

# Le Décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers

Stéphane BONNÉRY\*

## Résumé

Les élèves suivis, en grandes difficultés sociales et scolaires, interprètent l'école d'une façon qui ne leur permet pas de s'approprier les savoirs et les activités intellectuelles attendues ; les formes scolaires reposant sur des évidences socialement situées participent de ces ambiguïtés. Si en primaire les élèves trouvent l'école satisfaisante car ils peuvent se « raccrocher » à certains de ses aspects qui masquent leurs difficultés

et le travail d'acculturation nécessaire, au collège, la mise au jour peut être brutale, le jeu scolaire n'apparaissant plus jouable, d'où un décrochage de l'intérieur. Celui-ci est alimenté par une interprétation des situations (de travail, de relation, de pratiques langagières) scolaires au travers non pas d'exigences pour s'approprier des savoirs, mais d'arbitraires personnels des enseignants comme des catégories (sur des registres « affectifs » ou « sociaux ») auxquelles sont renvoyés professeurs et élèves.

## Mots-clés

Décrochage scolaire  
Logiques d'apprentissage  
Logiques relationnelles  
Pratiques langagières  
Confrontation à l'École  
Formes scolaires  
Cumul de difficultés

---

\* A.T.E.R. & doctorant en sciences de l'éducation, Équipe E.S.COL. / Université Paris-VIII.

## 1. Questions initiales, cadre et terrain de la recherche

Les phénomènes de déscolarisation « radicale » (au sens de la non-fréquentation d'un établissement scolaire) sont aujourd'hui au devant de la scène, associés dans les discours publics à la délinquance juvénile, à la violence scolaire. Si l'attention est attirée

habituellement par ces formes les plus visibles du « divorce » entre certains élèves et l'institution scolaire, on sait par ailleurs que d'autres formes plus discrètes existent, d'une part pour d'autres jeunes, d'autre part en amont des ruptures « franches » de scolarité. Des travaux antérieurs (Broccolichi, 1997) ont notamment montré que les dossiers scolaires des élèves sortis du système sans qualification donnaient à voir de grandes difficultés sur le plan des apprentissages bien avant des signes de rupture de la relation pédagogique. Nous avons repris à notre compte l'idée selon laquelle les décrocheurs pouvaient ne pas constituer une population distincte des autres élèves (Glasman, 1998/2000) mais cumulaient ce qui peut faire difficulté plus largement pour les enfants issus de milieux populaires, moins familiarisés avec la culture scolaire, et qu'il existerait donc un continuum (Castel, 1995) entre les élèves « en réussite » et les « déscolarisés », d'où l'hypothèse de « décrochages de l'intérieur » ou de « déscolarisés dans l'école » (Glasman, *art. cit.*) pour des élèves qui continueraient à venir à l'école sans que ce soit pour y apprendre.

Comme nous avons pu le voir dans des travaux antérieurs (Centre Alain Savary, 1999 ; Martin, Bonnéry, 2002) les élèves de classe-relais<sup>1</sup>, alors qu'ils ont l'impression que leur scolarité primaire s'est déroulée sans problème majeur, interprètent les situations scolaires du collège (où ils ont « décroché ») sur le registre de conflits interpersonnels, de sentiments de rejet ou d'injustice, et cette « interprétation » a semble-t-il « grippé » encore plus les relations pédagogiques et les apprentissages. Que s'est-il passé entre cette scolarité primaire mythifiée et leur « sortie » conflictuelle du collège ? Il est apparu dès le début qu'un seul facteur ne suffisait pas à expliquer le décrochage scolaire, d'où l'hypothèse d'un cumul, de l'interaction de registres différents : sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers.

---

<sup>1</sup> Les classes (ou dispositifs)-relais accueillent des jeunes soumis à l'obligation de scolarité. Ceux-ci ont connu très tôt des difficultés importantes d'apprentissage, mais c'est au collège (plutôt en 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>) qu'ils ont manifesté des comportements à partir desquels ils ont été considérés comme déscolarisés ou en voie de l'être (critères d'appréciation variables : non-inscription ou dés-inscription scolaire du fait d'exclusions successives, absentéisme, violence, « perturbations » dans le collège d'origine, refus de travail). Il s'agit d'enfants de familles souvent précarisées. Ces classes ne relèvent pas de l'enseignement spécialisé, les élèves accueillis ne souffrent pas de déficiences mentales, même si des enseignants spécialisés et des éducateurs y interviennent.

L'attention a été portée sur l'interprétation par les élèves de leur confrontation à l'École, définie comme un lieu où ils se confrontent à des « formes scolaires » (Vincent, Lahire, Thin, 1994) et en particulier des tâches (et par là à des pré-requis et à des « malentendus » - Bautier, Rochex, 1997), mais aussi où ils sont confrontés à des règles et à des personnes, et enfin où ils sont dans des situations d'interactions langagières, trois points qui structurent cet article. L'analyse de ces interprétations est en effet apparue utile pour comprendre ce qui amène l'élève à penser qu'à un moment donné, le « jeu scolaire » n'est plus jouable, et qu'il vaut mieux renoncer aux apprentissages, d'où le décrochage de l'intérieur.

Nous nous sommes intéressés au passage entre l'école primaire et le collège pour des élèves connaissant des difficultés, pour deux raisons au moins. D'une part, l'hypothèse du décrochage de l'intérieur sous entend que la rupture scolaire n'a pas lieu d'un coup, mais sur une temporalité assez longue. D'autre part, si les futurs décrocheurs ont l'impression que « tout va bien » en primaire, l'analyse de ce qui participe de ce bien vécu peut être source d'enseignements de ce qui sera mal vécu plus tard, le « passage », du fait des changements d'exigences entre primaire et secondaire, pouvant rendre visibles les effets de leurs difficultés antérieures ; en cela, le traitement institutionnel de la difficulté scolaire, comme de ce qui est renvoyé aux élèves sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font, a été une priorité.

Cette recherche a été conduite et financée dans le cadre d'un programme interministériel d'étude des processus de déscolarisation (Dray, Cœurard, 2000). Le travail de terrain, permis par des responsables de l'Académie et du CEFISEM de Paris, a consisté en un suivi d'une population d'élèves identifiés (avec l'aide des instituteurs, selon divers critères : absences ou retards fréquents, difficultés d'apprentissage, fréquentation d'une classe d'adaptation interne, conflits avec les enseignants) comme de « potentiels décrocheurs » au collège. Ce suivi a duré le dernier trimestre de CM2, toute l'année de 6<sup>e</sup> et le premier trimestre de l'année scolaire suivante. Les analyses se basent sur des corpus variés (entretiens, observations de classe, productions écrites d'élèves, documents institutionnels) qui ont été recueillis<sup>2</sup>, dans un quartier populaire de la capitale. Ces élèves vivent souvent dans des conditions de grande précarité (sans papiers, logements vétustes et surpeuplés, petits métiers, enfants confiés aux aînés de la fratrie lors de ponctuels retours des parents au pays...). Les deux écoles primaires retenues sont implantées dans ce quartier, et accueillent donc une population hétérogène du point de vue culturel, mais homogène du point de vue social. Leurs élèves sont parmi ceux qui ont les plus

---

<sup>2</sup> En collaboration avec B. Lesort sous la direction d'É. Bautier et S. Branca. Projet de recherche *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, sous la responsabilité scientifique d'É. Bautier et J.-P. Terrail (consultable sur [www.inrp.fr/zep/relais/drintro.htm](http://www.inrp.fr/zep/relais/drintro.htm)).

mauvais résultats de la circonscription (et de l'Académie) aux évaluations d'entrée en 6<sup>e</sup>. Dans ces écoles, le « climat » est plutôt bon, malgré des cas « d'élèves difficiles » ; les élèves n'y sont pas « décrochés ». Parmi les élèves suivis dans les quatre classes de CM2, il a été possible d'en suivre dix-neuf dans les trois collèges du quartier où ils sont entrés. N'ont été retenus que les élèves qui, pour être de « potentiels décrocheurs » en 6<sup>e</sup>, ne relevaient pas de l' AIS<sup>3</sup>, question non négligeable mais d'un autre registre.

Les analyses suivantes portent sur les élèves qui ont fini par « décrocher de l'intérieur » au cours de la période de suivi, et sur les « effets de cumul » qui y ont participé. Cet article se centre donc sur ce qui, dans la confrontation des élèves (et de ce qu'ils sont du point de vue social) à l'École, a contribué au décrochage. Tout ce en quoi les enseignants et l'École essaient de « raccrocher » les élèves (et/ou y arrivent pour d'autres) sera donc laissé de côté, mais cela ne veut pas dire que nous l'ignorions.

## 2. Interprétation des formes de travail scolaire

### 2.1. Ambiguïtés des tâches scolaires, malentendus socio-cognitifs et évidences sociales

Dans la continuité des travaux de l'équipe E.S.COL<sup>4</sup>, il apparaît que les formes scolaires auxquelles se confrontent les élèves présupposent des acquis, reposent sur des évidences et des ambiguïtés, du côté de l'école et des enseignants<sup>5</sup>, comme du côté de l'élève, même si elles sont différentes.

Par exemple, en 6<sup>e</sup>, lors d'une séance de géographie, il s'agissait d'apprendre à « faire une carte » à travers le cas particulier de la carte du relief d'un pays (mise en couleur différenciée par paliers d'altitudes, figuration d'une légende...). Pour ces élèves, il est évident que « faire une carte », c'est « faire la carte » : ils cherchent à partir du fond de carte donné à identifier et à coloriser chaque zone comme sur le modèle. Et c'est de façon contextualisée que les élèves suivis s'engagent dans la tâche, et s'y engagent même doublement puisqu'il savent qu'au cours suivant, il y aura un contrôle écrit où ils devront, dit l'enseignante, « faire une carte ». Parmi les élèves que cela va dérouter, Amidou, voulant être sérieux, passe beaucoup de temps chez lui et dans les associations d'aide aux devoirs à apprendre « la » carte, à l'apprendre « en soi »,

dans son contexte propre : mémoriser, savoir mettre en couleur l'emplacement de tel massif ou fleuve, se trouvant à tel endroit de la page, décrivant telle courbe... On ne leur a pas appris à utiliser ces règles dans d'autres situations. Or, l'interrogation porte sur un autre fond de carte devant lequel Amidou ressent une injustice : ce n'est pas ce qu'il a révisé, ce n'est pas la même tâche. Pour l'élève, il est évident que ce qu'on attend de lui, c'est de se conformer aux exigences, d'appliquer les consignes « au pied de la lettre », et que cela suffit pour réussir. Pour l'enseignante, il est évident que la tâche de réalisation de telle carte n'est pas un but en soi mais doit permettre d'apprendre une forme scolaire (la forme carte de géographie décontextualisée) érigée en savoir ; de même le mode d'activité intellectuelle décontextualisation / recontextualisation, dans une logique scripturale scolaire (Lahire, 1993), est évident, est un pré-requis à l'entrée en 6<sup>e</sup>. C'est seul (et a fortiori lors du contrôle qui va donner lieu à une note, d'où des tensions) que l'élève doit surmonter cette difficulté, se confronter à cette évidence, relier la tâche effectuée et l'activité intellectuelle requise et donc le savoir attendu. Il s'agit là de malentendus socio-cognitifs, reposant sur des évidences socialement situées de part et d'autre. Si l'exemple est pris au collège, le même type de malentendus et d'évidences sur les tâches existe à l'école primaire. Mais nous verrons plus loin comment l'interprétation de ces situations par les élèves diffère entre le CM2 et la 6<sup>e</sup>. Pour ceux qui ont le plus grand travail à réaliser en terme d'acculturation à la culture scolaire, l'ignorance de ces évidences contribue à rendre difficile le démarrage de l'activité intellectuelle visée.

### 2.2. Différentes logiques d'action vis-à-vis des tâches et activités scolaires

Nous ne retiendrons ici que deux logiques à l'œuvre chez les élèves suivis : celles que nous avons identifiées comme pouvant participer à de futurs décrochages.

Dans une première logique, travailler c'est se conformer. L'élève veut « être sérieux », « travailler », faire « tous les exercices », essayer d'arriver aux « bonnes solutions », (se « mettre en règle avec les tâches » - Bautier, Rochex, 1997), mais comme un but en soi : l'essentiel est d'avoir la réponse juste sans que la tâche vise des objectifs d'acquisition de savoirs ou de révision ou que les différentes tâches s'inscrivent dans la cohérence d'une discipline ; on est dans l'évidence que la nature du travail attendu se résume dans la réponse aux questions énoncées. Ici, il y a une forte conviction que « tout travail mérite salaire », que faire des efforts sera récompensé par de bonnes notes, comme si le fait de se conformer aux prescriptions enseignantes avec effort et persévérance amenait inéluctablement à comprendre, « travail » et « compréhension » étant indistincts. L'école, si elle n'en est pas seule

<sup>3</sup> « Adaptation et intégration scolaire », autrement dit l'enseignement spécialisé.

<sup>4</sup> Cf. les références bibliographiques d'Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex.

<sup>5</sup> Les enseignants participent de la mise en œuvre de ces formes scolaires, mais il exercent à partir de programmes, de modes sociaux et pédagogiques dominants.

responsable, n'est pas non plus étrangère au maintien de ces élèves dans de telles logiques d'action. Par exemple, dans certaines classes, l'utilisation systématique d'exercices avec des cases à cocher est un des multiples éléments qui y contribuent : lors d'une séance de consolidation de l'apprentissage de ce que sont des adjectifs épithètes ou attributs, les élèves qui sont dans cette logique savent par expérience que sont à cocher à peu près autant de cases « épithètes » qu'« attributs » ; ils peuvent même arriver à un taux de bonnes réponses assez satisfaisant. Ici, l'intérêt des élèves pour les tâches ne repose pas sur l'acquisition de savoirs, les gratifications sont extérieures (Rochex, 2000) à l'activité proprement dite : c'est exclusivement la bonne note, la valorisation de soi par l'enseignant, ou la relation privilégiée, qui viennent « récompenser des efforts » ou « encourager ». L'enseignant soucieux de valoriser chacun peut malgré lui contribuer à ce que pour les élèves, dans cette logique, la pertinence de l'activité intellectuelle mise en œuvre soit occultée par la « bonne volonté de participation ». Au niveau du primaire, les conditions et les formes scolaires permettent que l'École puisse être satisfaisante pour l'élève alors même qu'il n'apprend pas ce qui est attendu : les enseignants peuvent davantage tenir compte des efforts, récompenser la bonne volonté ; ce qui « raccroche » entretient en même temps les malentendus. Au collège, ces élèves essaient de se conformer de la même manière, mais les résultats sont tout autres, on y reviendra.

Dans une deuxième logique, travailler, c'est donner le change avec la possibilité de se prendre au jeu. Précisons-le d'abord, pour les élèves qui sont dans cette logique, l'école est « importante » car ils la voient comme le passage vers un futur métier, et comme « utile » (ne pas faire de fautes, savoir remplir des papiers, vérifier la monnaie rendue dans un magasin...). Mais pour eux, ceci n'implique ni la notion d'effort, ni l'effectuation de tâches comme dans le cas précédent. Si l'école est nécessaire « pour plus tard », il faut donc essayer de supporter ses contraintes, de participer « un peu » aux activités d'apprentissage afin de n'être pas trop pénalisé, en essayant d'y perdre le moins de liberté possible et de profiter des bons moments qu'elle offre (les relations avec les copains sont une raison importante de la fréquentation de l'école), y faire ce qui plaît, ce dont on a envie (dessiner, somnoler, attendre la récréation pour voir les copains, faire les équipes du match de foot après l'école...), voilà ce qui est prioritaire. Pour ces élèves, la plupart du temps, la mise au travail consiste à « donner le change », tant dans le sens de faire un peu semblant de travailler, que dans le sens de donner la contrepartie dans l'échange contrainte/plaisir. Par exemple, dans une classe de CM2, l'enseignante cherche, à l'appui d'exercices préalables et de la mise en place systématique d'un temps d'interactions verbales, à « faire émerger et construire les notions » ; Raffik a développé une tactique récurrente selon laquelle en début de ces interactions où la classe est sollicitée, il donne une ou deux réponses au hasard, pose une question anecdotique (« c'est bien page 132 ? »), sachant empiriquement

qu'il ne sera plus interrogé puisque la maîtresse questionne ceux qui ne participent pas d'eux-mêmes. Dès lors, il fait autre chose. A l'occasion, ces élèves peuvent se laisser prendre au jeu de l'activité scolaire quand, de façon ponctuelle, elle revêt peu de contraintes et semble amusante, mais cela reste dans une logique où ils profitent des bons moments qui leur sont offerts, et non dans une logique de travail, encore moins d'apprentissage. Si en CM2 les formes scolaires permettent d'une part que l'élève maîtrise plus ou moins ces tactiques (il passe suffisamment de temps avec le même enseignant pour savoir comment se comporter), d'autre part que l'instituteur reprenne plusieurs fois les mêmes choses et suive davantage les acquisitions de chaque élève, les choses changent au collège : Raffik ne peut plus utiliser la même tactique car dès son deuxième cours de français le professeur (qui est dans l'évidence que la nécessité de travailler est pré-requise en 6<sup>e</sup>) lui répond de ne pas poser de « questions idiotes » c'est-à-dire des questions dont l'élève a déjà la réponse.

### 3. Interprétation de la confrontation aux personnes et aux règles de l'École

Pour les futurs décrochés de l'intérieur, les personnes et les règles auxquelles ils se confrontent dans l'institution ne sont pas vues comme découlant de la nécessité de transmission de savoirs, et définissant à ce titre de façon impersonnelle les places d'élève ou de professeur ; au contraire, l'École est le

règne de l'arbitraire personnel, qu'ils peuvent selon les cas apprécier (la croyance qu'un enseignant peut mettre de bonnes notes si on est sage) ou rejeter quand cela leur est défavorable (de plus en plus souvent au collège). Ces élèves voient donc les enseignants comme en position de force dans l'institution (« ils ont toujours raison »), et ce, pour des raisons qui ne sont pas mises en relation avec les nécessités de l'activité de transmission de savoirs, mais comme des raisons « personnelles » (tel professeur a telles attentes, et non la discipline qu'il enseigne) ; pour eux être élève signifie se confronter aux enseignants et aux règles de façon intersubjective et non impersonnelle<sup>6</sup>, pour le « meilleur » (essayer d'obéir aux desiderata de l'enseignant) et pour le pire (« c'est pas mon père, pour qui il se prend à me donner des ordres »).

---

<sup>6</sup> Ici encore, l'école aide peu ces élèves à interpréter autrement. La prise en compte croissante (et donc la reconnaissance comme pertinent dans le cadre scolaire) de l'enfant « dans sa globalité », de sa vie privée, l'attention particulière à chacun, l'individualisation de la pédagogie, l'adaptation au public... semblent source de création ou de maintien d'ambiguïtés, les enfants les moins familiers de la culture scolaire n'ayant pas à leur disposition des marqueurs de la nécessité pour apprendre de se comporter de façon spécifique à l'école : celle-ci présuppose que c'est une évidence, alors qu'on reproche à ces élèves de se comporter à l'école « comme dans la rue ».

D'autant plus que si jusqu'en CM2, les exigences enseignantes et les règles scolaires faisaient bon ménage avec les règles en vigueur dans le groupe de pairs, cela n'est plus le cas au collège, où elles deviennent de plus en plus clairement distinctes, voire incompatibles. Ici encore, nous retiendrons deux logiques d'action.

Premièrement : « choisir »/« être partagé » entre des exigences contradictoires, entre des personnes et des groupes différents. L'enseignant est vu comme une personne qui occupe une place institutionnelle, de décision, de pouvoir, ayant la responsabilité de « faire travailler » les élèves et exerçant les contraintes pour ce faire : être élève, c'est s'y conformer au mieux, pour à la fois être et lui paraître sérieux. Mais de s'y conformer en tant qu'enfant, et non en tant qu'élève : on n'est pas « sérieux » ou « bon élève » au vu des activités intellectuelles spécifiques à mettre en œuvre dans la discipline concernée, mais c'est une qualité personnelle dont la reconnaissance passe par le verdict « personnel », arbitraire de l'enseignant. Par ailleurs, dans le même temps au sein de la classe, l'enfant essaie de tenir sa place dans le groupe de pairs. Être enfant et être élève ne sont pas deux places normées par des nécessités différentes : c'est l'enfant « monofacette » qui « jongle » entre les deux exigences. On l'a dit, en primaire, les élèves arrivent à jouer sur les deux tableaux. Mais au collège, ils se sentent obligés de « choisir » entre les copains et les professeurs, ils se sentent « partagés » personnellement faute de pouvoir penser que la même personne peut occuper plusieurs places à mettre en cohérence (ce qui lui permettrait de ne pas avoir à obéir en même temps à des exigences contradictoires). Ces exigences deviennent contradictoires au collège pour plusieurs raisons : l'École présuppose davantage l'adhésion à ses contraintes, les verdicts scolaires sont plus clairs (ou tout au moins sont à la fois institutionnalisés en « conseil de classe » et moins atténués/masqués par des relations privilégiées avec un enseignant unique), les reformulations et aides individuelles y deviennent plus rares... Les élèves qui sont dans cette logique interprètent qu'il leur faut choisir entre d'une part les exigences des professeurs et celles des copains (avec qui ils partagent l'essentiel de leur temps hors scolaire, l'entre-soi des valeurs et des pratiques), et donc choisir d'autre part entre deux visions unilatérales d'eux-mêmes, celle de l'élève sérieux, et celle du membre du groupe de la cité ; on conçoit qu'ils soient très partagés sur le choix à faire, et qu'ils essaient donc de le repousser le plus tard possible.

Deuxièmement : échapper aux contraintes/s'arranger avec, vivre d'agréables moments entre personnes. Dans cette logique, l'enseignant est une personne qui impose des contraintes qu'il s'agit d'éviter ou de négocier pour que l'école n'attire pas d'ennuis et soit agréable, surtout qu'elle ne perturbe pas trop l'adhésion au groupe de pairs. En effet, le professeur est essentiellement vu comme posant des contraintes personnelles et/ou organisationnelles auxquelles il faut se conformer au strict minimum (ne pas trop faire de bruit pour « respecter le prof qui fait son

cours ») si on ne peut y échapper ; il est aussi vu comme quelqu'un avec qui il faut essayer de « s'arranger » pour négocier les contraintes et les verdicts scolaires d'une façon la plus satisfaisante possible (occultant que l'enseignant représente une discipline), sinon avec qui il n'y a rien à dire sauf en termes de conflit. Car pour ces élèves, les enseignants ont personnellement pouvoir sur eux dans l'institution, que ce soit pour les « arranger » ou pour les « saquer ». L'intérêt pour l'école peut ponctuellement exister (l'enseignant raconte une belle histoire) mais se résume essentiellement au groupe de copains qui la fréquentent et aux activités ludiques qu'on y pratique, seul ou en groupe, comme on le ferait ailleurs : l'école n'est pas identifiée comme lieu d'activités spécifiques, les priorités personnelles « recouvrent » les exigences scolaires. Les activités avec les autres élèves ne sont pas des activités avec n'importe qui, mais avec ceux qui partagent les mêmes évidences, soit parce qu'ils sont connus et fréquentés hors de l'école, soit parce que leur place similaire dans l'école les amène à une proximité d'activité.

Si l'on retrouve une symétrie entre ces deux logiques d'action et celles qui ont été évoquées concernant les tâches scolaires, c'est que ces tâches sont finalement interprétées comme toute autre contrainte ou exigence auxquelles se confrontent ces élèves dans l'École.

#### 4. Pratiques langagières et catégories de pensée disponibles

Nous retiendrons quelques aspects essentiels communs aux différents élèves qui ont décroché de l'intérieur<sup>7</sup>. D'abord, pour ces élèves « parler de », c'est « dire la vérité entière sur » un événement ou une personne.

D'où l'exacerbation de nombre d'échanges verbaux, des moments de verdicts scolaires, car l'enfant/adolescent est « tout entier » concerné par ce qui est dit de l'élève : on n'évalue pas le travail de l'élève, on juge sa personne. Ceci prend d'autant plus d'importance que ces élèves sont dans un processus de scission ou d'opposition des catégories avec lesquelles ils se pensent et pensent les autres, en particulier entre « nous » et « eux » (les « autres »)<sup>8</sup>. Quand certains se sentent devoir choisir entre les exigences de l'enseignant et celles du groupe de pair, cela se double souvent du choix entre l'appartenance au « nous » de l'enfant (des copains de la cité, qui habitent à côté, des co-religionnaires, de ceux qui ont la même couleur de peau, ou qui se connaissent depuis longtemps, qui ont

<sup>7</sup> De façon plus spécifique et plus complète sur leurs pratiques langagières : Bautier, 1997 ; Bonnéry, 2002.

<sup>8</sup> On retrouve là ce qui a été mis à plusieurs reprises en évidence dans les travaux sur les milieux populaires ; de façon non exhaustive : Hoggart, 1970 ; Bautier, 1997 ; Thin, 1998 ; Charlot, Emin, de Peretti 1999, Martin & Bonnéry, 2002.

le même âge...) et l'appartenance au « nous » du groupe des élèves. Celui-ci peut vite être rangé dans le camp des « eux » si le jeune concerné ne se reconnaît plus dans l'école, ne se voit pas attribuer l'image d'élève à laquelle il voulait ressembler (sérieux...), d'où une moindre adhésion à ce « nous », aux contraintes scolaires. L'affirmation du « nous » aux valeurs partagées s'opposant à celles de l'école est aussi la manifestation d'une contre-légitimité à celle de l'École.

Ces catégories de pensée, dichotomiques, font partie des discours disponibles de ces jeunes, car d'une part ils les importent de leur milieu de vie hors-scolaires (où ils sont dans « l'entre-soi » du fait des politiques de logement, et des situations sociales de relégation), et d'autre part les situations scolaires peuvent leur laisser penser que ces catégories rendent intelligibles ces situations (« l'adaptation » aux caractéristiques supposées des populations, la référence dans l'École à de supposées appartenances, et également la mobilisation de ces catégories « nous/eux » dans les discours enseignants -Thin, 1998).

Par ailleurs, les élèves mobilisent des catégories de pensée quand ils parlent des professeurs qui relèvent de la sphère des affects ou des relations privilégiées : « méchant/gentil », ou, autrement dit, l'enseignant « qui m'aime pas » opposé à celui « qui m'aime bien ».

Qu'il s'agisse d'une part des catégories « nous/eux », plus collectivement explicatives des différences, ou d'autre part des catégories « gentils/méchants » plus individuelles, l'interprétation des situations scolaires se fait sur un mode « intersubjectif » : les personnes sont dissociées de leurs fonctions, de la place qu'elles occupent en tant que professeur ou élève par rapport aux nécessités de transmission de savoir ; et les personnes, perçues « d'un bloc », « monofacettes » sont tout entières gentilles ou méchantes, font unilatéralement partie du « nous » ou du « eux ». Quand un enseignant parle avec les élèves du match de football de la veille pendant la récréation puis se comporte de façon plus institutionnelle quelques minutes après lors du retour en classe, il est d'autant plus suspect aux yeux de ces élèves, il est « double face », peu fiable.

## 5. Cumul de difficultés et décrochages

Les logiques d'action qui viennent d'être présentées ne sont pas toutes spécifiques aux élèves qui ont décroché : d'autres élèves les présentent. C'est plutôt leur cumul, leurs interactions, qui semblent devoir être

explicatifs de décrochages de l'intérieur, dans la confrontation à l'École.

### 5.1. Du constat de l'échec à se conformer aux tâches scolaires et de la difficulté à être élève au décrochage de l'intérieur

Comme on l'a vu, la logique consistant à se conformer au mieux aux tâches et activités scolaires focalisée sur le résultat des exercices peut occulter les enjeux d'apprentissage et de compréhension. Cette logique peut se doubler de celle consistant à se conformer aux exigences différentes des groupes dans lesquels s'inscrit l'enfant, à savoir dans la

classe, d'une part celles de l'enseignant et d'autre part celles des pairs, en « jonglant » entre les deux. Ainsi, quand les deux logiques se cumulent, l'élève essaie-t-il de concilier deux dimensions.

D'une part il y a la volonté, voire l'évidence de se conformer aux exigences du groupe de pairs, l'obligation de répondre à un ami qui interpelle, de s'entraider pour faire les exercices et comparer les solutions... s'y joue l'affirmation de l'appartenance au « nous », le partage de « l'entre-soi », même si celui-ci peut être variable (génération, couleur de peau, religion, voisinage...).

D'autre part, il y a la volonté de se conformer à ce que l'enseignant demande de faire, car il est celui qui donne les consignes, les tâches, les règles, qui délivre les verdicts scolaires, et qui est vu comme faisant cela « personnellement » : ses comportements sont interprétés sans être ramenés aux exigences de sa fonction de transmission de savoirs dans une discipline particulière (certains élèves croient que l'enseignant décide ce qu'il enseigne aux élèves). Être un élève sérieux se résume donc à faire ce que le professeur exige ; avoir de bonnes relations avec lui est un signe tout autant qu'un gage de réussite : dans cette logique, prenant les consignes pour elles-mêmes et non en ce qu'elles participent d'intentions d'enseignement, le professeur « gentil » est celui qui prescrit des tâches permettant aux élèves d'avoir de bonnes notes, de trouver l'école satisfaisante, d'être valorisé « personnellement », mais cela en évacuant pour ces élèves la dimension d'apprentissage et de compréhension ; de même, quand les explications de l'enseignant ne permettent pas d'avoir de bonnes notes, comme quand celui-ci crie tout le temps, quand on ne peut pas avoir de relation privilégiée avec lui, et qu'on ne peut donc pas trouver une place valorisante d'élève hors des apprentissages, il s'agit d'un professeur « méchant ».

L'interaction de ces logiques dans le cadre construit par l'école primaire permet aux élèves de trouver leur scolarité satisfaisante, de rester « raccroché », mais cela seulement à la « surface » des activités ; deux aspects nous semblent y contribuer particulièrement. D'abord, un souci de « motivation » qui occulte le nécessaire travail d'acculturation. L'enseignant unique est soucieux des relations avec chaque élève au-delà les différents moments d'enseignement de disciplines différentes et vise à valoriser chacun : tel élève qui aura eu une mauvaise note le matin dans une discipline sera interrogé l'après-midi dans une autre matière et félicité chaudement devant la classe pour le « remotiver », lui « redonner confiance » ; tel élève donnant une mauvaise réponse est moins renvoyé aux critères de pertinence propres à la discipline enseignée que félicité pour avoir essayé de répondre. Si la relation pédagogique est maintenue, si l'enseignant est ainsi non catégorisé dans les « méchants », le mode de valorisation, occultant les difficultés et le travail d'acculturation à réaliser, contribue à l'opacité du rapport que peut faire l'élève entre l'efficacité de son activité intellectuelle et le verdict délivré. C'est sa personne et non son travail qui est valorisée, ou du moins protégée. Les élèves qui fréquentent la classe d'adaptation interne sont ainsi « protégés » de la stigmatisation par des précautions sur les termes désignant cette classe, sur la façon dont elle leur est présentée. Le vécu scolaire est donc assez agréable pour ces écoliers, mais ceci constitue un piège en ce qu'ils croient faire ce qui est réellement attendu, et ne s'approprient pas d'autres modes d'activités intellectuelles. Ensuite, l'adaptation aux supposées caractéristiques du public. Le point précédent s'explique aussi par l'image que l'école a de ces élèves sur le registre du handicap socio-culturel, comme ne possédant pas les pré-requis aux apprentissages, voire comme pouvant être difficilement motivés par ceux-ci. Il s'agit donc alors de les « motiver » ou d'éviter de les « démotiver » en s'adaptant à eux. Cette adaptation contribue à ce qu'ils trouvent l'école satisfaisante : les exercices sont plus faciles, plus contextualisés, permettent d'avoir de bonnes notes, donc de se reconnaître dans une image d'élève sérieux ; mais s'il y a là adéquation apparente entre les activités intellectuelles mises en œuvre par les élèves et celles requises, cette adaptation n'aide pas à comprendre ce qui est réellement attendu en CM2, et qui est tout au moins pré-requis à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Enfin, la recherche de conformité aux exigences de l'enseignant d'une part et des pairs d'autre part, apparaissent peu contradictoires en CM2 : si on bavarde, les multiples répétitions et reformulations permettent de se rattraper ; et surtout, comme la situation masque les malentendus et les difficultés, elle laisse penser à l'élève qu'il est dans l'ensemble un élève sérieux ; il y a peu de remise en cause de la nature de son travail, il n'y a pas de raison de devoir « choisir » réellement entre les exigences. La prise en compte continue de l'enfant, sa valorisation en tant que tel, occultent la nécessité de se construire en tant qu'élève, ce qui est déjà acquis pour les

élèves les plus familiers de la culture scolaire, mais qui n'est pas le cas pour ceux que nous avons suivis.

En 6<sup>e</sup>, ces élèves mettent en œuvre les mêmes logiques, mais leur cumul se confronte à d'autres cadres et d'autres formes scolaires. Par exemple un certain nombre de capacités sont considérées comme pré-requises. N'étant pas préparés, les élèves se trouvent souvent face à des tâches qui leur paraissent impossibles à réaliser ou insurmontables. Le temps dont disposent en commun chaque enseignant et élève étant moindre, et les professeurs du secondaire pratiquant moins systématiquement la « motivation » individuelle, l'atténuation/occultation personnalisée des verdicts scolaires est bien moins grande, ce à quoi s'ajoute (notamment) d'une part une plus grande visibilité des verdicts scolaires (en particulier la forme « conseil de classe »), et d'autre part le fait que quand l'élève a des difficultés plus particulières pour s'approprier les modes de raisonnements spécifiques à une matière, c'est toujours le même professeur qui met de mauvaises notes (et la tendance à « compenser » les notes par la bonne volonté ne suffit plus à sauver les apparences, les scores aux évaluations régulières sont sans appel). La compensation qui existait en primaire sur une même journée d'une matière à l'autre n'existe presque plus ; plus généralement, les relations privilégiées avec les enseignants se raréfient, et avec, autant d'occasions de les voir quand même comme « gentils », c'est-à-dire de contourner la confrontation à ce qui leur est renvoyé comme des « difficultés ».

L'interprétation qu'en font les élèves reste dans les mêmes logiques, mais comme l'école n'est plus valorisante, satisfaisante, le résultat est tout autre. Ces élèves voulant être sérieux, se conformer au mieux, essaient d'appliquer les prescriptions enseignantes. Mais du fait des malentendus et de pré-requis socialement situés, les activités qu'ils mettent en œuvre ne sont pas celles attendues or, ils ne voient que le résultat insatisfaisant. Pour « se remonter » on les encourage à l'effort, à travailler davantage, ce à quoi ils se conforment mais toujours dans les mêmes logiques : plus ils se conforment, plus ils font d'efforts (en volume horaire de travail, mais aussi en essayant de ne pas trop céder à l'engrenage des pairs, les deux exigences étant vues de plus en plus comme incompatibles), sans que les résultats changent, et plus grandit le doute sur leurs capacités. Ils n'interprètent pas la situation sur le registre des difficultés vis-à-vis de tel type de savoirs (il suffit de faire strictement ce que l'enseignant dit de faire pour réussir - ce qui n'est pas démenti par l'école) : s'ils se conforment aux consignes sans réussir, il n'y a que deux solutions pour eux, soit ils sont bêtes, soit c'est l'enseignant qui est « méchant » et les met en difficulté. L'interprétation sort du registre socio-cognitif, et ce d'autant plus que ces élèves cherchant à comprendre le pourquoi de cette méchanceté, mobilisent les discours qui leur sont disponibles et les comportements des enseignants concernés. Dès lors, peut s'imposer une grille de lecture (ils sont racistes, ils m'en veulent tous,

ils n'habitent pas dans une cité, ils ne sont pas comme nous...) leur permettant d'expliquer pourquoi ça se passe mal avec presque tous les professeurs, pourquoi ils ont de mauvais résultats, sans que leur propre intelligence soit remise en cause.

Ne pouvant donc plus se « raccrocher » à des relations privilégiées, à des valorisations de soi occultant les verdicts sur les apprentissages, l'école peut devenir un lieu insatisfaisant, le jeu n'y est plus jouable (d'une part, il pourrait apparaître qu'on est vraiment bête, et d'autre part, la pression pour ne pas trahir le groupe de pairs se fait plus pressante) : autant sauver la face, se résigner à ne pas être un élève sérieux, surtout quand les enseignants n'étant plus « gentils » correspondent facilement à la catégorie des « eux », l'élève opérant un rapprochement plus net entre « eux » et les valeurs scolaires d'une part, et « nous » et les valeurs de l'entre-soi d'autre part.

L'exemple d'Amidou déjà évoqué montre bien cela. Lui qui entretenait l'année précédente une relation très privilégiée avec l'enseignante de CM2, voulant reproduire cela et paraître sérieux aux professeurs de 6<sup>e</sup>, se fait élire délégué, et voulant avoir de bons résultats, être sérieux en ayant fait ses devoirs tous les jours, il fréquente plusieurs associations d'aide aux devoirs... il est de très bonne volonté à l'entrée au collège. N'étant plus valorisé dans la relation intersubjective avec les enseignants qui accordent moins de temps à cela, seuls ses résultats éclairent son investissement scolaire. Mais il le dit : ses notes sont « catastrophiques ». Nous avons vu avec l'exemple de la carte de géographie qu'il essaie de se conformer aux exigences, mais que l'énoncé des consignes présuppose trop de pré-requis qu'il ne possède pas à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Sur cet exemple, les élèves manifestent leur sentiment d'injustice (« C'est pas ça qu'on a appris, c'est pas cette carte »), l'enseignante leur répond qu'il « suffit de réfléchir un peu et vous verrez que ce n'est pas difficile ». Or, si l'élève « réfléchit » (avec une ambiguïté laissant supposer qu'il n'y a qu'un seul mode possible de réflexion, d'activité intellectuelle au regard de la tâche), s'il a révisé et s'il n'y arrive pas, si sa bonne volonté n'est pas récompensée, c'est qu'il y a un problème, soit du côté de l'enseignant soit du côté de l'élève. A force d'expériences dans ce sens, Amidou finit par penser que la plupart des enseignants sont non seulement « méchants », mais en plus « racistes ». Il déduit cela par exemple de ce que certains enseignants ayant identifié qu'il avait des difficultés, quand un élève est exclu de cours (c'est fréquent dans cette classe « agitée »), ils n'envoient pas Amidou l'accompagner comme il est de coutume qu'un délégué le fasse, il est remplacé par un bon élève, sans en expliquer les raisons. Ce qu'Amidou interprète, c'est qu'on ne reconnaît pas son statut de délégué, d'élève essayant d'être sérieux, mais qu'il y a des « chouchous », qui sont toujours des « blancs » et des « asiatiques », et jamais des « noirs » ou des « arabes ». Tend alors à se creuser l'écart entre d'une part « nous » qui avons les mêmes valeurs, partageons les mêmes évidences dans l'entre-

soi, habitons le même quartier, avons certaines couleurs de peau et nous faisons « saquer » ou « engueuler » régulièrement, et d'autre part les valeurs scolaires, les exigences enseignantes, les « autres », blancs ou asiatiques, ou même des « noirs » qui sont des chouchous et changent de camp. Amidou va alors se démobiliser, le jeu scolaire ne lui paraissant plus jouable, et ce, dès le deuxième trimestre alors qu'il était particulièrement « motivé » en septembre. Sans abandonner complètement le travail, restant dans une logique d'accomplissement de tâches morcelées, au début de chaque exercice, il juge s'il va pouvoir produire quelque chose ou non, et à partir de là il décide si la tâche vaut d'être investie ou si c'est encore un travail qui ne peut être réalisé que par les « chouchous ». Dès lors, autant se réfugier dans le groupe de pairs, et faire ce choix contre les exigences de l'école. Et bien sûr, ces difficultés d'apprentissage traduites en difficultés à jouer le jeu scolaire, à être élève, ont en retour des conséquences fâcheuses sur les apprentissages et sur le positionnement de soi : travaillant d'autant moins, il perd toute chance d'occuper sa place d'élève de la façon scolairement attendue, comme d'appréhender l'école en tant que lieu d'activités spécifiques, et donc de se penser lui-même sur d'autres registres qu'ethniques. Pourtant, Amidou continue à fréquenter l'école, à essayer de profiter des cours où cela se passe moins mal (se raréfiant), mais surtout pour voir les copains car il est impensable pour lui d'être « à la rue » du moins à son âge (il n'a qu'un an de « retard ») ; on peut dire qu'il a décroché de l'intérieur.

Mais ce seul exemple pourrait laisser penser à une univocité d'effets de ce type de cumul. L'exemple de Vikash montre au contraire qu'avec une articulation similaire des logiques présentées, des élèves peuvent se « raccrocher » au collège comme ils le faisaient dans le primaire. Peu de temps après la rentrée en 6<sup>e</sup>, Vikash va être désigné comme un des élèves « turbulents » au sein d'une classe « agitée ». Il est dans des logiques vis-à-vis des tâches, personnes et règles de l'institution scolaire semblables à celles d'Amidou. Il essaie au mieux de « jongler » entre les exigences de l'enseignant et celles des copains. Les parents des élèves « agités » étant convoqués, sa mère, contrairement aux autres familles, abonde dans le sens du collège, reprend en le désignant l'étiquette « instable », et surenchérit même en envisageant de l'envoyer chez un orthophoniste ; dès lors, il est vu différemment par les enseignants, son professeur principal organise même un changement de classe pour « repartir sur de bonnes bases ». Au mois de janvier, Vikash est affecté dans une classe où ce professeur enseigne aussi et sera son « tuteur », et va de fait jouer le rôle de médiateur, de régulateur, instaurant une relation privilégiée qui permet à l'élève de se « raccrocher » et de reproduire en partie ce qui existait en CM2. Mais l'essentiel de ce qui faisait problème, vis-à-vis des savoirs et de la nature des relations pédagogiques, est occulté. Vikash va ainsi poursuivre sa scolarité avec les mêmes malentendus et incompréhensions, du moins jusqu'en cinquième, en « jonglant » avec des exigences

contradictaires ; il n'a pas décroché au sens où il n'a pas arrêté de travailler, et on peut penser que justement ce qui le raccrochait en CM2 et le raccroche encore ne pourra plus fonctionner dans la suite de sa scolarité, la « béquille » relationnelle risquant d'être un piège à plus long terme.

## 5.2. De la règle du jeu scolaire incomprise au décrochage

Pour les élèves qui sont dans la logique consistant à « donner le change » quant à leur engagement dans les tâches scolaires (quitte à se prendre au jeu de certaines activités) et dans la logique visant à échapper au maximum aux contraintes de l'enseignant

et à profiter des bons moments, ici encore, en CM2, les relations privilégiées avec l'enseignant permettaient que la situation soit vivable de part et d'autre alors que l'élève n'avait pas compris la règle du jeu scolaire, reposant au moins sur la nécessité de travail comme c'était le cas précédemment. Toutefois, les relations avec d'autres adultes (autres enseignants, A-E, animateurs...) donnent déjà des signes de scission entre « eux » et « nous », l'instituteur, dans une relation privilégiée, faisant exception par sa « gentillesse ».

Au collège, les formes scolaires sollicitent bien moins systématiquement chaque élève, pour vérifier qu'il est enrôlé dans l'activité, ce qui est considéré comme un pré-requis évident (on l'a évoqué avec Raffik, dont l'intervention pour montrer qu'il suivait est désignée comme inappropriée). Les élèves concernés ont donc moins l'occasion de se prendre au jeu, et par là même de construire une relation privilégiée avec les professeurs. Si auparavant, la perception de l'instituteur comme étant « gentil » malgré ses réprimandes encourageait à faire quelques efforts et à donner le change pour ne pas le contrarier, ce n'est plus le cas. La journée peut se passer à faire des dessins, rigoler avec les copains, somnoler les premières heures de la matinée, attendre la récréation... Les élèves cherchent à donner le change pour ne pas trop être sanctionnés, mais finalement assez peu en terme de travail : la sanction ne tombe que bien après les leçons, avec les notes, voire pour certains lors du conseil, c'est-à-dire quand aucun recours n'est possible, ce qu'ils vivent comme une injustice, car si les professeurs ne veulent pas « s'arranger », « comprendre », c'est qu'ils sont « méchants ». D'autant que d'une part, s'ils veulent à l'occasion faire un effort, le retard pris est trop important, et cela leur demande des efforts continus car les reformulations sont moindres que dans le primaire, et que d'autre part, ces élèves fuient les cours de rattrapage et les dispositifs de consolidation, considérant qu'il s'agit là de cours (et de contraintes) « en plus », dont ils ne voient pas l'intérêt.

Toute contrainte est difficilement vécue, renvoyée à une agression d'eux-mêmes, et presque jamais reliée aux nécessités sur lesquelles se fondent les verdicts. Ceux-ci

ne sont donc vus que comme des jugements sur eux-mêmes et les catégories dans lesquelles ils se rangent. Les effets sont similaires au cas précédent et plus radicaux en terme de décrochage : les relations sont scindées entre « eux » et « nous », occultent les apprentissages, comme le travail scolaire.

Par exemple, Jérémi ne comprend pas qu'on ne puisse pas se lever discrètement pour parler à l'oreille d'un copain, ou que le professeur déchire le dessin qu'il est en train de faire (il passe une partie de ses journées à dessiner) du moment qu'il ne le dérange pas pendant qu'il fait « son » cours ; de même, la classe de dessin ne lui plaît pas car trop contraignante, elle ne permet pas de dessiner ce qui lui plaît, ses héros de dessins animés. Après quelques jours d'exclusion, il essaie de faire un effort, en levant le doigt pour répondre à la première question, mais comme l'enseignant ne lui donne pas immédiatement la parole, il décroche aussitôt de l'activité en interprétant que le professeur « s'en fout » de lui. L'équipe pédagogique ne sachant trop quoi faire avec lui, il passe en 5<sup>e</sup> car un redoublement est considéré comme inutile.

Raffik, très semblable à Jérémi, est plus âgé (il a deux ans de « retard ») et ses amis et son frère aîné sont en 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>. Son cas peut être rapproché de ce qui se produit en termes de déscolarisation dans les grandes classes du collège. La raison principale de sa présence au collège est la fréquentation du groupe de pairs à la récréation et à l'étude (il peut à l'occasion chercher à être exclu d'un cours pour rejoindre ses amis qu'il sait avoir une heure de permanence). Après les vacances de printemps, ses amis étant exclus (une bombe à eau étant la goutte d'eau qui a fait déborder le vase) quasiment jusqu'à la fin de l'année, ceux-ci passent leurs journées dans la rue, devant le collège. Le centre d'intérêt de Raffik n'étant plus dans l'établissement, il commence à être de plus en plus absent et finit, en ayant assez des réprimandes, par ne plus rentrer dans le collège jusqu'en juin, soit plusieurs semaines. Après convocation de sa famille, il est affecté directement en 4<sup>e</sup> aide et soutien pour la rentrée suivante, en compagnie de ses amis. Si Raffik était décroché de l'intérieur dès les premières semaines de son entrée en 6<sup>e</sup>, il nous semble significatif de ce qui peut être à l'œuvre dans l'évolution potentielle d'un décrochage de l'intérieur vers une déscolarisation, mais cela mériterait d'être vérifié par l'observation de cas semblables, notamment en 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>.

## Bibliographie

- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. Apprendre : des malentendus qui font la différence. In : TERRAIL J.-P. (dir.) *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997, pp. 105-122.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens - Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998.
- BAUTIER É. Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants - Formation*, 1997, n° 108, pp. 5-17.
- BONNÉRY S. Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *V.E.I.-Enjeux*, 2002, n° 130.
- BROCCOLICHI S. Les Abandons d'études avant la fin d'un cycle. *Bulletin d'information ONISEP*, 1997, n° 518, pp. 3-28.
- CASTEL S. *Les Métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995.
- CENTRE ALAIN SAVARY / INRP (BAZART D., BONNÉRY S. & MARTIN É.) *Les Élèves des dispositifs relais. Enquête réalisée à la demande du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie*. Paris : MENRT/MJ, 1999.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992.
- CHARLOT B., EMIN L. & DE PERETTI O. Les Aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté. *V.E.I.-Enjeux*, 1999, n° 118, pp. 161-175.
- DRAY D. & ŒUVRARD F. Un Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation. *V.E.I.-Enjeux*, 2000, n° 122, pp. 63-73.
- GLASMAN D. Le Décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *V.E.I.-Enjeux*, 2000, n° 122, pp. 10-25.
- HOGGART R. *La Culture du pauvre*. Paris : Minuit, 1970.
- LAHIRE B. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993.
- MARTIN É. & BONNÉRY S. *Les Classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002.
- ROCHEX J.-Y. Un Rapport problématique. In : TOZZI M. (coord.) *Apprentissage et socialisation*. Montpellier : CNDP/CRDP du Languedoc Roussillon/CRAP, 2000, pp. 13-27.
- THIN D. *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1998.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. Sur l'Histoire et la théorie de la forme scolaire. In : VINCENT G. (dir.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994, pp. 11-48.

## Inside School Disaffection : interaction between social, cognitive, subjective and linguistic processes

**Abstract** : Pupils faced with major social and educational disadvantages interpret the School in ways that prevent them internalising teachers' expectations. This is particularly problematic for knowledge and other intellectual activities. The findings on forms of schooling rest on socially situated evidence involved in these ambiguities.

Children may find that the primary school satisfactory in that they can respond to certain aspect which mask their difficulties and the necessary process of acculturation. However, when they enter the Colleges (lower secondary schools) the transition is likely to be painful and non-achievable, resulting in disaffection and dropout.

This reaction is sustained by a definition of the situation covering such factors as work, relationships and language codes) through arbitrary personal relations (in the affective or social dimensions) with the teachers, rather than the requirements of learning particular areas of knowledge.

**Keywords** : Pupils disaffected, Pupils disruptive, Pupils transfer, Learning processes, Dropout characteristics, Language across the curriculum.

\*  
\* \*

## El abandono escolar desde el interior : Interacción de procesos sociales, cognitivos, subjetivos y del habla

**Resumen** : Los alumnos estudiados conocen graves dificultades escolares y sociales y consideran la escuela de tal modo que no les permite incorporar los saberes y actividades intelectuales impartidos ; las formas escolares se basan en evidencias determinadas socialmente y son por lo tanto ambiguas. Si en primaria los alumnos consideran satisfactoria la escuela porque pueden « agarrarse » a ciertos aspectos que ocultan sus dificultades, y este ocultamiento pasa desapercibido, al llegar a la enseñanza secundaria el resurgimiento de dichas dificultades puede ser brutal, el éxito escolar parece fuera de alcance y en consecuencia el abandono escolar aparece desde el interior. Dicho abandono se nutre de una interpretación de hechos y

situaciones escolares (de trabajo, de relación, de actos de habla) no a partir de las exigencias para apropiarse los saberes sino de las actuaciones arbitrarias personales de los profesores (en términos « afectivos » o « sociales »).

**Palabras clave :** abandono escolar, lógicas de aprendizaje, lógicas relacionales , actos de habla, enfrentamiento a la escuela, formas escolares, cúmulo de dificultades.