRIS.

désignés comme “déscolarisés”, les traits saillants des points de vue sur ces trajectoires que l’on peut repérer chez les professionnels engagés dans le traitement de la “déscolarisation”, et la façon dont le champ scientifique s’est à son tour saisi de ces enjeux dans la période récente. Le croisement de ces différents éléments ne saurait épuiser aucune des pistes d’analyse ainsi ouvertes : construction de l’expérience des “déscolarisés”, espace des points de vue des professionnels, ou fonctionnement du champ scientifique. Mais il s’agit surtout de donner à comprendre de quelle façon le regard porté sur le “déscolarisé”, les prises d’indices qu’opèrent les professionnels, les chercheurs ou les jeunes eux-mêmes, lorsqu’ils se mettent en position de décrire ou d’analyser de telles trajectoires, doivent être saisis comme autant d’éléments contribuant activement à la constitution du sens donné au phénomène.

Outre la littérature disponible sur le sujet, on s’appuiera sur les résultats de l’enquête menée en Picardie, en Poitou-Charentes et en région parisienne par les équipes de recherches SASO, SACO et ARES, et en particulier sur les entretiens menés dans les différents sites d’observation auprès des jeunes et des familles et auprès des professionnels, entretiens qui seront réinterrogés sous l’angle des catégorisations spontanées et des caractéristiques objectives qui ont pu être prélevées au fil de l’investigation.

Une notion floue, une réalité multiple

Avant le démarrage de l’enquête de terrain, et tout au long du travail de recherche, est revenue la même question : qu’est-ce au juste qu’un “déscolarisé” ? L’institution scolaire semble désigner par là les jeunes âgés de 6 à 16 ans qui ont interrompu leur scolarité pour diverses raisons, en infraction avec la législation sur l’obligation scolaire. L’usage du critère juridique a ainsi comme effet de procéder à un premier partage, en excluant les enfants de 5 ans et moins ou les jeunes de 17 ans et plus non scolarisés, alors même que l’évolution des normes sociales de scolarisation tend à les placer dans une situation comparable. Il suppose également qu’il existe une différence significative entre l’élève sporadiquement absent et l’élève physiquement présent mais pratiquement “absent” des activités cognitives qui constituent la raison d’être de la situation scolaire.

Le critère juridique présente néanmoins l’avantage de prendre au sérieux la question du rapport à la loi et à l’institution scolaire des jeunes et des familles concernées – et du rapport de l’institution à ces jeunes et à ces familles. Se pose dès lors le problème des situations à la frontière de

la scolarisation légale. Comment considérer la situation des jeunes dont la famille a obtenu une dérogation pour “instruction dans la famille”, de ceux qui sont inscrits au CNED ou qui sont hospitalisés, voire en pré-apprentissage ou en structures-relais ? S’agit-il de “déscolarisation légale” ? S’y ajoute la question de l’application de la loi. À partir de quel moment un absentéiste doit-il être considéré comme un “déscolarisé” ? La loi (du 21 mars 1882 modifiée par la loi du 22 mai 1946) dispose qu’un signalement doit être opéré au-delà de quatre demi-journées d’absence non justifiées. Or, dès la pré-enquête, nous avons pu constater la très grande hétérogénéité des pratiques de signalement. La “borne” des quatre demi-journées est-elle elle-même la plus pertinente – sans compter la situation des familles “du voyage” qui bénéficient d’une tolérance plus grande en la matière ? Faudrait-il alors distinguer absentéisme injustifié, absentéisme signalé, absentéisme chronique et absence totale ?

Le parti adopté face au flou de cette notion a été de le prendre pour objet. L’arbitraire des désignations et des signalements, et tout ce qu’il révèle de tensions entre familles et institution scolaire, et entre professionnels de différentes institutions, a ainsi été pris comme objet de plusieurs études monographiques¹. Le corpus d’entretiens a quant à lui été constitué en usant d’une définition ouverte, centrée sur les situations qui posent explicitement “problème” à l’institution scolaire, à des degrés divers. Nous avons ainsi considéré comme “déscolarisé” tout jeune qui interrompt ponctuellement ou durablement sa scolarité, dans la période de l’obligation légale, de façon volontaire ou involontaire, mais dont la situation découle ou constitue en elle-même une position jugée irrégulière par les institutions scolaire et judiciaire. Cette définition minimale, indispensable pour mener l’investigation, ne présuppose aucune homogénéité interne des “déscolarisés” ni discontinuité radicale avec des situations proches.

Les entretiens auprès de professionnels, de parents ou de jeunes, ont été menés par les chercheurs à la fois dans le cadre d’enquêtes ethnographiques dans deux établissements scolaires et dans un quartier populaire d’une grande agglomération de la région parisienne, et, de façon plus extensive, dans les différents sites d’enquête : à Trappes, dans plusieurs

1 Cf. notamment les articles de Jean-Paul Géhin, d’Arlette Meunier, de Laurence Proteau et de Claude Thiaudière dans le présent numéro.

24 | villes de Seine Saint-Denis, à Amiens, à Boulogne, à Poitiers, à Chatellerault, à Parthenay et à Cognac. Différents “points d’entrée” institutionnels furent chaque fois mobilisés afin de garantir la diversité des situations. On peut donner une estimation grossière de cette partie du matériel en indiquant qu’au total, en dehors des terrains d’enquête ethnographique, 65 jeunes ont été interviewés, ainsi que 105 professionnels de l’Éducation nationale – chefs d’établissement, Conseillers principaux d’éducation (CPE), Conseillers d’orientation psychologues (COP), assistantes sociales, infirmières, enseignants, responsables administratifs, directeurs de Centres d’Information et d’Orientation (CIO), personnels de la Mission Générale d’Insertion, etc. –, de la Justice – en particulier de la Protection Judiciaire de la Jeunesse –, et des secteurs de l’insertion, du travail social et de l’animation socioculturelle. Au-delà de la diversité des méthodes d’approche et des conditions de recueil du matériel – entretiens réitérés auprès de jeunes connus ou séries d’entretiens dans telle ou telle institution, interviews à domicile, dans un établissement scolaire ou dans un café... –, un même ensemble de questions a été présent en chaque situation d’enquête, concernant les éléments de la biographie sociale, scolaire et familiale des jeunes, les pairs, les événements marquants du cursus, les savoirs scolaires et non scolaires, les actes incivils ou délictueux, les activités économiques et culturelles, les prises en charge institutionnelles, les modes d’interprétation de l’itinéraire suivi... Au fil de l’investigation s’est largement confirmée la multiplicité des situations de “déscolarisation”, entrevue au démarrage de la recherche : garçons ou filles, élèves en “échec scolaire” ou “perturbateurs”, jeunes d’origines ethno-culturelles diverses, “mal scolarisés” de longue date ou étant récemment entrés “en crise” avec l’institution scolaire et/ou leur famille, adolescents désœuvrés, intégrés au monde du travail ou délinquants...

Domination culturelle et précarisation des classes populaires

L’intérêt du matériel collecté doit surtout être cherché dans le fait qu’il donne à voir des modes d’engendrement de trajectoires de marginalisation scolaire, des successions d’interactions entre dimensions de l’existence sociale, des mises en œuvre progressives ou brutales – mais selon un ordonnancement temporel qui a toujours un sens – d’un processus de crise de la relation à l’institution scolaire. Car le premier aspect marquant de ces interruptions de scolarité est qu’elles se donnent souvent à voir sur le mode de la rupture soudaine, mais qu’elles trouvent presque

toujours leurs origines dans le temps long de la socialisation, et le plus souvent dans un jeu d'aller et de retour entre la scène familiale et la scène scolaire, sans oublier le rôle joué par les groupes de pairs et par les diverses institutions du secteur social ou judiciaire. Ainsi les enchaînements de faits et de circonstances doivent-ils être considérés avec une attention particulière, chaque cas offrant une configuration singulière qu'il serait assez vain de chercher à modéliser sous la forme d'un processus temporel moyen.

Mais, au-delà de cette diversité, ce sont aussi quelques grandes caractéristiques sociales qu'il convient de souligner. Très massivement, les "déscolarisés" sont originaires des classes populaires, et même de leurs fractions les plus précaires et les plus dominées. Cette affirmation ne va pas de soi si l'on s'en tient aux discours de la plupart des "acteurs" de l'encadrement de la jeunesse déviante ou marginalisée, qui mettent prioritairement l'accent sur les caractéristiques familiales des jeunes concernés, et notamment sur les "carences éducatives", la monoparentalité et l'absence physique et symbolique du père... La configuration familiale joue indéniablement un rôle très important dans un grand nombre de situations étudiées ; beaucoup plus, par exemple, que lorsque l'on analyse les rapports entre difficultés cognitives et inégalités culturelles, d'une façon plus générale. Mais c'est surtout la façon de qualifier les spécificités de ces familles qui pose problème.

Soit quelques cas représentatifs de notre corpus, pour lesquels on relève des structures familiales singulières : Alexis², âgé de 14 ans et placé en foyer éducatif à la suite de son renvoi du collège pour bagarres et insultes envers les professeurs, issu d'une fratrie de cinq enfants de pères différents, son père à lui étant chômeur après avoir été CES et magasinier, et sa mère, qui en a la garde, vivant de quelques ménages "au noir" et des allocations familiales³ ; Vanessa, dont la mère perçoit le RMI et le père adoptif une pension d'invalidité et qui, après une première interruption de scolarité au CP, au moment où sa famille s'engageait dans la sédentarisation, a multiplié les absences au collège, avant même la séparation de ses

2 Les noms des enquêtés ont été systématiquement remplacés par des pseudonymes.

3 Entretien réalisé par Louise Fromard.

parents⁴ ; ou encore Maxime, fils d'un agent d'entretien et d'une employée municipale aujourd'hui divorcés, orienté en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), "perturbateur", exclu de plusieurs établissements, placé en foyer à la demande de sa mère, puis fugueur "multirécidiviste" jusqu'à ce qu'il parvienne à retourner chez son père⁵. Il n'y a guère de sens à agréger de telles situations sous la catégorie générique de la "monoparentalité"⁶, lorsque la trajectoire de la famille s'associe aussi systématiquement à des conditions d'existence précaires ou, au minimum, parmi les plus modestes.

Autres cas représentatifs de la diversité du matériau recueilli : Mélissa, qui, à l'âge de 14 ans, a cessé de fréquenter l'école pour s'occuper de sa mère – une ouvrière d'usine frappée par la maladie –, de son frère et de sa sœur, et dont le père a sombré dans l'alcoolisme et ne vit pas au domicile de la mère, mais continue de s'intéresser à la scolarité de ses enfants⁷ ; Will, qui met en scène sa trajectoire de "petit caïd", fils d'une assistante dentaire d'origine martiniquaise et d'un père algérien, « un camé » qui « *pétait les plombs* » et dont il fallait se tenir à l'écart⁸ ; ou Thierry, placé très jeune en foyer puis relégué dans l'espace familial comme aîné issu d'un "premier lit" honteux, mis au service de la maisonnée, fils d'une ouvrière, orpheline et mère célibataire, placée elle-même en foyer puis battue par son nouveau compagnon, et enfin installée de façon plus paisible avec un routier⁹. Peut-on invoquer seulement l'absence ou la substitution du père lorsque l'histoire individuelle et collective est aussi, presque systématiquement, l'histoire d'une exposition aux risques de la déchéance ou de la marginalisation sociales ?

Si l'on est en effet en présence de déchirements familiaux et, dans bien des cas, d'une forme de dévaluation radicale de l'ascendance symbolique, dont les effets psychologiques ne peuvent être ignorés, les histoires

4 Entretien réalisé par Bertrand Geay.

5 Entretien réalisé par Laurence Tarrin.

6 Sur les présupposés et les usages de la catégorie " monoparentalité ", cf. N. Lefaucheur (1995).

7 Entretien réalisé par Aude Girier.

8 Entretien réalisé par Laurence Proteau.

9 Entretien réalisé par Bertrand Geay.

recueillies se présentent aussi comme des cristallisations de multiples facteurs, comme des engrenages dont les paramètres proprement sociaux ne sauraient être négligés. Il y a souvent de l'anomie dans ces familles, mais peut-elle être séparée de l'histoire longue de la lignée ou de l'aléa des destins impossibles ou des unions "ratées"? Plus qu'en toute autre situation, le psycho-familial est ici indissociable du social.

Mais il y a plus. Car il faut également prendre en compte les nombreux cas qui échappent à ce type de caractérisation. Soit par exemple la situation de Mourad, benjamin d'une fratrie de cinq enfants, dont le père a toujours travaillé comme ouvrier, depuis son arrivée en France à la fin des années soixante, et dont la mère est demeurée au foyer pour s'occuper de ses enfants, depuis qu'elle a rejoint son époux au milieu des années soixante-dix¹⁰. C'est ici l'histoire d'une "intégration réussie", qui s'est esquissée au rythme de l'intégration professionnelle, du regroupement familial puis de la réussite scolaire des aînés. Mourad lui-même accède au lycée, mais des retards cognitifs accumulés, l'échec qui peu à peu se dessine sous l'apparence d'une poursuite de scolarité confirmant la promotion de la famille, et probablement l'impossibilité patente pour les sœurs cadettes de convertir les diplômes acquis en positions sur le marché du travail, transforment en quelques années le "petit dernier", le plus choyé et soutenu de la fratrie, en absentéiste désenchanté, en butte aux contraintes du système d'orientation.

Soit également la situation d'Ali, en un sens plus classique, lui aussi issu d'une famille algérienne, mais qui, après quelques difficultés au collège, optera pour la participation à la boutique familiale¹¹. Le basculement hors de la scolarisation s'inscrit ici simultanément dans le rejet d'une institution qui ne semble pas tenir ses promesses – les cinq frères et sœurs aînés ont suivi une scolarité assidue jusqu'à l'obtention de diplômes allant du BEP à la licence, mais ne trouvent à s'embaucher que pour des travaux précaires – et dans l'adhésion à un projet familial qui associe l'installation dans le petit commerce et la construction d'une maison en Algérie. Et ce sont en définitive les liens intra-familiaux que cette réorientation des investissements familiaux permettra de conforter.

10 Entretien réalisé par Nathalie Oria.

11 Entretien réalisé par Aude Girier.

Soit encore la situation de Philippe, jeune du “voyage” très tôt auteur de petits délits et jamais vraiment scolarisé à temps complet, mais dont la famille, qui préserve son unité par la perpétuation des modes traditionnels d’éducation et de socialisation des tziganes¹², apparaît pour le moins éloignée du modèle de la famille “déstructurée” qui hante l’inconscient des institutions d’État et des fractions les plus inquiètes des classes moyennes.

S’intéresser de près aux trajectoires de ces “déscolarisés”, c’est bien, d’abord et avant tout, dans la quasi-totalité des cas, se plonger dans les conditions d’existence des catégories les plus démunies et notamment de celles qui semblent avoir cumulé certaines formes de malédiction sociale. On ne se situe pas pour autant exclusivement dans une portion de l’espace social où la misère et la marginalité ne seraient au fond que la continuation de l’histoire de la lignée, dans la persistance de ce que l’on nomme parfois le “sous-prolétariat” ou le “quart-monde”. On perçoit dans bien des cas tous les effets contradictoires d’une période où les transformations économiques et sociales ont contribué à rendre plus décisives les ruptures intervenant dans les existences individuelles, à travers l’installation d’un chômage de masse et la montée de la précarité, en même temps que la norme de la scolarisation s’imposait comme jamais auparavant. Ce sont aussi des histoires de familles fragilisées que l’on est amené à reconstituer, des familles pour lesquelles une bonne intégration, voire une réussite à l’école, étaient loin d’être impensables, mais qu’une conjonction de circonstances a rendues problématiques.

28

De l’échec chronique à la rupture institutionnelle

Car les difficultés scolaires précoces constituent l’autre élément majeur, transversal à la quasi-totalité des trajectoires étudiées. En ce cas, c’est bien souvent contre le discours immédiat des premiers concernés eux-mêmes qu’il convient de croiser les informations et d’effectuer des “relances” au cours des entretiens.

On peut citer le cas d’Alexis, déjà évoqué, qui est présenté et se présente à nous comme le cas typique de l’élève “perturbateur”, renvoyé du

12 Entretien réalisé par Bertrand Geay.

collège à la suite de bagarres répétées et d'insultes à l'égard des professeurs¹³. Au fil de l'entretien, il apparaît toutefois que ses difficultés scolaires se sont très tôt mises en place, et en premier lieu sur le terrain des apprentissages. Il a ainsi redoublé successivement le CP, le CE1 et le CE2, en dépit de l'aide personnalisée dont il a bénéficié pendant ces six années. Il se souvient de ses « *problèmes de compréhension* », de ses efforts et de ses bavardages. Il se souvient aussi de l'attention qu'on lui portait parfois, puis du sentiment d'abandon qu'il éprouvait lorsque l'enseignant se tournait vers les autres élèves, le « *laissant seul* », à ne « *plus rien faire* ». Il fut ensuite admis à passer directement en sixième de SEGPA, l'année de ses douze ans. Il bénéficia au début d'une aide individualisée, s'appuyant sur ses acquis de CE2, fit « *des efforts* » mais progressa peu, et se rangea finalement dans le camp des élèves « perturbateurs », pour ne plus en sortir. Ses copains préférés étaient les compagnons de tous les « *coups* », solidaires devant les sanctions. Pour combler l'ennui des cours et celui des récréations, pour « *s'épater* », ils s'employaient à faire « *courir les pions* » dans tout l'établissement, à semer la panique en déclenchant les détecteurs de fumée. La situation ne fit ensuite que se détériorer.

Citons aussi le cas d'Abdel, qui met en premier lieu sa phase de rupture sur le compte de ses relations amicales, et déclare avoir bénéficié d'une scolarité normale¹⁴. On découvre en réalité au cours de l'entretien qu'il n'a pas fréquenté l'école maternelle, et que son père, d'origine rom, voyageait beaucoup. Son frère aîné a été orienté en SEGPA. C'est en sixième que sa situation scolaire s'est dégradée :

« Arrivé là-bas, c'était grand pour nous, on voulait être les plus forts, toujours les meilleurs. Les bagarres, la baston ; là-bas, j'étais avec le groupe des algériens, ma mère elle est algérienne... À l'époque, à G., c'était le bordel, on nous laissait faire ce qu'on voulait ».

Il redouble la sixième puis la cinquième, et se fait exclure au début de la quatrième. Inscrit dans le collège voisin, séparé de ses amis, c'est à ce moment-là qu'il se déscolarise progressivement :

13 Eléments mis en forme avec l'aide de Louise Fromard.

14 *Idem.*

« J'étais toujours dans la rue avec la bande. Ça pouvait pas s'arrêter, dès que je descends, je suis avec eux (...). Si je fais ça [retourner au collège, dans le cycle d'Insertion Pré-Professionnelle Adapté qu'il suit au moment de l'interview], c'est pour ma mère aussi, elle veut que je sorte avec quelque chose, que je sois pas un clochard ».

On peut même évoquer une trajectoire apparemment bien éloignée de la problématique scolaire, telle celle de Souad, adolescente de 14 ans et demi en attente d'une interruption volontaire de grossesse, et qui a vécu jusqu'à 13 ans avec ses grands-parents en pensant qu'ils étaient ses parents. Nul doute que cette usurpation n'ait eu des conséquences sur les rapports de cette jeune fille aux adultes et aux institutions, voire même qu'elle les ait contaminés antérieurement à sa découverte. Il n'en reste pas moins que le mode d'expression du trouble identitaire né de cette situation s'est associé à une relation à la scolarité déjà profondément dégradée. Depuis l'école primaire, Souad avait déjà redoublé plusieurs fois et elle finit par déclarer, au fil de l'entretien, qu'elle n'aime pas l'école et n'en voit pas l'utilité¹⁵.

Mais, hors de ces situations où il convient de faire surgir la composante proprement scolaire des trajectoires, il faut bien entendu citer le cas de tous ceux qui se présentent de prime abord comme meurtris par l'école, de ces élèves qui se décrivent comme abandonnés par l'institution, retirés au fond de la classe et en quelque sorte repris par leurs familles lorsqu'ils eurent mieux à y faire, pour "s'occuper" de leurs frères et sœurs notamment. Thierry, déjà cité, en constitue une figure presque idéal-typique, lui qui vécut à la fois l'espace familial et l'espace scolaire sur le mode de la disqualification radicale, qui se sentit « *totalelement largué dès le primaire* », stigmatisé par les professeurs et les élèves au collège, avant de prendre progressivement en charge les soins donnés à sa mère, l'éducation de ses demi-frères et sœurs et la préparation des repas de son beau-père :

« J'allais pas à l'école, j'ai loupé... mais incroyable... Alors, quand j'ai été un petit peu mal vu par les professeurs, ce qui est logique, hein, on me mettait dans un coin, on me faisait faire des choses inadmissibles, des trucs comme ça. Quand on voit que vous

suivez pas, on vous met dans un coin et on vous laisse un peu délaissé. Alors, la honte des copains tout ça, vous savez ce que c'est, après on va à l'école en reculant. (...) Sur ça, je me suis retrouvé à l'EREA. Là je peux dire vraiment avec un gros point d'exclamation que ça a été une catastrophe ! (...) On nous prenait pour des gens vraiment retardés, mais à un point que moi, c'est pas du tout mon cas, je peux vous dire qu'au niveau association, avec certaines personnes, j'ai fait énormément de choses... J'étais vraiment zéro, hein (...) Les professeurs ils me faisaient faire... une semaine de ski, des balades dans la nature, vraiment des trucs pour gens en difficulté, pas du tout pour moi (...) j'ai perdu mon temps. Alors, je manquais régulièrement. J'allais à l'école, mettons pendant une semaine ou quinze jours, et je revenais pas pendant deux ou trois semaines. Et on me laissait carrément faire, vous savez... On me disait rien ».

Yvan, non encore cité, exprime un point de vue analogue sur son expérience scolaire. Fils d'ouvrier et de "mère au foyer", il est aujourd'hui scolarisé en CIPPA, après plusieurs mois d'interruption de scolarité à l'âge de 15 ans¹⁶ :

31

« Dès le début, j'étais nul à l'école. Après le CP, ils m'ont mis dans une classe de perfectionnement... Puis j'ai monté en CE2... J'ai redoublé deux fois en tout, et surtout, ils m'ont mis dans une classe de perfectionnement : c'était la poubelle, quoi, on faisait rien... des gâteaux, des sorties au zoo, peu d'école... On n'était pas bon, on avait autre chose à faire que d'aller au zoo ! Moi j'avais honte, je faisais semblant de pas être avec eux ».

Le primat des structures familiales comme raison d'être professionnelle

Ainsi, prendre la mesure du flou de la notion et de la diversité des trajectoires ne doit pas occulter les spécificités sociales et scolaires de la population désignée et traitée comme "déscolarisée", la très faible présence de jeunes issus des classes moyennes ou supérieures pouvant autant s'expliquer par la nature différente de la prise en charge négociée

16 Entretien réalisé par Louise Fromard.

par les parents de ces catégories lorsque des difficultés se présentent, que par le faisceau bien particulier de cumuls de propriétés négatives qui semblent les plus favorables à la constitution de processus de “déscolarisation”. Il n’en paraît que plus utile d’essayer de comprendre la façon dont se construisent les discours professionnels autour de cette question. Car plus que des prénotions, il s’agit de les saisir comme des théorisations en actes, qui prennent appui, ne serait-ce que de façon biaisée, sur des fragments de la réalité observée, et qui sont constitutives de la prise en charge institutionnelle des populations concernées et donc du “problème” lui-même, en tant que nouveau problème scolaire.

On se contentera ici de relever quelques aspects communs des points de vue des professionnels interviewés, la question des différenciations entre catégories, essentielle pour comprendre les interactions institutionnelles au quotidien et la visibilité donnée au phénomène, n’étant pas centrale pour la présente exploration¹⁷. Signalons seulement pour mémoire que, lorsque l’on interroge les professionnels sur les origines de ce type de déviance, l’opposition la plus forte se dessine entre les éducateurs et les animateurs, d’une part, et les personnels hiérarchiques de l’Éducation nationale, d’autre part, les premiers mettant en cause les pratiques bureaucratiques de l’institution scolaire et travaillant à la réhabilitation symbolique des familles, lorsque les seconds insistent sur la situation de populations “marginales” et de familles “en rupture”. Les conditions sociales d’existence restent pour leur part peu souvent évoquées, sauf chez certaines catégories spécifiques telles que les assistantes sociales scolaires, les enseignants spécialisés ou les personnels de la justice ou de la police intervenant auprès des jeunes. Mais les discours professionnels ne sont jamais aussi développés et articulés à une méthodologie de la prise en charge que lorsqu’il est question des caractéristiques des familles, dans un registre très directement inscrit dans l’ordre du psycho-éducatif. On est donc en présence d’une forme de valorisation spécifique des indices qui entrent dans ce champ de préoccupations.

17 Pour une analyse de l’espace des points de vue professionnels sur la “déscolarisation”, cf. B. Geay (2003), ainsi que l’article d’Arlette Meunier dans le présent numéro.

Ainsi, un instituteur de structure-relais, contacté au tout début de l'enquête, décrit-il le public accueilli dans la structure en privilégiant l'articulation entre configuration familiale et échec scolaire :

« Ce sont des difficultés scolaires, pas liées à des problèmes d'intelligence, mais qui surviennent plutôt parce qu'il y a un nœud dans la famille. Une crise institutionnelle se met en parallèle avec une crise dans la famille. À la louche, il y a la moitié des jeunes, en fait sept jeunes sur dix, qui vivent avec l'un des deux parents, qui sont ballottés de l'un à l'autre, et qui sont dans l'appel aux parents, où le rôle du père apparaît problématique. (...) Pour les autres, l'image du père n'est pas non plus bien repérée. Il y a beaucoup de conflits avec l'un des deux parents, généralement le père ».

Interrogé sur la composition sociale de ce public, il répond au contraire que les situations les plus variées sont observables, puisqu'un peu plus de la moitié seulement ont des parents chômeurs ou bénéficiaires du RMI, alors que les autres ont un emploi – mais, questionné plus avant, il explique qu'il s'agit presque exclusivement d'ouvriers ou d'employés modestes.

33

La priorité donnée à la caractérisation des “déscolarisés” par des propriétés de structure familiale apparaît en ce cas directement liée à une sorte d'effet de perspective, qui porte certaines catégories de personnels, en l'occurrence celles qui sont spécialisées dans la prise en charge des populations “en difficulté”, à considérer le monde social *depuis* les positions les plus démunies ; et, notamment, en prenant pour étalon les situations de chômage et de grande pauvreté. Tout se passe comme si, en retrouvant la diversité du monde là où la fatalité sociale semble s'exercer avec la plus grande force, et en privilégiant les éléments psycho-affectifs sur lesquels l'action éducative apparaît comme la plus immédiatement efficace, il s'agissait de rendre possible l'action elle-même et la croyance qui l'accompagne. Une telle posture ne se présente pas nécessairement sur le mode des discours “psycho-pédagogiques” les plus étrangers aux problématiques sociales ; le cas de cet enseignant le montre bien : celui-ci s'intéresse en effet à la dimension socio-politique de son métier et privilégie une action pédagogique où les notions d'exercice et d'appropriation des savoirs arrivent en bonne place. Dans un contexte où les contradictions du système d'enseignement se sont fortement amplifiées,

par l'effet en retour de la massification, et où les dispositifs d'intervention auprès des jeunes "en difficulté" restent régis par les impératifs de la "remédiation" ponctuelle, il n'y a dans cette propension qu'une sorte de parti pris logique.

En d'autres cas, des enjeux de positionnement professionnel conduisent des personnels comme les assistantes sociales scolaires et les conseillers principaux d'éducation au même type d'accentuation, afin de résister à l'emprise de catégories professionnelles concurrentes, en valorisant leurs compétences psycho-éducatives¹⁸. Pour tel éducateur de foyer éducatif, « *le conflit avec le cadre scolaire n'est qu'un symptôme, un appel à venir voir ce qui se passe dans leur famille* » ; le modèle de la thérapie familiale joue ici comme référence implicite. Du côté des personnels "d'insertion", le point de vue est plus global, et la visée de l'action plus directement instrumentale, mais le constat reste en correspondance sur ce point avec celui des autres professionnels. Un responsable de mission locale évoque par exemple des jeunes « *de plus en plus déstructurés (...) ils n'ont plus de représentations sociales ; plus personne n'a prise sur eux* ». Du côté des responsables du secteur judiciaire, le contexte social n'est pas non plus ignoré, mais c'est la dimension pathologique des situations familiales qui est souvent mise en avant, en relation avec les savoir-faire des professionnels de la prévention.

34

L'accentuation des propriétés de structure familiale se décline ainsi à des degrés divers et selon un grand nombre de variantes professionnelles. Mais, sous des formes variées, en offrant à chaque catégorie "d'acteurs" la possibilité de trouver ses *raisons d'être professionnelles*, et en constituant la responsabilité de la famille en principal enjeu des luttes pour la définition des actions à mener, la prééminence du registre psychologique et familial sur le registre social et scolaire trouve dans les logiques de construction des identités professionnelles une bonne partie de ses fondements.

Une science adaptative

C'est dans ce contexte social et professionnel que les problèmes de scolarisation font leur réapparition comme enjeu de connaissance et objet

18 Cf. également sur ce point l'article d'Arlette Meunier dans ce numéro.

des politiques scolaires. Ainsi, le numéro 122 de *VEI enjeux* publié en septembre 2000, qui a marqué en France la réapparition de ces questions dans la période récente, propose un ensemble de contributions rassemblées sous le titre : « Le décrochage scolaire : une fatalité ? » – la notion de “décrochage” étant proposée comme substitut extensif à la notion de “déscolarisation”, jugée trop strictement institutionnelle. On prendra cette publication comme analyseur des modalités selon lesquelles les acteurs à l’interface du champ administratif et du champ scientifique se sont saisis du problème au cours de cette phase inaugurale.

Plus que les articles eux-mêmes, d’ancrages épistémologiques divers et le plus souvent prudents quant à l’appréciation globale du phénomène, c’est l’assemblage proposé qui organise les significations attachées à la notion : de ses définitions scientifiques aux exigences de la “prévention” et de la “remédiation”, de la connaissance des “décrocheurs” à l’impératif “d’insertion”. La fiche documentaire de la revue en propose un raccourci : augmentation du “décrochage”, rôle des “contraintes sociales”, des “déterminants sexuels” et des “représentations collectives”, “en lien avec la trajectoire scolaire”, nécessaire remise en cause de “l’école traditionnelle”, prévention des “refus d’école” et “dynamique de restauration d’une image positive de soi et dans l’accès à un statut professionnel et social”... Le phénomène semble d’ores et déjà bien établi, et sa réduction suppose d’articuler dispositifs pédagogiques spécifiques et gestion de la mise au travail.

Patrick Rayou le confirme dans son article, « Une génération en attente » : le décrochage, dont la forme la plus spectaculaire est le départ pur et simple de l’institution, est devenu un « *phénomène social* » ; il est « *trop massif et, sous ses formes graduées, trop étendu à des pans entiers des systèmes secondaire et supérieur pour être traité comme une pathologie qui frapperait les lycéens et les étudiants les plus fragiles* » (Rayou, 2000 : 60) – avant de nuancer son propos en conclusion en considérant qu’il s’agit peut-être d’une notion pernicieuse, au même titre que « *les notions de “dons” ou de “handicaps socio-culturels”* ». Jacques Pain, tout en reconnaissant que la définition de la déscolarisation reste « *à préciser* » et en notant que de petits effectifs sont concernés, s’en prend aux « *thuriféraires de l’école et des savoirs savants* » et prône la « *déscolarisation de l’école* » (Pain, 2000). Mais, à côté d’articles traitant de sujets proches (désagrégation des liens pédagogiques en classe – soit :

le décrochage sans déscolarisation –, sorties sans qualification...), de recensions d'observations réalisées par les professionnels et d'expériences pédagogiques, peu de contributions apportent en réalité des éléments empiriques fondés sur des définitions cohérentes, sauf ceux issus des travaux réalisés à l'étranger, en particulier aux États-Unis, au Canada et en Belgique.

Le contenu de cette publication semble assez représentatif de ce qui pouvait être rassemblé autour de la question de la "déscolarisation", à la date de parution. En effet, une exploration plus large de la littérature scientifique française de la fin des années quatre-vingt-dix n'apporte pas d'élément différent. Hormis les travaux historiques ou les études sur l'absentéisme, d'origine le plus souvent administrative, seuls apparaissent des travaux spécifiques sur les primo-arrivants ou les roms, sur la maltraitance ou la phobie scolaire¹⁹. L'ouverture à la question de la "déscolarisation", traitée comme nouvel objet de recherche empirique, se réalise d'abord en référence aux travaux étrangers. Ceux-ci présentent eux-mêmes une forte disparité, et se divisent notamment sous le rapport "nord/sud", une approche du décrochage dans sa progressivité, pour des pays comme le Canada, s'opposant à la description d'un phénomène plus brutal de non-scolarisation des populations pauvres, dans un pays comme le Brésil (en particulier Chiland et Young, 1990).

36

Quels sont donc ces travaux "anglo-saxons" ou francophones qui, traitant de situations comparables à la situation scolaire de la France, apporteraient une avancée dans le décryptage de ce "nouveau" phénomène? La production américaine et canadienne, la plus abondante, emprunte diverses voies théoriques et méthodologiques. Ainsi, parmi toute une série de recherches interrogeant les facteurs institutionnels, une étude de A. S. Bryk et Y. Meng Thum (1989) recourt à l'analyse hiérarchique pour montrer l'incidence de la divergence entre organisation scolaire et normes de l'école secondaire sur l'absentéisme et l'abandon d'études, le *dropping-out*. La question des perceptions croisées des

19 Cf. notamment : Baranger (1999), Challenges (1996), Chevalier (1974), Chiland & Young (1990), Choquet & Ledoux (1994), Goethals (1995), *Informations sociales* (1990), Toulemonde (1998), Verba & Pellegrini (1995), Vitali (1997).

acteurs ou celle de la motivation sont également souvent au centre des problématiques. Une enquête par questionnaire de G. Parent et A. Paquin auprès de “décrocheurs” québécois montre notamment que ceux-ci ont perdu le “goût de l’étude” et en imputent la responsabilité à l’école et aux enseignants (Parent & Paquin, 1994). Les facteurs familiaux, relatifs aux groupes de pairs, ou cognitifs et psychologiques constituent une autre direction d’investigation. Dans un contexte où la “prévention du décrochage” est devenue un axe très visible des politiques publiques, nombre de travaux se concentrent également sur les effets du “décrochage” : chômage et faibles rémunérations, problèmes de santé physique et mentale, difficultés scolaires à venir de la descendance, criminalité juvénile, grossesses précoces²⁰...

Mais, au moins sous l’angle de leur réception dans l’espace de production scientifique français, les travaux les plus en vue sont ceux qui proposent des typologies de “décrocheurs”. L’intérêt majeur de ces contributions est de mettre l’accent sur la diversité des profils, et en particulier de mettre en évidence l’existence de « *décrocheurs discrets* », non concernés par la problématique des incivilités ou de la délinquance, mais en situation d’échecs scolaires répétés et d’abandon, après s’être longtemps mobilisés. Ils apparaissent notamment chez Kronick et Hargis (1990) comme le groupe le plus important, sous la dénomination de « *quiet drop outs* ». Janosz reprend la distinction entre « *engagés* » et « *désengagés* » et la croise avec une distinction portant sur la performance scolaire, pour la mettre à l’épreuve d’une étude longitudinale (Janosz & al., 2000). À côté des « *désengagés* », des « *sous-performants* » et des « *inadaptés* », les « *discrets* » y constituent environ 40% de la population enquêtée.

Ces recherches posent toutefois trois types de questions. D’une part, la prise en compte de la diversité sous forme de typologies les conduit paradoxalement à réifier la catégorie des “décrocheurs”, l’enjeu étant dès lors de peaufiner la typification éprouvée dans les enquêtes, sans plus s’interroger sur la pertinence d’analyser séparément les populations concernées. D’autre part, les distinctions retenues souffrent dans certains cas de leur caractère peu systématique. Ainsi, Erpicum et Murray, dans une étude ancienne, opposent les « *défavorisés* » et les « *délinquants* », les « *inadaptés* » et les « *drop-outs* » féminins... Enfin et surtout, les processus conduisant au “décrochage” sont parfois pratiquement absents

20 Pour une bibliographie très détaillée sur ces questions, cf. M. Janosz (2000).

de l'analyse, comme chez Eliott et Voss (1974), ou subordonnés à leur manifestation sur la scène scolaire, selon une sorte de positivisme phénoménologique. Les travaux de Janosz, en dépit de leur caractère plus systématique, n'échappent pas à cette pente.

Le contexte de production scientifique de l'ensemble de cette littérature permet d'en comprendre les inclinations, et en particulier sa tendance à ignorer ou à placer au second plan les contextes sociaux et institutionnels dans lesquels s'originent les trajectoires de "déscolarisation" et les étiquetages qui en sont partie prenante. Dans un contexte québécois fortement marqué par les impératifs de l'interdisciplinarité et de la recherche-action, les recherches sur le "décrochage" se sont développées sur incitation des pouvoirs publics, notamment depuis le début des années quatre-vingt-dix, prenant la suite de quelques travaux antérieurs sur les relations entre délinquance et "décrochage". La visée pragmatique est revendiquée par les chercheurs eux-mêmes. Il s'agit surtout de cerner les phénomènes au niveau et de la façon dont ils se manifestent. Nombre d'articles s'accompagnent de préconisations. Michel Janosz lui-même, professeur agrégé et chercheur au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative de Montréal, inscrit ses recherches dans le cadre des travaux de "recherche et de développement". Ces caractéristiques sont probablement de nature à éclairer la logique selon laquelle la notion de "déscolarisation" est aujourd'hui réappropriée dans le cadre français, et comment les présupposés qui sous-tendent les usages de cette notion viennent à la rencontre des attentes et représentations des "acteurs" de l'encadrement de la jeunesse déviante ou marginalisée, et de leurs hiérarchies administratives respectives.

Dans un contexte scolaire marqué par les limites et les contradictions rencontrées par le processus de massification de l'enseignement secondaire, et dans un contexte social durablement marqué par le chômage de masse et la diffusion de dispositifs fondés sur la notion d'"employabilité", les politiques scolaires et l'action éducative elle-même tendent à se porter vers les marges du système massifié, vers l'aval des dispositifs centraux de l'institution, sur un mode tel que soient laissés dans l'ombre les déterminants majeurs des situations rencontrées. Une question dont la pertinence semble mal établie, ou, mieux : une question dont les fondements apparaissent avant tout de nature institutionnelle semble pouvoir être constituée, sans véritable détour réflexif, en nouvel

enjeu d'investigation. Et semble devoir s'imposer un ensemble d'interprétations où les contours extérieurs du phénomène soient mobilisés contre la brutalité des constats empiriques, où la bonne volonté adaptatrice soit brandie contre la mise en question des logiques profondément inégalitaires qui traversent l'ensemble des processus de scolarisation et se retrouvent, sous une forme radicale, dans les trajectoires de "déscolarisation".

Il n'y a nul besoin d'évoquer quelque fonctionnalisme du pire pour comprendre l'apparent paradoxe que constitue le développement de recherches et de dispositifs institutionnels qui tentent de se dégager de la question des inégalités sociales mais en prenant pour objet des populations qui en sont l'une des plus flagrantes illustrations. Il n'y a là au fond que la résultante d'un même processus historique qui a vu s'accroître les taux de scolarisation et se redéployer les inégalités face à la réussite scolaire, qui a vu se redéfinir l'action éducative à travers une multitude de micro-adaptations, énonçant l'émergence de nouvelles problématiques scolaires sur les décombres des utopies anciennes. C'est en ce sens que le regard porté sur le "déscolarisé" en dit long sur les transformations du système d'enseignement. Car, de même que la définition sociale et les conditions faites au sans-emploi, au pauvre ou au vagabond en apprennent beaucoup sur les processus d'intégration et d'organisation d'une société donnée, la figure du "déscolarisé" n'est pas sans rapport avec ce qui se joue à l'école, et entre l'école et les différentes classes sociales.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM (J.), 1989, « Gender differences and anti-school boys », *The sociological review*, vol. 37, n° 1, pp. 65-88.

BARANGER (P.), 1999, *Cadres, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

BEAUREGARD (M.), OUELLET (G.), DE LA DURANTAYE (M.) & GAGNON (P.), 1995, « Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires », *Loisir et société. Temps libre : enjeux contemporains*, vol. 18, n° 2, pp. 373-394.

BLOCH (M.C.) & GERDE (B.) dir., 1998, *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale.

BOURDIEU (P.) dir., 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.

40

BRYK (A. S.) & MENG THUM (Y.), 1989, « The effects of high School Organization on Dropping Out : an exploratory investigation », *American educational research journal*, vol. 26, n° 3, pp. 353-383.

CASTEL (R.), 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.

CHALLENGES, 1996, « Lycées : voilà pourquoi nos enfants "sèchent" », n° 106, sept.

CHEVALIER (P.) dir., 1974, *La scolarisation en France depuis un siècle*, Paris-La Haye, Mouton.

CHILAND (C.) & YOUNG (J.G.), 1990, *Le refus de l'école : un aperçu transculturel*, Paris, PUF.

CHOQUET (M.) & LEDOUX (S.), 1994, *Adolescents. Enquête nationale*, Paris, Inserm.

COOPER (M.) & MELLORS (M.), 1990, « Teacher's perceptions of school refusers and truants », *Educational review*, vol. 42, n° 3, pp. 319-326.

ELIOTT (D.S.) & VOSS (H.L.), 1974, *Delinquency and drop out*, Lexington, Heath-Lexington.

GEAY (B.), 2003, « Du “cancre” au “sauvageon” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, sept., à paraître.

GOETHALS (N.), 1995, « Nous, on n'en veut pas », *Études tsiganes*, n° 1, pp. 45-46.

INFORMATIONS SOCIALES, 1990, « L'enfance en danger », n° 1.

JANOSZ (M.), 2000, « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, sept., pp. 105-127.

JANOSZ (M.), LE BLANC (M.), BOULERICE (B.) & TREMBLAY (R. E.), 2000, « Predicting different types of school dropouts : a typological approach on two longitudinal samples », *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), pp. 171-190.

KRONICK (R.F.) & HARGIS (C.H.), 1990, *Who drops out and why ? And the recommended action*, Springfield, Charles C. Thomas.

41

LAHIRE (B.), 1998, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *VEI Enjeux*, n° 114, nov., pp. 104-191.

LEFAUCHEUR (N.), 1995, « “Familles à risques” et “risques familiaux” : petite généalogie de la “protection sociale” des familles monoparentales en France », in A.-M. Guillemard & Al., dir., *Comparer les systèmes de protection sociale en Europe, France et Grande-Bretagne*, Rencontres d'Oxford, vol. 1, coll. « Rencontres et recherche de la MIRE », pp. 449-470.

PAIN (J.), 2000, « Pour problématiser la déscolarisation », *VEI Enjeux*, n° 122, sept., pp. 26-35.

PARENT (G.) & PAQUIN (A.), 1994, « Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 20, n° 4, pp. 697-718.

RAYOU (P.), 2000, « Une génération en attente », *VEI Enjeux*, n° 122, sept., pp. 48-62.

TOULEMONDE (B.), 1998, *L'absentéisme des lycéens*, Paris, CNDP-Hachette.

VAN PETEGEM (P.), 1994, « Truancy as a social, educational and psychological problem : causes and solutions », *Scientia paedagogica experimentalis*, vol. 31, n° 2, pp. 271-285.

VERBA (D.) & PELLEGRINI (G.), 1995, *Absentéisme et violence à l'école*, Grenoble, CRDP Grenoble-CDDP Drôme.

VITALI (Ch.), 1997, *La vie scolaire*, Paris, Hachette éducation.