



HAL
open science

Ecole : les raisons des ruptures

Mathias Millet, Daniel Thin

► **To cite this version:**

Mathias Millet, Daniel Thin. Ecole : les raisons des ruptures. Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, 2005, 4, pp.52-55. hal-04263648

HAL Id: hal-04263648

<https://hal.science/hal-04263648>

Submitted on 28 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mathias Millet & Daniel Thin

« ECOLE : LES RAISONS DES RUPTURES »

Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n°4, « Une société face à sa jeunesse », septembre-octobre-novembre 2006, p. 52-55

Mathias Millet est sociologue, maître de conférences à l'IUFM de Poitiers et membre du Groupe de Recherche sur la Socialisation (GRS, CNRS-Lyon2-Ens-Lsh). Il a notamment publié *Les étudiants et le travail universitaire* (PUL, 2003).

Daniel Thin est sociologue, maître de conférences à l'université Lyon 2 et membre du GRS. Il est l'auteur de *Quartiers populaires. L'école et les familles* (PUL, 1998).

Ils ont publié ensemble *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Puf, 2005.

Après des années 80 marquées par la problématique de « l'échec scolaire », dont les ZEP constitue une traduction majeure, la scolarisation des milieux populaires a été essentiellement appréhendée, au cours des années 1990, à travers la question des « violences scolaires » (et des « incivilités ») et de la « déscolarisation ». Ces nouvelles problématiques, affirmant la priorité de la lutte contre le non-respect de l'ordre scolaire (qu'il s'agisse d'absentéisme, de perturbation de l'ordre pédagogique ou de résistance à l'autorité), ont inspiré de nombreux plans d'actions et de nouvelles formes de prise en charge, comme les dispositifs relais.

Refusant ces classements institutionnels (« les déscolarisés »), l'enquête intensive que nous avons menée auprès d'une vingtaine de collégiens en classe relais éclaire néanmoins les parcours qui conduisent aux ruptures scolaires des collégiens de milieux populaires (dix fois plus touchés par les scolarités avortées que les enfants de cadres), qu'elles se traduisent par un fort absentéisme ou par des comportements perturbant l'ordre scolaire. Elle met en évidence l'enchevêtrement des causes : difficultés familiales, d'apprentissages scolaires, des conflits et des malentendus avec les enseignants, des décisions institutionnelles ou encore des sociabilités juvéniles. Plusieurs questions sur la scolarisation et les milieux populaires sont ainsi éclairées, tel le rapport entre difficultés d'apprentissage et comportements perturbateurs, entre précarité sociale familiale et parcours scolaires ou encore la contribution de l'institution scolaire à la production des parcours de ruptures scolaires.

LES DIMENSIONS FAMILIALES DES PARCOURS

Les familles de ces collégiens appartiennent aux fractions inférieures des classes populaires et accumulent les propriétés sociales dominées. Certaines familles sont désaffiliées de la société salariale, vivant "au jour la journée" en dehors des scansion temporelles qui rythment de manière dominante la vie sociale. D'autres familles se démarquent par la pente fortement déclinante de leur trajectoire sociale, suite à un parcours migratoire entraînant une chute des statuts socioprofessionnels et une dégradation des conditions d'existence, ou bien à un accident biographique - tel ce père qu'un accident de travail interdit de conserver son emploi.

En revanche d'autres familles, d'ancrage ouvrier, sont, souvent après de longues périodes d'instabilité et de chômage, mieux installées sur le plan économique. Mais elles le paient par des contraintes d'horaires (3x8, déplacements, horaires étalés) qui limitent la présence des parents dans la sphère familiale et désaccordent les rythmes familiaux. Se multiplient ainsi les occasions où les enfants sont seuls en charge de leurs obligations sociales (devoirs, se coucher, se lever), augmentant les risques de manquements scolaires et les difficultés pour y répondre. Comme le montre cette anecdote, racontée par le père d'un collégien, maçon (la mère est femme de ménage) : « *Et une fois il (son fils) a pas eu de bol (...) ma femme elle travaille, moi je travaille, donc quand y a personne, on laisse une clé pour qu'il ferme la porte quand il part et comme moi je pars à 7 heures et ma femme à 5 heures, lui il est tout seul, donc le réveil sonne, il s'est pas réveillé, et il a manqué l'école ! Il s'est endormi (...) parce que moi, avant de partir au boulot le matin, je le réveille, il me dit "non je dors plus". (...) plusieurs fois avant de partir, j'essaie de le réveiller* ».

D'un côté, la précarité de l'existence, qui oblige à parer au plus pressé et au gré des événements, éloigne les familles de toute visée stratégique du futur et place les enfants dans des temporalités familiales du "coup par coup" dissonantes avec les exigences d'un temps scolaire étroitement réglé et programmé. De l'autre, isolées des solidarités familiales en raison de séparations conflictuelles ou de processus de déclassement, maintenues à l'écart de solidarités professionnelles par l'absence d'emploi ou le caractère sporadique de l'activité, retranchées des solidarités de voisinage par l'instabilité résidentielle ou la dégradation du quartier d'habitation dont on cherche à se préserver, les familles se retrouvent démunies de supports essentiels pour faire face aux difficultés de l'existence, notamment en matière d'éducation (obligations scolaires des enfants, régulation et contrôle de

leurs comportements). Ainsi Mme Metrache. Mère d'une collégienne, elle est séparée de son mari qui, dans une crise alcoolique, met le feu à son bar monté pour conquérir une indépendance et manque de tuer plusieurs personnes. Il va en prison plusieurs années. Sans travail et sans revenu, Mme Metrache se retrouve, avec ses enfants, logés dans un foyer d'accueil d'une autre ville que celle d'origine. Très affectée par la situation, Mme Metrache explique comment celle-ci l'a empêchée de suivre un temps la scolarité de ses enfants : « *par rapport au foyer et tout j'en avais marre quoi, j'craquais à des moments. Oh oui, je m'en foutais complètement ! Enfin j'm'en foutais, ma fille j'essayais mais j'allais pas à leurs trucs, les réunions* ».

De même, des conditions matérielles d'existence (telle que la cohabitation de trois générations, aux âges et habitudes de vie différents, sous le même toit exigu) peuvent contraindre les parents à laisser davantage de licence aux enfants en les laissant sortir dans la rue, et donc soustraire ces derniers à l'exercice de l'autorité familiale. C'est tout un ensemble de coopérations sociales et éducatives, familiales, amicales, de voisinage, etc., qui se trouve annihilé par les vulnérabilités sociales et économiques des familles, affaiblissant l'extension et l'intensité de la régulation des activités enfantines et juvéniles.

LES DIMENSIONS SCOLAIRES DES PARCOURS

Ces difficultés familiales s'articulent à des processus proprement scolaires qui accélèrent ou déclenchent les ruptures : difficultés d'apprentissage, processus de stigmatisation ou de disqualification symbolique ou bien encore effets liés à la sédimentation de conflits au long des parcours. Les collégiens étudiés cumulent souvent depuis l'école primaire des difficultés, et ne produisent aucune performance scolaire de niveau collège. L'enracinement précoce de leurs difficultés d'apprentissage rejoint ce que l'on sait de celles d'une partie des enfants de milieux populaires, comme la difficile conversion des pratiques langagières issues de la socialisation familiale en pratiques langagières scolaires. Les collégiens montrent ainsi toutes les caractéristiques du langage oral-pratique analysé par B. Lahire¹ (discours multipliant les implicites et les déictiques, scènes rejouées plus que racontées, importance de l'extra-verbal et du contexte d'énonciation) et des formes de rejet symbolique du langage scolaire, manifestées par le rejet de ceux qui l'utilisent et "qui se la jouent" (les profs, les "bouffons") comme par la résistance à employer des manières de parler "scolaires" qu'ils peuvent par ailleurs connaître.

De même, la question des comportements constitue une pierre d'achoppement entre les collégiens et l'école. Chez les enseignants, elle tend à occulter celle des difficultés d'apprentissage scolaire, qui serait seconde par rapport aux comportements perturbateurs. Un instituteur en dispositif-relais explique par exemple à propos d'un de ses élèves que « *Tahar est quelqu'un qui a du mal à se maîtriser au sens où il est assez souvent en mouvement et qu'il a du mal à se concentrer, à tenir une situation, et que par là même ça entraîne un certain nombre de perturbations dans le cours (...). C'était surtout cette maîtrise qui était la plus problématique* ».

L'analyse conduit pourtant à associer les deux dimensions. D'une part, les collégiens n'ont pas des difficultés dans les apprentissages scolaires parce qu'ils sont indociles, mais sont dissipés parce qu'ils rencontrent des difficultés cognitives. D'autre part, bien des comportements dénoncés comme perturbateurs manifestent des dispositions contraires aux dispositions qu'exige la forme scolaire d'apprentissage. Les postures corporelles des collégiens (décrit comme inattentifs, dispersés, en mouvement) révèlent par exemple le rejet de ce qu'ils vivent comme une posture passive, la posture d'écoute ou de prise de notes. C'est ce qu'exprime Karim, 13 ans, en classe de 4^e, qui a cumulé 45 demi-journées d'absence en trois mois : « *Ouais bosser je pense que c'est mieux que le collège. On s'ennuie pas, on apprend des choses pas comme au collège. C'est mieux d'aller travailler tout ça que rester assis sur une chaise à apprendre des choses qu'on se déchire à apprendre hein. (...) Voilà on bouge tout ça. Ouais. Contact tout ça c'est bien. On parle pas comme en classe tu dois écouter tout ça.* ».

Le "manque de concentration" ou la "dispersion" des collégiens renvoie autant à des formes de renoncement devant les difficultés scolaires qui s'accumulent qu'à la discipline scolaire comme discipline temporelle à laquelle les collégiens n'arrivent pas à se conformer, tant elle entre en contradiction avec leur socialisation temporelle familiale.

Les classements scolaires exerçant de puissants effets de verdicts, la répétition des sanctions scolaires assigne les collégiens à une place de "mauvais élève" et les conduit à affronter les situations scolaires d'apprentissage comme des situations potentiellement humiliantes. L'école étant devenue, avec la massification scolaire, ce lieu où se construisent les destinées sociales des individus et où se définissent les attributs symboliques de la personne, la répétition des verdicts scolaires négatifs fonctionne comme un processus de disqualification symbolique de toute la personne (et pas seulement de l'élève). Et les refus de travailler, les pratiques buissonnières, l'oubli du matériel, les retards et les absences dans les cours où cela se passe mal sont autant de

¹ Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993 (2^e édition 2000).

tactiques d'évitement des contraintes pédagogiques les moins bien supportées et des situations d'apprentissage où les collégiens risquent l'infamie.

LES DIMENSIONS LIEES AUX SOCIABILITES JUVENILES

Enfin, les sociabilités juvéniles occupent une place essentielle dans les processus de ruptures scolaires, d'abord parce qu'elles opposent souvent aux normes scolaires des formes et des codes langagiers, vestimentaires ou des dispositions comportementales hétérodoxes. Ensuite, les complicités solidaires placent souvent les collégiens dans la double contrainte de satisfaire à la fois aux exigences scolaires et à ces formes de loyauté au groupe de pairs que peuvent être les provocations, incartades, refus de travailler et autres pratiques perturbatrices. Les parcours de ruptures scolaires montrent cependant que c'est la loyauté envers les pairs qui finit par l'emporter, au fur et à mesure que se renforce le sentiment de disqualification symbolique et d'indignité culturelle engendré par la scolarisation. Marc, 13 ans, en classe de 6^e avec ses deux parents au RMI explique ainsi : « *Quand je fais pêter maintenant, je reste dehors... et le soir quand je rentre, je dis "bon tu sais quoi man aujourd'hui, j'ai pas été à l'école j'avais pas le goût, je suis parti à Sainté". Elle [sa mère] crie. J'y dis "ouais, mais y en a marre de l'école regarde, il fait beau, ils sont tous dehors et moi je suis enfermé !"* ».

Ainsi, plus les difficultés scolaires des collégiens augmentent, plus la relation au groupe de pairs représente un rempart symbolique rassurant dont l'effet de socialisation contribue à les séparer davantage des normes et des règles scolaires comme de la scolarisation. L'attrait des pairs (dont ils partagent les conditions, les difficultés, le quartier) qui rassurent et protègent du monde (hostile et stigmatisant) des "Autres", et l'adoption en l'école de certains aspects de "la culture de provocation" est l'envers du décor scolaire de la dépréciation symbolique et sociale des collégiens. Conséquence de la déperdition de leur carrière scolaire amorcée souvent très tôt et de la fermeture des possibles à venir, la solidarité au groupe des pairs répond à la nécessité symbolique de mettre en place des contre-handicaps sociaux pour faire face tant bien que mal à l'accumulation des "handicaps" sociaux et scolaires qui les accablent.

CONCLUSION

Les parcours de ruptures scolaires interrogent les évolutions récentes de notre système scolaire et notamment le traitement institutionnel et politique qu'il réserve aux scolarités de certains élèves "réfractaires". Au-delà, c'est la société dans son ensemble, la place qu'elle réserve aux plus déshérités des classes populaires, les valeurs et les missions dont elle charge l'école, les politiques publiques et les orientations qu'elle impulse en matière d'organisation des rapports sociaux, des inégalités, etc., qui se trouvent questionnées. Ainsi, le contrat de responsabilité parentale annoncé à la suite des révoltes urbaines de la fin 2005 prévoit la mise en place d'un "soutien et d'un accompagnement social" assurés par les services sociaux. Sous la générosité du propos, ce "contrat" présenté dans le cadre de la loi pour "l'égalité des chances" accrédite l'idée que l'inégalité dont souffrent les élèves des milieux populaires serait pour une large part le fruit de l'incurie parentale. Pour le croire, il faut oublier deux enseignements essentiels de la recherche. Le premier est que les ruptures scolaires ne sont pas le fait de collégiens particuliers, mais qu'elles sont une variante, toujours possible, de la scolarisation des enfants des classes populaires les plus démunies et une des modalités possibles de l'échec scolaire. Le deuxième est que ces ruptures interrogent autant la situation sociale que la situation scolaire dans notre pays. D'une part, l'école est confrontée à la question sociale : crise de la société salariale et dégradation des conditions d'existence des classes populaires. D'autre part, elle est confrontée à la question sociale scolarisée apparue avec la massification scolaire, et qui interpelle l'école dans sa capacité à permettre à tous les élèves d'acquérir les savoirs nécessaires pour trouver une place dans la société. Faute d'y parvenir, l'école semble osciller entre des tentatives pour résoudre, au sein d'un lien scolaire maintenu, les problèmes de scolarisation, et en tout premier lieu les difficultés d'apprentissage que rencontre une partie des enfants des classes populaires, et le traitement de ces problèmes hors de la scolarité ordinaire, aux marges de l'institution scolaire (forme d'exclusion de l'intérieur), voire dans le cadre d'autres institutions de socialisation et d'encadrement. L'accroissement du nombre des dispositifs relais comme leur multiplication annoncée semblent indiquer que l'externalisation des difficultés scolaires est privilégiée dans le cadre d'orientations politiques visant d'abord à traiter les désordres sociaux et les violences scolaires. La création de modules d'orientation professionnelle au cours de la 3^e "portés à six heures pour les élèves en grande difficulté" comme celle d'un apprentissage junior avant la fin de la scolarité obligatoire relèvent des mêmes tendances. Ces mesures sont enfin congruentes avec les différenciations qui s'accroissent au sein de l'école en raison des ségrégations renforcées entre établissements ou encore de la multiplication de classes socialement et scolairement sélectives. Elles contredisent pourtant les résultats des comparaisons internationales qui montrent que les systèmes éducatifs les moins inégalitaires sont les moins différenciés et ceux qui maintiennent un niveau élevé d'hétérogénéité.