

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE, RÉVÉLATEUR DES MAUX DE L'ÉCOLE

Texte¹ communiqué par

Hervé CELLIER

Maître de conférences en sciences de l'éducation, université Paris X Nanterre

Juin 2003

[ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ PROPHYLAXIE AUX COMPORTEMENTS DISRUPTIFS ?](#)

[DÉMOCRATIE D'APPRENTISSAGE](#)

[LE DROIT](#)

[APPRENTISSAGE COOPÉRATIF EN PROJET](#)

[L'ÉTHIQUE](#)

[L'AUTORITÉ](#)

[CONCLUSION](#)

La sociologie de l'éducation s'est construite essentiellement à partir du concept de socialisation. Pendant longtemps, les inégalités dans la réussite scolaire n'ont pas été considérées comme un objet d'étude à part entière. Ainsi pour Durkheim² les inégalités de résultats entre les élèves étaient nécessaires, naturelles et fondaient l'élitisme républicain. L'égalité résidait dans les conditions initialement offertes aux élèves. Le plan Langevin-Wallon présenté le 19 juin 1947, prévoyait un enseignement dès 3 ans en maternelle, un premier cycle de 7 à 11 ans commun à tous, puis de 11 à 15 ans le second cycle d'orientation et de 15 à 18 ans un cycle de détermination. Ce plan ne fut même pas discuté à l'Assemblée nationale mais il inspira progressivement les réformes qui suivirent tendant vers une démocratisation du système éducatif français. Il faudra attendre les années soixante pour que la sociologie s'intéresse aux conséquences de l'accès de tous à l'école. Les études des sociologues porteront sur la réussite scolaire, la production de diplômés, le problème de la stratification sociale³, la valeur des diplômes et les effets sociaux de la réussite, notamment sur la mobilité sociale. Le concept d'habitus⁴ issu des travaux de Bourdieu - dont la définition, devenue canonique, renvoie à un apprentissage inconscient - traduit une aptitude apparemment naturelle à évoluer dans un milieu. L'école de la IIIème République n'était pas sensée infléchir les déterminismes sociaux, son objectif demeurait d'assurer l'école pour tous.

¹ Publié dans Nouvelle Revue de l'Ais (NRAIS) Numéro 24, 4ème trimestre 2003.

² E. Durkheim, *De la division du travail social*, Puf, Paris, 1986.

³ La stratification sociale est la hiérarchie des positions sociales occupées par les individus.

⁴ P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Minuit, Paris, 1980.

Habitus : système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fin et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre.

En dénonçant l'effet négatif du système éducatif dans l'aggravation des inégalités⁵, les politiques éducatives orientées vers la massification fixèrent, comme objectif affiché, non seulement la scolarisation mais plus encore la réussite de tous. Avec le souhait, en 1985, d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, 100% des élèves devant obtenir au moins un certificat d'aptitude professionnelle ou un brevet d'études professionnelles, l'obligation scolaire ne se définit non plus seulement en termes d'âges, mais en termes de résultats. Des mesures comme la création du baccalauréat professionnel, la politique d'éducation prioritaire, avec le concept de discrimination positive, mirent en lumière les disparités géographiques et les spécificités locales. Du même coup, la sociologie de l'éducation, avec la permanence du thème des inégalités sociales, réalisa une transition vers des recherches portant sur le curriculum⁶ remplaçant les savoirs scolaires dans leur contexte social, réfutant un curriculum formel qu'il suffirait de transmettre aux élèves, pensé comme socialement arbitraire, privilégiant ainsi le curriculum réel, c'est à dire la culture scolaire, telle que se l'approprient ou non les nouveaux élèves. Les logiques de parcours scolaire opposées à celles de filières, les niveaux de réussite différenciés des garçons et des filles, le rapport au savoir des jeunes issus de l'immigration mais aussi l'étude des relations enseignants/enseignés, de l'effet établissement orientent aujourd'hui une microsociologie vers la compréhension des facteurs d'échec et d'excellence scolaire. Conjointement, les thèmes d'éducation à la citoyenneté, de violence se conjuguent à celui du décrochage scolaire à partir d'une hypothèse qui veut que les comportements disruptifs, l'échec dans les apprentissages, l'inassiduité et pour finir la déscolarisation constituent un révélateur de la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques des enseignants et la vie institutionnelle au sein des établissements à ces nouveaux élèves du début du XXIème siècle.

ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ PROPHYLAXIE AUX COMPORTEMENTS DISRUPTIFS ?

Le décrochage désigne le processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution, il s'oppose à la démission ou départ volontaire de l'élève et à l'exclusion, acte par lequel une autorité reconnue démet d'une fonction.⁷ Il s'agit bien d'un processus de désaffiliation scolaire qui renvoie au fonctionnement des institutions scolaires, aux traitements différenciés des élèves et à l'interaction des contextes scolaires, familiaux et locaux qui modulent les parcours et les expériences propres à chaque adolescent⁸. Les causes du décrochage semblent de différents ordres. Qu'il s'agisse d'accidents biographiques (décès d'un parent, placement...), de vulnérabilité sociétale de certaines familles ou encore de jeunes engagés dans la délinquance de quartier qui rejette l'image de l'école, l'institution scolaire par l'étiquetage de certains enfants comme porteurs de mauvaises performances (les élèves nuls) et les interactions négatives développées avec eux, est partie prenante d'une recherche de voies plus gratifiantes afin d'entériner la déscolarisation⁹. Cependant, les réponses mobilisées dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté face au développement de comportements disruptifs qui jalonnent le processus de déscolarisation apparaissent souvent insuffisantes voire inadaptées. L'histoire de l'enseignement de l'éducation civique est particulièrement éloquent. Elle oscille entre la volonté de contenir et la recherche d'une plus grande autonomie des élèves. Mais surtout, elle

⁵ P. Bourdieu, J-C. Passeron, *La reproduction*, Les éditions de Minuit, Paris, 1970.

⁶ Curriculum : la nouvelle sociologie anglaise distingue les aspects formels, cachés et réels de la transmission des savoirs. La notion de métier traduit plus fortement encore l'idée d'une activité à part entière de l'élève dans le domaine de l'apprentissage, activé de manière plus ou moins autonome par rapport à l'institution scolaire.

⁷ M. Guigne, " Peut-on définir le décrochage ? " Les lycéens décrocheurs, *Chronique sociale*, Lyon, 1998, p. 29.

⁸ S. Borcocolicchi, " Qui décroche ? " Les lycéens décrocheurs, *Chronique sociale*, Lyon, 1998, p. 41.

⁹ Les arrêts de scolarité avant 16 ans : étude des processus. Colloque de L'AECSE, 5-8 septembre 2001, Lille.

invalide, dans un contexte de dépression civique, tout recours à un passé mythique qu'il suffirait de raviver afin que maîtres et élèves découvrent, de nouveau, le chemin harmonieux des salles de classes baignées d'un soleil diaphane. La sociologie de l'éducation nous a appris que la démocratisation du système scolaire était la préoccupation récurrente des législateurs de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, mais celle qui émerge aujourd'hui, pour que les écoles, les collèges et les lycées demeurent des lieux d'apprentissage, interroge la démocratie au sein des établissements.

La lecture des textes officiels permet de déterminer trois périodes dans l'évolution de l'enseignement de l'éducation civique¹⁰.

Période 1 : 1882 à 1956, éducation morale et civique

En 1882, l'éducation morale est l'un des trois domaines rendus obligatoires par la loi du 28 mars. Il s'agit d'enseigner une morale laïque, commune à tous les citoyens. Cet enseignant ne vise pas seulement des compétences disciplinaires il a vocation à *compléter, relier à ennoblir* l'ensemble des autres enseignements. Il s'adresse *au cœur, à l'intelligence et à la conscience*. *Cet enseignement n'a pas pour but de faire savoir mais de faire vouloir* nous rappelle l'arrêté du 27 juillet 1882. Il prend chaque jour la forme d'un entretien familial ou de lectures. De 1882 à 1956, la morale comme matière d'enseignement est définie par l'énoncé des domaines d'activités à réaliser avec les élèves. Progressivement des valeurs sont nommées, dictées par la conjoncture économique et sociale (1897 texte sur les dangers de l'alcoolisme : *l'alcoolisme entraîne à violer peu à peu tous les devoirs envers les autres : paresse, violence etc.*) Du côté du maître, l'enseignement moral est défini comme un art.

Période 2 : 1974 à 1985, éducation morale et civique, matière d'éveil

En mai 1974, René Haby est nommé ministre de l'Éducation. Il présente une loi votée le 11 juillet 1975 permettant la modernisation du système éducatif français. Avec la pédagogie par objectifs, l'individualisation des parcours scolaires, la globalisation des apprentissages fait une large place à l'interdisciplinarité. L'éducation morale et civique appartient aux activités d'éveil. Elle est définie comme *la résultante majeure du processus éducatif qui, sans elle, ne mériterait pas entièrement son nom*. Elle donne de l'importance aux relations dans la classe, la prise de parole, les décisions collectives.

Période 3 : 1985 à 2003, éducation à la citoyenneté

L'éducation civique issue des textes du ministère Haby fut perçue comme inopérante et en réalité peu enseignée. C'est ce qui fit dire à J-P Chevènement en 1985 qu'il réhabilita l'éducation civique à l'école. Avec le Nouveau Contrat pour l'École du ministère de F. Bayrou en 1995, les programmes d'éducation civique se caractérisent par un renforcement de la notion de devoirs. Les savoirs sont privilégiés mais peu les pratiques civiques. Sur le plan des démarches, on est dans une pédagogie impositive. En 1996, une circulaire consacre l'éducation à la citoyenneté¹¹. Elle s'adresse à la fois au premier et au second degré. Elle parle d'éducation au jugement par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation. Elle concentre l'action sur l'élaboration du règlement intérieur, elle va jusqu'à évoquer une citoyenneté d'établissement. Dans les faits, cela se traduit par la mise en place de règlements coercitifs rarement négociés avec les élèves. La volonté qui prévaut est de fixer des devoirs et des interdits.

¹⁰ H. Cellier, *Une éducation civique à la démocratie*, Puf, Paris, 2003.

¹¹ Circulaire du 15 avril 1996 B.O. n°23 du 06 juin 1996 *Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique*.

La question de la participation des élèves demeure posée de manière récurrente. Mais en même temps, elle se heurte à un autre phénomène : les violences urbaines médiatisées en France depuis les années 80. Elles amènent les pouvoirs publics à se préoccuper des violences à l'école. L'éducation à la citoyenneté, à partir de 1996, devient progressivement la nouvelle prophylaxie aux violences scolaires comme dans les années 1970 l'avait été l'éducation physique¹². L'idée, trop souvent admise, est qu'il existe un défaut d'autorité et que cette dernière est à restaurer par l'intermédiaire de la loi. Ce rappel, d'ailleurs, n'est pas seulement adressé aux élèves mais aussi à leurs parents. La signature par les familles, en début d'année des règlements de classe, de collège ou de lycée l'attestent. Or, cette anticipation, cet excès de recours aux règles en même temps qu'il révèle une réelle difficulté à faire la classe, vise la coercition et repose sur une vision de la jeunesse comme potentiellement à risque¹³. Mais une telle conception demeure, néanmoins, difficilement compatible avec les finalités de l'éducation et notamment la construction d'une autonomie progressive. C'est l'image d'une enfance et d'une adolescence dangereuses pour l'équilibre social qui est confortée. Les violences scolaires et urbaines sont lues à travers le prisme d'une jeunesse insoumise pour laquelle l'école doit promouvoir, grâce à l'éducation à la citoyenneté, un comportement acceptant les contraintes collectives. Dans les établissements où les relations entre les élèves et les professeurs sont extrêmement tendues, le sentiment d'injustice naît des évaluations. Les enseignants qui dans leur grande majorité réproouvent les attitudes et opinions racistes, retraduisent en termes psychologiques des catégorisations de fait ethnicisées, telles "l'insolence" ou "la paranoïa" des élèves d'origine maghrébine¹⁴. Or, les pratiques pédagogiques souffrent des effets de la massification. La pédagogie frontale semble de plus en plus rejetée par les élèves qui interrogent en permanence les actes quotidiens de leurs professeurs. La cohérence entre les propos tenus et les attitudes professorales nécessitent de plus en plus d'explications. La pédagogie du discours se voit validée par une pédagogie de l'acte. La participation des enfants, clairement posée dans la Convention internationale des droits de l'enfant, apparaît suspecte. L'éducation à la citoyenneté, dans un tel contexte, n'est envisagée que sous l'angle de la loi en éludant celui du Droit, de la justice et de la réciprocité, fondamentaux en démocratie. Faut-il insister, comme l'expliquait, en 1993, un groupe d'experts, l'éducation civique se définit pas trois domaines complémentaires et indissociables : celui des valeurs, celui des savoirs et celui des pratiques¹⁵. La question des pratiques demeure donc essentielle. Elle pose la participation des élèves à la vie scolaire comme le moteur de l'apprentissage civique. Les pratiques civiques favorisant la participation des élèves à la vie de l'Ecole demeurent donc indissociables d'une lutte efficace contre le décrochage scolaire, à condition de reposer sur un certain nombre de postulats : le développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement, la considération des jeunes comme une ressource et non comme des individus à contenir et leur engagement dans les apprentissages scolaires. Telle est bien la difficulté majeure que rencontrent les enseignants : comment enseigner à ce nouvel enfant, égal paradoxal dont le statut juridique s'est considérablement transformé à la fin du XXème siècle ?

¹² P. Arnaud, *Les savoirs du corps*, Lyon, Pul, 1983.

¹³ H. Cellier, sous la direction de A. Vulbeau, *Citoyenneté, école et projets fédérateurs : nouvelle cohérence sociale ? Quelle citoyenneté à l'école ? La jeunesse comme ressource*, Saint-Denis, Ramonville, Obvies, Erès, 2001, p. 187-198.

¹⁴ J-P. Payet, F. Sicot, "Expérience collégienne et origine ethnique : la civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration", *Migrants-formation* N° 109, 1997, p.155- 168.

¹⁵ Ministère de l'éducation nationale, *L'éducation civique aujourd'hui*, Propositions du groupe technique Education civique, juin 1993.

La Convention internationale des droits de l'enfant instaure en plus des droits-créances, des droits –libertés. En effet, la Déclaration des droits de l'enfant initialement déclaratoire dans les textes de 1924 et de 1959 se transforme en un document conventionnel s'imposant aux droits nationaux des pays l'ayant signé puis ratifié. Or, en 1924 et en 1959, l'idée qui prévaut est celle d'instaurer une protection de l'enfance. Ce sont des droits-créances qui sont dus aux enfants : le droit à la santé, à l'éducation... Avec la Convention de 1989, s'ajoutent des droits-libertés. En effet, parmi les 54 articles qui composent ce document, un certain nombre concourt à admettre l'enfant comme un interlocuteur partiellement responsable.

L'article 12 –1 donne à l'enfant le droit d'émettre un avis sur ce qui le concerne: *Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard de son âge et à son degré de maturité....,*

ou encore l'article 13 reconnaît que *l'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale ou écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.*

Ainsi, ce même mineur dont l'immatunité physique et intellectuelle fonde la protection à laquelle il a droit paraît maintenant assez mûr pour disposer des libertés d'opinion, de conscience et de pensée. Est confirmé juridiquement que l'état d'enfance s'inclut dans celui d'humanité, complétant ainsi l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme: *les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit.* L'enfant est certes un sujet particulier mais, néanmoins, un sujet de droit. Cette représentation de l'enfant comme sujet de droit, que les Modernes ont peu à peu édifiée, obtient avec la Convention de 1989 une explication dont on ne saurait aisément récuser la teneur : sujet de créances particulières, l'enfant l'est en raison de sa fragilité et de sa différence, mais il est aussi sujet de droits-libertés en raison de son identité d'homme. L'éducateur voit se renforcer ses obligations envers l'enfance et parmi elles, celles qui consistent à l'éduquer à l'exercice de ses droits-libertés par leur mise en acte quotidienne. L'idée d'un élève participant à son éducation devient donc juridiquement fondée, elle implique une prise en compte de ses désirs et de ses refus. Et la différence entre les enfants et les adultes n'empêche cependant pas ces derniers de retrouver dans cet autre qu'ils dominent à l'évidence et qui dépend entièrement d'eux, un semblable, donc un individu essentiellement autonome en droit exigeant d'être traité comme tel¹⁶.

DÉMOCRATIE D'APPRENTISSAGE

Mais à l'Ecole, le risque serait de considérer que l'enfant s'y trouve assujéti à des droits et des devoirs identiques à ceux des adultes de la société civile. Toute la difficulté est alors de comprendre que l'Ecole n'est pas une reproduction à l'identique de la démocratie de la société civile des adultes mais demeure un lieu d'apprentissage pratique de la démocratie. Elle est résolument et exclusivement un lieu où les enfants apprennent. Cette conception procède d'un choix éthique et politique étendu qui repose sur le principe d'éducabilité de tous les enfants et de tous les jeunes. Il fonde l'ordonnance du 2 février 1945 sur la délinquance juvénile donnant la primauté de l'éducatif sur le répressif sans pour autant l'exclure. Il détermine la politique éducative en matière de difficulté scolaire et de handicap permettant progressivement depuis 1975¹⁷ l'intégration d'élèves handicapés dans les classes ordinaires

¹⁶ A. Renaut, *La libération des enfants*, Bayard, Paris, 2002.

¹⁷ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, décret n°75 1166 du 15 décembre 1975, Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

jusqu'à la création récente des Upi¹⁸. Là est la différence fondamentale. L'École a pour mission d'éduquer, sans distinction, les élèves qui lui sont confiés. L'apprentissage du vivre ensemble exige une mise en pratique progressive et pas seulement l'énonciation de ses principes. La question fondamentale : comment éduquer démocratiquement à la démocratie est d'abord une question pédagogique. En effet, si l'on considère que la socialisation de la jeunesse est l'un des objectifs principaux de l'École, c'est que les rapports qu'ont les élèves avec l'institution scolaire préfigurent ceux qu'ils auront avec les grandes institutions de l'État. S'ils sont éduqués à coopérer durant leur vie scolaire on peut raisonnablement faire l'hypothèse qu'ils prendront activement part à la vie sociale.

La démocratie d'apprentissage, celle de l'école, se décline conséquemment en quatre ensembles constituant chacun un thème autonome : les principes du Droit, l'apprentissage coopératif en projet, l'éthique nécessaire des enseignants et l'autorité.

LE DROIT

La circulaire de 1996¹⁹ encourageant, comme les textes précédents de cette troisième période, le travail sur le règlement intérieur des établissements s'inscrit dans une option théorique du Droit dont nous pensons qu'elle n'en permet pas réellement l'apprentissage. La caractérisation du Droit se fait à partir de deux grandes conceptions²⁰ que l'on peut illustrer d'après la pensée du juriste autrichien exilé aux États Unis, Hans Kelsen et celle de Ronald Dworkin, juriste contemporain américain. Pour le premier, le droit est un ensemble de textes formels, reliés entre eux par des liens qu'ils ont prévus eux-mêmes. Les questions qui se posent aux juristes portent essentiellement sur la validité des textes (ont-ils été pris par l'autorité compétente, conformément aux règles qui encadrent leur édicition ?). Pour les autres, qui peuvent se ranger sous la bannière de Dworkin, le droit ne peut pas seulement se définir par les formes qu'il emprunte (textes de lois, décisions de justice) et le travail des juristes est avant tout une discussion permanente de fond sur les principes de toute nature qui justifient la coercition. La cohérence que les juristes cherchent pour le système est celle des principes qui justifient les décisions effectives des juges. La théorie de Kelsen correspond de près aux visions du droit les plus répandues, dans le public comme chez les juristes eux-mêmes. En France, elles ont beaucoup d'influence sur l'enseignement savant du droit structuré autour de l'étude des règles et de leur articulation. D'un côté une conception procédurale du droit, de l'autre une affaire de principes. Or, avec cette dernière option, en définissant le droit comme une activité du raisonnement et non comme un catalogue de règles, on évite une centration excessive sur les énoncés des lois, règlements, codes et on ouvre la vie scolaire à l'explication et au sens des principes fondamentaux qui sont au nombre de douze :

- 1) la loi est la même pour tous,
- 2) nul n'est censé ignorer la loi : à partir de la majorité civile et pénale,
- 3) nul ne peut être mis en cause pour un acte dont il n'est pas l'auteur ou le complice,
- 4) nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort strictement qu'à lui-même,
- 5) toute infraction entraîne punition et réparation,
- 6) un mineur est sujet de droit, mais pas encore citoyen,
- 7) pour une même infraction, un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur,
- 8) nul ne peut se faire justice à soi-même,

¹⁸ Circulaire n°2001-035 du 21 février 2001, Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (Upi).

¹⁹ Op. Cit. p. 3

²⁰ F. Robert, *Enseigner le droit à l'école*, Esf, Issy-les-Moulineaux, 1999.

- 9) nul ne peut être juge et partie,
- 10) le citoyen obéit à la loi parce qu'il la fait avec les autres citoyens,
- 11) l'interdit de la violence ne se discute pas démocratiquement puisqu'il permet la démocratie,
- 12) l'usage de la force n'est légitime que dans deux cas : l'urgence, c'est-à-dire la légitime défense, ou l'assistance à personne en danger, et après épuisement de toutes les voies de droit pour rétablir le droit.

Travailler sur les principes fondamentaux du droit en classe, c'est permettre la construction du concept du Droit. Ceci peut se faire par la création d'institutions originales au collège ou au lycée comme la commission de discipline paritaire. Les membres sont tirés au sort et ils ont pour mission de traiter les différends quotidiens rencontrés à l'école. Des procédures sont clairement établies. C'est une instance qui juge les infractions et tranche les litiges relevant du règlement intérieur. La commission est composée de cinq personnes représentatives : un professeur, un élève, un agent, un parent et du conseiller d'éducation qui la préside, le principal ne présidant que lorsqu'un membre du personnel est mis en cause. Les membres de la commission sont renouvelés à chaque session. Celle-ci se réunit une fois en fin de semaine, après instruction des saisines par le conseiller d'éducation visant à classer les affaires entre ce qui relève des comportements et des tâches scolaires.

La saisine écrite peut se faire par n'importe quel acteur de l'établissement sur des formulaires où doivent être précisés exactement les faits et causes. Les élèves doivent faire contresigner cette saisine par les deux délégués de la classe et les parents par les deux délégués parents au conseil de classe. Elle doit parvenir au plus tard la veille à midi au conseiller d'éducation. La commission siège en dehors des partis mis en cause qui sont informés des décisions le jour suivant. Au cours de la réunion, l'examen de chaque plainte se fait anonymement. Le conseiller procède à un rapport oral de cas similaires en soulignant les circonstances particulières. Après discussion, la commission peut décider de plusieurs mesures :

- 1- Les éléments fournis lui semblent insuffisants pour statuer et la semaine suivante le président (conseiller d'éducation ou principal) devra convoquer les personnes concernées pour recueillir des compléments d'information en vue d'une nouvelle délibération.
- 2- Une proposition de conciliation ; le président convoquera les partis en cause pour aboutir à un accord écrit et signé par chacun.
- 3- S'il s'agit du comportement d'un élève, une punition et une réparation sont prononcées à partir d'une échelle des sanctions préalablement établie.
- 4- La commission peut aussi décider d'un classement.
- 5- Si un membre du personnel éducatif est mis en cause, les mesures prises relèvent du seul principal et s'en tiennent aux dispositions générales du statut des fonctionnaires. La commission se contentant de constater l'infraction ou le tort commis.
- 6- L'anonymat des personnes n'est levé qu'à l'issue de la délibération. Un double anonyme du registre des décisions est consultable par tous sur rendez-vous, au bureau du principal.

Les procédures garantissent un démarche cohérente avec les principes du Droit. Elles respectent les modalités de traitement des litiges en matière civile et constituent un double apprentissage. Les élèves sont chargés avec les professeurs du traitement des conflits, mais ils sont aussi justiciables. Le Droit pénètre dans la vie quotidienne des élèves²¹ non pas seulement pour les pénaliser mais pour qu'ils se l'approprient.

²¹ J. Costa-Lacoux sous la direction de O. Douard et G. Fichel Les jeunes, le rapport au droit et à la norme, *Les jeunes et leur rapport au droit*, L'Harmattan, Paris, 2001, p.39 à 59.

Cette activité de raisonnement pratique autour des questions de Droit prend une autre forme dans les ateliers philosophiques²². Jacques Lévine s'appuie sur plusieurs hypothèses. L'enfant est capable très tôt d'une pensée philosophique, y compris en maternelle. Il a une parole à promouvoir avec un minimum d'addition de paroles adultes. Ce qui compte n'est pas le débat social, mais le débat intérieur, autrement dit les questions que le philosophe en herbe se pose. Des séances d'une dizaine de minutes sont organisées, elles s'adressent à des élèves de maternelle comme de lycée et respectent les principes suivants :

l'énonciation d'un thème,

le minimum d'intervention de l'enseignant qui doit être capable de dire aux enfants que l'on va réfléchir et apprendre à penser,

la parole est transmise avec un micro ou un bâton de parole,

les séances sont enregistrées et la K7 audio est à disposition, l'enseignant a un effet modélisant, sa présence est silencieuse, mais elle autorise la parole. Les sujets peuvent être formulés de la manière suivante :

Que pensez vous de la justice, de l'égalité etc. ?

Et en maternelle, pourquoi va-t-on à l'école, pourquoi grandit-on ?

Ces activités de raisonnement sont idéales pour interroger le sens de l'école, les apprentissages, les difficultés. Elles peuvent, par la confrontation des arguments, prévenir les ruptures de scolarisation.

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF EN PROJET

Si la pédagogie de projet a pu, en certains endroits, faute de rigueur dans la mise en œuvre, se transformer en une sorte d'activité socio éducative, elle n'en demeure pas moins une modalité d'apprentissage collectif, à condition toutefois qu'elle inscrive ses mises en œuvre dans des programmations rigoureuses d'activités scolaires. Elle présente plusieurs avantages. Sur le plan cognitif tout d'abord, conjuguée avec des techniques métacognitives, elle contribue, notamment auprès des élèves les plus démunis, à inscrire les tâches dans des ensembles d'activités réalisées en vue d'un but, d'un projet particulier. Elle décortique les étapes du travail et les stratégies de pensée de chaque élève. Cette médiation intellectuelle souvent pratiquée par les enseignants spécialisés, constitue une explicitation permanente des tâches scolaires. Mais en même temps, elle mobilise les apprenants sur la réalisation d'une œuvre collective où chacun doit participer et échanger au sens où l'entend Jérôme Bruner²³. Pour lui la théorie de l'apprentissage sous-jacente repose sur l'idée que la vie scolaire est un lieu d'échange culturel. Les interactions entre individus sont possibles grâce à une formidable disposition humaine : *l'intersubjectivité*. C'est l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui à travers le langage, les gestes ou de tout autre moyen. Ce modèle pédagogique est l'antithèse du modèle transmissif. Il fait appel à une autre notion : *l'externalisation*. Il s'agit de la fonction principale de toute action culturelle collective ; produire des œuvres qui finissent par avoir une vie propre. Ces ouvrages collectifs maintiennent la solidarité et la vie du groupe. Ils aident à la construction de la communauté d'apprentissage. La socialisation des travaux d'enfants se renforce dans cette notion d'externalisation qui sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant publique, en lui donnant sens pour soi et pour les autres, la laissant négociable et solidaire. Externaliser c'est plus que socialiser, c'est considérer que l'activité cognitive se construit parce qu'elle a du sens. Cette construction est possible dans la

²² Lévine J., Propos d'un psychanalyste promoteur des ateliers de philosophie pour les enfants, *Risquer la prévention*, Colloque national du Centre National d'Etude et de Formation pour l'Enfance Inadaptée, Paris, Ecole nationale des arts et métiers, 8 juin 2001.

²³ J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, Paris, 1996.

négociation. La démocratie d'apprentissage revient à permettre aux élèves de construire des compétences relationnelles où la pédagogie du projet apprend aux élèves à construire des savoirs élaborés collectivement.

Il en est ainsi d'un travail de lecture/écriture autour du roman policier mené en Segpa²⁴. La classe de 5^{ème} est composée de 15 élèves, tous dans leur quatorzième année. Ce sont pour la plupart des jeunes issus d'un milieu rural. Ces collégiens présentent quatre niveaux de compétences en lecture correspondant à ceux définis par Roland Goigoux²⁵. Après de nombreuses observations, l'enseignant constate qu'une des caractéristiques de ses élèves est qu'ils ont une lecture parcellaire. La compréhension d'une lecture longue s'en trouve conséquemment affectée. Elle n'est pas hiérarchisée ni orientée par un cadre d'ensemble (relations causales par exemple). Le texte n'est pas considéré comme un tout, pour la restitution d'un récit, par exemple, il n'est pas rare de constater une bonne capacité à retrouver des détails en même temps qu'une incapacité à relater l'histoire. Il y a une réelle difficulté à distinguer le noyau du récit de ses expansions, et l'idée principale des exemples. La longueur du texte pose aussi problème : certains collégiens comprennent assez bien des textes courts, mais dès que ceux-ci sont un peu plus longs, ils n'ont pas les moyens d'intégrer et de hiérarchiser les informations. Ils oublient certains points, se perdent dans les moyens multiples de désigner les choses et les personnages notamment. Parmi les nombreuses séances réalisées durant l'année à partir de ce projet, notons celles portant sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Elles aboutiront à une fiche guide, sorte d'outil stratégique destiné au lecteur débutant afin de matérialiser les étapes à suivre. Ainsi, avant la lecture, il est demandé à l'apprenti lecteur de regarder le titre, les illustrations. Lors de la rencontre d'un mot inconnu chercher s'il ressemble à un mot connu, regarder autour du mot, le prononcer à haute voix, faire plusieurs hypothèses sur sa lecture, chercher dans un fichier de référence... Les échanges collectifs rendent visibles et accessibles les procédures. Les élèves constatent les stratégies des autres membres de la classe et ils sont amenés à les confronter. A partir de ce moment, ces collégiens se rendent compte de leurs possibilités pour surmonter les obstacles. Par la suite le projet se poursuit par l'écriture collective d'un roman policier.

L'ÉTHIQUE

Dès 1923, Célestin Freinet affirme²⁶ que l'énoncé théorique des droits et des devoirs de l'individu dans la communauté ne suffit plus : c'est la pratique sociale qu'il faut développer afin que l'homme sache plus tard se conduire librement dans les diverses occasions de sa vie. Revendiquant entre les deux guerres mondiales une véritable éthique professionnelle, de quel consensus les enseignants se réclament-ils aujourd'hui ?

Là se joue la praxis contre la poïésis. La poïésis se réalise dans une œuvre extérieure à l'agent. Dans ce cas l'activité cesse quand son but est atteint. L'amaigrissement obtenu, on cesse de maigrir, la leçon sue, on cesse d'apprendre. Nous sommes en présence d'une activité imparfaite, un mouvement et non un acte. Par contre, la praxis est une action qui n'a d'autre fin qu'elle même, qui perfectionne l'agent et ne tend pas à la réalisation d'une œuvre en dehors de cet agent : sa fin dernière n'est autre que l'usage de l'exercice même. La praxis est un acte qui ne s'épuise pas dans une production. La distinction aristotélicienne éclaire la fonction poïétique dont s'acquittent, traditionnellement, éducateurs et pédagogues lorsqu'ils

²⁴ L. Ternois, *Le roman policier avec les élèves de Segpa : un support pour l'enseignement explicite des stratégies*, Mémoire de Capsais, option F, 2003, 30 pages. Inédit.

²⁵R. Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Editions du Cnefei, Suresnes, 2000.

²⁶ Le Gall, *Coopérer pour développer la citoyenneté*, Hatier, Paris, 1999.

visent la fabrication de sujets-objets assujettis à différentes règles et, pour ce faire, développent des pratiques où la question de l'autonomie du sujet, sa capacité à s'auto créer sont oubliées. L'engagement éthique s'entend comme une praxis : un acte à travers lequel le sujet exerce et développe ses capacités, ne cesse de s'auto créer à travers l'existence d'autres sujets. La praxis est un rapport interne à l'autonomie qui modifie son sujet en permanence, rappelle Castoriadis²⁷. Le sujet est constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé et qu'il fait mais qui le fait aussi. Les pédagogues sont éduqués, le poème fait son poète... L'autonomie des autres est un commencement et elle inter agit. Dans la praxis, le savoir est fragmentaire, provisoire, en évolution. La démocratie d'apprentissage est une praxis. Elle invoque l'éthique pour laquelle la relation ne vise pas la maîtrise des élèves mais leur autonomie. Elle s'oppose au débordement narcissique. Elle prend de multiples formes quotidiennes dans les écoles. Ainsi, l'évaluation, pour casser le face à face du maître et des élèves, suppose désormais des dispositifs précis qui séparent l'évaluation pédagogique interne de la validation externe des savoirs acquis ou encore, des instances de médiation comme des conseils d'enfants. Les débordements, les excès, les violences mêmes, renvoient à l'éthique des enseignants. C'est une éthique commune, négociée qui impose que les règles édictées soient respectées par les adultes. De multiples exemples montrent la difficulté de mise en œuvre quotidienne, qu'il s'agisse du respect de l'interdiction de fumer pour les élèves et les professeurs dans les locaux scolaires ou encore la gestion des retards des uns et des autres pour ne citer que ceux-là.

L'AUTORITÉ

Le quatrième et dernier domaine sur lequel il convient de porter l'attention touche à l'autorité. Rappelons que l'autorité dépend du consentement des personnes sur lesquels elle s'exerce. En classe, trop souvent l'autorité des enseignants repose sur la preuve par soi et le savoir : leur réussite comme modèle social justifie le savoir dont ils sont dépositaires et constitue la monnaie d'échange pour obtenir la soumission des élèves. Mais ce contrat léonin est loin d'être efficient. Il est même de plus en plus contesté par les élèves, et pas seulement les écoliers déviants. Parler d'autorité c'est parler de pouvoir. Pouvoir *inter-dire* signifie nommer les actes autorisés et ceux qui ne le sont pas. Autorité et autorisation sont étroitement mêlés. Voilà pourquoi l'analyse de l'autorité comme phénomène isolé est une approche incomplète. Ces deux termes sont à penser ensemble puisqu'il ne peut y avoir d'autorité en démocratie sans autorisation. Le pouvoir de celui qui exerce l'autorité se décrit comme suit : la capacité pour un acteur A d'obtenir d'un acteur B qu'il accomplisse ou n'accomplisse pas une activité X. Toute relation d'autorité comporte alors quatre éléments :

- 1- la volonté argumentée d'un acteur qui énonce des ordres et des interdits
- 2- l'obéissance d'un autre acteur dont la volonté cède devant l'argument du premier
- 3- la désobéissance virtuelle du second qui demeure libre au cœur même de son obéissance
- 4- la punition du second par le premier.

Convenons qu'en démocratie le pouvoir est fondé sur la direction selon la formulation de Jean Baechler²⁸. Celle-ci est attribuée à un individu en fonction de compétences avérées et reconnues par les autres membres de la société. Un professeur est détenteur d'une autorité issue d'une certification. Elle est légitimée par les institutions qui attestent des compétences nécessaires à l'exercice d'une autorité dans un champ donné : l'autorité de l'enseignant n'est pas la même que celle du policier qui diffère de celle du magistrat. Dans un cadre délimité, le

²⁷ C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris, 1975.

²⁸ J. Baechler, *Démocraties*, Calmann-Lévy, Paris, 1985.

professeur dispose de la possibilité d'imposer sa volonté à l'élève. Mais celle-ci n'est possible que grâce au calcul intéressé de ce dernier. En effet, l'apprenant obéit parce qu'il attend en retour un bénéfice : du savoir, des compétences, un métier, la possibilité d'accéder au monde des adultes. C'est là son intérêt. Si ce contrat symbolique se rompt, la légitimité de l'autorité de celui qui en est dépositaire disparaît. Elle est acceptée par le subalterne à la condition d'être cohérente avec les finalités visées. Dans une autorité patriarcale, cette dimension n'est pas autorisée. La liberté de jugement de celui sur lequel s'exerce l'autorité relève, dans le meilleur des cas, du domaine privé. Elle ne peut s'exprimer publiquement et conséquemment remettre en cause l'autorité. Ce qui change aujourd'hui, c'est que les élèves confrontent l'autorité supportée à un système de valeurs qui détermine les finalités de l'autorité et expriment publiquement leur point de vue sur l'autorité subie.

Ceci fait dire à Jean Houssaye²⁹ qu'entre l'autorité ou l'éducation, il y a à choisir. Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école. C'est l'autorité en tant que telle qui fait problème. Les principes de Droit prennent de l'importance s'ils portent en eux les soubassements de la loi symbolique qui fait autorité. Mais cette autorité doit être partagée à travers le conseil de la pédagogie institutionnelle. Cet aspect mutuel de l'autorisation est une composante essentielle de la démocratie d'apprentissage, elle est à entrevoir dans la perspective d'une pensée conceptuelle adossée à l'analyse de la vie quotidienne. La loi, celle du groupe, de la collectivité, remplace l'autorité individuelle du maître. La démocratie d'apprentissage autorise en quelque sorte à vivre ensemble de manière pacifiée en éduquant progressivement au partage et à l'exercice d'une autorité collective.

Les expériences de médiation scolaire par les pairs illustrent parfaitement ce partage d'une autorité négociée³⁰ avec les élèves. Les écoliers médiateurs exercent à tour de rôle leur mission dans les cours de récréation. Ils sont identifiés par le port d'un brassard. Dans certains établissements, ils disposent d'une salle de médiation. Ils suivent une formation dispensée par des enseignants de l'établissement, eux-mêmes formés à la médiation. On trouve des médiateurs scolaires dans les écoles, les collèges, les lycées. Lors de leur formation, ils s'engagent à respecter les principes de confidentialité, d'impartialité, d'indépendance. Ni juges ni thérapeutes, ces élèves sont des catalyseurs de la relation. Ils apprennent à parler avec calme, négocier dans un discours conciliant ferme et sans colère. Lors des conflits, ils proposent aux belligérants une médiation en recherchant avec eux une solution qui satisfasse tout le monde. Il s'agit d'une médiation par les jeunes, pour les jeunes, avec les jeunes et entre les jeunes.

CONCLUSION

La question du décrochage scolaire agit comme un révélateur des problématiques qui traversent l'école l'aujourd'hui. En constellation, ce sont le rapport au savoir, les modalités d'apprentissage, les démarches pédagogiques, les relations enseignants/enseignés, la vie scolaire au sein des établissements... qu'interroge la nouvelle sociologie de l'éducation dans la perspective de la réussite de tous. Il serait vain, comme parfois les abus d'une catégorisation excessive de la jeunesse à risque ont pu le laisser supposer, de croire qu'il suffirait de renforcer la coercition dans les établissements à grand renfort d'éducation à la citoyenneté tournée essentiellement vers la connaissance du règlement intérieur. L'exigence est ailleurs. Elle est dans l'articulation d'une démocratie d'apprentissage ou l'apprenant est un sujet. Mais là se trouve le paradoxe de Rousseau ou Emile doit être éduqué *naturellement* alors que, précisément, tout ce qu'il fait est anticipé par son précepteur...

²⁹ J. Houssaye, *Autorité ou éducation ? Esf*, Paris, 1996.

³⁰ B. Diaz, B. Liatard-Dulac, *Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*, Nathan, Paris, 1999.

Face à la massification, les catégorisations des élèves les plus en difficulté ne constituent plus un modèle explicatif suffisant qui dispenserait d'interroger les pratiques enseignantes. Nous l'avons montré, il n'existe pas de différences fondamentales de valeurs et conséquemment de comportements entre les écoliers en Zep et hors Zep. En nature, les difficultés d'apprentissages ne sont pas l'apanage exclusif des enfants les plus défavorisés. A mesure que la scolarité se développe, on les voit surgir pour d'autres catégories d'élèves plus ou moins tardivement en fonction de la position des familles sur l'échelle sociale. Alors que celles des classes défavorisées apparaissent souvent dès les CP lors de l'apprentissage de la lecture, celles des classes moyennes ou supérieures se révèlent au cours de la scolarité secondaire, à propos par exemple du programme de géométrie en classe de 4^{ème} de collège, ou plus tard durant l'enseignement du programme de physique de la seconde de lycée³¹. Ce qui fait la différence, c'est l'inscription coopérative et la vie interne des établissements³², la nature des relations développées entre les professeurs et leurs élèves.

Le décrochage scolaire est au centre d'un second paradoxe : d'un côté, les politiques éducatives insistent sur la prise en compte des particularités, offrant des parcours scolaires individualisés qui se heurtent parfois à des résistances institutionnelles et de l'autre l'enfant, cet égal paradoxal qui dispose désormais de droits-libertés, peine à les exercer parce qu'ils apparaissent décalés quant aux réelles préoccupations issues de la course scolaire.

Si la démocratisation du système éducatif français est atteinte, le nouvel enjeu est celui de la démocratie d'apprentissage. Il n'est plus temps de faire preuve de procrastination, le décrochage scolaire est là pour nous le rappeler.

BIBLIOGRAPHIE

- P. Arnaud, *Les savoirs du corps*, Lyon, Pul, 1983.
- J. Baechler, *Démocraties*, Calmann-Lévy, Paris, 1985.
- S. Borcolicchi, " Qui décroche ? " Les lycéens décrocheurs, *Chronique sociale*, Lyon, 1998, p. 41.
- P. Bourdieu, J-C. Passeron, *La reproduction*, Les éditions de Minuit, Paris, 1970.
- P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Minuit, Paris, 1980.
- J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, Paris, 1996.
- E. Durkheim, *De la division du travail social*, Puf, Paris, 1986.
- C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris, 1975.
- H. Cellier, *La démocratie à l'école, apprendre mais ensemble*, L'Harmattan, Paris, 2000.
- H. Cellier, sous la direction de A. Vulbeau, Citoyenneté, école et projets fédérateurs : nouvelle cohérence sociale ? Quelle citoyenneté à l'école ? *La jeunesse comme ressource*, Saint-Denis, Ramonville, Obvies, Erès, 2001, p. 187-198.
- H. Cellier, sous la direction de D. Groux, L'apprentissage des valeurs : étude comparative sur les valeurs transmises dans trois écoles coopératives du val d'Oise, *Pour une éducation à l'altérité*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 29 à 42.
- H. Cellier, *Une éducation civique à la démocratie*, Puf, Paris, 2003.

³¹ F. Platone, " Des difficultés d'apprentissage spécifiques ? ", *Les cahiers pédagogiques* N° 407, octobre 2002, p. 18 à 19.

³² H. Cellier, sous la direction de D. Groux, L'apprentissage des valeurs : étude comparative sur les valeurs transmises dans trois écoles coopératives du Val d'Oise, *Pour une éducation à l'altérité*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 29 à 42.

- J. Costa-Lacoux sous la direction de O. Douard et G. Fichel Les jeunes, le rapport au droit et à la norme.- *Les jeunes et leur rapport au droit*, L'Harmattan, Paris, 2001, p.39 à 59.
- B. Diaz, B. Liatard-Dulac, *Contre violence et mal- être. La médiation par les élèves*, Nathan, Paris, 1999.
- R. Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Editions du Cnefei, Suresnes, 2000.
- M. Guigne, “ Peut-on définir le décrochage ? ” Les lycéens décrocheurs, *Chronique sociale*, Lyon, 1998, p. 29.
- J. Houssaye, *Autorité ou éducation ? Esf*, Paris, 1996.
- M. Hugon, J. Pain, *Classes relais : l'école interpellée*, Crap/ Cndp, Amiens, 2001.
- Le Gall, *Coopérer pour développer la citoyenneté*, Hatier, Paris, 1999.
- J. Lévine, Propos d'un psychanalyste promoteur des ateliers de philosophie pour les enfants, *Risquer la prévention*, Colloque national du Centre National d'Etude et de Formation pour l'Enfance Inadaptée, Paris, Ecole nationale des arts et métiers, 8 juin 2001.
- Ministère de l'éducation nationale .- *L'éducation civique aujourd'hui*.- Propositions du groupe technique Education civique juin 1993.
- J-P. Payet, F. Sicot, Expérience collégienne et origine ethnique : la civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration, *Migrants-formation* N° 109, 1997, p.155-168.
- F. Platone, “ Des difficultés d'apprentissage spécifiques ? ”, *Les cahiers pédagogiques* N° 407, octobre 2002, p. 18 à 19.
- A. Renaut, *La libération des enfants*, Bayard, Paris, 2002.
- F. Robert, *Enseigner le droit à l'école*, Esf, Issy-les-Moulineaux, 1999.

Résumé :

La socialisation est un thème majeur de la sociologie de l'éducation. Si le décrochage scolaire révèle les maux de l'Ecole, la démocratie d'apprentissage interroge quatre espaces : celui du droit, de l'apprentissage coopératif en projet, de l'éthique et de l'autorité. L'enfant, cet égal paradoxal, dispose aujourd'hui de droits-libertés. Dans un contexte de massification et de prise en compte des individualités, les dispositifs tels les classes et les ateliers relais, les classes de la pédagogie institutionnelle ou coopérative constituent de véritables laboratoires pédagogiques.

Mots clés :

Socialisation, curriculum, décrochage scolaire, éducation à la citoyenneté, démocratie d'apprentissage.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>