

Le « raccrochage » scolaire : entre parcours social imposé et trajectoire biographique singulière

Melin Valérie

Professeur Agrégée de philosophie enseignant au Micro-Lycée de Sénart (77127 Lieusaint),
doctorante en sciences de l'éducation
Laboratoire Experice, Paris 13/Nord.
Valerie-melin@orange.fr

Résumé

Ce chapitre analyse les limites de la politique publique de traitement du décrochage dans le cadre des structures de raccrochage. La présentation de ces dispositifs innovants qui rescolarisent avec succès un certain nombre de jeunes décrocheurs débouche sur l'étude du phénomène de décrochage réitéré qui s'y produit. Les contradictions et les insuffisances de ces dispositifs qu'il révèle, envisagées du point de vue du jeune et non pas de l'institution, éclairent les enjeux sociaux du décrochage et du raccrochage.

Abstract

This article studies the limits of public Policy in the treatment of dropping out through experimental schools dedicated to young people who have stopped schooling. After a presentation of these experimental schools which are quite effective and make a lot of drop-out pupils go back to success, this article analyses a new dropping out phenomena which shows contradictions and inadequacies in this school system. Considering the biography of the young people who go back to school, one can better understand the social stakes of both dropping out and hanging on to school.

Déscolarisation et stigmatisation : le « raccrochage », une réponse imposée

La massification scolaire et l'aggravation des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes ont transformé les représentations relatives à la déscolarisation. L'abandon de la scolarité avant d'avoir reçu une formation suffisamment qualifiante et accédé à un diplôme, est devenu une anomalie, voire une anormalité sociale qui requiert l'action des pouvoirs publics. Cette approche péjorative de l'arrêt des études en cours de cycle caractérise le « décrochage » et explique la mise en place de dispositifs de remédiation dénommées structures de « raccrochage ». Elles accueillent d'anciens « décrocheurs » qui, pour la plupart du fait de la contrainte sociale, aspirent à revenir aux études pour y obtenir un diplôme, promesse d'une insertion sociale satisfaisante. Ce public y fait l'expérience d'une reconfiguration identitaire qui les fait passer de la stigmatisation du « décrochage » à la réhabilitation sociale du « raccrochage ». Ce travail de reconstruction identitaire propre au « raccrochage » ne s'opère pas sans difficultés. Les tensions à l'œuvre qui peuvent compromettre un parcours voulu par les pouvoirs publics comme le retour à la réussite, offre un nouvel angle d'étude de la construction sociale du « décrochage ». Une fois ces dispositifs présentés, leurs enjeux sociaux et épistémologiques posés, nous mettrons le parcours de rescolarisation à distance pour analyser, sous l'angle de la recherche biographique, certaines trajectoires individuelles qui contribuent à éclairer la problématique conjointe du décrochage et du raccrochage et les politiques publiques qui leur sont associées.

1-Les structures de « raccrochage » : Quelles politiques publiques pour quels publics ?

Il y a dix ans, sous la pression de pédagogues revendiquant le droit des jeunes déscolarisés à bénéficier d'une seconde chance, le Ministère de l'Education Nationale a rendu possible l'ouverture des premiers lycées expérimentaux dédiés au « raccrochage » dont il s'agit de présenter les spécificités institutionnelles et pédagogiques et les caractéristiques du public en s'appuyant sur l'exemple du Micro-Lycée de Sénart.

Un questionnement institutionnel et une proposition pédagogique venus du terrain

Ce sont des pédagogues, des chercheurs en sciences de l'éducation et des sociologues qui ont su alerter les pouvoirs publics pour qu'ils se penchent enfin sur le sort des jeunes déscolarisés que le système abandonnait à eux-mêmes, une fois sortis du cadre de l'obligation scolaire, sans qu'il leur soit offert la moindre solution de rebond. En particulier, un colloque organisé à Lyon en 1998 autour de la question des lycéens « décrocheurs » s'est donné comme objectif de faire avancer la réflexion sur les processus et les enjeux de la déscolarisation et de sensibiliser les pouvoirs publics. S'est affirmée l'idée que le « décrocheur » était un analyseur des dysfonctionnements de l'école, sommée d'être à elle-même son propre recours en proposant des structures adaptées à un public plus sensible à sa violence institutionnelle et à ses incohérences que la majorité des élèves. Des pédagogues

militants ont ainsi soumis au Ministère de l'Education Nationale différents projets de dispositifs qui pourraient permettre aux jeunes en rupture avec l'institution scolaire traditionnelle de retrouver leurs marques en y expérimentant une autre rencontre avec l'école, fondée sur l'innovation dans l'apprentissage de savoirs émancipateurs et la valorisation du jeune en tant que personne. La réponse au « décrochage » repose ainsi sur l'émergence de nouvelles institutions scolaires qui doivent permettre à l'ancien décrocheur en demande d'école et de formation de se réconcilier avec le système de l'Education Nationale. Caractérisées par une approche globale de l'école et de son fonctionnement, elles se distinguent à la fois des lycées expérimentaux¹ porteurs d'une nouvelle approche de l'école sans publics spécifiques, et des dispositifs ponctuels de remédiation au « décrochage » dans les lycées traditionnels sans recul critique sur l'école. En marge du système éducatif sur le plan idéologique et structurel, ces équipes et leurs projets qui bénéficient néanmoins d'une forme de légitimité institutionnelle dont la revendication a été au cœur de leurs préoccupations initiales, se situent dans une ambiguïté marquée à l'égard de l'institution. Ces structures alternatives de « raccrochage » relèvent, dans l'esprit des équipes fondatrices, du service public puisqu'il s'agit de donner tout son sens à une école républicaine qui est censée garantir à tous les conditions de l'accès à la formation.

Quelques invariants de structure et de fonctionnement de ces dispositifs innovants

Leurs fondateurs considèrent les facteurs scolaires comme déterminants dans la combinatoire complexe qui suscite le décrochage et des recherches récentes² sont venues confirmer leurs analyses empiriques de ses causes. L'engagement problématique du jeune dans la scolarité, associé à la pauvreté du sentiment d'appartenance, à une carence de sens des apprentissages et à une dévalorisation de l'école en général constitue un facteur de risque. Le climat scolaire qui concerne les différents types d'interactions entre les membres de l'établissement ou en lien avec lui, joue aussi un rôle non négligeable. Ses variables dépendent, en particulier, de la stabilité et des activités des équipes éducatives, de la clarté des règles, de la lisibilité de l'organisation de la structure scolaire et des efforts portés sur la culture d'établissement et sur sa co-construction par ses différents acteurs. Les études³ comparatives européennes montrent que le climat scolaire est particulièrement dégradé en France. Le caractère innovant de ces dispositifs de raccrochage consiste à prendre en compte toutes les conditions qui pourraient rendre le contexte de la scolarité plus favorable et que négligent les lycées traditionnels.

Les lycées alternatifs dédiés au « raccrochage » dont l'objectif est la préparation du baccalauréat sont des petites structures d'une centaine de jeunes que prend en charge une

¹ Lycées expérimentaux créés dans les années quatre-vingts et fondés sur l'autogestion et la cogestion dont s'inspirent en partie les structures de raccrochage (Lycée Expérimental de Saint Nazaire, Centre Expérimental Pédagogique Maritime en Oléron, Lycée Autogéré de Paris, Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair).

² BLAYA C., *Décrochages scolaires - l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

³ BLAYA C., *op cit.*, 2010.

équipe pédagogique à l'organisation collégiale et dont l'activité professionnelle est construite sur une exigence d'expérimentation constante et de transformation des pratiques en lien dynamique avec les élèves. L'effectif restreint permet un accompagnement individualisé des élèves par les membres de l'équipe pédagogique. Le professeur qui y travaille à plein temps n'est pas seulement enseignant mais aussi éducateur. Il se voit chargé avec ses pairs de la gestion de la vie scolaire. Ce fort investissement individuel qui repose sur une interrogation constante de son métier et qui induit une transformation de la professionnalité est soutenu d'une part par le travail d'équipe lui-même et d'autre part par l'intervention d'un chercheur accompagnant la dynamique de réflexion collective.

L'inscription dans le dispositif résulte d'une démarche volontaire des jeunes déscolarisés. Une fois élèves, ils co-construisent le dispositif avec les enseignants dans un esprit d'autogestion relative. Les règles de fonctionnement de la structure sont définies ensemble et un contrat qui stipule les engagements respectifs de l'équipe éducative et de l'élève clarifie les attentes mutuelles. Le jeune est considéré comme un sujet, acteur de sa scolarité, avec lequel l'adulte enseignant a des rapports d'égalité, de personne à personne, et qu'il contribue à former à un apprentissage autonome et critique du savoir qui revisite la forme scolaire en produisant sa normativité⁴. Il s'agit aussi d'inciter le jeune à participer au sens plein à la vie d'une structure scolaire, en le sensibilisant à une culture commune à laquelle on lui demande d'apporter sa contribution. Le jeune, avec ses pairs et avec les enseignants, reconquiert une posture scolaire. Construisant des liens de confiance avec les enseignants, il apprend à se réapproprier les règles nécessaires à l'apprentissage dans un cadre scolaire bienveillant, à restaurer l'estime de soi grâce à l'étayage de la structure, et à réfléchir son parcours pour clarifier ses choix et ses aspirations. S'il n'existe pas encore d'étude scientifique sur le bilan comparatif des dix premières années d'existence de ces dispositifs, très peu nombreux⁵ en France, les évaluations commandées par la hiérarchie et les enquêtes effectuées par les équipes elles-mêmes et donnant lieu à publication⁶ montrent qu'il y a très peu d'incidents de violence, que les élèves s'y sentent à l'aise et ont plaisir à y apprendre.

Les jeunes en situation de raccrochage au Micro-Lycée de Sénart

D'un point de vue sociodémographique, le public est composé de jeunes de 16 à 25 ans, issus du secteur géographique. La moyenne d'âge se situe autour de 21 ans sans prédominance d'un sexe sur l'autre. La répartition des sections au Micro-Lycée reflète la répartition des lycées de la région qui connaissent un fort taux d'élèves en sciences et technologies générales. La répartition par nationalité fait apparaître qu'il n'y a pas au Micro-Lycée un nombre d'élèves immigrés plus important que dans un lycée traditionnel de la

⁴ A distinguer de la normalisation. Voir BONNERY S. & MARTIN E., *Classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris, Editions ESF, 2002.

⁵ Il s'agit du CLEPT à Grenoble (38), du PIL à Paris (75), du Micro-Lycée de Sénart à Lieusaint (77), du Micro-Lycée 94 à Vitry sur Seine (94). Ces structures sont en relation les unes avec les autres et ont fondé une fédération (FESPI : fédération des établissements secondaires publics innovants).

⁶ Les Cahiers « innover et réussir », Une aventure pédagogique : Le Micro-Lycée de Sénart (n° 8-février 2005).

région. Le temps de décrochage se situe majoritairement entre six mois et deux ans. Beaucoup d'élèves ont vécu une véritable errance scolaire : la moitié au moins a connu le redoublement et fréquenté plusieurs lycées. Ils ont aussi été, pour une bonne part, confrontés à des problèmes d'orientation et, pour certains, réorientés en filière professionnelle.

Ces élèves sont en majorité des « nouveaux lycéens » qui, selon F. Dubet⁷, ont bénéficié de la massification scolaire. Ils s'inscrivent à la fois dans une dynamique de promotion scolaire et sociale par rapport à leurs parents et dans une logique de relégation du fait des filières suivies, du type de lycée fréquenté dans le passé et de leur parcours de retard et d'échec. Les jeunes postulants témoignent d'une certaine communauté de points de vue qui n'est pas étrangère à la situation de recrutement elle-même, exigeant une approche en conformité avec l'institution et sa mission. Ils aspirent à un parcours de réussite dans une institution qui reste pour eux synonyme d'échec.

Cette relative uniformité de statut social et de discours contraste avec la grande diversité des cheminements biographiques. On peut donc soupçonner un écart important entre la réalité des situations individuelles, la singularité des parcours et des constructions identitaires qui en dérivent et la tendance à l'homogénéisation normalisante de la structure. Celle-ci pose les cadres de fonctionnement adaptés à ce qu'elle a reconnu comme étant le profil-type du « décrocheur » en situation de « raccrochage », profil auquel le jeune, coulé dans le moule de sa subculture socio-économique, cherche à s'identifier d'emblée pour trouver sa place dans l'institution.

L'école : des représentations ambivalentes entre espoir et épreuve

L'ambivalence de représentations valorisant l'école comme étape nécessaire de l'intégration sociale et la contestant en tant qu'expérience personnelle d'humiliation ou de blessure narcissique, témoigne d'un malaise récurrent des jeunes à l'égard de l'école. Dissimulé sous l'effort de mise en conformité avec les attentes du système dans lequel ils rentrent à nouveau, il se manifeste néanmoins par une difficulté à « raccrocher »⁸. La rescolarisation semble même une épreuve insurmontable pour certains jeunes qui apparaissent comme des « incompetents » de l'école. B. Charlot⁹ (2005), montre la complexité de la notion de handicap socioculturel qui, si elle évoque une déficience caractérisant l'élève et induisant son échec, renvoie aussi à une insuffisance institutionnelle. C'est l'école elle-même qui génère le handicap dont la définition, exclusivement rapportée à l'élève, constitue une réification qui transforme un écart entre un individu et une institution en caractéristique individuelle et en fait objectif.

Ces élèves qui, en dépit d'un objectif affiché de rescolarisation, « décrochent » de nouveau, interrogent le fonctionnement des structures alternatives au même titre qu'ils ont

⁷ DUBET F., *Les Lycéens*. Paris, Seuil, 1991.

⁸ MELIN V., 2007.

⁹ CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Eléments d'une théorie*, Paris, Anthropos, 2005.

interrogé, à l'époque de leur premier « décrochage », le système traditionnel. La théorie du manque, souligne encore B. Charlot, renvoie à une lecture en négatif d'un phénomène qui témoigne du regard que l'école, en position dominante, porte sur les élèves rencontrant des difficultés. Une lecture en positif s'intéresse au contraire au projet biographique du jeune mis à l'épreuve dans une institution scolaire « faite pour lui » et en situation d'interaction avec des acteurs auxquels, en tant que sujet, il se confronte. Le rapport à l'institution et au savoir présuppose la prise en compte des modalités et des processus par lesquels le jeune biographie son expérience scolaire dans ses différents aspects et l'inscrit dans son histoire singulière. On peut définir¹⁰ les processus de biographisation auxquels les individus, consciemment et inconsciemment, dans leurs comportements et dans leurs discours, se livrent tout au long de leur existence, comme l'activité constitutive de leur être social par l'appropriation des caractéristiques des mondes sociaux auxquels ils participent, c'est-à-dire, en l'occurrence, du monde de l'école. C'est le sens et les caractéristiques de ce projet biographique qu'il faut avant tout analyser pour sortir d'une stigmatisation réifiante et comprendre l'événement paradoxal d'un décrochage réitéré.

2- La biographie problématique du « raccrochage » : entre parcours social et construction biographique

Si les pédagogues créateurs de ces dispositifs ont bien compris que l'école participe à la construction du phénomène du décrochage qu'elle redoute et s'ils sont attentifs aux variables qui peuvent devenir des facteurs pathogènes, ils sont néanmoins confrontés à un « décrochage » persistant dans leurs structures. Ce « décrochage » qui se produit dans des structures conçues pour y remédier par des pédagogues dont la spécialité est le « raccrochage » est source d'interrogations nouvelles. Pour les poser et y répondre, il est nécessaire d'aborder les enjeux sociaux et épistémologiques du « décrochage » et du « raccrochage ».

La tentative sociologique de définition du « décrochage » et ses limites

On ne peut identifier les individus touchés par ce phénomène avec une précision statistique, ni en donner une caractérisation univoque. Laurier Fortin¹¹ en propose une typologie qui distingue quatre grandes catégories. Il évoque un décrochage associé à une délinquance cachée. Ce type de décrochage concerne des jeunes aux performances scolaires légèrement inférieures à la moyenne, plutôt conformes à la norme scolaire mais accaparés par une activité délinquante en dehors de l'école. Un second groupe est composé de jeunes qui s'ennuient déjà depuis longtemps à l'école sans manifester néanmoins trop d'opposition et aux résultats variables. Un troisième type désigne des élèves aux performances scolaires faibles, dont les comportements posent ouvertement problème et témoignent d'une grande

¹⁰ DELORY-MOMBERGER C., 2003.

¹¹ POTVIN P., FORTIN L., MARCOTTE D., ROYER E. & DESLANDES R, *Guide de prévention du décrochage scolaire*, CTREQ, Québec, 2004.

défiance à l'égard du système scolaire. Ces jeunes font l'objet d'une stigmatisation très forte. Ils ont des activités déviantes à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Les élèves dits dépressifs, bien souvent inexistantes aux yeux des enseignants, sans problèmes de comportements et aux résultats moyens constituent le dernier groupe. Cette approche sociologique met en évidence une hétérogénéité irréductible de ceux que l'on désigne comme « décrocheurs ».

D. Glasman¹² avance l'idée qu'il n'y a pas une frontière nette entre le « décrocheur » sorti du système et les « décrocheurs sur place », c'est-à-dire des élèves qui sans quitter le lycée sont totalement « démobilisés ». Glasman propose néanmoins une distinction possible entre les décrocheurs et les autres élèves. Pour les premiers, les études ne feraient plus sens tandis que pour les seconds, elles auraient encore une valeur. La ligne de partage entre ceux qui donnent sens aux études et ceux qui ne leur en donnent plus place symboliquement le jeune soit à l'intérieur de l'école, soit à l'extérieur. Ainsi, elle reprend ou confirme un clivage propre à l'institution scolaire qui tend, en réduisant le jeune à l'artefact de l'élève, à opérer un cloisonnement entre son métier d'élève et sa vie extérieure. Elle omet ainsi de le considérer, comme peut le faire la recherche biographique¹³, dans la globalité d'une vie aux multiples dimensions, génératrices d'autant de figures de soi qui, loin de s'exclure, dialoguent les unes avec les autres et parfois s'opposent, et dont l'expérience d'élève fait partie.

Le « raccrochage » : une confrontation à la norme scolaire et une inscription dans les cadres de la société biographique¹⁴

L'idée maîtresse du dispositif de « raccrochage » selon laquelle l'école doit être à elle-même son propre recours confirme l'importance accordée à l'école en France. Il existe une passion typiquement française pour l'école¹⁵ qui est fortement investie par la société et à laquelle on donne comme mission de construire les conditions de l'égalité républicaine. L'école doit former les hommes et les citoyens ; elle doit rendre possible l'intégration socio-économique des élèves. Le savoir qu'elle dispense pèse incommensurablement plus que l'expérience personnelle, fortement minorée. Les jeunes français ont donc l'angoisse de la réussite scolaire dont dépend pour une grande part, au moins dans leurs représentations, leur intégration et leur réussite sociale. Ceux qu'on désigne comme « décrocheurs » ne font pas

¹² GLASMAN D., Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, *VEI enjeux*, 122, 2000, p. 10-25.

¹³ La démarche de la recherche biographique développée par Ch. DELORY-MOMBERGER s'inscrit dans la mouvance des histoires de vie qui prône une analyse qualitative des faits sociaux et valorise la parole des acteurs, mode d'accès privilégié aux comportements et représentations du sujet. L'histoire de l'individu se pense bien en lien avec la société et le monde dans lequel il se situe et sur le fonds culturel duquel il construit ses représentations. Le discours sur soi, considéré dans sa dimension historique, retravaille à chaque époque, dans chaque société, les rapports du public et du privé, de la collectivité et de l'individu, de la singularité et de la pluralité, de l'individu à lui-même. La figure du sujet se recompose sans cesse à travers des formes, formes discursives d'abord, sans cesse reprises et réinterprétées, réinvesties et réactualisées par chaque époque et chaque sujet, et des formes matérielles ensuite, celles des supports et des techniques d'inscription de la parole.

¹⁴ ASTIER I. & DUVOUX N., (dir.), *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, L'harmattan, 2006.

¹⁵ MOIGNARD, B., conférence « Décrochage et climat scolaire : des espaces d'accrochage pour l'école » 26 -01-2011 cycle des Mercredis de Créteil.

exception : en marge de l'école, ils sont très sensibles à sa norme. Les enseignants de ces dispositifs le sont tout autant : travaillant dans les marges de l'école, ils en reconnaissent néanmoins le caractère normatif et l'envisagent comme un passage quasi incontournable.

Par ailleurs, l'effacement de la notion de rôle et l'affaiblissement des grandes institutions régulatrices contraignent les individus à construire par eux-mêmes le sens de leur activité sociale. Cet individualisme réflexif propre à notre époque se traduit par une aspiration à la réalisation personnelle et par un parcours qui s'expérimente et se construit à partir des multiples possibles identitaires offerts par leurs appartenances sociales plurielles et diverses. Cependant cette autoréalisation individuelle, au lieu d'être seulement l'exercice d'une liberté et l'affirmation d'un droit, tend à devenir un impératif social et institutionnel tout aussi puissant que l'étaient les prescriptions sociales traditionnelles. Les individus doivent témoigner de leur capacité à s'adapter et à peser sur le cours de leur vie et sont contraints à s'imputer, en particulier, les obstacles et les échecs qu'ils rencontrent dans leur vie sociale et professionnelle. L'exigence d'autoréalisation et de responsabilisation s'est renversée en une exigence instrumentalisée et institutionnalisée¹⁶, visant à augmenter l'efficacité des acteurs sociaux et à assurer leur adaptation aux conditions de la production et du marché. Dès lors chacun est renvoyé à la construction réflexive de sa propre existence, c'est-à-dire à sa biographie entendue comme la représentation qu'en élaborent les acteurs et non plus comme le seul cours effectif de la vie. Les jeunes déscolarisés sont confrontés à cette nouvelle normativité individuelle qui pose la continuité biographique et l'efficacité du projet et du parcours comme des exigences sociales et donc des facteurs d'inclusion.

Le « raccrochage » du « décrocheur » : un enjeu du dispositif expérimental et une nouvelle forme de contrôle par l'institution

Dans les dispositifs de « raccrochage », le « décrocheur » devient en quelque sorte l'enjeu d'un conflit idéologique et son témoin. Sa capacité à « raccrocher » grâce à l'action éclairée d'enseignants ayant réformé l'institution scolaire et leur activité professionnelle serait ainsi la preuve de la légitimité des critiques que ceux-ci développent contre le système scolaire traditionnel. Le jeune en situation de « décrochage » n'est donc pas analysé en fonction de son histoire individuelle. On fait de son parcours scolaire un exemple attestant la nécessité d'une remise en question de l'institution.

L'organisation sociale et institutionnelle de l'école, de son côté, tend à instrumentaliser l'existence de ces jeunes ayant « décroché » afin de les réintégrer dans le système scolaire. La rescolarisation vise une efficacité sociale et non la compréhension du processus biographique de ces jeunes dont les difficultés rencontrées lors de leur reprise d'études, tentations d'un nouveau « décrochage », sont d'ailleurs des indicateurs potentiels de tensions, voire de contradictions entre le projet de la scolarité, même revisité à travers le

¹⁶ DELORY-MOMBERGER C., *Le condition biographique : essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*, Paris, Téraèdre, 2009.

« raccrochage », et leur réalité personnelle. La mise en perspective biographique du parcours scolaire de ces jeunes permet d'apporter quelques lumières sur leur construction de sujet, leur dynamique identitaire et les paradoxes du « raccrochage ».

3- Parcours, trajectoire biographique et récit

Le mot parcours, rappelle De Gauléjac¹⁷, relève de l'expertise et de la politique gestionnaire. Le récit, en revanche, recentre le sujet sur son pouvoir de nommer, de choisir ou encore d'interpréter. Le récit de vie met le sujet en travail. C'est lui qui structure le récit et c'est lui qui garde la maîtrise de l'interprétation. La recherche biographique interroge le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit. Elle accède ainsi à la compréhension de la trajectoire biographique du sujet, démarche réflexive par laquelle il configure la trame des événements qui constituent son existence en interaction avec le contexte social où son expérience se situe.

« Décrochage » et « raccrochage » : La question de la continuité biographique

Le « raccrochage » ne constitue pas la négation du passé et l'émergence d'un monde nouveau au sein duquel le jeune, comme par la magie d'une amnésie opérée par la fréquentation d'une structure scolaire différemment aménagée, aurait définitivement oublié l'expérience douloureuse qui l'a mis une première fois en dehors de l'école. Le « raccrochage » s'inscrit, au contraire, dans la temporalité d'une biographie individuelle confrontée à la nécessité de réfléchir le passé dans l'acte même de construire le projet qui dessine les contours de son devenir. Le jeune, ancien « décrocheur », s'interroge sur sa capacité à assumer cette nouvelle rencontre avec lui-même et avec l'institution scolaire. Il redoute d'avoir à renoncer de nouveau à une certaine figure de soi, celle de l'élève, et à la forme d'insertion sociale qu'assure la scolarisation. Le projet biographique du « raccrochage » repose ainsi sur l'articulation entre la figure du « raccrocheur » et ce qu'il supprime et répare en le conjurant, c'est-à-dire sa figure en négatif, le « décrocheur ». Pour « raccrocher », il faut réunir un certain nombre de conditions. Il faut avoir préalablement effectué un certain parcours, à savoir un « décrochage » exprimant dans les faits un changement de situation sociale. Le « décrochage » se décrit de façon objective par l'arrêt en cours de cycle avant l'obtention d'un diplôme et concerne tout particulièrement le niveau de formation dont la société considère l'obtention du diplôme comme impérative. La première condition concerne donc un fait social décrit de façon rudimentaire comme la sortie de l'école avant d'avoir atteint un seuil minimum de diplôme et de qualification selon les normes sociales en vigueur. Le « raccrochage » est alors défini de façon objective comme la reprise des études pour achever le cycle entamé ou bâtir un nouveau projet de formation débouchant sur une qualification. Le « raccrochage » n'est réel que s'il dure dans les faits et permet de

¹⁷ DE GAULEJAC, V., « Parcours, trajectoires, histoires, récits ? », *Revue Enfance et Psy* 1/2008.

réaliser le projet qualifiant. Des conditions d'ordre subjectif doivent aussi être remplies. Elles concernent le rapport à soi, assise psychologique de la dynamique d'engagement en formation. Elles dépendent de l'expérience subjective du « décrochage » et de l'école en général. Derrière la description uniformisante d'une situation objective, c'est-à-dire l'arrêt prématuré des études, se cachent, en effet, des postures bien différentes que les trajectoires biographiques permettent de mettre au jour. La capacité du jeune à articuler le projet de retour à la scolarité avec les autres dimensions de son identité ou figures de soi est aussi déterminante. Ces postures engagent des processus subjectifs complexes que ne révèlent pas les parcours eux-mêmes.

Quelques trajectoires biographiques singulières, entre projet scolaire et projet de vie

Une élève en échec de rescolarisation, n'a en réalité jamais subjectivement « décroché ». Elle a toujours été prête au « raccrochage » puisque la scolarité n'a jamais cessé de représenter pour elle un salut existentiel et personnel et le passage obligé d'une réalisation sociale. Il se trouve que les difficultés psychologiques de cette élève, conséquences d'une socialisation primaire difficile au sein de sa famille, lui ont interdit de déployer pleinement ses aspirations en matière de formation scolaire. Le passage par un dispositif de « raccrochage » lui a permis de réparer un certain nombre de blessures affectives, grâce aux relations très positives avec les enseignants. Le temps du « raccrochage », soldé par un échec apparent, a rendu possible l'évolution psychologique requise pour assurer une réussite ultérieure dans les études. Elle a accédé à l'université en réussissant brillamment l'examen d'entrée proposé aux non-bacheliers et fait des études de sociologie.

Le parcours d'un autre jeune permet de repérer une sorte d'ambiguïté. Il est allé au bout du processus puisqu'il a passé et réussi son baccalauréat, mais l'ancrage dans le dispositif de « raccrochage » est toujours demeuré fragile et incertain. Il a fallu la très grande tolérance des enseignants, l'adaptation de toute l'équipe éducative à la singularité de ses rythmes et de ses attentes pour maintenir cet élève dans la scolarité. Sa parole est révélatrice : il a pu aller jusqu'au bout parce que les enseignants ont accepté qu'il ne « raccroche » pas vraiment. De fait, il n'a pas vraiment « raccroché », puisqu'il réussit son baccalauréat pour partir vivre une année en Australie, interrompant de nouveau la dynamique de reprise d'études. Il est clair que les études ne constituaient pas véritablement son projet de vie à l'époque et s'il a dit souhaiter, à moyen terme, entreprendre de nouveau un parcours formatif, rien ne l'assurait puisqu'il n'avait rien prévu pour son retour. Cet élève considéré comme « raccroché » semble plutôt justifier le qualificatif de « raccrocheur ambivalent ».

D'un autre côté, certains élèves ont bénéficié du label rassurant de « raccrochés ». Une élève, en particulier, a manifesté à la fois une grande faculté d'adaptation à la structure et aux modalités scolaires et un très bon niveau de réussite. Son aisance relationnelle, la rapidité avec laquelle elle a trouvé ses marques et ses résultats plutôt brillants ont incité l'équipe qui la

considérait comme « raccrochée » dès le début de l'année scolaire, à la faire passer directement en terminale au bout de quelques mois. Il semble que le processus de raccrochage n'ait réussi qu'en apparence puisqu'elle n'a pas pu, ni su poursuivre ses études après le baccalauréat alors même qu'elle en avait l'objectif et le désir. De nombreuses résistances identitaires l'ont empêchée de réaliser ses anciennes aspirations universitaires.

Ces quelques trajectoires biographiques témoignent du caractère chaotique du processus de rescolarisation confronté aux contradictions entre projet scolaire et projet de vie, entre parcours imposé et problématique personnelle. Le temps du « raccrochage » constitue une transition caractérisée par l'instabilité et l'imprévisibilité du futur. Ces trajectoires chaotiques ne sont pas sans avoir de ressemblance avec la réalité souvent atypique des parcours d'adultes¹⁸. On y fait un constat que même les enseignants des structures de décrochage ont tendance à oublier : l'école n'est pas nécessairement compatible avec la trajectoire biographique des jeunes, quand bien même les caractéristiques actuelles de la société font de la scolarité un parcours presque obligé du point de vue matériel mais aussi du point de vue de la reconnaissance sociale.

Raccrochage, décrochage et motivation intrinsèque

Le raccrochage effectif qui donne un sens vraiment personnel aux études peut se définir comme la construction d'une motivation intrinsèque fondée sur un projet clair de formation qui se réalise par la médiation de l'école et dans lequel l'individu s'investit d'un point de vue identitaire pour faire exister une nouvelle figure de soi. Pour s'engager dans le processus de formation qui définit alors la rescolarisation, le jeune a besoin d'éprouver un sentiment d'autodétermination, de faire l'expérience de sa capacité à se prendre en charge. Il doit retrouver la confiance en ses ressources, c'est-à-dire le sentiment de son efficacité personnelle. Cela suppose d'avoir géré l'événement que représente le « décrochage » lui-même, inséparable d'un choc biographique qui ne laisse pas intacte l'estime de soi. Il faut que le jeune ait surmonté les tensions identitaires qui perturbent la réalisation de son projet, en particulier le conflit entre l'acceptation de la norme scolaire et l'aspiration à la reconnaissance de sa singularité.

On peut considérer très paradoxalement que la fonction de résistance au « raccrochage », c'est-à-dire la tendance au « décrochage » constitue un élément déterminant de l'élaboration de la motivation intrinsèque et donc du processus d'engagement en formation. Résister au « raccrochage » en cours peut être envisagé comme la stratégie d'un sujet œuvrant à se soustraire au désir aliénant de l'enseignant qui veut sa réussite. Le jeune construit ainsi par l'opposition une autonomie personnelle et préserve sa dimension de sujet toujours en combat dans le cadre d'une institution qui, bien qu'alternative, tend, du fait de sa

¹⁸ BOUTINET J.-P., L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 /1, 2007, p. 19-32.

fonction étatique, à valoriser le modèle contrôlable de l'acteur rationnel et volontaire, déconstruit et critiqué par J-Y. Rochex¹⁹.

Les limites de la seconde chance offerte par les structures de « raccrochage »

Cette seconde chance offerte au jeune est à la fois une prise en compte de ses aspirations individuelles et une instrumentalisation visant au contrôle social. Ce qu'on demande au jeune qui a le projet personnel de raccrocher, c'est de devenir ce qu'il n'a pas pu incarner préalablement, à savoir un acteur cohérent et efficace. Le jeune est ainsi confronté à un double discours institutionnel : l'école reconnaît la singularité de sa trajectoire subjective et sa discontinuité ; en même temps, elle en produit le déni en valorisant une construction de projet qui ne souffre plus l'errance mais vise l'efficacité d'un parcours et un rendement qui s'apparentent au management d'entreprise. Ce discours contradictoire de l'institution soumet le jeune à une injonction paradoxale, source d'angoisse et de décrochage définitif, puisqu'elle lui propose un cheminement qui intègre les péripéties de sa reconfiguration identitaire tout en lui imposant une efficacité et une adaptation incompatibles avec le questionnement et les attermolements qu'il suppose. Ainsi la question de la continuité biographique se pose de manière différente du côté de l'institution et du côté du jeune. Le parcours de « raccrochage » répond à l'injonction institutionnelle qui fait de la continuité biographique une condition nécessaire de l'efficacité et de l'intégration sociale. Le processus subjectif du « raccrochage » qui intègre de la discontinuité, c'est-à-dire des arrêts momentanés, des aller-retour entre le dedans et le dehors de l'école rend compte d'une dynamique de reconstruction identitaire qui réinterroge constamment le sens de l'histoire individuelle. Si les structures de raccrochage semblent avoir réussi le pari d'offrir un climat scolaire de qualité et de proposer un rapport au savoir qui permette de construire sa normativité, elles restent prises au piège de la normalisation du parcours qui fait du projet de formation une nouvelle forme de contrôle social par la contrainte de la continuité et l'exigence d'aboutissement.

¹⁹ ROCHEX J.-Y., « Interrogations sur « le projet » : la question du sens », L'entrée en formation, *Education permanente*, 125/1995-4, 1995, p. 77-90.

Bibliographie

- ASTIER I. & DUVOUX N., (dir.) *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, L'harmattan, 2006.
- BEN AYED C., (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris, Armand Colin, 2010.
- BLAYA C., *Décrochages scolaires- l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
- BONNERY S. & MARTIN E., *Classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris, Editions ESF, 2002.
- BOUTEYRE E., *La résilience scolaire de la maternelle à l'université*, Paris, Belin, 2008.
- BOUTINET J.-P., L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 /1, 2007, p. 19-32.
- CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*, Paris, Anthropos, 2005.
- DE GAULEJAC, V. (2008). Parcours, trajectoires, histoires, récits ? *Revue Enfance et Psy* 1/2008.
- DELORY-MOMBERGER C., *Le condition biographique : essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*, Paris, Téraèdre, 2009.
- DELORY-MOMBERGER C., *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris, Anthropos, 2003.
- DUBET F., *Les Lycéens*. Paris, Seuil, 1991.
- GLASMAN D., Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, *VEI enjeux*, 122, 2000, p. 10-25.
- MELIN V., *Une approche des tensions et des stratégies identitaires d'anciens décrocheurs en situation de raccrochage*, Master 2. Formation des adultes. Champs de recherche, Cnam-Paris13/Nord-Louvain la Neuve, 2007.
- MOIGNARD B., *Décrochage et climat scolaire : des espaces d'accrochage pour l'école*. Conférence donnée dans le cadre des mercredis de Créteil (cycle sur le thème « Pourquoi les lycéens décrochent-ils ? »), 2010.
- POTVIN P., FORTIN L., MARCOTTE D., ROYER E. & DESLANDES R., *Guide de prévention du décrochage scolaire*, CTREQ, Québec, 2004.
- ROCHEX J.-Y., « Interrogations sur « le projet » : la question du sens », *L'entrée en formation, Éducation permanente*, 125/1995-4, 1995, p. 77-90.