

Comportement scolaire / déviance et échec scolaire. Comment aider les élèves qui décrochent ?

Intervention au colloque du SNES
Difficultés scolaires des élèves
18-19 novembre 2005

Maria-Alice Médioni

A paraître dans Actes du colloque SNES
"Difficultés scolaires des élèves"

Un comportement attendu

Le comportement scolaire a évidemment à voir avec la question de la réussite et par conséquent de l'échec à l'école. On sait que l'école a des attentes vis à vis des élèves en ce qui concerne la question du comportement. Ce sont des choses qui ont été analysées notamment par Perrenoud ¹ : l'école, comme toute institution impose normes et contraintes et elle attend que les élèves intègrent les "*nombreuses règles du jeu, parfois implicites (montrer de l'intérêt, éviter les punitions, faire le travail demandé, etc.), souvent conformistes, qui lui permettront sans trop de mal de s'intégrer dans son établissement et dans les groupes de ses pairs*". Les élèves qui intègrent le mieux ces normes et contraintes et assument ce métier d'élève attendu sont ceux que l'on appelle les "héritiers" ². Les autres, ceux qui ne répondent pas à ces attentes, soit parce qu'ils n'ont pas, de par leur origine sociale, décodé ces attentes ou parce qu'ils refusent, on reviendra sur ce point, de s'y plier, ce sont ceux dont on souligne le comportement.

¹ Perrenoud (1994) a bien mis en valeur les différentes contraintes mises en place dans toute institution scolaire, qui font que son public est assujéti à un métier ayant des règles et des normes très précises : horaire stable, souvent rythmé par une sonnerie, absences et retards relevés et sanctionnés, travail à faire en classe et à la maison, performances (connaissances aussi bien que comportement) notées individuellement, et communiquées aux parents, écarts de conduite relevés et sanctionnés, conseil de classe décidant de l'orientation de l'élève, organisation de classe et d'établissement codifiée par l'enseignant et le règlement.

<http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/metiereleve.html>

² Sirota (1993) *L'héritier* : les différences culturelles interélèves ont pour origine leur milieu social, et chaque élève est porteur de compétences socialement acquises plus ou moins proches des compétences requises par l'institution scolaire. Il hérite du capital culturel de ses parents, presque sans travail. La récente massification de l'enseignement secondaire a justement confronté des élèves issus des classes moyennes à une culture scolaire des classes supérieures.

Le comportement scolaire est décrié

Par ailleurs, et ce n'est pas le moindre des paradoxes de l'école, le comportement scolaire est décrié. Dire d'un élève qu'il est scolaire n'est pas toujours flatteur dans la bouche d'un enseignant. C'est un qualificatif qu'on applique plus volontiers à des élèves qui se conforment à ce qu'ils pensent être la norme scolaire, et comme le mot le dit bien, ils se conforment, c'est-à-dire, qu'ils en adoptent la forme sans le contenu.

Inversement, dans le langage de la recherche, un élève scolaire est davantage un élève qui a plein de connaissances, est curieux, aime à se poser des questions, etc.

Quand on parle du comportement d'un élève, ce n'est en général pas pour le féliciter

Dans les conseils de classe, les bulletins trimestriels ou les rapports rédigés par les enseignants, le fait de mentionner le comportement équivaut à une critique et est, la plupart du temps, l'objet d'une sanction. On parle davantage de "problèmes de comportement", de "comportement à revoir" que de comportement "positif" ou "adapté". Comme si cette idée de conformité, soit, allait de soi, soit était, en fin de compte, quelque part suspecte.

L'école non seulement attend un certain comportement, mais en fait construire un.

Car il y a une troisième voie, si l'on peut dire, qui est celle des élèves qui ont intégré ce qu'on appelle "le métier de l'élève", qui, finalement, consiste souvent à mettre en place différentes stratégies pour arriver à mieux comprendre et utiliser à son profit les différentes exigences de l'école et à décoder ce qu'on appelle le *curriculum* caché. C'est aussi ceux qui comprennent que tout travail n'est pas également récompensé par de bons résultats et qu'au bout du compte, il est plus important de réussir en travaillant "juste ce qu'il faut".

L'école, en revanche, ne sollicite pas suffisamment d'autres types de comportement : recherche, coopération, élaborations collectives, projet, etc.

Le lien entre comportement et résultats n'est pas automatique

Voilà quelque chose qui me paraît grave. En gros, il y a :

- des comportements jugés satisfaisants qui sont encouragés : élèves calmes et sages
- des comportements jugés non satisfaisants, de refus, ou d'agressivité qui sont combattus et sanctionnés.

Le problème c'est que les premiers sont trop souvent confondus avec des comportements efficaces. Or on connaît tous ces élèves sages et participatifs qui, malgré leurs efforts pour se conformer aux attentes de l'école, se retrouvent ou restent en difficulté. Je les ai rencontrés en masse aux Minguettes pendant 25 ans.

Le centrage sur le comportement occulte la question des savoirs

On sait combien question du comportement pèse lourd sur la carrière d'un élève, sur l'évaluation, sur l'orientation. Je ne vais pas m'appesantir sur les différents biais et discordances repérés dans les pratiques d'évaluation³ ou dans le domaine de l'orientation.

De ce fait, on en oublie parfois la question des savoirs⁴, y compris chez ceux des élèves qui "ne posent pas de problème", et pour lesquels le comportement apparemment "adapté" occulte la question des savoirs et des compétences. Au pire, on mettra leurs difficultés sur le compte de la timidité - ce qui est d'ailleurs aussi de l'ordre du comportement - ou d'un autre facteur acceptable. Le décrochage est souvent bien antérieur au comportement difficile qui s'exprime.

Comment s'explique ce "comportement scolaire" dont on se plaint tant ?

D'abord par l'ennui.

C'est un problème dont on parle depuis longtemps. Lors de la Consultation nationale sur les contenus de 1990⁵, c'était déjà le premier grief des élèves vis à vis de l'école. Il y a des colloques sur l'ennui. La presse ne cesse de parler de l'ennui à l'école, certes, pour dénoncer davantage celui des "bons élèves" que l'ennui général exprimé par la population scolaire lors des différentes enquêtes nationales. Mêmes les ministres avouent qu'ils se sont ennuyés à l'école. Il semble que l'ennui soit un passage obligé sur le chemin des savoirs !

Cet ennui, lorsqu'on regarde le résultat de ces enquêtes nationales est dû :

- aux pratiques, à un rituel lassant : schéma canonique du cours de langue par exemple (peu ou prou) : reprise du cours précédent, présentation et élucidation du vocabulaire nouveau ou "utile", questions-réponses sur texte ou document, exercice d'application, résumé à copier sur le cahier...
- à la répétition, année après année, des mêmes choses
- à la déception et au découragement quand après des efforts, du soutien, des "remédiations" en tout genre, l'élève en difficulté constate qu'il est toujours "nul" en mathématiques et que, même s'il est passé de 25 "fautes" à 10 "fautes" en orthographe, il a toujours 0.
- à la lourdeur du travail scolaire, qui est « juridiquement plus proche des travaux forcés que d'une profession librement choisie » (Perrenoud). L'exercice du métier d'élève n'offre souvent aux enfants ni l'impression, ni l'occasion de faire des choses intéressantes. C'est à dire qui aient

³ Voir Pierre Merle, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Que sais-je ?, 1998. Par exemple :

Effet de halo : Le professeur, influencé par des caractéristiques de présentation (soin, écriture, orthographe) surestime ou sous estime la note.

Effet d'attente : Les attentes de réussite ou d'échec des maîtres à l'égard de leurs élèves sont susceptibles d'influencer les connaissances acquises par ceux-ci.

Effet de l'origine sociale : Le poids de la variable "appartenance sociale" agit sensiblement lors du processus d'évaluation

Biais individuels : A compétences scolaires identiques mesurées par des tests, les élèves ne font pas l'objet de notations indépendantes de leurs caractéristiques biographiques (sexe, âge, redoublement, origine sociale, apparence physique).

Biais dus au "contrat didactique" : L'évaluation sert aussi de transaction entre le maître et l'élève.

⁴ Cf Dialogue "Mais où sont passés les savoirs?", n° 94, automne 1999

⁵ Consultation nationale "Quel enseignement pour demain", 1990.

du sens pour eux. Nombreux sont ceux qui trouvent peu leur compte dans l'exercice de ce métier. Ce qui les pousse à la ruse, la tricherie, au faux-semblant, voire à la violence physique.

Les élèves brillants ou décrocheurs s'ennuient mais ne manifestent pas leur ennui de la même façon. Les premiers prennent leur mal en patience conscients des codes et du jeu de l'école et vont davantage user, comme je viens de le dire, de ruses. Ces élèves dits "brillants" comprennent vite également qu'il n'est pas nécessaire de développer au maximum des efforts. Ils développent rapidement un rapport utilitariste aux savoirs parce qu'ils comprennent que les savoirs sont davantage des objets à monnayer contre des points, des notes, des récompenses, un avenir que des "plus-values d'être", des choses qui font grandir.

Le second type d'élèves, moins adaptés, moins "héritiers" ou stratèges, ce sont ceux qui font tout péter.

Au passage, il faut aussi souligner l'ennui chez un certain nombre d'enseignants qui, mis dans de telles conditions, sans la formation nécessaire, perdent la saveur de ce qui les avaient motivés un jour, et se sentent peu capables de transmettre une passion qu'ils n'éprouvent plus.

La déviance

Venons-en maintenant au mot "déviance" qui apparaît dans l'intitulé de cet atelier.

Déviance ⁶

1. Caractère de ce qui s'écarte de la norme.

Si on considère que la norme scolaire est largement d'ordre culturel, on pourrait aller jusqu'à considérer que tout comportement s'écartant de cette norme pourrait être assimilé à de la déviance.

2. Position d'un individu ou d'un groupe qui conteste, transgresse et qui se met à l'écart de règles et de normes en vigueur dans un système social donné.

Est déviant, seulement dans ce cas-là celui qui choisirait cette position, délibérément.

Plus grave : si nous reprenons la 2^{ème} partie de cette définition du *Grand Larousse*, alors c'est tout le système éducatif qui pratique la déviance puisque, comme le dénonce en particulier Bernard Defrance ou Albert Jacquard, l'école est un lieu de non-droit, ne serait-ce que par la pratique de l'évaluation et de la note, puisque l'enseignant est juge et partie et se trouve, trop souvent, en porte à faux par rapport à son rôle d'accompagnateur, de facilitateur de l'apprentissage, pour se retrouver en position de juge.

Et la première des déviances c'est la violence de l'échec scolaire, de l'inégalité qui entraîne la misère, l'exclusion, l'ignorance, l'enfermement, la résignation, le décrochage, dans le contexte qui nous occupe, ou l'expression la plus violente du désespoir qui fait la une de l'actualité.

Comment aider les élèves qui décrochent ?

Tout d'abord, certainement pas en culpabilisant ou en médicalisant ⁷ mais en repensant la question de l'aide.

⁶ *Grand Larousse en 5 volumes*, 1987, p. 936

⁷ Cf rapport de l'INSERM sur les "troubles de conduite" publié fin septembre (voir L'Expresso du 23 septembre). Pour Marie-Rose Moro, pédopsychiatre, " La vision de l'INSERM est simpliste, réductrice et ignore l'importance des aspects affectifs, sociaux, culturels. Ces résultats ne correspondent pas à la réalité quotidienne des enfants et de leurs parents".

L'école n'est pas une entreprise humanitaire. C'est le lieu, pas le seul, de la construction du savoir et de l'autonomie, le lieu où le sujet peut advenir, c'est-à-dire où il peut conjuguer permanence et changement. Et l'espace structurant, c'est la construction du savoir : en le construisant, l'élève se construit comme sujet.

Cela suppose qu'on repense la question de l'activité et qu'on lui propose des situations qui aient du sens et le mettent en activité intellectuelle. Cette mobilisation passe, à notre avis, au GFEN par trois choses essentielles :

- la restauration de l'image de soi, notamment par une action tangible sur son environnement et son milieu
- la compréhension du monde qui nous entoure, par l'accès aux savoirs
- la prise de conscience des compétences et des schèmes qu'on a construits, et la possibilité de les réutiliser pour en construire de nouveaux.

Ce qui nous paraît fondamental au GFEN, c'est l'investissement de la personne dans l'activité de connaissance. Quels contenus - et la démarche fait partie des contenus - sont susceptibles de faire bouger le sujet, lui permettre de se (re)structurer ?

La lenteur par exemple est le symptôme d'un élève non investi dans une action formatrice pour lui-même. On devient lent parce qu'on est dispensé de chercher, donc de trouver ; parce que les formes d'enseignement les plus courantes les déresponsabilisent d'un investissement dynamique, d'une activité constructive. On rejoint là le problème de la motivation - de la mobilisation - : l'activité n'est passionnante que parce qu'il y a investissement (le sens).

Il y a longtemps qu'on prétend résoudre le problème de l'échec et du décrochage scolaire par des propositions du type faire en 3 ans des cycles de 2 ans. Il y a des choses parfois intéressantes dans ce domaine - loin de moi l'idée de les nier - mais si on regarde les choses de près, on se rend compte que c'est une manière de gérer l'échec, voire de l'entériner, de faire comme si l'échec était du côté de l'apprenant. On se règle trop souvent sur l'enfant, sur le jeune, sur son aliénation, sur son rythme, alors que l'éducation a pour objectif de faire que l'enfant se transforme, qu'il advienne à lui-même.

En fait, on se propose encore trop souvent de travailler sur les structures au lieu de travailler sur le fond du problème qui est l'apprentissage. C'est une échappatoire dangereuse. Les véritables contenus ce sont ceux qui permettent à chacun de se construire plus d'audace intellectuelle et d'intelligence en même temps qu'il se construit les connaissances.

On a l'impression que l'objectif c'est de créer, chaque fois davantage, de nouvelles structures de "remédiation", de tout faire bouger pour que rien de fondamental ne bouge, ne se transforme. Or, il ne s'agit pas, comme le dit si bien Jacques Bernardin, de déplacer continuellement le problème. Il s'agit maintenant, non pas de "*changer le pansement mais de penser le changement*".

Penser le changement, cela suppose de :

- changer de regard à la fois sur les élèves et sur ses propres capacités en tant qu'enseignant : au GFEN, nous disons *Tous capables*, ce qui n'est pas qu'un slogan mais une exigence qui oblige à penser une pratique en fonction d'un pari philosophique. Ne plus penser les questions en termes de manque (ils ne savent pas, ils ne peuvent pas, ils ne sont pas capables

de...) mais en termes d'obstacle, de situation-problème à résoudre. On connaît parfaitement aujourd'hui l'impact de l'effet Pygmalion et l'importance de l'image de soi ⁸

- penser les questions en termes "anthropologiques" plutôt que "techniques" : c'est de l'apprentissage des humains dont il s'agit et pas de gestion des flux, c'est d'entrer dans l'aventure des savoirs dont il s'agit, c'est-à-dire comprendre le monde dont on hérite pour pouvoir, à son tour, agir sur lui.

- passer de l'individualisation au collectif : on n'apprend pas tout seul, faut-il le rappeler.
- passer du l'aide et du soutien à l'entraide et à l'apprentissage mutuel

Les "risques majeurs" de l'aide ont été largement mis en évidence, notamment par Gérard Chauveau : saupoudrage, substitution, diversion, sous-stimulation, dépendance, désengagement, ségrégation, stigmatisation, pathologisation et ambivalence. En revanche, on connaît la force de l'apprentissage mutuel qui, historiquement, a permis à des générations d'ouvriers de s'instruire dans des réseaux non scolaires. Dans le contexte scolaire, des expériences ont eu lieu à Vénissieux : Lieu A(p)prendre, Groupe d'Entraide et entraide à l'intérieur de la classe car c'est la seule façon d'accompagner efficacement des apprentissages ⁹

- passer des groupes de niveau à des groupes de travail sur des compétences différentes, mais des groupes de travail bien différents de ceux que l'on prône actuellement (par exemple, des groupes de compétences en espagnol) ¹⁰

- passer de la discrimination positive qui est de toutes façons une forme de discrimination à une exigence pour tous

- reposer la question de la formation : on sait que la mobilisation des équipes est davantage un facteur de réussite pour les élèves comme pour les enseignants que la seule distribution de moyens supplémentaires

Que veut-on que les élèves se construisent ? Les pratiques centrées sur la construction du savoir, la démarche d'auto-socio-construction du savoir, la vie coopérative, la pédagogie du projet - quand elle ne se confond pas avec une approche strictement thématique... tout est bon à condition de mettre les élèves en démarche intellectuelle. Rabelais disait qu'il ne s'agissait pas de "remplir des vases mais d'allumer des feux". Peut-être que le fait d'allumer ces feux-là nous éviterait d'autres feux, qui ne sont que des feux de désespoir et d'auto-destruction.

Maria-Alice Médioni, Enseignante d'espagnol
Centre de Langues Lyon 2
Secteur langues du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

Publié avec l'aimable autorisation du SNES

⁸ L'estime de soi clé de la réussite scolaire

"Les jeunes qui ont la plus grande confiance en eux sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats au baccalauréat". Pour Jean-Paul Caille et Sophie O'Prey, qui publient un intéressant article dans Education et formations n°72, l'estime de soi reste un élément de la réussite scolaire. " Si l'image de soi du jeune est peu influencée par son passé scolaire, sa réussite ultérieure ne semble en revanche pas indépendante de son degré d'estime de soi. Les candidats au baccalauréat général présentent une réussite et une ambition d'autant plus élevées que leur confiance en eux est forte". <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue72/article2.pdf>

⁹ Maria-Alice Médioni, "Le Groupe d'Entraide" in GFEN, *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Chronique sociale, Lyon, 2001.

¹⁰ Maria-Alice Médioni, "Tous ensemble" in CRAP, Cahiers pédagogiques, n° 385, juin 2000.