

# Déscolariser le décrochage ?

**Jacques Pain**

Professeur Émérite

Paris Ouest/ Nanterre La Défense

Colloque de l'AMSE. Monterrey<sup>1</sup>. Juin 2010

A la fin des années 80 et au début des années 90 nous fûmes confrontés à une nouvelle problématique « mondialisée », le « décrochage ».

En France – et en Belgique - nous parlions déjà beaucoup des problèmes « d'absentéisme ». Et nos interventions sur le terrain tenaient cet « indicateur » pour central dans la question scolaire, et nous vîmes se lier durant ces années là absentéisme, risque social, puis violence « à l'école », « violences en milieu scolaire ».

J'ai écrit « mondialisée », à propos de cette problématique, car le terme même de décrochage nous venait du Canada. Et je me souviens avec amusement des discussions du début des années 90 sur ce terme nimbé d'accents anglo-saxons, débarqué dans la mouvance des violences « d'école » à dimension psychologique, pointées par le « bullying ».

Ce que je veux dire ici c'est que la décontextualisation du concept, à la fois politiquement correct, et ses surcharges sémantiques, entraînent plus de flou dans les seuils de décrochage, mais ouvrirent la vision étroitement quantitative du problème.

L'absentéisme en France appelle signalement à partir de la quatrième demi-journée d'absence, dit-on en France. Pourtant il y a bien deux poids deux mesures, et la politique d'un établissement en la matière dépend à la fois de l'inspection académique, du chef d'établissement, des Conseillers Principaux d'Éducation, des relations avec les familles, et des relations avec les instances de contrôle social.

Nous avons pu alors voir des établissements prendre contact avec les familles dès la première demi-journée d'absence ; se rendre dans la famille dès la troisième ; mais bien d'autres sélectionner leurs interventions suivant la réceptivité sociale supposée de ces familles ; et ignorer les « grands » absentéistes, considérés comme de « grands disparus ».

## Décrochage. De quoi parlons-nous ?

Au départ, pour les canadiens le décrochage est « l'arrêt d'un cursus avant le diplôme », pour les français il s'agit d'un « manque d'assiduité ». Si nous voulions nous rapprocher de l'approche canadienne, nous devrions ajouter à nos élèves mal

---

<sup>1</sup> Le répertoire des communications du colloque "Les alliances éducatives" (Association Mondiale des Sciences de l'Éducation) est désormais en ligne par le biais du RIRE (Réseau d'information pour la réussite éducative). Vous pouvez y accéder à cette l'adresse : <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/?id=56>

assidus les 80 à 150 000 élèves – fourchette admise - qui quittent chaque année l'école en France sans diplôme<sup>2</sup>.

Désormais il y a donc discussion sur les termes. Certains auteurs parlèrent de « démobilisation », voire de « démobilisation sur place » (Glasman) en évoquant ce que j'ai pour ma part qualifié de « descolarisation mentale ». D'autres de « désengagement scolaire » (Ballion<sup>3</sup>), voire d'« abandon scolaire ». Ou encore – Langevin -<sup>4</sup> de « décrocheurs passifs » (drop in) par rapport aux « décrocheurs actifs » (drop out). Nous avons même trouvé dans des statistiques d'une inspection académique, reprenant le titre d'une ancienne émission de TV : « perdus de vue », et plus tard « disparus ». Ceci dit, c'est en partie vrai, puisque l'un de nos DEA des années 90 (Navarro<sup>5</sup>) relevait sur Les Mureaux environ 2% d'élèves disparus d'une année sur l'autre, une partie d'entre eux réintégrant la scolarité un, deux ou trois ans plus tard.

Le décrochage peut être « perlé » ou « chronique », « de motivation », « de confort » (Costa Lascoux<sup>6</sup>).

Nous n'allons pas couper les cheveux en quatre, mais il est sûr qu'entre les USA, le Canada, l'Europe, - et quelle Europe ?, le Japon, l'Amérique latine, par exemple, nous ne sommes pas dans la même école, les mêmes sociétés, nous n'avons pas les mêmes index culturels.

Il n'est pas si aisé de se prononcer tant les situations sont diverses. Au terme de processus complexes qui se nouent dans des histoires singulières, nombre de jeunes en viennent à se déscolariser physiquement avant la fin de l'école obligatoire. D'autres s'en tiennent à l'absentéisme plus ou moins perlé. D'autres enfin restent présents dans l'école mais cette présence sera de pure forme, nous les avons cités ces démobilisés, ces « absents psychiques »: ce sont les « rhinos » (really here for name only) étudiés par une équipe anglaise (Oakley<sup>7</sup>) et bien identifiés par Gilbert Longhi<sup>8</sup>. Ajoutons que certaines sorties prématurées de l'institution scolaire peuvent passer inaperçues lorsqu'il s'agit de jeunes de plus de seize ans. En fait les élèves déscolarisés ne sont que « la partie la plus visible de l'iceberg des démobilisés de l'école, les autres étant des décrocheurs de l'école. » (Glasman<sup>9</sup>).

Certains chercheurs soutiennent que « décrochage » et « déscolarisation » ne sont finalement que de nouvelles façons d'appréhender et de marquer les populations à risque, qui prennent le relais de classifications plus anciennes telles que « inadaptation », et « échec scolaire » (Meunier<sup>10</sup>).

---

<sup>2</sup> Langouët G., Observatoire de l'enfance en France, 2003, Les Oubliés de l'école, Paris, Hachette.

<sup>3</sup> Ballion R., Les conduites déviantes de lycéens, Paris, Hachette, 2000.

<sup>4</sup> Langevin (1994). « L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur ! » *Théories et pratiques dans l'enseignement*. Montréal, Les Éditions Logiques

<sup>5</sup> Navarro M., 2001, La Pédagogie du regard, ou la stratégie du réseau (Thèse), Paris X-Nanterre Université.

Lire aussi Lagrange H., Cagliero S., 2001, Rapport de recherche sur l'abandon scolaire dans le Mantois, Paris, DIV.

<sup>6</sup> Costa-Lascoux J. (sous la direction de), 2002, Malaise dans la déscolarisation, Paris, Rapport PJJ.

<sup>7</sup> Oakley J. et al, 2003, « Rhinos : un projet de recherche sur les décrocheurs silencieux ou invisibles » in « Décrochage scolaire et déscolarisation », 2003, (E. Bautier & J.Puyalet coord.) La nouvelle revue de l'AIS. n°24. Suresnes.CNEFEI.

<sup>8</sup> Longhi G., Guibert N., 2003, Décrocheurs d'école, Paris, La Martinière.

<sup>9</sup> Glasman D., Oeuvarard F., 2004, La déscolarisation, Paris, La dispute.

<sup>10</sup> Meunier A., Proteau L., Thiaudère Cl., 2004, « Déscolarisation ou élimination non différée ? » in (Glasman D., Oeuvarard F., dir.), La déscolarisation, Paris, La dispute.

Quoi qu'il en soit, même si certains enfants des classes moyennes décrochent de plus en plus, eux–aussi, de l'école au point de la « désertion » (Longhi.), il est établi que décrochage et déscolarisation concernent avant tout les enfants issus de milieux où se cumulent les difficultés économiques et familiales. Broccolichi a montré que le risque de décrocher est dix fois plus élevé pour les enfants d'ouvriers. Les travaux de l'équipe ESCOL de Paris VIII ont établi que la plupart des décrocheurs au collège sont des enfants de milieux populaires qui ont connu très tôt des difficultés d'apprentissage à l'école et des décrochages cognitifs importants, dès l'école primaire.

La rupture occasionnelle ou définitive avec l'école résulte de processus mettant certes en jeu des facteurs associés et pas seulement des facteurs à proprement parler scolaires. On le sait depuis longtemps, en particulier grâce aux modélisations pluri-factorielles canadiennes, et j'en parlais déjà dans ces années 90 avec Laurier Fortin (Sherbrooke, 1997), dont j'ai repris les vecteurs d'analyse à long terme pour leur intérêt<sup>11</sup>. En effet montre-t'il, l'expression des difficultés scolaires du jeune dépend non seulement - des facteurs familiaux, mais aussi - de ses caractéristiques personnelles, - d'un encadrement inadéquat, et - de la mauvaise relation enseignant/ jeune. Ce que nous trouvons pertinent dans ce modèle systémique c'était cette prise en compte croisée des interactions parents-enfants, enseignants-élèves, des attitudes des enseignants, et de « l'atmosphère de la classe ».

Car la désertion d'une partie des enfants des milieux les plus en difficulté amène à interroger la façon dont on accueille et « enseigne » les différentes populations soumises à obligation scolaire. Les responsabilités sont elles aussi pluri-factorielles. L'école et ses « maîtres » n'y coupent pas.

Nous avons donc au bas mot vingt ans de recherches, et des bouquets de réponses aux questions. Et pourtant?! Nous continuons de chercher, à l'intérieur de la recherche, et même en admettant que nous puissions synthétiser l'ensemble, le peaufiner, le finaliser, force est d'admettre que non seulement nous nous répétons, mais que les structures restent ce qu'elles sont. De là à se pencher sur ces structures il n'y a qu'un pas. Ainsi malgré les sommes importantes engagées dans des recherches longitudinales au Canada, aux USA fut un temps, le « cadavre » est en l'état devant nous. Les seuls résultats probants sont le fait de terrains investis par des équipes de recherche-action « mixtes », chercheurs et « praticiens chercheurs », ayant une prise directe sur ces terrains. Car en effet les politiques ne sont jamais engagés dans le temps, et ces politiques et leurs gouvernements « décrochent » à qui mieux mieux de leurs préoccupations d'actualité, bousculés par l'angoisse du mandat.

Et puis décemment, peut-on parler de décrochage scolaire au Brésil, dans les favellas, à Caixias do sul, Sao Paulo, Recife, Joa Pessoa, qui sont déjà des lieux très différenciés ; ou encore au Mexique, dans les périphéries de Monterrey ; ou à Fort Dauphin, à Madagascar ? Décroche-t'on dans des pays où la survie domine la vie de tous les jours, sous la tutelle économique de la drogue et des trafics maffieux en tous genres, sans doute deuxième indice de volume économique mondial ? Peut-on parler de décrochage scolaire au Surinam, en Guyane française le long des fleuves, pour les Bushinengue du Maroni, ou les Amérindiens, et de décrocheurs dans le cas

---

<sup>11</sup> Deslandes R., Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer É., 2004, Guide de prévention du décrochage scolaire, CRIRES, CTREQ, Québec.

de figure « Ikikomori » - j'y reviendrai- du Japon ? Au Sahel ? Il y a là un colonialisme du concept qui n'a pas compris les émergences culturelles et identitaires, et leurs exigences, dans le cadre même de l'expérience sociale actuelle. Trop fragmenter les problèmes nuit à leur solution.

L'école en France est la première à ne pas savoir tenir compte institutionnellement de ces émergences, encore moins à les prendre comme des moteurs d'une pédagogie active démocratique, républicaine, et inter-culturelle. Enfin, quelques milliers d'enseignants le savent, et en tiennent compte.

## **Accrochage et décrochage « scolaires ».**

L'école est un lieu social, le dernier appareil d'état historique qui conserve quelque transcendance, sous les coups du destin. En France certains s'étriperait pour l'école, et les querelles intellectuelles se pérennisent. Car l'école a porté l'élite et celle-ci s'en souvient. Le chemin est long jusque là, et il faut mériter sa réussite. La réussite est aujourd'hui un placement familial à long terme, les places elles-mêmes sont réservées, et les quartiers sensibles sont des réserves mal entretenues.

L'école est mal vécue. Dans les pays riches, elle est crainte, fuie, autant qu'elle fascine. Dans les pays pauvres, où l'école manque, elle fait défaut. Les uns décrochent où les autres aimeraient accrocher, s'accrocher. Nous savons à présent, avec les sciences humaines, que la subjectivité est complexe, et les grandes études sur la « motivation » sont dans les tiroirs. Dans cette approche plus clinique du phénomène, où « bien être » à l'école est une résultante difficile à originer, c'est de la transmission du désir qu'il s'agit, avant même le savoir. Nous avons tous rencontré des sorciers du désir, ils nous ont embarqué dans leurs écoles de la connaissance, du jour au lendemain, mais nous avons aussi tous subi les tortionnaires du savoir « confit ».

Il y a une « phobie scolaire » nous disent les pédopsychiatres et les psychologues scolaires. Et si le décrochage était la « maladie nosocomiale » de l'école, se demande Longhi ? Il est vrai que ses expérimentations de « lycée sur mesure », de cours « à la demande » ont eu une vraie portée pour ces « publics ». D'autres marginaux poursuivent le travail de déscolarisation de l'école, et cela commence à se dire. Mais que nous « inoculerait » donc l'école, dans sa distillation fractionnée des savoirs ? L'ennui, nous répondent des commissions d'enquête, l'ennui ! En mai 2010, la dernière nous déclare que 1 élève sur 2 s'ennuie à l'école, que 75% d'entre eux y vont contraints, et que 60% des enseignants doutent de leur réussite. Appliquons la théorie des vases communicants. En effet, nous savons aussi que la dépression des « cadres » professionnels provoque la fugue, la fuite, ou la révolte des usagers.

La déscolarisation mentale est un phénomène schizoïde réactionnel à la paranoïa scolastique de l'école. L'école fait encore partie de ces « institutions de force » qui ne prennent jamais la peine de justifier leurs échecs. Elle circonscrit, qu'elle le veuille ou non, une situation « totale » où les mécanismes de défense sont aussitôt mobilisés. Il n'y a rien d'étonnant à ce que beaucoup résistent à cette naturalisation coloniale. De surcroît, l'individualisation libérale de la crise sociétale remet chacun aux mains du destin, et la débrouille semble faire et valoir diplôme.

« Ils m'ont laissé en vrac au fond de la classe », nous dit un élève de fin de collège oublié des enseignants.

Et cette autre jeune fille, d'origine maghrébine, la première de sa famille à passer la bac. Elle le rata trois fois, incapable d'écrire une ligne sur sa copie, alors que dans sa

classe « aménagée », elle survolait le lot. Rien n'y fit. La méduse des examens la paralysait. D'ailleurs dans cette classe conçue spécialement pour des cas semblables, pour des élèves « normaux », d'intelligence normale, pas du tout difficiles mais décrochés, seuls quatre d'entre eux réussirent leur bac. Ce groupe silencieux d'élèves en péril n'est pas aisément repéré par les enseignants, car ils ne dérangent pas : « je dois me motiver », mais « je n'ai pas de chance », répétait l'un d'entre eux. Et puis « c'est dur d'être adulte » disait notre médusée.

**Un lycée professionnel sensible (2004) : subir son orientation.**  
*« Tout le monde dort jusqu'à midi dans certaines familles ! »*

Établissement ZEP/REP/ zone violence. 50 enseignants, 400 élèves. 46 % des enseignants ont moins de trente ans, 10 % plus de cinquante ans ; et 17 % ont plus de cinq ans d'ancienneté. Élèves de catégorie sociale favorisée : 14 %, défavorisée : 64 %. 26 % de filles. 40 % de jeunes majeurs. 15 « modules » scolaires (sections), 21 « divisions ».

Sur 2004.2005, il est pratiquement impossible de repérer un élève qui n'aurait jamais été absent. Mais quelques-uns le sont peu. Il y a des élèves qui n'ont que 5 ou 6 demi-journées d'absence.

En revanche, 8 à 9 élèves sur 10 sont absents, mais bien sûr en intensité différente. L'établissement compte 39 000 demi-journées d'absence cette année. Les pourcentages par module vont de 7 % (Primo arrivants) à 40 % (Mécanique). Des élèves peuvent donc dépasser les 200 demi-journées d'absence, une division les 3000.

On estime les vrais décrocheurs à une trentaine. Certains, le certificat de scolarité remis, disparaissent en début d'année. Il y a une dizaine de « constats d'abandon ». Un élève, majeur, a disparu totalement. D'autres ne viennent que pour manger. Certains sont là mais ne vont pas en cours.

L'une des CPE distingue pour ce lycée l'absentéisme « économique » – les petits boulots – ; « géographique » - ils habitent loin ; et « de confort » – l'élève se lève et vient au LP à sa guise. La tendance du lycée serait « de confort ».

Le problème de fond d'après la CPE c'est l'orientation. Les élèves émettent quatre choix, mais bien sûr c'est le bulletin scolaire qui commande, sauf pour les cas « médicaux ». Le résultat est que les affectations de 1<sup>er</sup> choix sont connues en juin, les 2<sup>e</sup> choix en août, les 3<sup>e</sup> choix en septembre ; et il y a des 4<sup>e</sup> choix ou des affectations autoritaires « balai » (!) après la rentrée. Bien évidemment, les absences sont directement proportionnelles à cette orientation, sauf cas particulier.

Nous avons fait dans ce cas de figure le pari d'une pédagogie différente, et nous n'y sommes pas parvenus cette fois-ci, bien que nous ayons mis en place un groupe interne au lycée actif et mobilisé, mais trop restreint.

Car nos propres interventions de collectif ont vu se réaliser à plusieurs reprises et sur des années de véritables réussites en terrains sensibles, Les Mureaux, Mantes la Jolie, Trappes<sup>12</sup>. Tout est publié<sup>13</sup>, ou presque. Il nous est arrivé à partir

<sup>12</sup> Degois M.P., Le Goff C., Pain J., Banlieues : les défis d'un collège citoyen, Paris, ESF, 1999.

<sup>13</sup> Cf le Site : <http://www.jacques-pain.fr>, en particulier Publications (livres), et Recherches.

d'une politique de collectif de terrain, liée au terrain et à ses populations, de diviser par deux en deux ans les absences, de monter les moyennes de plusieurs points dans certaines classes en perdition, de rattraper des retards massifs et de stabiliser la relation scolaire.

Nous touchons à la psychopathologie de l'école<sup>14</sup>. Le Japon nous a beaucoup appris sur cette problématique de pays riche.

### **Ikikomori. Japon, 2006.**

Ils sont nombreux, peut être 10% des élèves japonais, à décrocher, mais en silence et radicalement. Humiliés par l'école et leurs résultats, ils se retranchent dans leurs chambres, souvent nourris sans commentaires par leurs parents, eux-mêmes touchés par le syndrome, et ignorés par leurs enseignants et l'école. Ils sont soit devant leurs ordinateurs, soit devant leurs game boys. Ils peuvent y rester un, deux ou trois ans. En 2006, le gouvernement a lancé une campagne d'information, rompant le silence, mais ce fut très dur au Japon d'en parler et de saisir l'ampleur du drame. Des psychiatres japonais évoquent une réaction psychotique, schizophrénique, à la compétition et à la concurrence forcenées à l'école comme à l'entreprise, dans un monde sans parole et sans contestation.

Les structures de contrôle social, lorsqu'elles exacerbent le risque narcissique, trouvent des réponses dépressives, puis des passages à l'acte psychotiques conséquents.

Il y a de la violence institutionnelle dans une telle école. Rassurons nous, la France n'est pas loin derrière ces « exactions par système ». La folie jésuite des classements et des notes peut être perverse.

Il est tout de même étonnant que la tendance « naturelle » de l'école soit à la punition, la privation, l'humiliation, conduite pathologique s'il en est, et que seules les grandes écoles et parfois les « marges » sociales connaissent au petit bonheur la chance des écoles et des enseignants motivés et motivants. On sait à présent que certains pays se passent de notes.

## **Pour une pédagogie « clinique » et « active » de réseaux.**

C'est encore Longhi qui nous dit qu'il y a là matière à développer une pédagogie « clinique » du décrochage. Ainsi en France s'est mis en place un réseau connu des spécialistes, qui propose à côté de l'école traditionnelle des écoles parallèles ou alternatives, privées, parfois d'état, comme les lycées autogérés, rarement investies cependant par les populations les plus démunies. Bien que nous ayons à l'école de pédagogie institutionnelle de La Neuville, que je connais bien, sur la quarantaine d'enfants, deux tiers d'enfants en échec de la Seine St Denis, par la Sauvegarde de l'Enfance.

Nous l'avons expérimenté nous mêmes, ce n'est pas « l'instructionnisme » qui réussit là où l'école échoue, il ne sert à rien de diviser les effectifs et de mobiliser la

---

<sup>14</sup> Catheline N., 2006, Psychopathologie de la scolarité : de la maternelle à l'université, Paris, Masson.

didactique, si les méthodes et les contenus ne sont pas pensés dans la proximité du milieu social d'appartenance. L'abstraction est une capacité construite enracinée dans le « concret de pensée », terme cher à Marx, et elle prend ses connexions dans le lien en réseaux des familles, de l'école, du quartier. La pédagogie active a fait ses preuves, elle a de vrais experts, et des enseignants chercheurs de haut niveau, qui sont sur les terrains. Sans doute est-ce désormais une dimension de la politique de la ville. C'est à la ville de mettre en place ce « réseau de protection mentale et institutionnelle » (Karli<sup>15</sup>, 2002) qui fonde « l'apprenance<sup>16</sup> ».

On peut voir le « décrochage » comme un mécanisme de défense contre la dépression, de maintenance de l'estime de soi, en somme lui trouver des dimensions de personnalité, et on peut aussi le voir comme un problème de déconnexion des réseaux de vie et d' « élevage », d'éducation, de la petite et de la grande enfance, de la première adolescence, en somme comme la résultante métacognitive de l'environnement familial et social porteur. Le décrochage est psychosociologique<sup>17</sup>.

C'est cette hypothèse qui guide la recherche-action de l'université de Liège, voulue à la demande conjointe de la Protection de la Jeunesse et de l'Éducation Nationale belges, qui nous est présentée à Monterrey par Ghislain Plunus et Bernadette Mouvet, Jean-Luc Gilles. J'ai eu le plaisir de l'accompagner comme « expert ». Et en effet sa force réside dans cette synthèse de terrain qu'elle nous livre, avec à la fois son instrumentation théorique et ses modélisations pratiques.

Une approche en réseau, en interaction ajustée des polarisations institutionnelles, qui permet cependant le travail rapproché avec le jeune et éventuellement sa famille.

Voici ce que j'en disais en 2008, qui fera la conclusion de cette synthèse ouverte.

#### *La question du « décrochage » scolaire.*

On peut saisir le décrochage dans deux dimensions apparemment paradoxales et pour autant complémentaires.

C'est un problème de pays émergents, totalement lié à l'insécurité sociale de ces pays, à leur manque d'écoles. Mais c'est aussi un problème de pays riches, lié alors à une insécurité psychique, et à un « trop » d'école. Ainsi, ceux qui n'ont pas assez de temps pour l'école vont rejoindre ceux qui ne veulent pas y perdre leur temps.

Bien sûr, c'est difficile à entendre dans nos pays européens parvenus à une certaine maturité culturelle et à des indices de savoir probants. D'autant plus que le décrochage est plus large que le spectre des populations « défavorisées », et qu'il procède d'une conjonction de facteurs où la résilience a ou non le dernier mot. Certains diraient la « réactivité », ou encore le « coping », mais toutes les classes sociales le

---

<sup>15</sup> Karli P., Les racines de la violence. Réflexions d'un neurobiologiste, Paris, Odile Jacob, 2002.

<sup>16</sup> Carré P., L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir, Paris, Dunod, 2005.

<sup>17</sup> Pain Jacques, Hugon Marie-Anne, 2006, La place des absents. Psychopathologie et pédagogie de l'absence d'école in L'absentéisme scolaire, phénomène, transgression, symptôme ?, sous la direction de Patrick HUERRE, Hachette, Paris.

connaissent à présent, dans nos sociétés post-modernes. Ce qui reste sûr, pour l'ensemble, c'est que dans tous les cas de figure c'est une fuite de motivation, disons même de socialisation, et l'ouverture d'une fragilité de la norme et de l'inscription sociales.

Nous savons bien que le flottement dès lors des rapports sociaux est inéluctable. L'école - même en crise, reste une valeur sûre, en tout cas l'horizon des valeurs sociétales.

Du point de vue de la recherche, il est clair que le « chiffre noir » des mineurs décrocheurs non pris en charge est beaucoup plus lourd que nos statistiques, que les ruptures de scolarité sont fragmentées, désorganisées mais régulières, avant d'être massives, plus que les abandons radicaux qui finalement sont plus faciles à saisir.

C'est bien ce qui fait de la question du décrochage une question d'accrochage, en fait, et plus particulièrement la reformule en une équation « partenariale », tant est que les dispositifs, les acteurs institutionnels, les acteurs sociaux, sont par leur propre objectivation spontanément à côté *les uns des autres plus qu'ensemble* et en synergie. Nous pourrions avancer que l'accrochage est déjà là ou non, dans les mailles intra-sociales qui font la vie quotidienne à l'école et dans la rue, dans la famille.

Nous avons affaire à des « objets » plus sociaux que conceptuels, et ils peuvent être abordés de multiples façons, par l'une ou l'autre des classiques approches disciplinaires. Il est certain qu'elles pourront éclairer l'objet, mais il est aussi sûr qu'elles n'apporteront que « réunies » la lecture de l'objet par lui-même, en quelque sorte, puisqu'il n'est lui que la résultante des complexités originaires.

En effet, on peut s'attendre avec la mondialisation à la généralisation des phénomènes « chaotiques » au sens théorique, et l'accrochage/décrochage à l'institution en est un.

Ceci dit, s'il n'est pas possible de le ramener à zéro, il est possible à la fois de mieux le cerner, et de restreindre ses potentialités de développement. Car la sociologie du fait se double ici d'une psychosociologie des actes où les rencontres, les opportunités, les gestes sociaux, et surtout leur congruence, ont valeur et effet de remédiation, de conditionnement intellectuel et émotionnel. En somme, si le réseau qui vous porte est positif, suffisamment « soutenant » et juste avec vous, vous pensez en bonne partie ce que ces acteurs pensent. Vous ne vous ferez votre idée que bien plus tard.

J'ai toujours cru en la Recherche-Action. Plus d'ailleurs je la pratiquais plus je la voyais se révéler, se définir, s'ajuster. C'est là sans doute la meilleure forme de recherche sociale, collective, celle qui se tient au plus près des acteurs, sans rien laisser de la rigueur éthique et de la méthodologie active qu'elle revendique. Il s'agit au plus fin d'une résilience culturelle en collectif, lorsque les cercles d'expérience, de réflexion, de recherche se recourent et s'implémentent, jusqu'à infléchir la culture des acteurs, ou mieux leur lien social. C'est la fonction politique de la recherche qui se décante au quotidien dans les turbulences des sociétés.

*Quant à la recherche action, il y a trois démarches conceptuelles repérables :*



*la concomitance, où les chercheurs sont au plus près du terrain, et l'informent du processus en cours ;*

*la liaison, où les chercheurs et les acteurs sont en participation et discussion collectives, au cœur même du processus ;*

*le collectif de recherche action, où les chercheurs et les acteurs sont engagés dans le même mécanisme d'analyse, et dans le meilleur des cas produisent et introduisent en boucles les résultantes remédiantes. Le bouclage global du processus est rare, mais il existe. Le collectif fait alors littéralement le processus.*

Nous sommes, dans la recherche qui nous occupe ici, au seuil du collectif, du processuel, et les possibilités de reprise sont ouvertes.

La commande était claire et visait la recherche-action. Le staff de la recherche se situait résolument dans cette articulation du terrain et des instances de décision, des acteurs et des décideurs institutionnels.

*En six mois, deux cents acteurs ont été sollicités, plusieurs dizaines de réunions et d'entretiens ont croisé les rôles, les compétences, les limites du problème, heureusement défini comme « unique » et restant toujours « à inventer ». La transversalité de la recherche autorisa d'entrée de jeu les comparaisons, toujours prudentes ; et les mises en lien des sites- Huy, Liège, Verviers, Mons, à partir des « sphères » scolaire, sociale, de la justice, livrent un matériel très riche de données vivantes et singulières.*

*Le « référent accrochage scolaire » qui est construit par la démarche globale et les dispositifs d'analyse , à destination des professionnels, est une « grille » des bonnes pratiques, comme on dit aujourd'hui . Il ne se résume pas à une liste de recommandations, et ne peut se réduire à des recettes de convenances. Pour qu'une recherche action garde et livre tout son sens, il est nécessaire en effet, à chaque fois, que les professionnels se concertent et réactivent, s'approprient « identitairement » les procédures et l'état des lieux. C'est donc un référent à visages multiples qui est ici dressé, et sa « transférabilité » est renvoyée à la mesure de la réflexion et de l'expérience des professionnels sur le terrain. Elle est bien présente, mais il faut développer encore et encore le référent pour le et la voir à l'œuvre.*

Question d'éthique autant que de pratique « théorique », pour reprendre les orientations de Kurt Lewin, le promoteur, avec John Dewey, de l'Action Research.

Souhaitons que les terrains et les acteurs processualisent ce référent, et installent en somme ce « concours de circonstances sociales » qui préviendra le décrochage, en fait en accrochant les dispositifs et les structures à la motivation pour « apprendre de l'autre », l'apprenance disent les spécialistes de la formation tout au long de la vie.

On voit bien dès lors que ce référent est un outil complexe, à décliner dans la subjectivité du problème, là où il se trouve.

La pensée vient en cherchant, là où la recherche est à penser. Elle produit du désir, et ce désir travaille la réalité, et l'habille autrement.

Ce sont ces accrochages en fait professionnels qui font les mailles sociales du quotidien.

Et comme nous le savons tous, plus les mailles sont fines plus elles retiennent la vie et le désir, et c'est ce qui vient à manquer aux plus jeunes, dans nos sociétés en crise en proie au doute « mondialisé ».

Éclater l'école ? Ou la penser aussi en « micro-ateliers », et institutionnaliser les interventions de remédiation ? Si nous nous inquiétons des décrocheurs, pourquoi ne pas former plus systématiquement des « débloqueurs », des dispositifs et leurs professionnels ? Nous avons des « maîtres » spécialisés et des pédagogies qui y sont prêts. Nous avons des dispositifs –relais qui d'aventure excellent, quand le terrain s'y prête.

Cette recherche-action nous montre bien l'état des lieux et les possibilités de travail existantes. Elle montre aussi qu'il faut une pensée centrale, un dispositif de suivi et d'initiative, une constante de recherche et d'analyse. Lorsque l'école aura compris qu'elle n'a point de salut ailleurs que dans l'intégration de la recherche et de la formation à l'enseignement, avec les meilleurs de ses praticiens chercheurs, ces « expérimentalistes », elle démultipliera ses capacités de réussite.

Qui soutiendra cette pérennisation ? Elle déborde dans le temps les ministères et les politiques. Qui pense à présent à long terme ? La politique n'use que de neurones éphémères.

Le décrochage reste à déscolariser. Ou plutôt *l'école reste à déscolariser*. L'enseignant est un éducateur du savoir. Mais il l'a oublié.