

Analyser et prévenir les décrochages scolaires

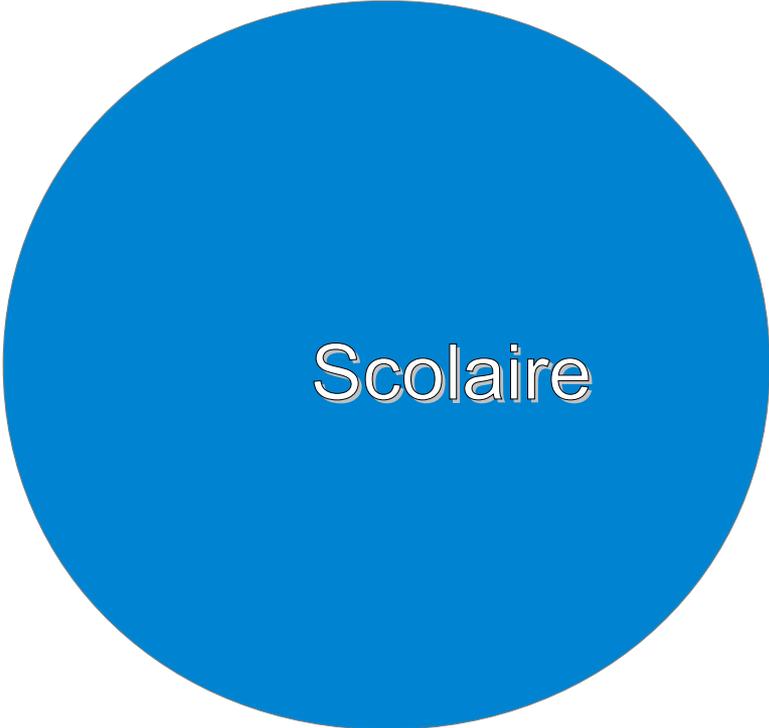
18mai 2016

Patrick Rayou

- 
- Introduction
 - Des registres pour apprendre à l'école
 - Des asynchronismes
 - Les arrière-plans des apprentissages
 - Conclusion

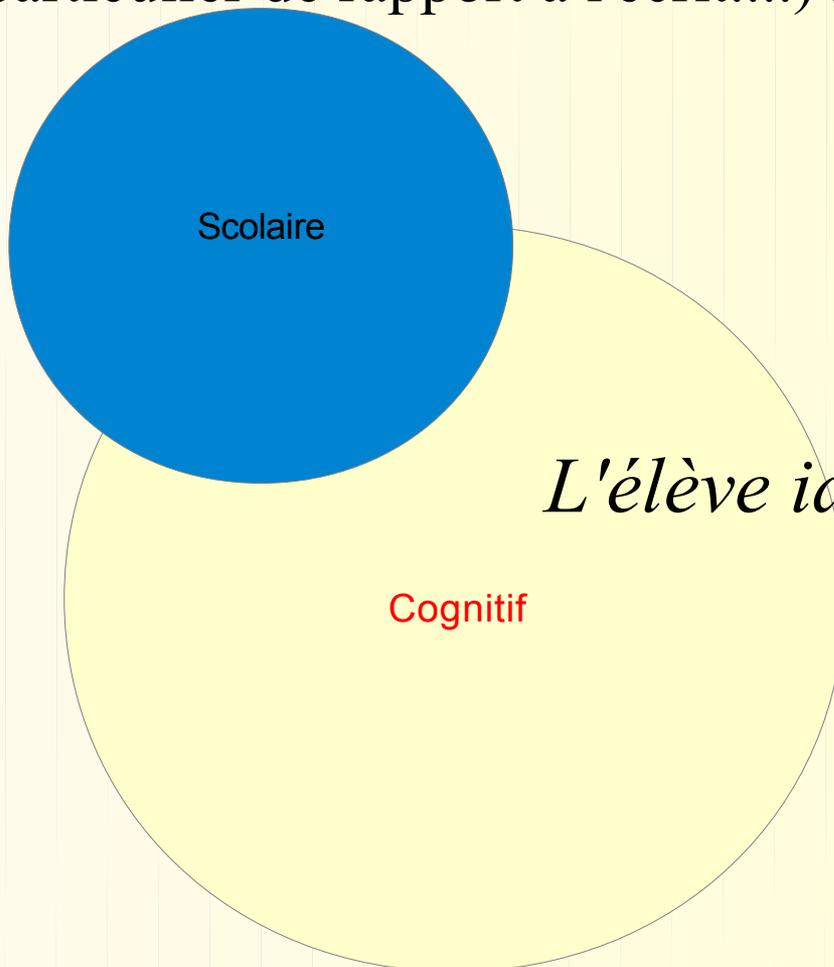
1 Des registres pour apprendre à l'école

Le registre scolaire est lui-même l'intersection de trois autres registres qui l'excèdent et qu'il faut être capable de configurer.



Scolaire

Le registre *cognitif* relève des fonctions intellectuelles qui permettent d'apprendre, de réfléchir, d'élaborer, de construire selon des modalités propres à l'école (dans les écoles comme la nôtre, un style « rationnel-légal » qui impose de procéder par règles impersonnelles, un type particulier de rapport à l'écrit...).



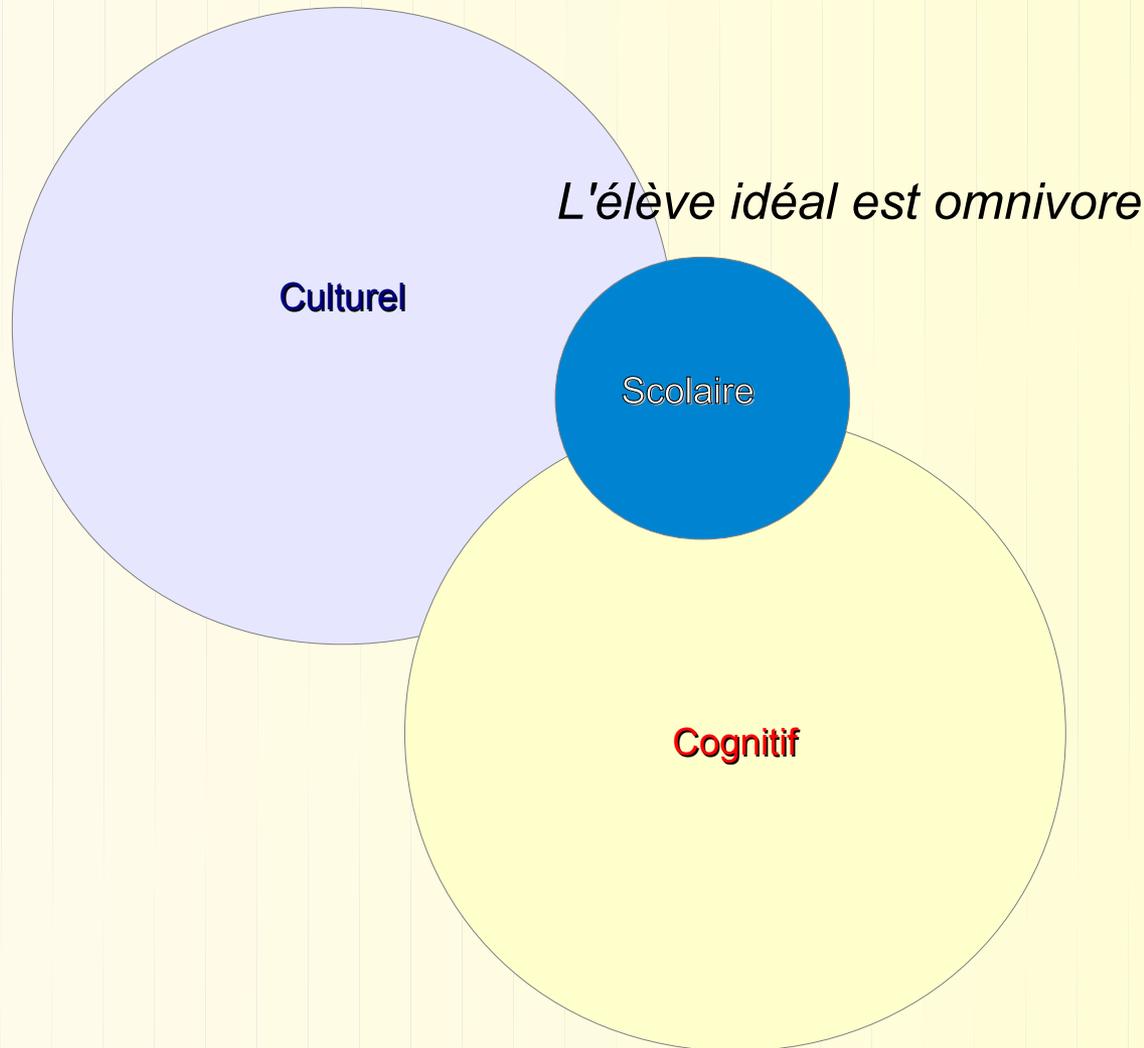
L'élève idéal est méthodique

La spécificité des apprentissages scolaires

Calculer le coût de la peinture pour repeindre une pièce dont on a les mesures, les dimensions des fenêtres. On connaît par ailleurs le pouvoir couvrant de la peinture, les prix selon les quantités achetées.

- La plupart des élèves (équivalent de CM1 et CM2) tente de calculer l'aire, puis la quantité de peinture nécessaire, puis le prix.
- Une partie non négligeable déclare que le mieux serait d'acheter un pot de peinture de 5l pour commencer puis, éventuellement, de retourner au magasin pour compléter.

Le registre *culturel* est constitué de savoirs académiques et de connaissances générales sur le monde non réductibles à la sphère scolaire, mais donnant lieu tout autant à des classements et à des hiérarchisations.

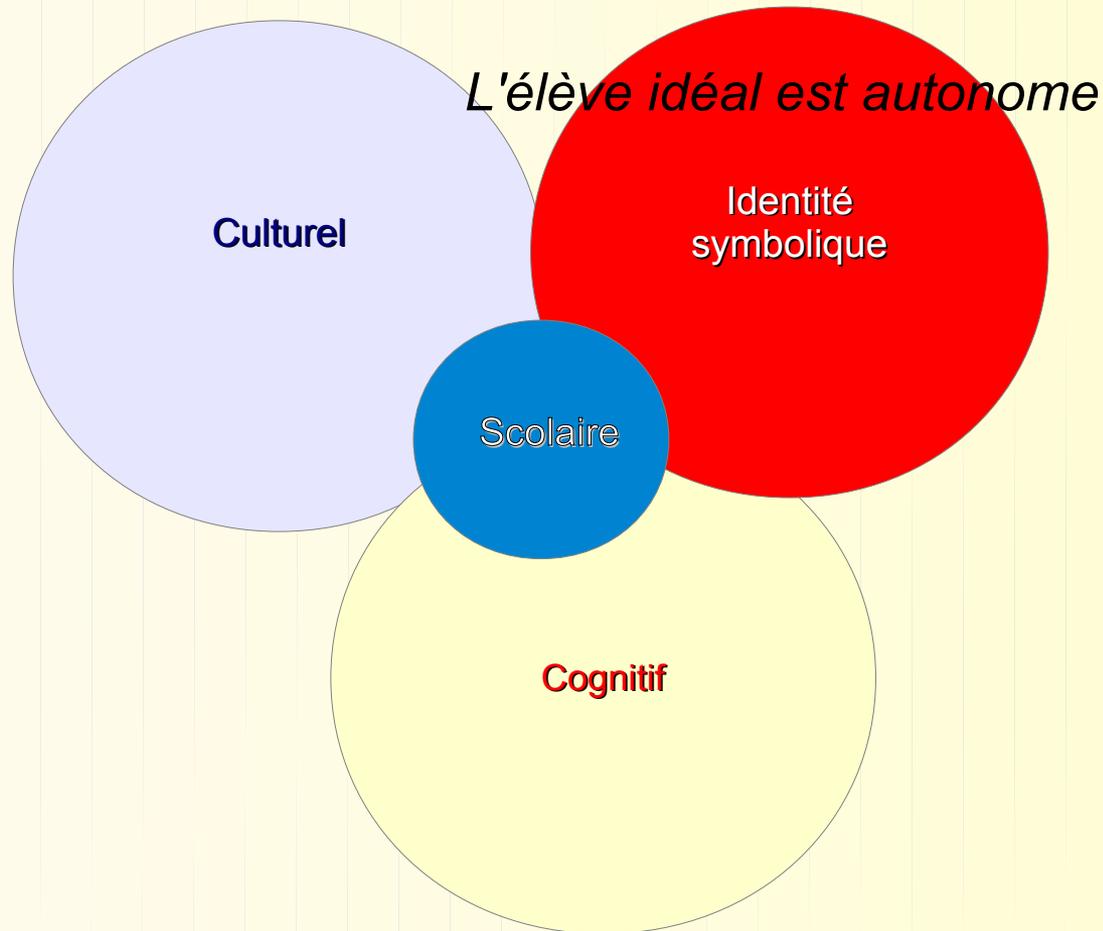


S.Bonnéry et M.Fenard, « Les répertoires musicaux des adolescents : légitimité et omnivorité au prisme de la socialisation »
Diversité Ville-École-Intégration. N° 173, 2013

« Non, mais ça va, quoi, le rap, c'est pour kiffer, c'est pas pour se prendre la tête, ils vont pas en plus nous dégoûter de la musique qu'on aime en faisant des cours là-dessus ! » (Karim)

« Non, mais moi, c'est comme ça, Claude François c'est de la daube ! Je vais pas dire plein de phrases pour dire que c'est nul. Vous avez dit de dire ce qu'on pense. Moi quand je trouve qu'une musique c'est de la daube, je la réécoute pas vingt fois pour dire les détails que c'est nul. »
(Christopher).

Le registre *symbolique-identitaire* est lié à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut et à laquelle l'élève est enjoint à adhérer.

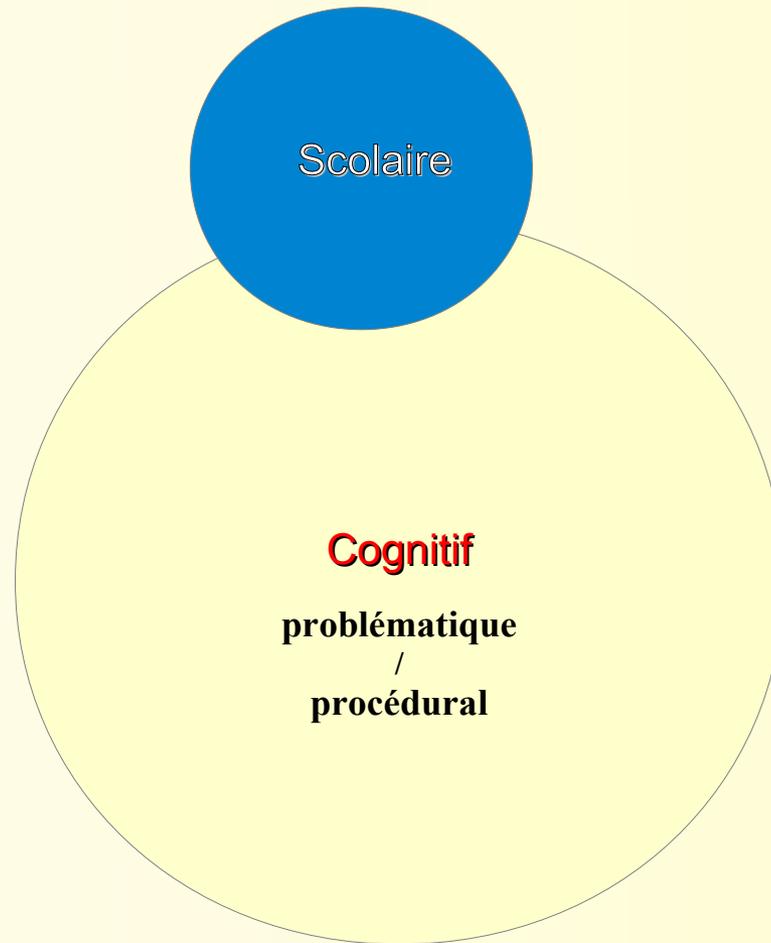


Jeunes et élèves

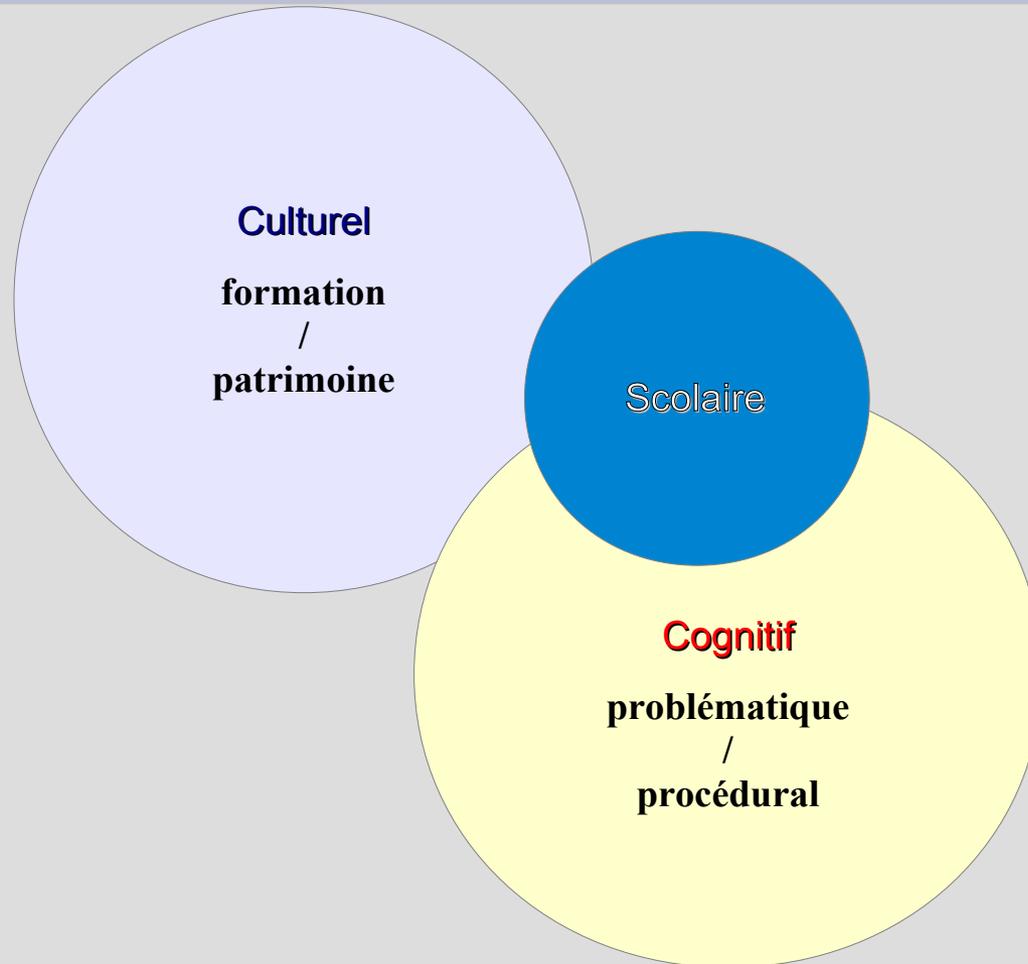
Jihane (TL, A.Blanqui),

*“C’est le prof qui nous dit de **pas mettre des trucs personnels**. Donc moi j’essaie de les mettre en prenant d’autres exemples : **un juge, un avocat** ou un truc...Un **médecin**. Mais pour mettre... “ moi, personnellement ”, on n’a pas le droit. »*

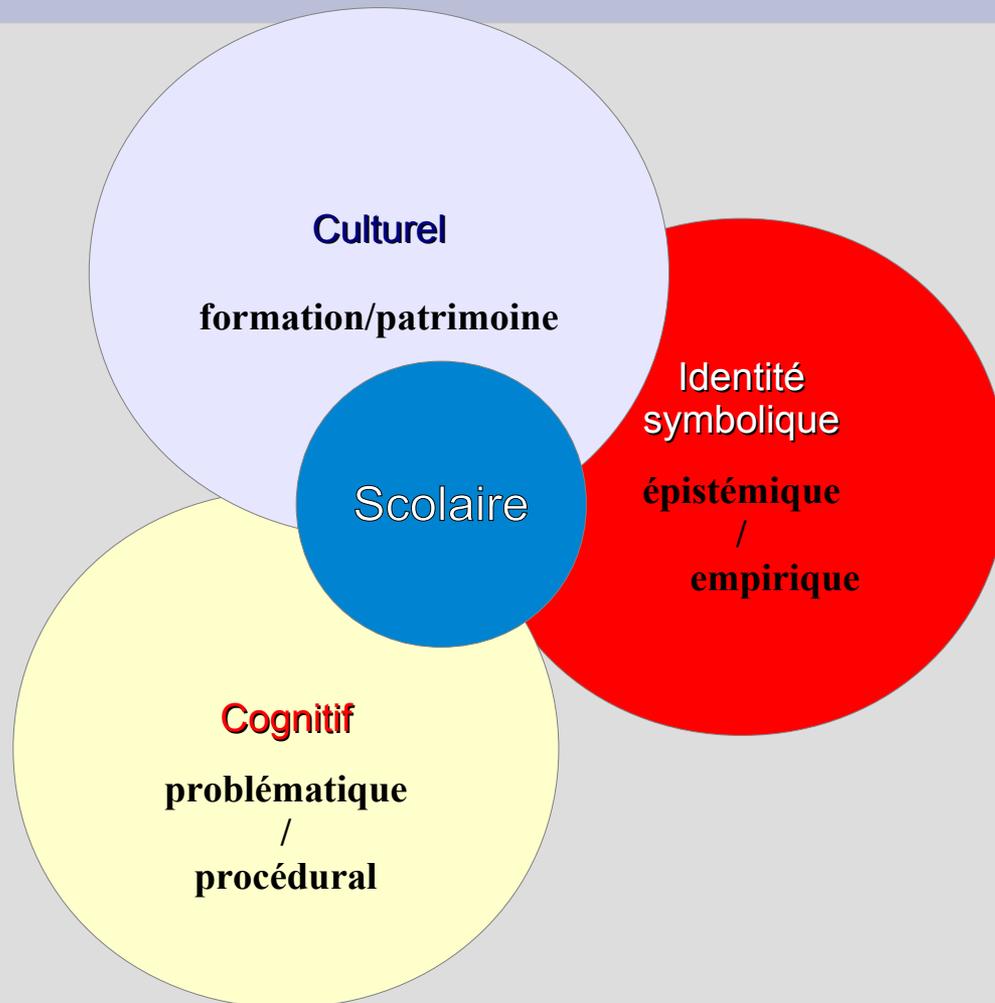
Le propre du registre scolaire est d'être évolutif et de s'inscrire dans des dialectiques qui traversent les registres qui l'alimentent. D'un point de vue cognitif, il peut insister sur les procédures intellectuelles ou sur les processus de problématisation



D'un point de vue culturel, il peut référer à processus de formation (Bildung) ou à des œuvres inscrites dans le patrimoine commun (Kultur)



D'un point de vue symbolique, il peut relier, comme sujet épistémique, à la communauté académique des savoirs structurés ou, comme sujet empirique, à des communautés plus proches, porteuses de savoirs moins rigoureux mais d'identités plus incarnées.



Les régimes des différents registres déterminent des trajectoires différemment « scolaires »



Scolaire

évolutif / fixiste

2 Des asynchronismes

- Des décrocheurs ordinaires

Du côté du sujet

Attentes scolaires et développement personnel

Se grandir malgré l'école



Mélike (mère femme de ménage, père perdu de vue)

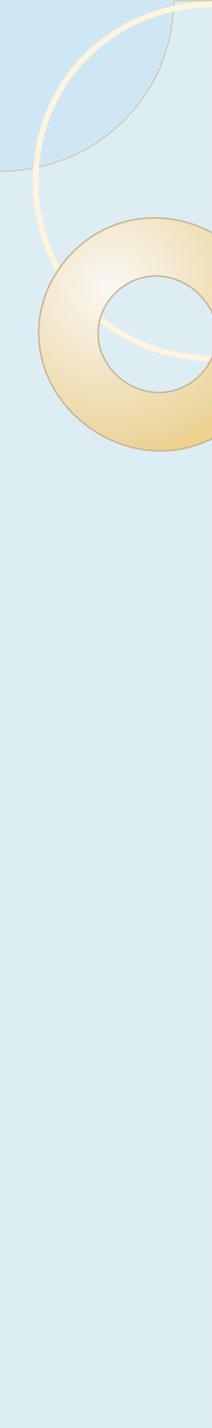
Du côté du sujet

Maturité, indépendance et autonomie

Je voulais utiliser ma..., mes propres mots, ma propre pensée, enfin essayer de mettre sur un papier ma propre pensée, mes opinions sans forcément passer par le prof. J'avais besoin de m'imposer, de dire que je peux faire quelque chose de moi.



J'ai pleuré le jour où j'ai... j'en dormais pas, je voulais absolument revenir à l'école, je voulais pas être un déchet de la société



Du côté de l'activité intellectuelle

Temps de la tâche et temps de l'activité

Ça sert à rien que je révise. Ça sert à rien parce que, que je révise ou que je révise pas, ça se voit pas. Mais disons que, pour ma propre personne, moi je sais que je révise, après...



On a beaucoup de matières. Enfin, entre guillemets, et ça demande beaucoup de travail et on..., les profs il y a aussi... certains devoirs et euh... j'arrive pas à les faire tous.

On va dire, sur le moment on réfléchit pas trop, on écrit ce qui passe par la tête, on réfléchit pas trop et ça, même si j'ai essayé.



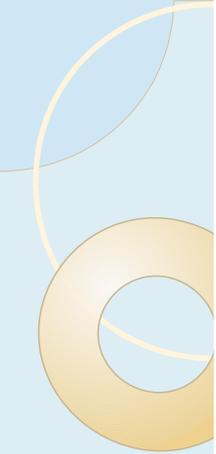
Du côté de la culture

Temps du patrimoine et temps de la formation

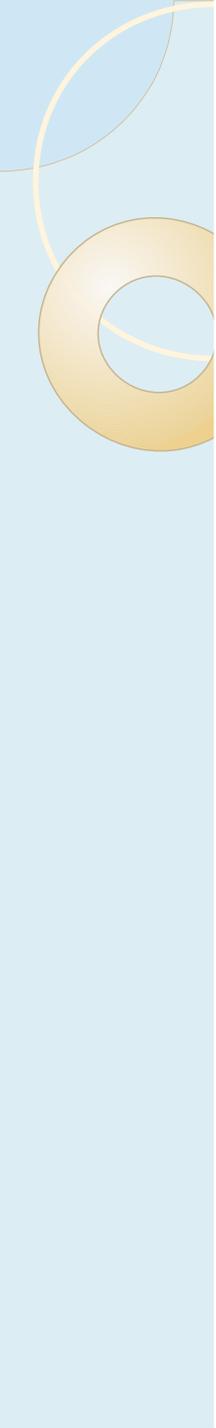
C'était pas pareil, le niveau c'était pas vraiment pareil, on parlait français, d'accord, en Algérie mais c'était pas comme ça. C'est pour ça, je me dis que c'est normal par rapport aux autres, je sais qu'ils ont un vocabulaire assez large, une culture générale on va dire et j'essaye de travailler chez moi et j'essaye de me remettre au niveau mais je sais que je pourrai jamais rattraper ce que eux ils ont. Des fois c'est dur.



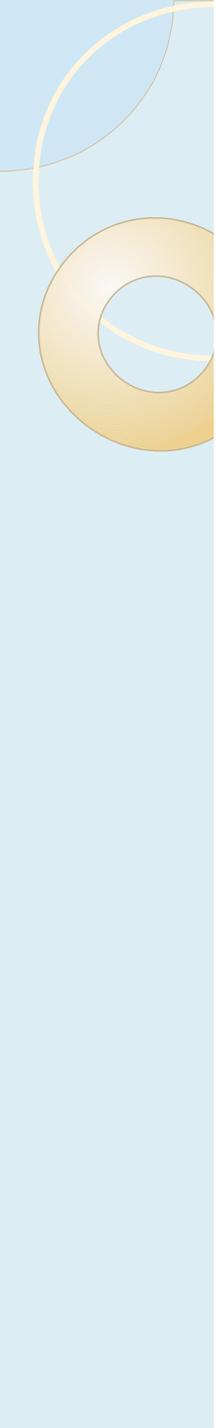
Dans toutes les matières qu'on fait c'est intéressant dans le sens, par exemple, que le Français ça aide beaucoup pour la culture générale, enfin ça aide à comprendre le passé, enfin le présent et peut être le futur. (...) Les matières elles sont toutes reliées, ils nous aident tous à s'entraîner. En fait chaque travail qu'on fait... nous sert à une autre matière, nous servira dans une autre matière et donc du coup ça nous permet d'être toujours connectés.



Ça nous permet de dire : « ouais on n'est pas aussi cons que ça finalement, on peut faire des choses nous aussi ».

- 
- Des décrocheurs paradoxaux

Transfuges, déclassés, méshéritiers.



Transfuges, déclassés, méshéritiers.

Accidents de vie et forces de rappel :
logiques de classes et logiques d'expériences



Transfuges, déclassés, méshéritiers.

Accidents de vie et forces de rappel :
logiques de classes et logiques d'expériences

Les nouvelles classes moyennes et les
pédagogies invisibles



Transfuges, déclassés, méshéritiers.

Accidents de vie et forces de rappel :
logiques de classes et logiques d'expériences

Les nouvelles classes moyennes et les
pédagogies invisibles

Une tension éducative et un partage des
tâches



- Édouard : Un jeune « A fond d'dans »

(Père ancien élève de l'ENS, docteur en physique, professeur en BTS, Mère, institutrice, conseillère pédagogique. Parents divorcés puis père décédé)

Et par contre, ben, là en fait, **j'étais encore très absent mais j'avais des très bons résultats**, donc en fait, c'était un peu... c'était un peu...enfin, mes notes, mes appréciations, c'était un peu ambigu parce que voilà, j'avais 18 de moyenne donc les résultats contrebalançaient...une matière mais en même temps, j'avais raté des contrôles, ou alors, je ratais des cours, j'étais là aux contrôles et puis j'avais 15... Mais en même temps, le prof savait que je valais peut-être 18 donc c'était un peu ...voilà, c'était un peu complexe. En fait, j'avais 1 an d'avance parce que quand j'étais en ... en fait, en CM1, j'ai...j'ai fait CM1-CM2 en fait en une année... En fait, j'étais dans une classe double.



Une socialisation, familiale pour l'école vécue comme oppressante

Cela explique un peu mon rejet de l'école puisque voilà, j'avais des problèmes aussi dans ma vie familiale, et que bon, il y a eu beaucoup d'école à la maison, j'avais pas besoin d'en avoir la journée aussi.

Une mise en concurrence du monde scolaire : l'« épreuve de l'intensité »

J'ai eu des périodes où j'allais pas en cours et je passais ma journée dans les salles de cinéma puisque voilà, ben, c'était une époque où les jeux vidéo, c'était une période où j'ai arrêté un peu quoi (...) Et puis après, l'année dernière je regardais beaucoup, beaucoup de séries, je regardais 5 séries par jour.(...) Quand vous regardez 50 séries par semaine, dans les séries, il y en a 10 qui sont vraiment bien quoi (...). Je télécharge une série au rythme de sa diffusion américaine et je la regarde pendant les vacances, ou je fais des choses comme ça. Et c'est vrai que c'est aussi, voilà, l'année dernière, je regardais tout ce qui sortait aux États-Unis (...). Aujourd'hui, j'en regarde peut-être 1/8 ou 1/10 quoi. Ça reste quand même pas mal. Je reste quand même un gros consommateur, on va dire, de séries, mais en même temps voilà, je regarde jamais la télé, je ne lis pas trop même si ... à une époque j'ai beaucoup lu, et encore ça m'arrive de ... voilà, ça m'arrive de lire deux livres par semaine parce que voilà, **je suis à fond**, enfin je viens de découvrir un auteur, je lis tous les livres qu'il a écrits.



Des fois je trouve que, c'est très simple ce que je dis, mais des fois j'ai l'impression qu'il y a des gens un peu bêtes : les gens très intelligents mais autistes, qui sont un peu inaptes et que moi, je suis plutôt proche des gens un peu autistes, voilà. Mais c'est vrai que des fois j'ai des côtés, voilà, un peu autistes.

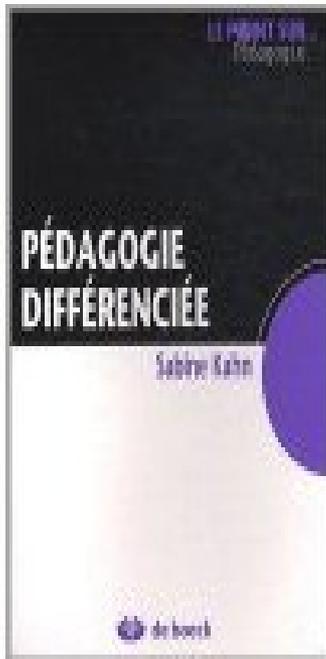
3 Les arrière-plans des apprentissages



Ces modes de cadrage différentiels de l'activité des élèves sont très récurrents dans nos observations et nos enregistrements vidéo. Donnons-en un autre exemple qui porte sur une séance au cours de laquelle les élèves ont à trouver différents antonymes de l'adjectif *léger*, selon que celui-ci est associé à des mots différents : une valise, un vêtement, un repas, un café, une blessure, un sommeil, un tempérament... Là encore, la consigne essentielle que donne la maîtresse consiste à chercher dans le dictionnaire, et sa réitération individuelle est quasiment la seule réponse qu'elle apporte aux questions ou interpellations des élèves (« Tu sais où tu peux trouver une réponse », à Johanna ; « c'est pas moi le dictionnaire », à Fawzia ; « Tu l'as sur le bout de la langue, tu le cherches dans le dictionnaire », à Hawa). Et là encore, les élèves sont inégalement armés et inégalement guidés pour faire usage du dictionnaire et de leurs connaissances culturelles et lexicales pour trouver ou non les réponses attendues. Ainsi n'est-il pas évident de savoir, pour trouver celles-ci, s'il est plus pertinent de consulter le dictionnaire à l'adjectif *léger* ou aux différents substantifs auxquels il est associé, ni de savoir quel dictionnaire consulter pour cela, voire s'il est bien nécessaire de recourir au dictionnaire pour trouver les différents antonymes de l'adjectif *léger*.

Et tandis que Charlotte ou Lucile s'émancipent ostensiblement de la consigne et n'usent pratiquement pas du dictionnaire mais ont recours à leurs connaissances lexicales, Johanna oscille entre chercher, sur le conseil de la maîtresse, au mot *léger* plutôt qu'au mot *blessure* pour trouver l'antonyme de l'expression *des blessures légères*, et chercher à l'inverse au mot *repas*, pour proposer, à propos de celui-ci, les mots *frugal* et *copieux* (qu'elle recopie sur son cahier, manifestement sans en comprendre la signification) comme antonyme de *léger*, ce qui lui vaut cet échange bien peu explicite avec l'enseignante : « alors frugal et copieux c'est des mots contraires. Frugal, c'est le contraire de copieux. Donc un repas léger ?... » (Johanna : « copieux ») « Voilà, tu mets frugal = léger », dont il est peu probable qu'elle retire grand chose, en dehors de la satisfaction d'avoir une réponse à une question dont le sens lui a largement échappé.

Des contrats didactiques différentiels



Pédagogie différenciée

Sabine Kahn - De Boeck, Le point sur...
(pédagogie), 2010, 116 pages.

Des différenciations

- Une conception **naturalisante**, l'école devant prendre en compte les différences existantes au risque d'enfermer les individus dans ce qu'ils sont ou censés être et sans doute de renoncer à l'ambition pour un certain nombre ;
- Une conception **quantitative**, qui a donné finalement l'idée de « donner plus à ceux qui ont moins » et qu'on retrouve dans la multiplication des soutiens et aides divers et dans la politique d'éducation prioritaire ;
- La troisième débouche donc sur cette fameuse pédagogie différenciée « **a priori** ». Il s'agirait de concevoir son enseignement en sachant qu'un gros effort d'explicitation est à faire, en adaptant consignes, tâches à un public qui, d'emblée, n'a pas saisi les codes de l'école, une vraie pédagogie explicite qui repose par exemple sur des activités réflexives, comme demander systématiquement aux élèves sur quoi on a travaillé, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils pensent pouvoir utiliser ailleurs.



Conclusion

- Des décrochages, des soutiens et leurs mobilisations
- Apprentissages et explicitations



Du non explicite au tacite

- Expliciter, quoi, comment ?
 - « La pédagogie tacite est une relation pédagogique dans laquelle l'initiation, la modification, le développement ou le changement du savoir, de la conduite ou de la pratique se produisent alors qu'aucun membre du groupe n'en prend conscience »

B.Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. PULaval, 2007 p.287



- Aux élèves

La continuité de l'activité malgré la fragmentation des tâches et la division du travail éducatif

- Aux enseignants

La diffraction des savoirs et la différenciation des apprentissages

Bibliographie

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand des adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin).

Bautier, E. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* : PUF.

Bernstein, B. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. PULaval, 2007

Daverne, C. (2009). « Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi « être bien né » ne suffit pas ? » *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3, p. 307-323.

Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.

Kahn, S. (2010), *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, De Boeck

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF.

Rayou, P. & Pirone F., « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire » *Revue française de pédagogie*, n° 179, avril-mai-juin 2012. p. 49-62.

Rayou, P. & Sensevy, G. « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n°188, 2014. 23-38.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR

de **Singly, F.** (2006). *Les adonaissants*. Paris, Armand Colin.

