

LES LYCÉENS « DÉCROCHEURS » ET L'EXPÉRIENCE DE LA SOUFFRANCE

Guillaume Mesmin

Doctorant, Laboratoire d'analyse des problèmes sociaux et des actions collectives (LAPSAC),
Département de sociologie, Université Victor Segalen Bordeaux 2, France

Résumé

De nombreuses études ont montré qu'il existait des profils d'élèves plus soumis au risque de devenir « décrocheurs » et, plus encore, d'être en rupture scolaire, se traduisant vraisemblablement par des souffrances liées à l'institution scolaire. Dans le sillon du consensus des professionnels de l'éducation estimant qu'un élève peut être en situation de décrochage au-delà des définitions académiques, l'appréhension de l'expérience scolaire d'un lycéen décrocheur, quelle que soit son origine sociale, souligne à l'évidence une exposition à différentes formes de souffrance à l'école. L'analyse du déroulement de carrière d'élève en situation de décrochage apporte un éclairage sur les différentes formes d'usure morale, de sentiment d'impuissance ou d'échec vécues par les élèves dans les établissements scolaires français sans écarter la dimension globale de cette expérience lycéenne et la capacité des individus d'user de tactiques leur permettant de « garder ou de retrouver la face ».

Introduction

Comment les décrocheurs souffrent-ils ? Avant de répondre à cette question, il convient brièvement de faire le deuil d'un mythe existant, en particulier, dans le monde de l'éducation, selon lequel les élèves d'aujourd'hui seraient plus souffrants que leurs aînés. Ces élèves se rappelleront, à la lecture de Jules Vallès, que nombre d'élèves étaient gavés de latin et de grec, malgré le côté utilitaire des savoirs proposés. Autrement dit, ce que nous considérons comme des problématiques contemporaines ont vraisemblablement toujours existé : seuls l'adresse et le sens s'en trouvent déplacés. Pour exemple, les châtiments corporels dorénavant bannis de l'école et pénalement condamnables furent jadis tolérées et nous pouvons, à l'évidence, affirmer qu'ils faisaient vraisemblablement souffrir les élèves qui subissaient ces vices. S'intéresser résolument à la problématique de la souffrance à l'école, c'est s'intéresser à la manière dont les lycéens, ici « décrocheurs », éprouvent leurs scolarités, leurs situations individuelles, par le versant négatif.

La massification du système scolaire a été une évolution majeure de l'école moderne et, en même temps qu'elle est devenue obligatoire pour les jeunes Français, elle a renforcé son emprise sur les individus (Dubet et *al.*, 2010). La fonction « sélective » de l'école permet aux sociétés modernes de trouver dans les verdicts scolaires un moyen de sanctionner le mérite et les compétences des individus pour justifier d'un certain ordre social (Dubet, 2004). Dès lors, la sélection – déterminée

par l'obtention de titres scolaires plus ou moins rentables - confère aux expériences scolaires un caractère décisif dans l'histoire et le devenir des individus. Ceci conduit à se demander, dans cette conception française de l'école, comment certains élèves en viennent à décrocher de leurs études. Pour comprendre le rôle joué par l'école et ses agents dans ce processus, il ne faut pas seulement s'intéresser aux conséquences scolaires, il faut surtout étudier les étapes conduisant un élève à emprunter cette voie quand l'ensemble des français a intériorisé le fait que les diplômes conditionnent l'accès à l'emploi, l'accès à des positions sociales.

Dans le texte présenté ici, pour appréhender les souffrances vécues par les élèves, nous nous référerons aux grandes étapes de la carrière de « décrocheurs ». Cette carrière, comme nous l'analyserons par la suite, s'avère fortement marquée par le jeu scolaire et une perte combinée de repères scolaires et sociaux.

1. Une recherche centrée sur l'expérience vécue de lycéens « décrocheurs »

Nous avons réalisé une recherche centrée sur les actes, les attitudes et les parcours conduisant les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les enseignants à identifier les élèves qualifiés « décrocheurs »¹. Notre analyse se concentre surtout sur la signification subjective que ces élèves accordent à ce type d'expériences lycéennes.

Tout d'abord, la littérature scientifique illustre la complexité et l'hétérogénéité du décrochage scolaire comme un processus conduisant les élèves à se désengager scolairement. Bien que cette hétérogénéité provient pour partie de la diversité des approches scientifiques francophones (regarder, par exemple, Glasman et Ouevrard, 2004 ; Fortin et *al.*, 2005) et des multiples populations enquêtées (voir l'ensemble des travaux de recherches qui fait suite à l'appel d'offre interministériel sur les processus de déscolarisation, 1999), ces études nous enseignent que ce processus regroupe un ensemble opaque (populations, causes) ne se laissant pas saisir aisément et qu'il s'agit de la montée d'un phénomène scolaire succédant à ceux de la violence et de l'échec scolaire en une problématique sociétale. Par ailleurs, elles nous incitent à appréhender le décrochage scolaire à la fois comme une réalité *construite* par les agents scolaires au-delà des définitions académiques, mais aussi comme une expérience sociale, c'est-à-dire telle que la *vivent* les individus. Nous avons fait le choix épistémologique de prendre pour référence la définition consensuelle empruntée par les agents scolaires afin de distinguer les lycéens « décrocheurs » des autres lycéens. En d'autres mots, tous les lycéens interrogés dans cette étude ont été, au préalable, désignés par les agents scolaires selon des critères de réputation. Pour l'ensemble des agents scolaires, un élève décrocheur est, en général, soit un élève en difficulté scolaire, qui a des difficultés de compréhension, soit un élève qui leur semble désengagé scolairement, qui présente de nombreuses absences physiques ou inversement qui fait du « présentisme »². Parfois, c'est le tout à la fois. Bien que des limites méthodologiques existent à ce niveau, le recours à une désignation de ce type nous est apparu utile dans la mesure où les agents scolaires participent à la construction normalisée de ce phénomène comme l'a souligné Becker dans son étude de la déviance (1963).

Dans notre enquête, nous avons privilégié une grande variété d'expériences sociales et scolaires, dans la mesure où c'est une combinaison de facteurs personnels, familiaux et scolaires qui conduit un élève à décrocher (Blaya, 2010 ; Fortin et *al.*, 2005) ou, pire, à stopper sa scolarité (voir pour cela Esterle-Hedibel, 2006). Nous avons mené une quarantaine d'entretiens, sous un mode semi-directif, auprès de lycéens décrocheurs de quatre établissements scolaires de province, fortement contrastés socialement par le recrutement de leur public. Les lycéens interrogés viennent de lycées, de filières et

de niveaux de formation différents, puisque l'hypothèse centrale de cette recherche était que le décrochage scolaire pouvait s'appréhender, quels que soient leur scolarité et leur environnement scolaire, à travers le concept de *carrière* tel que l'a défini Becker (1963) : il s'agit, dans cet article, de décrire brièvement les différentes étapes par lesquelles l'individu passe pour devenir un lycéen « décrocheur ». Ainsi dit, devenir décrocheur implique une succession d'apprentissages visant à intérioriser « l'inutilité » de l'école en tant qu'espace de socialisation et d'apprentissage.

Tel que nous venons de définir le décrochage scolaire, même si nous n'avons pas directement accédé à la souffrance scolaire éprouvée par ces élèves, nous pouvons soutenir l'argument non saugrenu que cette carrière reste parsemée d'apprentissages douloureux. En effet, de nombreuses pratiques, telles que l'absentéisme ou l'évitement des contraintes de la compétition scolaire, qui sous-entendent des difficultés éprouvées dans leur scolarité et le sentiment de ne pas être à leur place, témoignent de « souffrances » vécues. Le fait de devoir s'affronter de manière isolée aux exigences scolaires et sociales, aux fonctionnements institutionnalisés de leurs établissements, aux croyances et représentations de leurs proches, révèle, à notre sens, l'existence d'une expérience sociale de la souffrance adossée à la carrière de décrocheur.

Cette enquête qualitative a été réalisée, en 2007, auprès de lycéens décrocheurs âgés de 15 à 20 ans, dans l'académie de Poitiers, qui constitue une académie relativement moyenne en nombre d'élèves par rapport aux autres académies françaises. Elle a concerné principalement deux types d'établissements scolaires du secondaire : les deux lycées d'enseignements généraux et technologiques (LEGT) investis, où nous nous sommes entretenus avec 20 élèves décrocheurs, bénéficient au niveau local d'une bonne réputation. Ils préparent les élèves aux baccalauréats scientifique (S), sciences économiques et sociales (ES), littéraire (L) et certains baccalauréats technologiques sont représentés. Les deux lycées professionnels (LP) enquêtés, quant à eux, forment les élèves à l'obtention des diplômes de certificat d'aptitude professionnelle (CAP), de brevet d'étude professionnelle (BEP) et à des baccalauréats technologiques dans des filières tournées, pour l'essentiel, vers les services à la personne. Là aussi, nous avons interrogé 20 décrocheurs. Ces deux LP étudiés recrutent une population essentiellement féminine (80%) et n'enregistrent pas de problèmes graves de comportement³. Ils regroupent, en revanche, une population issue de milieux défavorisés, voire très défavorisés (60% des élèves⁴). A l'inverse, les LEGT enquêtés accueillent un public de classe moyenne, voire de classe moyenne supérieure.

Ce panel d'élèves décrocheurs a été souhaité hétérogène en terme de scolarité et se trouve socialement marqué si l'on s'en réfère aux origines sociales des enquêtés, afin d'infirmier ou confirmer notre hypothèse centrale d'une carrière de décrocheur. Enfin, l'accent sera mis dans la seconde partie de cet écrit sur ce qui, de notre point de vue, la singularise.

2. La carrière de décrocheur : une toile de fond favorable aux vulnérabilités

Dans cette partie, nous réduirons la carrière de décrocheurs aux deux étapes⁵ les plus prégnantes par lesquelles un lycéen doit passer pour devenir un lycéen décrocheur. Nous reconstituerons ainsi la toile de fond des principales contraintes rencontrées puis les sentiments éprouvés par ces lycéens.

Des aspirations personnelles disqualifiées par les verdicts scolaires

En général, les malheurs des élèves prennent forme dans l'ordinaire des pratiques scolaires à travers des situations d'apprentissage (Millet et Thin, 2005), mais aussi dans leurs relations avec les enseignants : d'un côté, les notes et les classements sont inhérents à la fonction sélective de l'école

(Dubet, 2010), de l'autre, les enseignants sont amenés à faire un tri entre les élèves récupérables et les autres comme le souligne Esterle-Hedibel (2007). Le processus d'étiquetage décrit par Becker (1963) joue, au niveau des enseignants et du fonctionnement de l'école, un rôle prépondérant dans le processus de disqualification symbolique (voir Millet et Thin *in* Glasman et Ouevrard, 2004) affectant les élèves. Les passages en classe supérieure, lorsqu'ils s'écartent des souhaits initiaux des décrocheurs, contribuent fortement à son intériorisation. En est témoin Mathias, lorsque nous évoquons avec lui son orientation scolaire :

J'savais bien que les moyennes et les appréciations des profs c'était important mais je m'en rendais pas vraiment compte ! (il soupire). Je ne pensais pas finir là ! Et, quand tu arrives en fin de 3ème on te demande de choisir une filière et un lycée mais tu n'as pas vraiment le choix car cela se fait en fonction de tes bulletins alors qu'on me demande toujours ce que je veux faire. Du coup, maintenant, je suis complètement perdu et je ne sais pas si je pourrai faire ingénieur, car mes notes ne sont pas bonnes ici, alors on verra bien où ils vont me mettre... (Mathias, 16 ans, 2nde générale).

L'orientation en lycée de Mathias fait apparaître le caractère décisif des résultats scolaires sur ses choix et possibilités d'orientation qui, au fur et à mesure qu'il avance dans sa scolarité, se réduisent. Les décrocheurs ont alors l'impression de subir leur orientation scolaire alors qu'ils sont, paradoxalement, poussés par l'école à la définir de manière autonome à travers la formulation d'un projet scolaire ou professionnel. Lorsque leurs choix d'orientation sont invalidés par les instances scolaires, ils mesurent concrètement le poids des performances scolaires qui pèsent sur eux. L'injonction à la formulation d'un projet est d'autant plus dramatique pour l'élève que ses performances scolaires le déterminent en amont. Le cas de Mathilde, lorsque nous évoquons avec elle son orientation scolaire, montre comment les décrocheurs ont le sentiment d'être « orientés par défaut » et de subir leur orientation (Blaya, 2010) :

Je me suis retrouvée en compta alors que je n'avais demandé que des BEP vente, mais comme il n'y avait pas assez de place et que je n'étais pas dans les mieux placés, j'suis en compta ! Pfff... Mais cela ne me plaît pas du tout ... j'ai fait ça car mes parents m'ont « forcée » à aller en cours au début, mais... maintenant, ils voient bien que cela ne me plaît pas du tout et qu'on ne peut rien faire car si tu n'as pas de bonnes moyennes au collège, après c'est mort pour toi, même si tu fais d'autres demandes. Elle fonctionne comme ça l'école, on se fout de ce que nous les élèves on veut faire, de ton futur métier, tu vas là ou là peu importe qui tu es, ce qui compte c'est tes bulletins, tes notes et à force tu te sens naze, naze pour tout, ... les profs aussi te disent ça : « si tu n'as de meilleurs résultats et que tu ne bosses pas plus tu n'arriveras à rien dans la vie ! » (Mathilde, 16 ans, 1ère année de BEP en LP).

Les décrocheurs ont ainsi souvent le sentiment de subir leur scolarité bien plus que d'en être les acteurs principaux. De leur point de vue, ce type de pratique émane aussi bien de leurs parents⁶ que du jeu scolaire. Être prisonnier d'un système où tout semble joué d'avance constitue l'un des premiers apprentissages marquant le début de carrière de décrocheur. Il s'agit alors pour eux d'apprendre à se définir comme les vaincus de la compétition scolaire et d'accepter de revoir à la baisse leur projet professionnel puisqu'il est socialement établi que leurs positions socioprofessionnelles découleraient des titres scolaires obtenus. L'emprise de la méritocratie scolaire décrite par Duru-bella et Terent (2009) confère à l'insertion socioprofessionnelle des élèves un caractère définitif venant, souvent, anéantir leur rêve, leur espoir et leur projet post-scolaire. Ce

dogme se matérialise, notamment, à travers les passages du collège au lycée et de la classe de 2nde générale en classe de 1^{ère} qui apparaissent comme des étapes décisives pour les apprentis décrocheurs. Ce sont en effet des moments de vie où leurs illusions scolaires mutent en désillusions vécues. La pratique instituée du redoublement, que nous prenons pour exemple⁷, s'inscrit parmi ce type de pratiques scolaires marquant et stigmatisant le plus les individus au cours de leur existence (Blaya, 2003). Cet apprentissage force les décrocheurs à revoir leur projet scolaire et professionnel à la baisse, d'une part, et les conduit, d'autre part, à ne plus croire en leurs chances de réussite dans une période de construction du moi. Ces pratiques d'élimination illustrent à nouveau le poids des performances scolaires qui pèse sur eux, mais nous éclairent sur la manière dont, dorénavant, ils appréhenderont l'ensemble des pratiques scolaires, sans les distinguer les unes des autres – des notes obtenues aux remarques de leurs enseignants –, comme des jugements pleinement arbitraires. En effet, au-delà de disqualifier l'élève, elles disqualifient l'individu tout entier et l'amènent à s'en protéger par un réflexe de préservation du moi. Si ces apprentissages, façonnant la carrière de décrocheur, interviennent par étapes et à différents moments de leur scolarité, toutes les nouvelles notions, les nouvelles mises en situation pédagogique et les nouveaux enseignements seront alors appréhendés comme un moyen de les hiérarchiser et non plus comme la source d'un quelconque enrichissement. Assurément, les décrocheurs en viennent à considérer l'école comme une machine à trier les meilleurs et les mauvais élèves, puis à distribuer des titres scolaires :

Ils (en parlant des enseignants) ne vont pas me faire croire qu'on est ici pour tous réussir, comment ils feront ensuite si on a tous un bac S ! ..., non sérieusement ici c'est pour ceux qui sont bons, dans ma classe tout le monde est bon mais même entre les bons, il faut des moins bons, sinon à quoi cela sert d'avoir une mention au bac ! Tout le monde ne peut pas aller en prépa ! (Hugo, 18 ans, Terminale S en LEGT).

Tous ces nouveaux trucs que l'on doit apprendre ..., les profs qui nous dictent leurs cours ou quand on doit faire un dossier, c'est pour voir ceux qui y arrivent et ceux qui n'y arrivent pas ! Car on ne nous dit jamais comment faire ! Jamais on ne nous montre comment faut faire ou je ne sais pas moi ! ... au final, j'apprends rien..., à part que je n'y arrive pas, ça c'est sûr, même si on sait qu'au lycée c'est plus dur et que nos moyennes baissent de tout façon et qu'on doit avoir un bac. Les bons auront le bac S et les autres auront au pire un bac pro. (Camille, 17 ans, 2nde générale en LEGT).

On retrouve, à travers les propos de Camille, le saut qualitatif décrit par Millet et Thin (2005) qui conduit, ici, les décrocheurs à s'exclure de la compétition scolaire dès lors qu'elle leur semble d'un niveau trop élevé pour eux. En outre, elle les amène à s'interroger sur « l'utilité des études et des diplômes », dans la mesure où, assommés de verdicts scolaires et de qualifications négatives, sans pour autant être en situation d'échec scolaire, leur situation personnelle se fait de plus en plus insoutenable. À l'extrême, ils raisonnent en acteurs rationnels, estimant que les efforts à fournir – en termes d'investissement personnel et de préservation de l'estime de soi – seraient trop coûteux compte tenu des risques d'échec et du faible rendement des diplômes scolaires. Cela nous conduit à nous interroger sur le poids du mérite scolaire qui pèse sur ces élèves.

Le mérite scolaire et l'individualisation de l'échec

L'égalité méritocratique des chances reste la figure cardinale de la justice scolaire et la clef de voûte du modèle scolaire républicain français. Les principes fondateurs d'un tel système étant de permettre à chacun de concourir dans une même compétition au-delà des inégalités qui pourraient singulariser

les individus (Dubet, 2004). En clair, tous les élèves sont en mesure de réussir scolairement, cependant seuls des titres scolaires à fort rendement récompenseront les plus méritants, les plus compétents. Le sentiment d'être « médiocres », à la fois comme élève et comme individu, les envahit. Les décrocheurs interrogés restent persuadés qu'ils sont « nuls » à l'égard des autres lycéens et « pas faits pour les études ». Ce sentiment d'infériorité prend vraisemblablement racine dans le paradigme qui entoure l'individu moderne où est prônée une individualisation de plus en plus poussée de la réussite ou inversement de l'échec, ici, scolaire. Le paradigme de l'individu moderne valorisant les individus autonomes et responsables (Elias, 1991) rend, en somme, l'échec plus individuel et plus personnel. Les représentations des parents quant à la défaillance scolaire de leur enfant n'échappent pas à ce phénomène puisqu'elles restent basées, d'après les dires des décrocheurs rencontrés, sur une image d'une jeunesse oisive qui ne travaille pas. En d'autres termes, les défaillances des décrocheurs seraient dues à un manque chronique de travail et d'investissement scolaire, comme en témoigne cette élève :

Pour mes parents, si j'ai des mauvaises notes c'est parce que je ne travaille pas assez et que je passe trop de temps devant mon ordi, ou que je traîne trop (...) Ils menacent de supprimer mon ordi et de me priver de sorties et de sport si je n'ai pas de meilleures notes. (...) Quand je discute avec eux, ils ne comprennent rien, je pense qu'ils le font exprès car ils ne veulent rien entendre. (Maryse, 17 ans, 1ère ES en LEGT).

La majorité des familles ont par ailleurs recours à des privations de loisirs juvéniles afin d'inciter leur enfant à se (re)mettre au travail. À ces privations de toutes sortes s'ajoutent, généralement, des réponses parentales qui diffèrent selon l'environnement social, visant *a priori* à leur venir en aide. Généralement, les familles optent pour des dispositifs d'accompagnement et d'aides scolaires, des cours particuliers aux dispositifs de soutien collectifs proposés dans les établissements scolaires. Au demeurant, les décrocheurs en viennent à éprouver un « ras le bol général » de l'école puisqu'elle devient l'unique source de leurs malheurs juvéniles. Quand l'école occupe « tout leur emploi du temps », leurs maux scolaires et extrascolaires se conjuguent et se mêlent, comme l'illustre très bien Fabien, un jeune issu d'un milieu aisé :

Maintenant je ne peux plus rien faire ! Je n'ai plus le droit d'aller sur internet ou de jouer à la Wii (console de jeux vidéos) car mes parents me l'ont supprimée. (Il soupire). J'ai que l'école... cela devient un véritable enfer car, à cause de mes notes, je ne peux plus rien faire, ça me prend la tête car je finis par ne penser qu'à ça ! Plus de sport, plus de sorties avec les potes, mais des cours particuliers, etc. C'est devenu physique, ce n'est pas volontaire de ma part car avant ce n'était pas comme ça ! Je ne ressentais pas ça, vraiment ! (Fabien, 18 ans, Terminale BEP Vente en LP).

En outre, si certains apprennent à se définir comme les seuls responsables de leurs mauvaises performances scolaires, d'autres culpabilisent de ne pas satisfaire aux espoirs et attentes de leurs familles :

Je vois bien, mes parents font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider mais je n'y arrive pas ! Mes frères, ils n'ont pas eu tout ça et ils ont réussi ; moi, je ne sais pas pourquoi je ne suis pas bonne à l'école, cela vient de moi ! (Camille, 16 ans, 2nde Générale en LEGT).

L'individualisation des parcours crée alors des situations d'isolement. À la difficulté de trouver seul des solutions se cumule le risque de s'épuiser et/ou de se décevoir lorsque l'unique recours disponible, pour y faire face, se trouve dans un *moi* en construction. Même s'il apparaît qu'« être

incompris des adultes » semble être accepté par les décrocheurs – et s’inscrit dans la culture juvénile dominante –, cet apprentissage n’en demeure pas moins douloureux. Le déficit de coopération horizontale reste d’autant plus mal vécu, que ce soit pour parler du travail scolaire, que de le faire. L’exemple d’Eva, 17 ans qui est en 1^{ère} S d’un établissement réputé, illustre l’importance des jugements entre pairs et la concurrence qui peut exister entre élèves :

Pour eux (ses camarades de classe) je gâche tout, ils me disent que je suis naze et ne comprennent pas pourquoi j’ai envie d’arrêter. Mais quand tu loupes un cours, ici, c’est la guerre pour récupérer les cours, faut pas croire ... on me dit tu n’as qu’à venir ... j’aime pas l’ambiance, c’est un peu chacun pour soi ! Heureusement que j’ai une bonne amie, mais pour les autres, me fréquenter c’est le risque d’être mal vus par les profs, je le ressens comme ça ! (...) Pour eux, si je ne bosse pas, c’est normal que je ne réussisse pas, moi je pense que ça ne vient pas que de là ! Mais ils pensent tous cela ! (Eva, 17 ans, 1^{ère} S, LEGT).

Cet extrait révèle également l’existence d’un cercle vicieux qui s’instaure entre le jugement des enseignants et celui des élèves qui en découle. Autrement dit, les décrocheurs, en plus d’avoir le sentiment de ne pas être écoutés, incarnent la déviance scolaire. Et, bien que la méritocratie peut s’avérer parfaitement intolérable quand elle associe l’orgueil des gagnants au mépris pour les perdants comme l’a montré Dubet (2004), la déviance scolaire, quand elle est incarnée par un élève, peut provoquer un effet de peur chez les autres. Le jugement des enseignants prend alors une dimension encore plus grande puisqu’il devient la référence à suivre, autrement dit les enseignants jouent le rôle d’entrepreneurs de la morale scolaire (Becker, 1963). De surcroît, l’intériorisation de la réussite scolaire centrée autour des notions du « mérite » et du « travail » se cristallise tellement dans les discours des individus qui les entourent que ces derniers finissent par les assommer moralement, voire, plus largement, les rendent coupables de ne plus jouer selon les règles scolaires instituées.

Finalement, la carrière de décrocheur laisse entrevoir qu’il existe plusieurs étapes rythmant le processus de décrochage pouvant intervenir à différents moments de la scolarité des élèves. Cependant, même si chaque lycéen suit sa propre carrière, les deux grandes étapes du processus que nous venons de décrire se succèdent. En effet, c’est seulement après avoir le sentiment d’être disqualifiés de la compétition scolaire que les décrocheurs peuvent apprendre à individualiser leur disqualification, leur échec scolaire.

3. Ce qui fait souffrir les décrocheurs

Difficulté d’intégration et perte de repères, sentiment de ne pas être à la hauteur, d’être disqualifié de la compétition scolaire, l’emprise du mérite et l’individualisation de l’échec forment une toile de fond scolaire et sociale propice à l’expérience de la souffrance.

La perte de sens : « pour quelles raisons venir au lycée ? »

L’ensemble des décrocheurs interrogés expriment, ici, qu’ils soient apprentis ou non, la difficulté à construire et à donner du sens au travail scolaire et, plus encore, à se motiver pour venir tous les jours au lycée. Or, comme le souligne Dujarier dans son étude sur les travailleurs (2006) : le sujet travaille toujours pour quelqu’un et surtout pour être en relation – effective ou imaginaire – avec quelqu’un. À l’instar des salariés, les décrocheurs souffrent d’une souffrance de type existentiel : « je ne veux plus faire ça », « je me demande pourquoi je suis là », « à quoi cela sert de faire des études », « je me fais chier en cours ». En effet, les décrocheurs souffrant à la fois d’un déficit de sociabilité

entre pairs, d'un déficit d'estime de soi et d'un sentiment d'inutilité des études sont fréquemment renvoyés à des discours parentaux de nature à changer l'adresse du travail⁸ : « tu travailles pour toi, pour ton avenir », « c'est pour toi que je dis ça, car tu ne travailles pas pour nous, voilà ce que me disent mes parents, mes profs ». Contrairement à ce qu'ils laissent entendre, la majorité des lycéens décrocheurs continuent d'être sensibles aux jugements des adultes les entourant. Le besoin de trouver un moyen par lequel les efforts scolaires à fournir leur apparaîtraient dignes et cohérents se fait d'autant plus présent que les jugements scolaires leur paraissent arbitraires. De leurs aveux, trop de parents et d'enseignants oublient, « trop souvent », la difficulté qu'il y a à apprendre et à acquérir de nouvelles connaissances dans un monde où les diplômes scolaires ont à leurs yeux une forte valeur symbolique mais un faible rendement. De nombreux exemples comme ceux, en particulier, des assistants d'éducation de leurs lycées ou des membres de leurs familles, leur donnent à croire que la possession de diplômes universitaires n'apporte plus l'assurance d'une insertion socioprofessionnelle réussie. La valeur sociale des diplômes se dilue et le sens des études se perd à son tour lorsqu'ils regardent les difficultés qu'éprouvent leurs aînés à s'insérer professionnellement – à occuper des positions sociales à la hauteur des diplômes qu'ils possèdent. Cet élève l'exprime très bien lorsque nous évoquons avec lui les devoirs à la maison et les nouvelles notions à acquérir :

Je ne vois pas pourquoi je dois faire tout ça, quand je vois autour de moi, tout le monde qui galère avec des bac + 3, ou bac + 5, à quoi cela sert de travailler, de venir en cours alors qu'on est promis au chômage ou à des sales boulots ? (Camille, 17 ans, 2nde générale en LEGT).

De plus, pour des décrocheurs orientés par défaut comme Mathilde⁹, le travail scolaire va à contresens de leur projet existentiel puisqu'il heurte l'identité qu'ils tentent de construire. Dès lors, ils s'ennuient en classe, ont le sentiment de perdre leur temps, etc., et tout leur semble inutile et dépourvu de sens. Même s'ils ont conscience qu'ils travaillent « pour eux », la frustration les gagne lorsqu'ils estiment que certains enseignements ne leur permettent pas d'apprendre un métier. Il s'agit d'appréhender leur scolarité comme une expérience solitaire et de trouver un moyen pour y donner du sens au risque de perdre tout « intérêt » aux tâches scolaires à réaliser. Certains y parviennent. Néanmoins, l'institution scolaire n'en est pas plus clémente avec ces derniers pour autant. En effet, la majorité des pratiques scolaires réduisent et décréditent le sens qu'ils s'efforcent individuellement de construire. Aussi, pour conserver une image positive et une dignité de soi, le seul chemin qu'ils entrevoient consiste à s'écarter un peu plus des bancs du lycée. Vraisemblablement, les décrocheurs souffrent d'une expérience scolaire mal vécue lorsqu'ils se confrontent à ce type d'injonction paradoxale : un dilemme qui finit par les noyer.

Quand il est difficile d'évoquer sa souffrance à l'école

En outre, la possibilité de dire que l'on souffre à l'école, ou de l'école, s'annonce vraiment comme une initiative à risque pour la majorité des décrocheurs que nous avons rencontrés :

Tout ce que je vous dis, je ne le dis à personne d'habitude..., j'peux pas le dire ! Oui, j'peux pas sinon tout le monde va le savoir et je ne veux pas passer pour quelqu'un qui se plaint ou pour quelqu'un de faible (...). Je ne sais pas non plus à qui en parler (elle soupire) (Sandra 17 ans, Bac Pro Vente, LEGT).

Les normes scolaires recommandent d'afficher un moral solide puisqu'il convient de « mériter » sa position scolaire. En effet, avouer ne pas y parvenir reviendrait à passer pour un faible ou pour un élève déviant puisque l'ensemble des autres élèves semble y parvenir. De fait, il s'avère

vraisemblablement plus évident de parler de sa souffrance à des camarades de classe ou à un pair digne de confiance. Pourtant, s'y employer peut également s'avérer risqué et générer un rejet de l'autre par effet de peur (Dejours, 1998). De cette manière, les décrocheurs peuvent alors être tentés de se tourner vers des personnes alliées pour évoquer leurs souffrances scolaires. Les parents, les frères et sœurs et, plus encore, les « meilleurs amis » s'inscrivent parmi ces personnes ressources avec qui les décrocheurs peuvent être en mesure d'évoquer leurs souffrances. *A priori*, eux aussi ont connu ou pu connaître ce type de situations malheureuses. En revanche, bien que ces derniers ne soient pas mal placés pour comprendre la situation, ils se trouvent, comme nous l'avons vu précédemment, dans l'incapacité d'entendre ce type discours et de comprendre ce type de situations. Au final, ce type d'aveu finit par leur échapper totalement.

Mes proches..., ils ne comprennent rien, donc je ne peux rien leur dire de ce que j'éprouve, ... puis il faut tout leur expliquer et je vois bien, que ce soit mes parents ou ma sœur, que pour eux c'est uniquement parce que je ne travaille pas assez ou que je ne sais pas que c'est de ma faute ! Donc je ne peux pas dire que j'en souffre ! (Marine, 17 ans, Terminale CSS, LP).

Finalement, parler de sa souffrance à ses enseignants arrive en dernier lieu même si cette annonce revient à se mettre à l'écart et à se disqualifier soi-même de la compétition scolaire. Cependant, lorsque cette souffrance se fait trop répétitive et durable, cette issue de secours leur apparaît comme la plus évidente :

Comme je ne savais plus trop quoi faire tellement j'étais mal, un jour j'ai craqué en classe. Alors, la prof m'a écoutée et orientée vers l'assistante sociale du lycée avec qui j'ai pu discuter. Je savais de toute façon que j'étais grillée (...) c'est-à-dire que pour eux je ne suis pas une élève comme les autres, en difficulté quoi ! (Marine, 17 ans, Terminale CSS, LP).

Toutes ces tentatives d'apaisement moral courent le risque de se trouver empruntées et « psychologisées » et n'offrent que des réponses momentanées et superficielles. « Ce n'est pas parce qu'on nous écoute une fois tous les deux ou trois mois qu'on va régler nos problèmes », précise Marine. Ainsi, les décrocheurs ont peu d'interlocuteurs à qui s'adresser et, lorsqu'ils s'y résolvent, cela revient à incarner encore un peu plus cette déviance scolaire dans un monde scolaire où il convient moralement de la masquer et surtout de masquer ses souffrances.

Être libre et autonome : « j'ai l'impression, quoi que je fasse, que je n'y arriverai jamais ! »

L'ensemble des situations scolaires tendent à multiplier les situations d'échec, quelles que soient les capacités cognitives ou le niveau d'engagement scolaire des lycéens. Face à l'ensemble des exigences à la fois scolaires et extrascolaires propres à l'individu moderne, il s'agit pour les individus d'être performants scolairement, épanouis socialement et de se construire en tant qu'acteurs libres et autonomes. L'ensemble de ces exigences, plutôt que d'être complémentaires, s'opposent, rendant l'équation impossible à résoudre pour ces élèves.

Il faut être bon partout mais ce n'est pas possible ! Je ne sais pas comment faire ! J'ai été sélectionné pour les championnats de France UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire) mais comme on est rentrés hyper tard, moi j'étais mort (...) Je me suis fait coller par la prof ce matin parce que je m'endormais en cours, et c'est souvent comme ça, j'ai de bons résultats en sport et j'aime ça, mes parents sont plutôt contents, mais par contre mes notes

c'est moins bien ! (...) Si cela continue comme ça, ils (ses parents) vont me supprimer le sport même s'ils me poussent (John, 17 ans, 2^{de} générale, LEGT).

Alors que les décrocheurs parviennent à répondre à certaines de ces exigences, ils se confrontent fréquemment à des contradictions de cette nature. *In fine*, le décrocheur aura le sentiment désagréable d'être perpétuellement en situation d'échec. En effet, répondre à ce dessein idéaliste de l'individu moderne leur semble une entreprise impossible. Comme ils le disent : « je n'y arrive pas », « je ne suis jamais comme il faut », « on m'en demande toujours plus » ; ces propos illustrent un ressenti de culpabilité « de ne jamais être à la hauteur » à l'école comme à la maison. Son inscription dans la durée développe un effet corrosif sur leurs capacités d'élèves et, plus largement, d'individus.

À ce sentiment d'insuffisance s'ajoute celui « de ne pas être normal » dans la mesure où l'ensemble de ses pairs semble atteindre cet idéal exigible (Dujarier, 2006). Ce discours est assez présent chez les décrocheurs que nous avons interrogés. Certains semblent atteindre leurs « limites » et ne « pas pouvoir donner plus », comme nous le confie Mathias.

Je sens bien que je n'y arrive pas comme les autres, eux ils retiennent bien les choses..., j'ai un copain il va en cours et il le sait déjà ! Moi je galère, il faut que je relise, réécrive le cours, cela me prend beaucoup de temps ! A force je suis usé, il faut que je passe à autre chose, j'sens bien que les études ce n'est pas pour moi (Mathias, 16 ans, 2^{de} générale).

En effet, tous les élèves n'ont pas les mêmes facultés « à se mettre au travail », les mêmes « facilités » et ne sont « pas dotés génétiquement de la même façon » pour réaliser telles ou telles tâches scolaires. Ainsi, ils mesurent qu'ils ne sont pas égaux face au travail à fournir et, en particulier, que tous les élèves ne disposent pas des mêmes capacités d'apprentissage, de concentration, ni du bon habitus scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970). De fait, cela les conforte dans l'idée que la compétition scolaire n'est pas faite pour eux puisqu'elle ne s'adapte pas à qui ils sont. Inévitablement, les règles du jeu scolaire leur apparaissent comme pleinement injustes dès lors qu'ils se considèrent comme des « handicapés scolaires ». Finalement, ils se sentent lésés par les règles et les arbitres du jeu régissant l'école et développent un « dégoût » vis-à-vis de l'école, voire la rejettent et, vis-à-vis de leurs pairs, un sentiment d'amertume, d'injustice et d'infériorité. L'isolement qui distingue, en général, les décrocheurs des autres lycéens s'explique sans doute ici quand ils se positionnent en victimes scolaires. En revanche, l'usage discursif de la souffrance illustre la manière dont les décrocheurs éprouvent leur scolarité.

Conclusion

Bien qu'il ne soit pas aisé d'accéder directement à la souffrance scolaire pour un sociologue, l'analyse de la carrière de décrocheur permet d'identifier des situations scolaires et organisationnelles susceptibles de la générer. En effet, sous le terme générique de la souffrance, sont regroupés des vécus tels que la solitude, des sentiments d'insuffisance, de baisse d'estime de soi, une perte de sens, ou encore le sentiment de ne jamais être à la hauteur, « de ne pas être comme il faut », voire de nullité. Comme nous l'avons vu, le contexte et le jeu scolaire se révèlent favorables à la construction de la souffrance ; les décrocheurs nous rappellent ce qui se passe dans l'école et la manière dont le jeu scolaire peut l'accentuer.

Mais, pour expliquer la souffrance des élèves décrocheurs, il faut aussi et peut-être surtout s'intéresser aux représentations et croyances qui entourent l'école d'aujourd'hui. Bien sûr, beaucoup de choses se jouent à l'école et, même si cette emprise sur les individus reste forte, elle vient à

démobiliser et vraisemblablement faire souffrir les élèves. Les décrocheurs ne cessent de l'affirmer au cours de leur scolarité et apparaissent démunis face au principal argument de justice méritocratique régissant l'école et la société. Dès lors, affirmer qu'ils souffrent, qu'ils n'y parviennent pas, malgré des tentatives ponctuelles de mise au travail, de dialogues, ne trouve pas d'écho. En ce sens, ils vont plus à école par obligation morale (ou pression) vis-à-vis de leurs parents, par rite social, que pour y acquérir des connaissances. Vraisemblablement, ce qui rend la carrière de décrocheur aussi douloureuse est l'absence de croyance envers les vertus scolaires et ce qu'elles pourraient leur apporter.

Cette étude sur les décrocheurs a une portée plus large dans la mesure où elle révèle un des paradoxes de la croyance des vertus méritocratiques de l'école. De fait, plus on affirme que la réussite scolaire au mérite est juste, plus on agit pour qu'elle le soit. Dès lors, on est tenté de définir des critères permettant de récompenser – sélectionner – les plus méritants des autres, et surtout de moins s'attarder sur eux – décrocheurs –, voire de faire comme s'ils n'existaient pas. Pour réduire cette souffrance, il faudrait sans doute réduire l'emprise des qualifications sur les parcours des individus (Dubet et *al.*, 2010), qui en miroir réduirait le poids des performances scolaires sur les parcours des individus en introduisant d'autres références. Sans doute, cela amenuiserait la pression qui s'exerce sur les élèves, laisserait plus de place à l'écoute et, par ailleurs, permettrait aux enseignants d'enseigner dans de meilleures conditions.

Notes

- ¹ L'ensemble des expressions, vocables empruntés aux acteurs rencontrés lors de cette recherche seront mis entre guillemets.
- ² C'est-à-dire qui est présent en cours mais qui ne réalise aucune des tâches scolaires demandées.
- ³ Le critère employé est celui du nombre de conseils de discipline qui se sont déroulés sur l'année scolaire de cette recherche : on en dénombre un total de trois. Le conseil de discipline a pour rôle de prononcer, à l'encontre des élèves, l'ensemble des sanctions disciplinaires prévues par le code de l'éducation.
- ⁴ Nous avons pris pour référence le nombre de famille bénéficiant d'allocations familiales, allocations qui constituent, pour l'essentiel, leurs principaux revenus.
- ⁵ En effet, dans nos travaux, nous avons identifié plusieurs étapes qui, pour des raisons de normes d'écriture, ne peuvent être davantage détaillées dans cet écrit.
- ⁶ Parmi les lycéens rencontrés, certains nous ont confié subir une forte pression parentale quant à leur choix d'orientation. Pour d'autres, on a pu observer une forme d'auto-obligation familiale inhérente aux parcours scolaires réussis de leurs frères et sœurs et/ou au prestige de la profession exercée par l'un de leurs parents.
- ⁷ Pour illustrer nos propos nous avons choisi de nous référer aux décrocheurs ayant redoublé, même si tous n'ont pas vécu de type d'expérience. Ce type d'expérience englobe et synthétise, à notre sens, l'ensemble des désillusions scolaires que les décrocheurs sont amenés à vivre.
- ⁸ Pour user de la terminologie empruntée par les sociologues pour analyser le rapport au travail des salariés.
- ⁹ Vu précédemment.

Bibliographie

- Becker H. (1963). *Outsiders*. Trad. Française, Paris : Editions de Minuit.
- Blaya C., *Construction sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l'éducation nationale, 2003.
- Blaya C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu P. et Passeron J-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Editions de Minuit.

- Dejours C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Dubet F. et al. (2010). *Les sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (2004). *L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dujarier M.A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : Editions Le Monde, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bella M. et Tenret E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, 50(2), pp. 229-258.
- Elias N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Esterle-Hedibel M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire : les apports des recherches récentes. *Déviances et Société*, 30(1), pp. 41-65.
- Fortin et al. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement au secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveau cahiers de la recherche en éducation*, 8(2).
- Glasman D. et Oeuvarard F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Millet M. et Thin D. (2005). *Ruptures Scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Autres références :

Appel d'offre interministériel sur les processus de déscolarisation, Ministère de la justice, de l'éducation nationale, Délégation de la ville, Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations, 1999. Synthèse des 12 rapports consultables en ligne :

[http://www.eukn.org/France/fr_fr/Biblioth%C3%A8que/Economie connaissance et emploi/Programme interminist%C3%A9riel de recherches sur les processus de d%C3%A9scolarisation](http://www.eukn.org/France/fr_fr/Biblioth%C3%A8que/Economie%20connaissance%20et%20emploi/Programme%20interminist%C3%A9riel%20de%20recherches%20sur%20les%20processus%20de%20d%C3%A9scolarisation).

Notice professionnelle

Guillaume Mesmin est doctorant au LAPSAC (Laboratoire d'analyse des problèmes sociaux et des actions collectives) au département de sociologie de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, sous la direction de François Dubet. Après avoir mené des recherches dans le champ de la sociologie de l'éducation sur les lycéens décrocheurs, il développe aujourd'hui des recherches dans le domaine de la sociologie des organisations et de l'expérience du travail, s'intéressant en particulier au sens et à la place du travail pour les acteurs dans un contexte de changement des formes d'organisation d'entreprise appartenant au domaine de l'économie sociale. Il a travaillé auprès de jeunes lycéens dans le cadre d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire et les déscolarisations, réunissant le Rectorat de Poitiers et le Conseil Régional du Poitou-Charentes en France.

mesming@gmail.com