

Malentendus sociocognitifs, La construction sociale du décrochage scolaire, Entretien avec Patrick Rayou, Bulletin de la ligue de l'enseignement, décembre 2012 p.11-13

Une dimension sociale est présente dans le phénomène du décrochage, et il est essentiel d'en prendre la mesure si l'on veut se donner une chance de traiter le phénomène. Mais les logiques qui aboutissent au décrochage ne sont pas toujours évidentes à décrypter. Parmi elles, la notion de malentendu sociocognitif permet de lever un coin du voile.

Patrick Rayou est sociologue, professeur à l'université de Paris VIII. Il a notamment publié *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (dir.), Presses universitaires de Rennes, 2009, et *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (avec Élisabeth Bautier), PUF 2009, réédition prévue en 2013.

Le décrochage scolaire peut être lu comme le résultat d'une «mauvaise rencontre», ou plus précisément d'une rencontre manquée entre l'individu et l'institution. Que peut dire la sociologie de cet échec?

On peut tout d'abord tenter de l'appréhender avec des chiffres, même si ceux-ci sont sujets à controverse. On estime généralement à environ 200 à 250 000 le nombre d'élèves concernés, ce qui est considérable. Ce qu'il faut pointer, surtout, c'est que si dans les années 1960 les conséquences d'un abandon précoce de l'école n'étaient pas forcément rédhibitoires, elles sont aujourd'hui déterminantes. La signification sociale du décrochage est plus dramatique aujourd'hui. Ensuite, il ne faut pas méconnaître ce que Bourdieu appelait dans *La Misère du monde* le «décrochage intérieur»: ces élèves qui, en apparence, jouent le jeu, qui se rendent à l'école sous la pression des parents ou pour voir leurs copains, mais qui au fond «ne sont plus là pour personne». Ce qui peut aboutir à un décrochage tout court, car le processus est graduel: il opère un peu à la manière d'une distillation fractionnée. Dernier élément de contexte, la façon d'évoquer le phénomène traduit un glissement inquiétant dans son appréhension. On a longtemps parlé d'«élève en échec», et l'expression s'efface aujourd'hui au profit d'une autre, le «décrocheur». Ce qui n'est pas anodin, car avec cette posture active on renvoie la personne à sa seule responsabilité. Sans doute y a-t-il eu, par le passé, des abus symétriques, lorsque des élèves «étaient orientés», comme s'ils n'avaient pas voix au chapitre.

Mais il me semble que l'on met un peu trop l'accent, aujourd'hui, sur la responsabilité personnelle des enfants dans leur échec. Cela s'inscrit dans un imaginaire plus vaste de l'individu autonome, «acteur de son parcours», qui a de très bons côtés mais qui conduit parfois à faire bon ménage de la construction des capacités: l'autonomie, cela se construit dans la durée, avec des ressources qui sont variables en fonction des familles et des milieux sociaux.

Précisément, une lecture par catégories sociales permet-elle d'éclairer le phénomène?

Oui, jusqu'à un certain point et cela mérite quelques précisions. Dans l'ensemble, les catégories classiques de la sociologie restent assez opérantes pour décrire le phénomène. On sait qu'il concerne davantage les garçons que les filles, par exemple, et que sans surprise les milieux populaires sont plus touchés que les classes moyennes et supérieures. Mais il ne faut pas méconnaître l'existence de

phénomènes de décrochage au sein des milieux privilégiés, ou simplement de familles qu'on jugerait a priori compatibles avec l'école. Sans aller chercher très loin, une maladie, si elle provoque un retard scolaire, peut déstabiliser durablement un enfant et peser sur son parcours futur. C'est d'ailleurs un phénomène propre à la France, un pays où le retard scolaire est, plus qu'ailleurs, prédictif de la réussite ultérieure.

Mais le décrochage dans les CSP + ou ++ se joue aussi dans d'autres contextes: séparation difficile entre les parents, parents surinvestis dans leur vie professionnelle qui ne sont pas suffisamment présents, ou encore pression à la réussite qui va finir par décourager certains jeunes. À cet égard, le décrochage n'est pas sans évoquer les phénomènes de déclassement social, dont les sociologues débattent depuis une dizaine d'années.

J'observerais cependant que, chez les enfants issus de milieux plus ou moins privilégiés, les filets de sécurité collectifs (relations des parents, inscription dans le privé, coaching etc.) réussissent à ramener beaucoup de jeunes dans des parcours plus classiques. C'est moins le cas dans les milieux populaires. Et il se trouve que ceux-ci sont plus fréquemment touchés par une autre logique, qui touche directement aux apprentissages, et que nous avons appelé, avec d'autres collègues, les malentendus sociocognitifs.

Pouvez-vous préciser?

Oui, car la formule peut prêter à malentendu. On le sait, l'acte d'apprendre est inséparable d'un contexte. Les élèves sont socialisés dans un certain type d'attentes, et il peut y avoir une confusion entre les logiques sociales et les logiques d'apprentissage. Je m'explique. Ces dernières sont marquées par des sauts cognitifs importants, par exemple à l'entrée en sixième. Or beaucoup d'élèves ne voient pas ces logiques cognitives, mais les logiques sociales. Et si la confusion n'est pas dommageable en primaire, où elles coïncident encore beaucoup, elle est plus coûteuse au collège, où ce qui est en jeu n'est pas d'être poli avec le professeur ou d'avoir fait ses devoirs, mais d'avoir vraiment compris la leçon. Les «contrats didactiques», ainsi que les nomment les chercheurs en sciences de l'éducation, changent d'un niveau à l'autre, et les élèves ne repèrent pas ces changements. La conséquence ne se fait pas attendre: leurs résultats s'en ressentent, et cela leur apparaît comme une injustice, voire comme du favoritisme, et certains élèves noirs ou d'origine maghrébine imaginent même du racisme. Dans ces conditions, le découragement se double d'un rejet. Le problème, c'est que les familles n'ont pas toujours les moyens de les aider à passer d'un «contrat didactique à l'autre». C'est ce que montre très bien l'étude récente de Séverine Kakpo sur les devoirs dans les milieux populaires (*Les devoirs à la maison*, PUF, 2012). Le professeur demande aux élèves de lire et les mères de famille, qui ont à cœur la réussite de leurs gamins, leur demandent de lire à haute voix. Or on sait que les mécanismes intellectuels mis en jeu par une lecture à voix haute et une lecture silencieuse ne sont pas du tout les mêmes. Mais l'enseignant qui a prescrit la lecture ne sait pas ce qui se joue d'une famille à l'autre. Au total, l'école participe sans le savoir à la production d'inégalités et d'inégalités qui sont aujourd'hui plus dures et plus définitives qu'elles ne l'étaient il y a une ou deux générations. C'est pourquoi, il est essentiel de revenir sur ces questions et d'en nourrir la formation des enseignants.