

Décrochage et déviance scolaires: approches critiques

Sameh Dellai¹ 

Résumé

Les études sur le décrochage scolaire se sont intéressées, pour la plupart, aux facteurs déclencheurs au collège et au lycée. Cet article s'efforce de montrer, à partir de mon expérience en tant que praticienne, que le décrochage scolaire peut aussi commencer dès l'école primaire. Il s'agit de mettre à jour la relation entre le décrochage scolaire et le quotidien au sein de l'école et de la classe. Le décrochage scolaire n'est pas uniquement un problème social qui pose la question du sort des jeunes exclus de toute scolarité. Il est aussi un problème au sein du système scolaire qui nous interroge sur nos pratiques et sur nos jugements en tant qu'enseignants évaluateurs. Les élèves décrocheurs s'organisent parfois en bande afin d'obtenir une forme de revanche « scolaire » au travers de comportements déviants. Les pratiques punitives mettent souvent ces élèves en difficulté ou encore plus déterminés dans leur décrochage.

Mots clés : Décrochage intra-scolaire - éducation - jugement scolaire - sanction - critique - déviance scolaire

Abandono e desvio escolares: abordagens críticas

Resumo

Os estudos sobre o abandono escolar precoce centraram-se, na sua maioria, nos fatores gatilhos no ensino fundamental e médio. Este artigo procura mostrar, a partir de minha experiência prática, que o abandono da escola também pode começar desde a escola primária. Trata-se de atualizar a relação entre o abandono escolar e o cotidiano dentro da escola e da sala de aula. A evasão escolar não é apenas um problema social que levanta a questão do destino dos jovens excluídos de toda a escolaridade. Ele também é um problema no seio do sistema escolar que nos questiona sobre nossas práticas e nossos julgamentos como professores avaliadores. Os alunos desistentes por vezes se organizam em gangues a fim de obter uma forma de vingança “escolar” através de comportamentos desviados. Práticas punitivas muitas vezes colocam esses alunos em dificuldade ou ainda mais determinados quanto ao abandono escolar.

Palavras-chaves: abandono intraescolar - educação - julgamento escolar - sanção - crítica - desvio escolar

School dropout and deviance: critical perspectives

Abstract

Most studies on school dropout have focused on the factors in middle and high school. This article attempts to show, based on my experience as a teacher, that dropping out of school can also begin in elementary school. The aim is to uncover the relationship between dropping out of school and everyday life in the school and classroom. Dropping out of school is not only a social problem that

¹ Universidade Paris 8, Paris, França.

raises the question of the fate of young people excluded from school. It is also a problem within the school system that raises questions about our practices and our judgments as evaluating teachers. Dropouts sometimes organize themselves in gangs in order to obtain a form of “academic” revenge through deviant behavior. Punitive practices often put these students in difficulty or even more determined in their dropout.

Keywords: Intra-school dropout - education - school judgment - punishment - criticism - school deviance.

Ma réflexion sur le décrochage scolaire porte sur l'école comme lieu d'émergence de différents phénomènes de décrochage à l'intérieur des institutions d'apprentissage.

Je conduis une réflexion sur les facteurs déclenchants du décrochage scolaire, liée au cadre scolaire. Les facteurs extra-scolaires ne seront ainsi abordés que pour mieux pointer les travers intra-scolaires. Ma contribution s'efforcera de montrer, comment, dans le cas de l'échec et du décrochage scolaires, qui touchent en premier lieu les quartiers populaires, l'école peut *ipso facto* favoriser le décrochage scolaire.

Selon les termes de Maryse Esterle-Hedibel (2007), le décrochage désigne « les élèves qui quittent petit à petit le système scolaire. Cette notion a d'abord été appliquée aux lycéens, avant de s'étendre aux collégiens. Elle s'oppose à la démission, qui désigne le départ volontaire de l'élève et à l'exclusion qui résulte d'une décision de l'autorité scolaire ». Cette définition montre que le décrochage scolaire est un processus évolutif. Cependant, les études les plus répandues se sont focalisées sur le décrochage scolaire au lycée puis au collège sans se laisser tenter d'explorer une temporalité antérieure, à savoir celle de l'école élémentaire, que nous proposons ici.

Benjamin Moignard (2008) montre, dans une étude comparative entre des jeunes délinquants des quartiers populaires en France et au Brésil, qu'en France

le collège peut être un facteur aggravant de l'entrée dans les processus délinquants, que ce soit en alimentant la construction des attitudes d'opposition à l'école par le biais de la mise en place d'une logique répressive, en réduisant considérablement les perspectives d'insertion sociale et d'accès aux savoirs scolaires d'un certain nombre d'adolescents, ou en favorisant les regroupement en bandes (p. 191).

Il décrit une forme de ségrégation inhérente aux établissements scolaires. Le regroupement des élèves en difficulté dans des classes à part, transforment celles-ci en véritables « fabriques délinquantes » et participent à la structuration des bandes juvéniles.

Cet article propose d'élargir cette démarche à l'école primaire, afin de déterminer si de tels phénomènes s'y déroulent déjà. A cette fin je m'appuie sur différentes situations que j'ai vécues personnellement dans mon parcours d'enseignante, dans le primaire de 2013 au 2019 et dans le secondaire en 2020-2021.

Les facteurs inhérents aux institutions d'apprentissages mettent celles-ci face à leurs responsabilités dans la mesure où elles bénéficient d'une certaine autonomie, bien que relative, qui justifient de fonder une approche qui permette de comprendre le décrochage scolaire intra-scolaire. Les études sur le décrochage scolaire se sont intéressées, pour la plupart, aux facteurs déclencheurs au collège et au lycée, ma recherche s'efforce de montrer que le décrochage scolaire peut parfois commencer dès l'école primaire (BONNÉRY, 2021; TERRAIL, 1997) mais sous des formes qu'il est parfois difficile de détecter.

Je fonde mon approche sur mes observations d'enseignante praticienne dans les trois degrés du système scolaire français, primaire, secondaire et supérieur. Par ailleurs je mobilise aussi les recherches les plus récentes sur ce thème.

Il s'agit tout d'abord de rappeler comment certains enseignants s'appuient sur des caractéristiques extérieures afin de classer socialement les élèves (BRESSOUX, PANSU, 2003; WALGRAVE, 1992). Cette étape nous permettra dans un second temps, de montrer comment les élèves déjà décrocheurs, s'organisent parfois en bande afin d'obtenir leur revanche « scolaire » en adoptant des comportements déviants en classe et dans d'autres lieux collectifs (MOIGNARD, 2008). Par ailleurs les sanctions les mettent souvent en difficulté ou encore plus déterminés dans leur décrochage.

Si les études docimologiques portent un regard évaluateur au sens où elles se consacrent à étudier les différents moyens de contrôle de connaissances et la manière dont les notes sont attribuées par les correcteurs d'examens scolaires, la notation ne constitue pas pour autant le seul critère ou la seule forme de l'application de la norme. En effet, l'école n'est que partiellement indépendante de son milieu social et les agents scolaires sont aussi des agents sociaux situés dans une réalité sociale déterminée². Il semble donc périlleux voire aporétique de réduire le jugement scolaire à une réalité purement scolaire ou de la considérer comme une pure reproduction du jugement social. Il s'agit en ce sens de montrer comment le jugement porté par les enseignants sur leurs élèves peut aussi s'appuyer sur des facteurs extra-scolaires et participer à une dans

² Bressoux P. §. Pansu P, *Quand les enseignants jugent leurs élèves, op. cit.*, p. 2.

une dévalorisation de soi de l'élève. Dans leur ouvrage *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Pascal Bressoux et Pascal Pansu (2003) montrent que le regard que porte l'enseignant sur l'élève contribue activement dans la construction de l'image de soi de l'élève et constitue un facteur qui favorise sa réussite scolaire ou son échec. Dans une étude plus récente, Catherine Blaya, appuie cette thèse disant que « le jugement émis par les enseignants, que ce soit par écrit ou à l'oral, contribuent à la construction d'un statut scolaire tant d'un point de vue académique que social » (BLAYA, 2010, p. 92).

De nombreuses recherches ont démontré comment les enseignants sont à la fois exposés, dans leurs jugements scolaires, à des stéréotypes sociaux mais également à d'autres facteurs d'influence propre au système éducatif. Dans *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*, Lode Walgrave (1992) démontre que certains enseignants s'appuient sur des caractéristiques extérieures afin de classer socialement un élève (p. 43). Ce regard évaluateur de l'enseignant est souvent intériorisé par l'élève comme un rejet et une dépréciation de soi: « en tout cas je n'y arriverai jamais », « je suis nul », etc., comme si l'école leur rappelait leur place dans la hiérarchie sociale, celle de leur origine culturelle nourrie de la méconnaissance des savoirs et par la pauvreté de leur langage et de leur vocabulaire. Le langage victimaire apparaît ainsi très tôt chez des élèves, dès l'école primaire. Mon expérience personnelle m'a amenée à identifier un sentiment largement partagé dans les établissements où j'ai enseigné, que ce soit dans le Primaire, le Secondaire ou à l'Université, à savoir que les élèves des quartiers populaires sont persuadés qu'ils sont victimes d'un racisme scolaire qui les privent des mêmes possibilités de réussite que leurs homologues « blancs ». Lorsque j'étais professeure des écoles, j'utilisais souvent la musique classique avec mes élèves de CE1. Dans certaines situations, cela me permettait d'apaiser la classe pendant les moments de bavardage ; et dans d'autres, qui sont liées proprement aux apprentissages, cela me permettait de rendre accessible une culture musicale dont la quasi-totalité des élèves étaient privés en dehors de l'école. Dans une classe un élève d'à peine 7 ans, Ali³, m'a fait part de son rêve de devenir un danseur étoile à l'Opéra de Paris⁴. Dès que je mettais de la musique, il se levait et dansait à la manière d'un danseur classique. Je l'ai encouragé à poursuivre son rêve. Il m'a rétorqué: « mais maîtresse, je ne serai jamais un danseur étoile, je suis pauvre et j'habite Stains. C'est pas possible » - avec un grand geste de la main et un large sourire – laissant surgir le vide laissé par sa dent de lait tombée récemment. L'intériorisation de l'infériorité peut rendre démissionnaire alors qu'elle

³ Le prénom de l'élève a été modifié afin de conserver l'anonymat.

⁴ Observations à l'école élémentaire Jean-Jaurès à Stains, 2014.

pourrait aussi favoriser une attitude critique et nourrit un désir d'émancipation. Si cette attitude paraît justifiée d'un point de vue social, on s'interroge sur le rôle de l'école en vue d'empêcher les élèves de s'enfermer dans ce positionnement pour leur fournir les moyens de s'émanciper du regard qui subalternise. On peut donc estimer que l'école n'est pas un « enregistreur neutre » (WALGRAVE, 1992), mais elle représente le paradigme culturel dominant qui peut se refléter également dans le regard évaluateur de l'enseignant. Selon Walgrave (1992), « la situation et les exigences de l'école primaire correspondent mieux à la culture de la classe moyenne qu'à celles des ouvriers » (p. 40) et moins encore aux enfants des couches sociales les plus défavorisées. Toutefois, elle montre tout autant que les attentes des enseignants sont moins exigeantes vis-à-vis des élèves qui sont déclassés socialement. « Ils s'appuient souvent sur des caractéristiques extérieures des élèves (leur langage, leur tenue) pour les classer de manière intuitive dans une stratification sociale » (p. 40). Ce type de rapport est omniprésent dans la mesure où il détermine la relation entre élève et enseignant y compris en classe. L'exigence scolaire cède la place à une attitude maternante ou paternante de l'enseignant.e envers les élèves qui sont « en difficulté scolaire ». Or, « la limitation de la souffrance que provoque chez les élèves la prise de conscience d'être victime d'inégalités » (BONNERY, 2021, p. 198) ne leur permet pas d'approprier un regard critique vis-à-vis de leur condition afin de déployer les moyens pour s'en émanciper y compris scolairement. Inconsciemment certains enseignants encourent le risque de transformer leurs apprentissages en une forme de charité épistémique. Ils apprennent à ces élèves « subalternes » à lire et à dénombrer, mais doivent avant tout essayer surtout de les rassurer et de les féliciter pour les efforts même si les résultats ne sont pas au rendez-vous ou de les protéger sur le temps scolaire des violences extra-scolaires au risque de relayer les apprentissages au second plan. Selon Stéphane Bonnéry,

les pratiques enseignantes qui visent à protéger les élèves de la conflictualité sociale reposent sur l'illusion qu'ils pourraient réussir à l'école en faisant l'économie d'une activité intellectuelle exigeante, sans transformer les comportements qu'ils ont acquis en dehors de l'école en comportement adéquats à l'appropriation des savoirs scolaires (p. 199).

Certains élèves intériorisent ce regard paternaliste et en prennent conscience parfois très tôt. Maintes fois, des élèves de CE1⁵ et de CE2⁶ m'ont fait part, durant nos échanges, de ce regard de charitable et estiment que le respect des élèves par les enseignants se manifestent dans leur exigence scolaire. C'était frappant pour moi d'apercevoir

⁵ Observations à l'école élémentaire Jean-Jaurès, Stains, 2014-2015.

⁶ Observations à l'école élémentaire Michelet, Saint-Ouen, 2018-2019.

à quel point l'exigence de l'enseignant pouvait être perçue par certains élèves comme une forme de bienveillance et de « respect » comme ils me le disaient. « Maîtresse, si tu es exizante ça veut dire que tu nous respectes », me faisant comprendre Ali à la fin d'une journée de classe. Au lieu d'un paternalisme protecteur, le rôle de l'enseignant doit plutôt consister à fournir les outils intellectuels qui permettent de construire un regard critique sur le monde par les apprentissages plutôt que de les protéger d'une réalité dont ils ont déjà conscience, même si cela est encore sous forme non-objectivée. En bref, l'exigence de l'enseignant permet à ces élèves de se construire dans une attitude à la fois réfléchie et réflexive et « d'acquérir des catégories de pensée qui seraient une arme pour affronter la conflictualité sociale à laquelle ils seront non seulement de toute façon confrontée plus tard, mais à laquelle ils le sont déjà dans leur scolarité sans forcément ni eux ni les enseignants ne le soupçonnent » (BONNÉRY, 2021).

Enseignante dans le secondaire en lycée, j'ai été confrontée, comme tous les enseignants, à de multiples formes de refus d'apprentissage. Parmi ces diverses situations en voici une qui a retenu mon attention, en ce qu'elle exprime à la fois la violence symbolique subie par les élèves et une situation de décrochage scolaire que l'on peut qualifier d'« involontaire » car malgré sa volonté, l'élève ne parvenait pas à s'accrocher. En effet avec la crise sanitaire depuis 2020 les décrochages scolaires se sont multipliés. Cette situation concernait un élève de Terminale générale⁷ qui m'avait confiée qu'il était en décrochage depuis le premier confinement en mars 2020. J'ai compris par son récit que cette expérience avait été particulièrement douloureuse pour lui, qui était bon élève auparavant, ce qui m'a été confirmé par certains collègues. Durant le premier confinement, il n'arrivait pas à suivre les cours à distance et petit à petit il s'est résigné et s'est éloigné de la réalité scolaire. Avant les vacances de Pâques 2021, il est venu me trouver pour s'excuser suite à incident qui a eu lieu en classe pendant le cours. Il constatait que si certains enseignants acceptaient ses pitreries et faisaient mine de plaisanter avec lui, personne ne tentait de le recadrer. Il avait pris conscience que les attitudes de « copinage » ne l'aidaient pas, et que les enseignants qui les respectaient étaient précisément ceux qui indiquaient clairement les limites, sans pourtant recourir systématiquement à l'exclusion, une sanction qu'il trouvait très injuste et ne l'aidait pas à se raccrocher. Il m'a dit : « je sais ce que je dois faire madame, mais j'ai besoin d'un cadre sinon je n'y arriverai pas tout seul ».

7 Observations au Lycée Polyvalent Jean-Rostand, Villepinte, 2020-2021.

Cette situation, vécue également par d'autres élèves, montre aussi comment le décrochage intra-scolaire peut être vécu comme une souffrance, comme une sorte d'exil, et ce même lorsqu'il se déroule au sein même des établissements scolaires, malgré l'effet groupe avec les pairs qui permet de maintenir du moins en apparence un certain lien avec l'école. En effet, le jugement de l'enseignant peut être parfois déguisé sous forme d'une fausse reconnaissance comme le montre les témoignages de cet élève. Il évoquait ce qu'il ressentait comme une forme d'hypocrisie de la part de certains enseignants : « Ils copinent avec moi pour avoir la paix, mais ils se fichent de moi en fait ». Certains enseignants désarmés face aux obstacles qu'ils rencontrent, tentent d'établir un dialogue pacifié avec les élèves « perturbateurs » afin d'obtenir le calme en classe.

Lors d'une discussion informelle après le cours avec un groupe d'élèves de Terminale technologique que j'ai eu en charge durant la même année, un élève m'a dit : « certains profs sont gentils avec nous, mais on voit dans leurs yeux qu'ils ont pitié de nous et pensent qu'on est nuls ». Un autre élève a rétorqué:

c'est vrai, Madame, ils (des enseignants) pensent qu'on est cons, mais on n'est pas cons ; on comprend pas juste ce qu'ils disent ; et puis je suis pas d'accord avec toi A... (s'adressant à son camarade), ils n'ont pas pitié de nous, ils nous méprisent. Tu penses qu'ils sont gentils ? Tu rigoles ou quoi ? c'est des faux-culs, ils veulent pas des problèmes avec nous, c'est compliqué pour eux après avec la Proviseure, c'est tout.

Les attitudes des enseignants participent explicitement dans le regard que portent les élèves sur eux-mêmes, dans l'engagement dans les activités d'apprentissage et dans l'appropriation des savoirs proposés. Selon Valérie Melin (2010), « le jeune qui se construit dans l'espace de l'école, confronté à l'échec indissociable du processus d'apprentissage, intériorise un sentiment d'impuissance sanctionné par le jugement de l'enseignant ».

Cela d'autant plus que, comme le note Benjamin Moignard (2008): « les enseignants n'ont [...] qu'une connaissance réduite de la réalité du quartier qu'ils ne voient qu'à travers les vitres de leurs classes, tandis que les échanges avec les familles se déroulent toujours dans le cadre formel de l'espace scolaire » (p. 121-2). La connaissance de l'environnement se fait ainsi par la médiation de représentations toutes faites et de stéréotypes relayés par les médias, par la position sociale de l'agent scolaire ou par le système scolaire lui-même. Les enseignants qui tentent de s'ouvrir sur le milieu populaire risquent de tomber dans un déterminisme social selon lequel « les enfants

des pauvres ne seraient que des pauvres enfants⁸ » alors que l'environnement social, comme le montrent des nombreuses recherches, n'est pas suffisant pour expliquer le décrochage scolaire, ou bien pour interpréter les échecs selon le point de vue du relativisme culturel, en tant que résultat de handicaps socioculturels ou socio-ethniques (ROCHEX, 2006, p. 219-57). On attribue ainsi l'échec ou le décrochage scolaires à des variantes de culture, auxquelles s'ajoutent un déterminisme social qui empêcheraient, tous deux confondus, d'identifier les facteurs intra-scolaires du décrochage scolaire. Cela exonère aussi d'une certaine façon l'école de ses responsabilités et la conduit à se contredire en attendant des élèves ce qu'elle ne leur apprend pas. Or, il est un peu trop facile de réduire la difficulté scolaire au seul décalage entre une culture dite dominante et l'origine socio-culturelle des élèves même si cela peut être le cas.

Pour illustrer ces écueils, il est possible de mentionner notamment la manière dont les jeunes enseignants, dits « néo-titulaires » sont affectés dans un premier établissement à l'issue de leur formation: ils et elles sont le plus souvent nommé.e.s dans des établissements difficiles, ce qui ne préjuge ni de leurs compétences initiales ni de leur motivation. Cependant par ce phénomène récurrent, le risque est pris de confier la responsabilité de missions complexes à des néo-titulaires, presque sans expérience professionnelle. L'éducation dite prioritaire se trouve ainsi soumise à une double peine : celle qui frappe les jeunes enseignant.e.s récemment recrutés et sans formation suffisante, et celle qui touche son public d'élèves dont le rapport à l'école exige une construction de la relation à l'école. Selon Bertrand Delhomme (2020), « l'origine sociale des membres d'une profession est une dimension essentielle pour mesurer leur positionnement dans l'espace social et les segmentations d'un groupe professionnel » (p. 27). L'étude réalisé par cet auteur montre qu'un.e enseignant.e sur cinq est la fille ou le fils d'un père ou d'une mère enseignante. Cette surreprésentation reflète selon lui un « effet d'hérédité professionnelle » (p. 31) qui caractérise le corps enseignant. La formation des enseignants fait abstraction de l'origine sociale de la plupart de ses agents qui sont socialement situés. Or, comme le montrent Pascal Bressoux et Pascal Pansu (2003), le jugement scolaire est en partie influencée par le jugement social de ses agents.

Dans son rapport « Pour une école juste » de 2016, le Centre national d'étude des systèmes scolaires, CNESEO, reconnaît que « les analyses en termes d'inégalités de traitement montrent clairement que les disparités sociales se cumulent pour

8 Rochex J.-Y., « Les ZEP, un bilan décevant in J-P Terrail, *La scolarisation de la France. Critiques de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 131.

constituer des contextes d'apprentissages particulièrement peu favorables pour les élèves socialement défavorisés. Sur certaines dimensions, les conditions d'enseignement des élèves défavorisés semblent se dégrader et s'éloigner de plus en plus de leurs pairs favorisés sur les deux dernières décennies. Dans l'éducation prioritaire, les enseignants apparaissent par exemple de moins en moins expérimentés et de moins en moins titulaires (donc moins formés en formation initiale) »⁹. Cela ne permet pas à ces enseignant.e.s néophytes d'élaborer une attitude professionnelle appropriée qui permet d'évacuer les stéréotypes sociaux et de prendre en compte la diversité de leur public-élève. Cela favorise les malentendus et poussent les enseignant.e.s à bricoler des stratégies afin de maintenir un climat apaisé au sein de la classe en esquivant ainsi les difficultés auxquelles sont confrontés mais sans les solutionner. Lors de mon affectation en 2020-2021 dans un établissement du second degré¹⁰, j'ai maintes fois entendu des élèves désigner les jeunes enseignants récemment nommés comme « des perdus », « ils savent pas comment se prendre avec nous », etc. Ils ressentent cela comme un mépris de l'institution à leur égard et sont bien au courant du fait que parfois les Académies ont recours à Pole Emploi à la recherche d'enseignants contractuels placés directement en poste sans aucune formation. Déjà alourdis par leurs « difficultés » scolaires, certains élèves trouvent dans ces situations un prétexte pour décrocher.

Dans son ouvrage intitulé: *Comprendre l'échec scolaire*, Stéphane Bonnéry (2021) montre que le décrochage scolaire est une spirale qui débute dès l'école élémentaire. Il est une construction progressive que l'on peut étudier comme un processus. Cette construction de l'échec scolaire s'installe dans la durée et l'on peut observer y compris chez des élèves « motivés » ou considérés comme « bons » scolairement. Selon lui, « les processus de pensée que l'élève mobilise en classe [...] facilitent ou entravent l'appropriation de savoirs ». Il montre, par ailleurs, que l'attitude de conformité d'une mise en présence d'un savoir par l'enseignant sans une réelle appropriation favorise à long terme, dans la plupart des cas, un échec scolaire et un décrochage à venir. Une certaine bienveillance malveillante dans la préparation de ces élèves aux exigences scolaires les entraîne peu à peu dans la spirale des difficultés et du décrochage malgré parfois une attitude qui paraît en apparence scolairement adéquate mais qui manque profondément d'une certaine « efficacité cognitive » (BONNÉRY, 2021). L'attitude

9 Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO).

10 Observations au Lycée Polyvalent Jean-Rosant, Villepinte.

scolaire se transforme le plus souvent, face au cumul des difficultés, en une attitude de résistance contre l'école et le monde des apprentissages: l'école est pour ainsi dire perçue comme un mur infranchissable et ses contraintes comme une humiliation. Ainsi, les élèves décrocheurs s'exercent progressivement aux différents comportements hostiles aux apprentissages (bavardage, insolence, bagarre et perturbation des cours, etc.) afin d'obtenir leur revanche « scolaire ». A ce niveau, les sanctions peuvent parfois être perçues, au départ, par ces élèves en difficulté comme une reconnaissance arrachée, même si sous forme négative ; mais elles les poussent *in fine* à les rendre encore plus obstinés dans leur décrochage.

Mon expérience d'enseignement dans le premier degré m'a permis de constater que le regroupement spontané des élèves en difficulté peut commencer dès l'école élémentaire contrairement à une idée répandue selon laquelle ce phénomène débiterait au collège. Les élèves en difficulté fuient les « leaders » de la classe pendant la récréation, ils ont tendance à s'installer ensemble à la cantine pour faire les pitres et imposer leur existence à travers le bavardage et les coups de pieds offerts à leurs camarades même lorsqu'ils ne sont pas mêlés à leurs bagarres. Enseignante du 1^{er} degré durant 6 ans, j'ai pu constater la répétition de ce phénomène dans mes différents emplois¹¹. Certains élèves en difficulté prennent leur revanche en dehors de la classe : ils frappent, ils envahissent la cour de récréation ; ils se font remarquer. Ces diverses manières d'attirer l'attention sont aussi des appels à l'aide, mais ils encourrent ainsi punitions et isolements de leurs camarades. Ces sanctions les poussent souvent à adopter un comportement antiscolaire face à cette « forme de traitement sécuritaire de la gestion de l'ordre scolaire » (p. 191). Benjamin Moignard (2008) considère la solution de l'isolement comme un « signe la démission de l'école républicaine dans sa mission éducative et neutralise toute perspective d'amélioration de la scolarité de ces élèves » (p. 191). Dès lors, le décrochage scolaire se révèle plus précoce que l'on pourrait penser. Dès l'école élémentaire il se traduit par l'endormissement de la curiosité et l'absence du goût d'apprendre : le bavardage entre pairs couvre la voix de l'enseignant ou celle des plus scolaires, la timidité en classe cède la place à la turbulence dans la cour de récréation, l'effacement au sein du groupe classe se transforme en une présence sonore imposante dans la cantine, l'ennui en tant qu'isolement scolaire se métamorphose en une sociabilité qui se fait remarquer par une attitude envahissante, l'appropriation

11 Dans diverses communes populaires de la Seine-Saint-Denis ouest : Stains, La Courneuve, Saint-Ouen et d'autres encore.

de l'espace dans la cour de récréation remplace du fait la présence marginale dans le groupe classe, etc. Ils inversent ainsi les rapports et créent des nouvelles formes de ségrégation cette fois-ci déviantes. Ils peuvent par exemple s'en prendre au meilleur de la classe, aux élèves sérieux, écartés du terrain des jeux ou carrément harcelés et « placardisés ». Les petits « intellos » de la classe ont tendance à s'effacer dans cet espace ouvert aux confrontations entre élèves, à savoir la cour de récréation. Les élèves en difficulté neutralisent de la même manière la mission éducative de l'école; ils nous montrent ses carences et nous alertent sur ses fragilités; mais leurs voix sont souvent mal interprétées. Par suite, le comportement déviant lié à l'échec scolaire naît d'abord au sein de l'école elle-même; il est pour ainsi dire intra-scolaire avant de déboucher éventuellement dans le quartier, la rue, à la recherche d'une professionnalisation de cet échec scolaire au travers d'une pratique délinquante proprement dite (ESTERLE-HEDIBEL, 2007).

Dans *Une école de violences*, Yannick et Yoan Brun-Picard (2014) s'intéressent aux différentes formes de violences dans le milieu scolaire ainsi « qu'aux dynamiques des territorialisations qui en résultent » (p. 7). Ils attirent l'attention sur l'un des principaux berceaux de la violence dans le milieu scolaire, à savoir la cour de la récréation où certains faits violents passent inaperçus car ils se déroulent sur un temps très bref qui échappent à l'attention des adultes mais qui représentent une « éternité » pour la victime qui subit le raid des coups violents en silence. Selon les auteurs, la cour de récréation « est une école de violence qui constitue une interface éducative de référence pour tous les élèves qui aspirent à diffuser toutes les formes de violences au sein des établissements scolaires » (p. 8). En effet, la cour représente le lieu de la diffusion d'une identité par la violence dont la territorialisation est mise en exergue dans ce processus d'appropriation d'un comportement déviant au sein de l'école. Cette territorialité s'impose donc comme une condition *sine qua non* de certaines pratiques déviantes intra-scolaires, de la reconnaissance et de l'exposition de leurs produits.

Ces chercheurs identifient cinq formes principales de violences dans la cour à savoir : « la dissuasion, la conquête, la neutralisation, le harcèlement et la destruction » (p. 38). Ils procèdent à une hiérarchisation de ces formes de pratiques selon leur degré de violence. Ils considèrent la dissuasion comme une forme de violence faite aux autres sous forme d'oppression exercée psychologiquement et physiquement sur les victimes, alors que la violence de la conquête privilégie, quant à elle, la domination de l'espace comme le terrain physique qui permet d'exercer sa domination afin d'écraser

ses adversaires on s'appropriant une parcelle de la cour de la récréation pour les jeux de ballon, comme le football, en y excluant ainsi tous les élèves à la recherche des activités ludiques différentes. Le public des élèves qui tend à s'approprier la cour de récréation en imposant les frontières qui conviennent à leurs jeux, est composé le plus souvent d'une bonne partie des élèves qui sont en échec scolaire et qui essaient de faire remarquer leur présence en adoptant les manières gestuelles et langagières des leaders du footballs ou des « caïds » des cités: la guerre à l'école est parfois déclarée très tôt. Les jeux collectifs communs les aident à se constituer en bandes lesquelles se caractérisent par une structuration en groupe échappant à l'intervention des adultes et par une délimitation de l'espace ainsi que des normes de conduites antinomiques avec le règlement intérieur de l'école. D'ailleurs, on peut constater la stabilité des membres de ces équipes au fil de l'année en cours et parfois jusqu'au départ au collège : le leader et sa petite cour veillent à ce que les règles mises en place soient appliquées à la lettre. Dans le cas contraire, le nouvel apprenti se trouve neutralisé. « Cette neutralisation implique une présence, une répartition des lieux d'observation et une surveillance de la cour de récréation par les vecteurs du phénomène » (p. 39).

Par voie de conséquence, la cour de récréation peut offrir cette opportunité à ces élèves, souvent en échec scolaire, de faire une rupture avec les activités d'apprentissage et de « s'extraire du formalisme de la salle de classe » (NICOLE, 2015, p. 41). Elle offre des possibilités d'expérimenter des activités non autorisées ou de tenter des comportements déviantes lesquels permettent de se venger de son échec scolaire en s'exerçant, au sein de l'école elle-même, à une carrière déviante. Le choix de la cour de récréation est ici fortement symbolique: s'attaquer, souvent inconsciemment, à l'institution d'apprentissage sur son propre territoire: répondre à la violence symbolique par la violence de l'acte déviant dans une dynamique territorial déterminée : la cour où la présence de l'adulte est modifiée. L'élève utilise l'espace dans le milieu intra-scolaire en fonction de son rapport à l'apprentissage, et de ce qu'il projette sur l'école.

Les recherches de Yannick Brun-Picard et Yoan Brun-Picard (2014) n'accordent qu'une place limitée aux causes de l'émergence de l'acte violent dans le milieu scolaire. Par ailleurs, l'aspect sociologique y est occulté, alors qu'il aurait permis d'identifier le parcours des élèves ayant un comportement déviant. De même ces auteurs ne proposent pas une pédagogie de ces questions, comme si la salle de classe et la cour de récréation étaient isolées de l'école, comme si la socialisation par un comportement déviant dans la cour ne faisait aucun écho à la solitude face à aux « difficultés »

vécues dans les situations d'apprentissage. Or, nous le savons, les actes de violences dans le milieu scolaire sont le plus souvent commis par des élèves en échec scolaire, ce qui nous amène à insister sur le lien corolaire entre les difficultés scolaires et les difficultés au niveau du comportement dans la plupart des cas. La méthode descriptive ne permet pas d'élucider les raisons des pratiques déviantes dans le milieu intra-scolaire. Les auteurs concluent leur ouvrage en affirmant que

La cour de récréation devient, est une école de violence lorsque les élèves parviennent à développer des dynamiques de violences source de territorialités. Les élèves, dans leurs expressions, reproduisent, construisent et diffusent les violences validées par leur exposition, leur réalisation et leur impunité au sein de l'école, devenant une forme de vecteur identitaire. Ils constituent ainsi une interface éducative de référence (p. 238).

En effet, si l'observation et la description des pratiques déviantes dans la cour de récréation permettent d'élucider leur dynamique et leur déploiement, cela ne permet pas, d'en déterminer les causes ni de comprendre les raisons qui ont y conduisent. En outre, si l'approche spatiale a permis de rendre compte de l'importance de la dimension territoriale dans les pratiques déviantes, elle neutralise toute tentative de restituer ces comportements déviants dans des perspectives d'analyse et de compréhension plus large en vue de leur donner sens. En d'autres termes, les niveaux d'analyse et d'interprétations exigent une distance laquelle permet de construire le sens. Il n'est plus possible d'ignorer le fait que « l'école est elle-même confrontée à des formes singulières de violences et de délinquances » (MOIGNARD, 2008, p. 189). De nombreuses recherches affirment, que la violence scolaire est en partie produite par l'environnement scolaire lui-même. Selon de nombreux chercheurs, cette violence scolaire est étroitement liée à l'échec scolaire: la structuration en bande pourrait ainsi être interprétée, du moins en partie, comme le groupe classe sous sa forme avortée: ce que l'élève ne réussit pas en classe, il l'approprie sous forme déviante dans les autres espaces scolaires.

Selon Benjamin Moignard (2008), la « confrontation des normes scolaires et des normes juvéniles dans l'enceinte du collège augure régulièrement de la difficulté pour les enseignements de comprendre les univers normatifs des adolescents de milieu populaire » (p. 44). Il met en lumière la manière dont la violence fait partie prenante de la socialisation des jeunes dans les quartiers populaires. Le recours à la force physique est ainsi fréquent chez les jeunes des quartiers populaires et paraît une pratique valorisante qui n'est pas limitée au monde masculin. Des filles adolescentes font également le choix de la force physique, bien qu'elles subissent dans le même temps les inégalités de genre.

En observant le cas d'une élève en difficulté scolaire et déviante, j'ai pu constater la manière dont elle se situait dans la hiérarchie de la violence: elle en use et pourtant elle est, dans le même temps, soumise à la hiérarchie mise en place par la bande masculine dont le leader n'est que son frère jumeau. Cette élève de CM2 a pu construire un rapport rationnel à la violence et s'approprier son rôle tridimensionnel: elle gère en autonomie les petits conflits avec les autres filles ou avec des élèves plus jeunes; elle peut devenir ensuite, une médiatrice entre les groupes organisés autour d'un règlement de comptes et joue le rôle d'intermédiaire qui fait circuler les informations d'un groupe à un autre; mais *in fine* elle se retire, et se plie aux ordres des garçons de la bande lorsque le conflit devient plus sérieux, c'est-à-dire plus violent. J'ai personnellement pu observer cette élève, du CE2 au CM2¹². Son comportement alternait souvent entre des crises de larmes et des crises de colère, durant lesquelles elle adressait ses coups à ses camarades filles, particulièrement aux plus scolaires. Elle profitait de la récréation pour prendre sa revanche sur ces dernières: elle les empêchait de jouer, les frappait, les insultait, les menaçait, etc. L'isolement en classe ne faisait qu'aggraver la situation et elle décida finalement de rentrer en conflit avec son enseignante qui lui fit clairement comprendre qu'elle ne voulait plus d'elle en classe. La décision de l'enseignante a, par suite, été formalisée lors du conseil des maîtres. Un planning a été fixé pour l'accueil de cette élève dans les classes voisines y compris la mienne, avec un travail « différencié » sur fiche. Le comportement de cette élève ne cessait de se dégrader et le rejet de l'enseignante la rendait encore plus violente. Elle décida finalement de cesser tout effort pour devenir une « chômeuse scolaire », très active dans la déviance jusqu'à persuader certaines de ses camarades, malgré leur très jeune âge, d'aller voler des confiseries et des vêtements dans le centre commercial situé à proximité de l'école. Le cas de cette élève permet d'identifier une nouvelle forme de ce que Danis Salas et Olivier Mongin (1998) nomment « délinquance d'exclusion ». Le frère jumeau de cette jeune fille, le leader de la bande, a lui aussi décidé de décrocher scolairement. Il aurait pu être un « bon » élève atteste sa maîtresse ; mais il répétait souvent y compris lors de la récréation ou à la cantine que « l'école n'est pas faite pour moi ».

L'intériorisation de la stigmatisation sociale rejailit dans le milieu scolaire et développe des formes renouvelées d'exclusion que l'école ne prend pas en compte. Comme le note Salas et Mongin (1998) « la délinquance des jeunes des

12 Observations à l'école élémentaire Michelet à Saint-Ouen de 2017-2019.

quartiers populaires doit être donc pensée à partir de son articulation avec de logiques d'exclusion et de ségrégation en relation avec les espaces sociaux dans lesquelles elles prennent corps » (p. 192). Le décrochage scolaire dans les quartiers populaires est aussi lié à l'intériorisation de l'exclusion et la criminalisation de la pauvreté ou à un paternalisme qui résulte également d'un certain regard sur les pauvres qui reproduit autrement l'exclusion. Nombreux sont les élèves qui me disaient: « Madame je n'arriverai jamais vu mon nom » ; « Mais madame ils ne nous accepteront jamais dans leurs universités »; « Déjà vu notre nom, on n'arrivera jamais, donc ça ne sert à rien », etc.¹³. Le décrochage scolaire est trop souvent perçu comme une attitude hostile et extérieure à l'école, alors qu'il doit au contraire être pensé en lien avec le milieu scolaire et l'institution éducative dans lesquels il prend corps. C'est dans ce cadre que se développent les premières formes de résignation ou du découragement face aux apprentissages. Ali, l'élève de la classe de CE1, regrettait déjà, malgré son très jeune âge, de ne pas pouvoir réaliser dans le futur son rêve de devenir un danseur étoile à l'Opéra de Paris. Si les inégalités sociales ne sont pas une fatalité et peuvent en partie structurer les projets d'émancipation, cela signifie de même que l'échec et le décrochage scolaires ne sont pas, non plus, la destinée finale des élèves des milieux socialement défavorisés. Par suite, « les inégalités scolaires ne préexistent pas à la scolarité : c'est dans l'école qu'elles adviennent à partir des inégalités sociales entre élèves » (p. 19). En d'autres termes, l'échec scolaire est tout d'abord scolaire. Cela exige de commencer par reconnaître une certaine autonomie, quoi qu'elle soit partielle, de l'école par rapport à son milieu. Cette autonomie relative a pour corollaire de reconnaître que l'école peut aussi alimenter l'échec et le décrochage scolaires y compris dans le quotidien de la classe.

Pour conclure, l'objet de ma contribution, est de montrer qu'il y a une relation entre le décrochage scolaire et le quotidien au sein de l'école et à l'intérieure de la classe. En effet, le décrochage scolaire n'est pas seulement un problème social qui pose la question du sort des jeunes décrocheurs exclu de toute scolarité. Il est aussi un problème proprement scolaire qui nous interroge sur nos pratiques quotidiennes sur nos jugements en tant qu'enseignants qui ne sont pas sans conséquences, comme je me suis efforcée de le montrer. En effet, Pascal Bressoux et Pascal Pansu (2003) montrent que la perception que les élèves ont d'eux-mêmes reflète en partie le regard intériorisé que les

13 Je relève ici différents propos d'élèves de classe de Terminale en 2020 en Seine-Saint-Denis.

enseignants portent sur eux. Dès lors, « le contexte de la classe influence la perception de compétence scolaire » (p. 161). Ainsi, le quotidien de classe et le regard de l'école constituent des facteurs inhérents et intrinsèquement liés aux phénomènes de l'échec du décrochage scolaires. J'ai également tenté de montrer comment le processus du décrochage scolaire commence dès l'école primaire. Le rapport de Thierry Rocher¹³ dresse un bilan récent de ce phénomène en analysant l'évolution des inégalités sociales selon les niveaux d'enseignement et les disciplines. Le constat reste le même : l'école primaire ne résorbe pas les inégalités sociales, et le collège les amplifie fortement¹⁴. Force est de constater que l'institution documente et analyse les inégalités qui la traversent, mais que les dispositifs qui sont mis en place ne les résorbent pas.

Par voie de conséquence, il n'y a aucun rapport mécanique entre le décrochage scolaire et l'origine socio-culturelle des élèves des quartiers populaires urbains. Mon hypothèse de travail tente d'identifier les raisons internes du décrochage scolaire. De même il n'est pas systématiquement lié aux difficultés scolaires. J'ai pu constater en tant qu'enseignante du premier degré comment certains élèves jugés « bons » scolairement ont renoncé à un moment donné de leur parcours à poursuivre leurs études. Une élève « brillante » m'a confié qu'elle ne souhaitait pas intégrer une université après le bac car même si elle réussissait à la fac, son nom et sa couleur de peau seront jugés avant ses diplômes sur le marché de l'emploi et puis il faudrait mieux trouver un travail, selon elle, et avoir de l'argent, que de perdre son temps à décrocher des diplômes qui ne serviront à rien. D'autres élèves, bien que dans une dynamique scolaire positive, s'ennuient à l'école et ne veulent plus du quotidien de la classe ; ils se démotivent et perdent le goût d'apprendre. Durant l'année 2018-2019¹⁵, j'ai croisé un parent d'élève, de classe moyenne aisée¹⁶, que j'avais eu en classe l'année précédente. Il m'a confié que son fils était en décrochage scolaire car il s'ennuyait et il estimait qu'il n'apprenait rien malgré la forte sympathie qu'il avait à sa maîtresse. L'échec scolaire n'explique pas à lui seul le décrochage scolaire. D'autres facteurs y participent évidemment.

14 Rocher Thierry. « Évolution des inégalités sociales de compétences: une synthèse » (Ministère de l'Education Nationale). <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/paroles-dexperts/>.

15 L'Ecole élémentaire Michelet-Saint-Ouen, 2019-2020.

16 Le prénom de l'élève a été modifié afin de conservé l'anonymat.

Bibliographie

- BLAYA, C. *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck, 2010.
- BONNÉRY, S. *Comprendre l'échec scolaire: élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute, 2021.
- BRESSOUX, P.; PANSU, P. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Universitaires de France, 2003.
- BRUN-PICARD, Y.; BRUN-PICARD, Y. *Une école de violences: la cour de récréation, une interface éducative de référence*. Paris: L'Harmattan, 2014.
- DELHOMME, B. L'origine sociale des enseignant.e.s comparée à la population active occupée en 2015. *Education & Formations*, Paris, n. 101, p. 27-51, 2020.
- ESTERLE-HEDIBEL, M. *Les élèves transparents: les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Villeneuve d'Ascq: Universitaires du Septentrion, 2007.
- MELIN, V. Souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance? *Le Sujet Dans La Cité*, Paris, n. 1, p. 85-97, 2010.
- MOIGNARD, B. *L'école et la rue: fabriques de délinquance*. Paris: Universitaires de France, 2008.
- NICOLE, C. Le harcèlement entre pairs à l'école. In: COCHET, F. (Org.). *Jeux dangereux, violences et harcèlement en milieu scolaire et parascolaire: connaître, comprendre, prévenir*. Paris: l'Harmattan, 2015.
- ROCHEX, J. Y. Politique ZEP et démocratisation du système éducatif: un bilan pour le moins décevant. *Les Temps Modernes*, Paris, n. 637-638, p. 1-24, 2006.
- ROCHEX, J. Y.; CRINON J. (Org.). *La construction des inégalités scolaires: au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Universitaires de Rennes, 2011.
- SALAS, D.; MONGIN, O. Entre le tout répressif et le tout éducatif, quelles alternatives À propos de la justice des mineurs. *Esprit*, Paris, p. 189-210, dez. 1998.
- TERRAIL, J. P. *La scolarisation de la France: critiques de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, 1997.
- WALGRAVE, L. *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale: essai de construction d'une théorie intégrative*. Chêne-Bourg: Médecine et Hygiène, 1992.

Submetido em: 09/11/2021

Aceito em: 20/12/2021

Sobre os autores

Sameh Dellai

ATER en Science de l'éducation- Paris 8. Rattachée à EXPERICE, Laboratoire interuniversitaire Expérience, Ressources culturelles, Éducation Paris 8. Chercheuse confirmée au LLCP, Laboratoire d'études et de recherches sur les Logiques Contemporaines de la Philosophie. Université Paris 8. Membre associée au PHILAB, Laboratoire de Culture, Technologie et Approches philosophiques. PHILAB –Tunis 1. E-mail: samdellai@yahoo.fr