

Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école


 BASTIEN SUEUR

Une rentrée particulière

1. Désormais noté LNC.

Le 20 septembre 2012, au lycée Alfred Kastler de Cergy était inauguré le Lycée de la Nouvelle Chance¹, une nouvelle structure à destination des lycéens décrocheurs de l'Académie de Versailles. Ce jour-là, 38 élèves, âgés de 18 à 24 ans, faisaient leur rentrée en classe de Première pour préparer un bac en 2 ans, après des mois, parfois des années de rupture avec le système scolaire, pendant que les médias couvraient l'événement, filmant dans les classes, interrogeant les jeunes sur ce que signifiait pour eux ce retour à l'école.

Des élèves qui étaient perdus de vue, ignorés et parfois rejetés de l'institution, étaient soudain exposés en pleine lumière, sous le feu des médias, au moment sans doute le plus difficile: celui du premier pas vers le retour à une école à la fois désirée et redoutée, tant elle réactivait chez certains de mauvais souvenirs. D'emblée, ces élèves étaient placés dans une situation qui les renvoyait à la fois à ce qu'ils étaient, des élèves « différents des autres » par leur parcours, ce qui justifiait en partie la présence des médias, et à ce qu'ils aspiraient à (re) devenir, des élèves « comme les autres ».

 Professeur de philosophie et coordinateur du Lycée de la Nouvelle Chance de l'Académie de Versailles.

Loin d'être anecdotique, cette rentrée, placée sous le signe du « même » et de « l'autre », de « l'ordinaire » et de « l'extraordinaire », annonçait la posture délicate que l'équipe enseignante aurait à tenir toute l'année, un équilibre instable propre à une mission particulière : celle d'accompagner des jeunes à la fois semblables et différents, ceux qu'on appelle des « décrocheurs ». Mais qui sont-ils, ces « décrocheurs » ? Sont-ils vraiment si différents des élèves qui n'ont jamais interrompu leur scolarité ? Pourquoi ont-ils décroché ? Sont-ils « décrocheurs » ou « décrochés » ? Pourquoi et comment raccrochent-ils ? Mais surtout, de quoi sont-ils le symptôme ? Quelle image de l'école nous renvoie le miroir du décrochage ? À quelles questions pédagogiques et éducatives nous poussent à réfléchir ces élèves qui, chaque année, quittent le système scolaire en cours de route, parfois avec fracas, mais le plus souvent sans faire de bruit ?

Décrochage : de quoi parle-t-on ?

Le décrochage est une réalité massive en France. Le ministère de l'Éducation compte actuellement entre 120 000 et 150 000 jeunes de plus de 16 ans qui, chaque année, sortent du système scolaire en cours d'études, sans diplôme. Dans une société fondée sur le modèle de l'égalité des chances et la valeur des diplômes, ces chiffres sont aussi le symptôme d'une injustice qui interroge profondément les notions de mérite et d'équité scolaire². Contre un discours culpabilisateur qui tend à renvoyer les décrocheurs à leur propre échec, en disant notamment qu'ils n'ont pas su « saisir leur chance » – eux-mêmes ont d'ailleurs intériorisé ce discours : « je suis nul », « j'y arrive pas » –, il s'agit de montrer que les causes du décrochage sont en réalité plus complexes, car multifactorielles, et que l'école tient sa part de responsabilité. Les élèves décrocheurs ne correspondent pas à un profil type. Ils ont connu des difficultés de toute sorte : psychologiques, familiales, économiques, sociales et scolaires. Aucune à elle seule ne suffit à expliquer la rupture, mais l'ensemble forme un mélange explosif dont les effets sont souvent dévastateurs sur le plan individuel et collectif.

La pluralité des facteurs de décrochage fait qu'il est malaisé d'en donner une définition univoque³. Il s'agit moins d'un état que d'un processus qui peut s'étaler sur l'ensemble

2. Sur cette question, voir F. Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, (Seuil, La république des idées), 2004.

3. La définition officielle parle des jeunes de plus de 16 ans, scolarisés l'année précédente, qui ont quitté une formation de niveau IV ou V sans avoir obtenu le diplôme correspondant.

4. Maryse Esterle, *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Presses Universitaires du Septentrion, 2007.

de la scolarité. C'est aussi la raison pour laquelle le décrochage proprement dit, c'est-à-dire la sortie effective du système pendant une durée de plusieurs mois, est un peu comme l'arbre qui cache la forêt : derrière ce phénomène visible et quantifiable, il y a bien souvent l'ennui à l'école, la perte de sens dans les apprentissages, la perte de confiance dans l'institution scolaire et le monde des adultes. Les décrocheurs sortis du système ne doivent pas faire oublier ceux qu'on appelle les « décrocheurs de l'intérieur », ou encore ceux que Maryse Esterle appelle dans son ouvrage éponyme « les élèves transparents »⁴.

Le décrochage scolaire ayant des causes multiples, il paraît logique que les réponses proposées le soient aussi. Les ressources existantes sont nombreuses, que ce soit dans les établissements scolaires ou au niveau des collectivités territoriales (dispositifs relais, Mission générale d'insertion, Plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs, Centre d'information et d'orientation, Écoles de la 2^e chance, Microlycées, etc.). Le paysage de la lutte contre le décrochage s'est tellement diversifié et complexifié ces dernières années qu'il en devient presque illisible. C'est dans ce contexte, pourtant, qu'est né le projet de créer une nouvelle structure à destination des lycéens décrocheurs dans l'académie de Versailles. En quoi consiste sa spécificité ? Dans quelle mesure ce type de structure est-il susceptible de raccrocher efficacement des élèves en rupture ? Mais surtout, en quoi s'agit-il d'un terrain d'expérimentation et d'innovation susceptible non seulement d'inventer de nouvelles pratiques, mais d'en irriguer le système traditionnel afin qu'il prévienne les risques de décrochage et favorise l'adhésion scolaire ?

Historique du projet

Le LNC est d'abord un projet initié et porté par le proviseur du lycée Kastler, Joël Cantaut, appuyé par une volonté forte de la Région et de l'État, qui font de la lutte contre l'échec scolaire l'une de leurs priorités. Aucune structure de ce genre n'existait encore dans l'académie de Versailles, pourtant la plus grande de France en termes d'effectifs. Une équipe s'est mise au travail, en commençant par aller rendre visite à ceux qui, dans la lutte contre le décrochage scolaire, étaient devenus des références incontournables, à savoir, notamment, les

équipes des Microlycées de l'académie de Créteil⁵, ainsi que du Pôle Innovant Lycéen de Paris⁶, tous membres de la Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants⁷.

Parmi ses principaux objectifs, le LNC propose à la fois de *rescolariser* des élèves décrocheurs, c'est-à-dire de les réconcilier avec les savoirs et avec l'école, dans le but de les remettre dans un circuit diplômant, et de les *resocialiser*, c'est-à-dire de reconstruire l'estime de soi et la confiance dans le monde des adultes. Les moyens mis en œuvre pour parvenir à ces objectifs sont nombreux, et tous ne consistent pas dans des « recettes » ou des méthodes éprouvées de pédagogie alternative, mais aussi, pour la plupart, dans des rapports informels où il s'agit, avant tout, de nouer un lien de confiance. On peut néanmoins souligner quelques grands axes fondateurs du projet. Des effectifs réduits : pas plus de 15 élèves par classe. Le *tutorat*, qui vise à créer un lien privilégié entre un adulte de l'équipe éducative et un élève. C'est un temps individuel d'écoute, de prévention, d'aide à la construction d'une image positive de soi. L'évaluation, qui se veut un accompagnement à l'acquisition de compétences et de connaissances. Sans être déconnectée des exigences de l'examen, elle se veut d'abord et avant tout formative et non pas sélective. L'*interdisciplinarité*, qui vise notamment à engager les élèves dans la temporalité d'un projet, à les impliquer dans une démarche transversale et solidaire. La *philosophie* et les *pratiques artistiques et culturelles*, dès la classe de Première, dans toutes les filières, pour permettre aux élèves de développer une approche sensible et critique du monde, tout en favorisant l'initiative et l'autonomie.

À l'épreuve du terrain

Après un an de fonctionnement, l'écart entre l'idéal et la réalité n'a pas tardé à se faire sentir, sans toutefois compromettre dans son ensemble la bonne marche du projet. Les difficultés rencontrées nous ont aidé à prendre conscience à la fois des avancées réalisées et de la marge de progrès à combler. Elles ont surtout suscité des réflexions de nature plus générale sur le fonctionnement du système scolaire dans son ensemble.

Une première difficulté est venue du fait que nous avons affaire, comme nous le disions au début, à des élèves

5. Sur l'histoire et l'esprit des Microlycées, voir N. Broux et E. de Saint-Denis, *Les Microlycées. Accueillir les décrocheurs, changer l'école*, ESF, 2013.

6. Pour un éclairage sur les propositions du PIL, voir P. Goémé, M.-A. Hugon et P. Taburet, *Le Décrochage scolaire. Des pistes pédagogiques pour agir*, CRDP, 2012.

7. Association fondée en 2006, visant à promouvoir les pratiques pédagogiques alternatives notamment, en faveur du raccrochage scolaire. Elle est composée de 12 établissements et diffuse régulièrement des propositions innovantes pour l'ensemble du système scolaire.

à la fois *différents* et *semblables*. Ils sont différents par leur âge, leur parcours scolaire souvent chaotique, le contexte psychologique et social souvent complexe, l'expérience de la vie qui les a plongés très tôt dans le monde des adultes. Ils sont aussi différents, pour certains d'entre eux, en ce qu'ils n'ont pas appris ou ont oublié ce qu'on appelle le « métier d'élève ». L'assiduité, la ponctualité, l'acceptation du travail demandé et des règles de vie en communauté sont loin d'être des évidences pour tout le monde, ni des qualités innées que chaque jeune est censé posséder dès qu'il franchit le seuil de l'école. Ils sont enfin différents des autres élèves en ce qu'ils font la démarche de s'inscrire de nouveau à l'école. L'inscription au LNC se fait sur la base de la demande du jeune qui souhaite redevenir élève : il doit lui-même prendre contact et présenter sa situation. Même si la motivation est un processus plutôt qu'un état, une matière qui se travaille plutôt qu'un acquis préalable, elle est au moins déclarée, affichée au départ comme un désir de renouer ou de réparer avec ce qui a été interrompu et qui est considéré comme la norme. Malgré ces différences, ces jeunes ont le plus souvent le même rapport au savoir que les autres élèves : un rapport essentiellement pragmatique, où il s'agit de travailler pour la note, pour passer d'une classe à une autre, pour obtenir un diplôme, et finalement pour trouver sa place dans la société ; ce qu'on ne peut pas vraiment leur reprocher, tant ce rapport instrumental au savoir est constitutif d'un système dont la finalité est moins, dans les faits, l'émancipation des individus que leur sélection.

Une deuxième difficulté est née de l'*absentéisme*. Parler d'absentéisme dans une structure de raccrochage scolaire peut sembler paradoxal. On se dit *a priori* que des jeunes « motivés » qui veulent revenir à l'école pour obtenir un bac, ne devraient pas être absents. La réalité est toutefois plus complexe et plus déroutante. Tout se passe, parfois, comme s'ils refusaient la main tendue. Mais c'est oublier que les décrocheurs sont des absentéistes *de fait* : s'ils ont décroché, justement, c'est qu'ils ont commencé par s'absenter, de plus en plus, jusqu'à la rupture effective. On peut difficilement demander à un élève qui a connu une interruption scolaire de 6 mois à 1, 2 ou 3 ans, d'être assidu et ponctuel du jour au lendemain. Le décrochage, on l'a dit, est un processus qui s'étend sur la durée. Il en est de même du raccrochage. Certains de nos élèves ont ainsi redécroché au bout du pre-

mier mois, pour réapparaître 2 ou 3 mois plus tard avec la ferme intention de réussir, de ne pas « laisser tomber ». Ces éclipses correspondent parfois à un temps nécessaire de gestation d'un projet qui n'a pas encore mesuré l'écart entre le désir et la réalité.

Pouvoir accueillir de nouveau ces élèves « présents-absents », et savoir adapter son enseignement à ces intermitteances, n'est pas le moindre des défis que doivent relever des enseignants habitués à un public « captif », sinon captivé ! Dès lors, il ne sert à rien de déplorer l'absence si on ne cherche pas à donner du sens à la présence. L'injonction, la menace, la sanction, si elles sont parfois nécessaires et salutaires, ne peuvent pas être l'unique réponse. C'est en tout cas la seule que ces élèves ont connu jusqu'à présent, et c'est elle en partie qui les a conduits à décrocher, en l'occurrence à être décrochés du système. Il convient plutôt de travailler sur la motivation, le sens des apprentissages, le climat scolaire, le sentiment d'appartenance. On a pu s'apercevoir, en effet, que plus un individu avait un fort sentiment d'appartenance au groupe, plus il avait tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe.

Enfin, une troisième difficulté a consisté dans la place accordée aux questions de *santé*, en particulier sur le plan psychologique. Nous avons largement sous-estimé les difficultés médicales des jeunes que nous avons scolarisés. Un bon tiers d'entre eux, soit bénéficiait d'un suivi médical, soit faisait l'objet d'une attention particulière sur ce plan. Nos élèves nous ont alors appris à quel point les facteurs personnels pouvaient être déterminants, à la fois dans ce qui a pu les amener à décrocher et dans ce qui pouvait les aider à raccrocher. Autant une prise en compte interne de ces difficultés était absolument nécessaire, autant le suivi médical proprement dit devait rester externe, d'une part, pour ne pas « pathologiser » l'espace et la relation pédagogique, et d'autre part pour que chacun reste à la place qui est la sienne en fonction de ses propres compétences. Cependant, le risque est toujours de céder à la tentation de médicaliser les questions éducatives. De plus en plus, en effet, chaque difficulté scolaire est traitée comme un symptôme pathologique renvoyant à d'autres compétences que celles de l'enseignement. Le danger est alors de déresponsabiliser l'école et de renoncer par avance à toute réflexion pédagogique.

Un révélateur des dysfonctionnements de l'école

Les difficultés que nous venons d'évoquer, qui ne reflètent qu'une partie des difficultés rencontrées, pourraient nous amener à penser que les raisons du décrochage, pour autant qu'elles soient multifactorielles, relèvent essentiellement de causes individuelles. Le rapport à la norme scolaire, l'absentéisme, les difficultés psychologiques sont souvent interprétées comme des épiphénomènes qui se produisent à la marge du système mais qui n'en remettent pas en question le cœur même. Dans un lycée qui s'est démocratisé, qui ouvre ses portes au plus grand nombre, et offre au moins formellement des voies diverses et variées, le décrocheur apparaît comme une espèce d'anomalie, qui fait des choix qui n'engagent que lui; un cas étrange qui entraîne le jeune, et ses parents avec lui, sur la voie de la culpabilité ou du ressentiment, parfois violent. Or, vouloir chercher exclusivement en dehors de l'école les causes du décrochage, c'est non seulement exonérer le système de ses propres responsabilités, mais c'est aussi le condamner à l'immobilisme et à l'aveuglement.

Loin d'être un phénomène marginal, le décrochage scolaire nous apparaît au contraire comme un miroir grossissant des dysfonctionnements de l'école. Les décrocheurs sont la pointe avancée d'un processus qui doit être examiné dans son ensemble. C'est dans la classe, entre les murs du lycée, que se joue le décrochage, sinon comme une cause première, au moins comme un facteur aggravant, en raison à la fois d'un rapport purement instrumental aux savoirs, et d'un mode de fonctionnement infantilisant d'une institution qui a du mal à reconnaître les élèves comme des personnes à part entière. Sans aller jusqu'à dire que « c'est la faute du système », il s'agit de reconnaître sa part de responsabilité, ne serait-ce que pour lui permettre de se réparer lui-même et d'être, comme on dit, « son propre recours ».

Il faut alors examiner ce qui se joue au cœur de la relation pédagogique, dans le rapport aux savoirs et dans le rapport aux individus, pour tâcher de comprendre à la fois ce qui génère du décrochage et ce qui peut, à l'inverse, favoriser la persévérance scolaire. Cette hypothèse de recherche, qui n'est d'ailleurs pas nouvelle⁸, repose sur l'idée fondamentale qu'il n'y a pas, d'un côté, les « exclus » et de l'autre les « inclus », avec une différence de nature entre les deux : c'est

8. Voir notamment, *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

un même rapport aux savoirs et aux individus qui fabrique des inclus et des exclus. On a affaire à un continuum dans un processus général de plus ou moins grande mobilisation scolaire. Les décrocheurs ne font que mettre à nu des dysfonctionnements avec lesquels d'autres s'accommodent, et que d'autres encore perpétuent peut-être dans leur intérêt.

Le sens des apprentissages

Contrairement à une idée reçue, ce n'est pas tant l'élève qu'il faut mettre au centre du système que son rapport aux savoirs. Ce qui est en jeu, au-delà de la question des contenus et de leurs modes d'appropriation et d'évaluation, c'est le sens des apprentissages. Celui-ci se réduit, le plus souvent, à une vision purement instrumentale: on apprend des « trucs » pour réussir un examen, au lieu de former l'individu en vue de son épanouissement et de son autonomie. Mais comment pourrait-il en être autrement, quand c'est le bac qui commande le sens et l'organisation des contenus et qui transforme tout apprentissage en « bachotage »? La valeur de cet examen national qui fait figure, dans la société française, de rite de passage obligé, est pourtant bien relative: pour ceux que Bourdieu et Passeron appelaient les « héritiers » et qui sont destinés aux filières sélectives, lesquelles présélectionnent leurs candidats avant l'obtention du bac, celui-ci n'est qu'une formalité; pour les autres, c'est-à-dire ceux pour qui le bac constitue un « billet d'entrée » pour l'université, son utilité n'est pas clairement définie. Dans les deux cas, il perd de son sens. C'est pourtant lui qui conditionne le système et qui définit une culture scolaire découpée en tranches disciplinaires, juxtaposées les unes aux autres selon une conception mécanique voire « tayloriste » de l'emploi du temps, et partagées selon un système de coefficients qui incite au calcul pragmatique plutôt qu'au plaisir d'apprendre.

À ce rapport instrumental dominant, il faudrait substituer un rapport au savoir dans lequel celui-ci puisse apparaître comme un processus de construction, par lequel le sujet se cherche et se « met en débat » avec lui-même et avec les autres. Cette approche procède de la conviction que c'est en *reliant les savoirs*, et non en les segmentant, qu'on peut *relier au savoir*. Dans ce sens, la philosophie et les pratiques artistiques peuvent jouer un rôle central. À l'instar des

Microlycées et d'autres structures expérimentales, le LNC propose 2 heures de philosophie par semaine à des groupes décloisonnés, ne respectant pas la séparation entre les filières. Cette initiation ne se propose pas d'anticiper sur les programmes de terminale, mais bien plutôt de viser une transdisciplinarité effective. Le cours de philosophie peut être conçu comme le lieu d'une mise en lien des diverses disciplines trop souvent conçues comme étanches. Il serait illusoire, cependant, et même prétentieux, de tout faire reposer sur une discipline, ou sur un style de pédagogie, et de croire qu'il suffit de proposer autre chose pour susciter immédiatement l'adhésion des élèves. Ceux-ci ne cherchent pas toujours, ni nécessairement, de la nouveauté. L'expérience de certaines pratiques « alternatives » nous a montré qu'ils étaient bien souvent demandeurs de cours dits « normaux », peut-être afin d'apparaître à leurs yeux comme des élèves « normaux ». Ce rapport à la norme est équivoque. Les élèves raccrocheurs ont souvent le désir de refaire du même, ce qui va de pair avec l'idée enracinée d'un manque à combler, alors qu'il s'agirait pour eux de développer des potentialités souvent insoupçonnées. Cette représentation de soi comme « manque à combler » renvoie, en réalité, au regard de l'institution qui a du mal à reconnaître, déjà chez l'enfant, davantage encore chez l'adolescent, une personne douée de compétences, d'intelligence et d'expérience.

La considération des personnes

Les élèves ne décrochent pas seulement en raison de ce qu'on apprend ou non en classe, ou de la manière dont on l'apprend, mais aussi en raison de la manière dont ils se sentent considérés. Ici, c'est le rapport aux individus qui est en jeu. Il s'agit de considérer chaque élève comme une personne, c'est-à-dire le reconnaître à la fois dans sa globalité, dans sa singularité et dans sa dignité.

Considérer l'élève dans sa *globalité*, d'abord, c'est le voir non pas comme un pur « apprenant », sorte d'objet abstrait coupé de ses liens affectifs, sociaux et culturels, et comme déjà prédisposé, par la magie de son désir d'école, à recevoir un enseignement, mais au contraire comme ce qu'il est réellement, une personne en construction, pétrie de contradictions et d'aspirations de toutes sortes. Cela implique nécessaire-

ment un changement de posture : ne plus être seulement un pourvoyeur de contenus disciplinaires, dans une relation verticale et descendante, mais un adulte qui accompagne un sujet en devenir dans son désir de renouer avec l'école et avec lui-même. Cette posture implique notamment le refus de la dichotomie, pourtant bien ancrée dans l'institution scolaire, entre l'éducation et l'instruction. Le refus de cette dichotomie est particulièrement requis dans le dispositif du tutorat, dont le but est de nouer une relation de confiance avec l'élève pour l'accompagner individuellement tout au long de son parcours de raccrochage. Cela justifie, en outre, le choix qui a été fait au LNC de ne pas avoir de CPE⁹. Les tâches de vie scolaire, notamment la gestion des absences, sont assumées par des enseignants. On ne peut, en effet, considérer l'élève dans sa globalité si l'institution elle-même segmente sa manière de l'appréhender en cloisonnant les rôles.

Considérer l'élève dans sa *singularité*, ensuite, c'est reconnaître à la fois la diversité des parcours et la diversité des formes de compréhension. Chacun ne progresse pas au même rythme, moins à cause d'une différence de « potentiel » ou de « facilité », qu'en raison d'une différence de familiarisation avec les codes de l'institution scolaire, qui fait que certains sont socialement et culturellement mieux préparés que d'autres à déchiffrer ce que le système attend d'eux. Cette variable n'est pas sans conséquence sur l'orientation, véritable « machine à trier »¹⁰ de l'institution scolaire. Notons, au passage, que plus de 60 % de nos élèves sont issus de la voie professionnelle, et que leurs résultats aux épreuves anticipées de français en juin 2012, après un an passé au LNC, n'ont rien à envier à ceux d'une classe ordinaire de Première générale. C'est dire que l'orientation, notamment en voie professionnelle, fonctionne encore trop souvent comme une voie de relégation.

Par ailleurs, la diversité des modes de pensée est mal reconnue par l'institution, qui érige en modèle la « bonne manière » analytique, chère à une longue tradition cartésienne. Certains chercheurs parlent de la « diversité des intelligences ». Je préfère parler de la *diversité des modes d'intelligibilité* du réel, car il s'agit moins de qualités individuelles, ancrées dans la « nature » des sujets, que des diverses manières possibles d'approcher un objet : intuitive, analytique, visuelle, auditive, etc. Cette ouverture vers la pluralité des modes de pensée permettrait de relier davantage la

9. Conseiller Principal d'Éducation.

10. Voir à ce sujet, *La machine à trier. Comment la France divise sa jeunesse*, Eyrolles, 2011.

« culture scolaire » à celle des jeunes (culture du groupe mais aussi culture dominante, notamment numérique), à la fois pour s'en nourrir, s'appuyer dessus et l'intégrer dans un ensemble qui fait sens.

11. F. Dubet, *op. cit.*, p. 83.

Considérer l'élève dans sa *dignité*, enfin, c'est « préserver l'égalité des personnes face à l'inégalité des élèves »¹¹. L'échec scolaire s'accompagne souvent du mépris. C'est la logique de la double peine: les « vaincus » sont humiliés! Fort heureusement, nous ne sommes plus au temps des bonnets d'âne et des châtiments corporels, mais la violence scolaire, pour avoir changé de forme, n'en est pas moins insidieuse et blessante. Ainsi, ce jeune sur le bulletin duquel un professeur avait inscrit ce commentaire laconique: « Rien. » Quelle estime de soi peut avoir un élève qui se voit associé au néant, au vide? La reconnaissance et la dignité sont dues à chaque individu confié à l'école, indépendamment de ses performances scolaires. Il est nécessaire, pour cela, d'instaurer un autre climat scolaire, plus ouvert et plus accueillant. Mais surtout, il s'agit de reconnaître l'élève comme un interlocuteur valable, et de faire circuler la parole en dehors des lieux où elle est instituée de manière trop formelle et impersonnelle.

Un idéal de l'école

Si l'école est en grande partie responsable du problème, elle est aussi capable de contribuer à sa solution. Le travail de raccrochage élaboré dans certains établissements n'est pas destiné à rester confiné dans les limites d'une expérimentation confidentielle et privilégiée. Il devrait profiter au plus grand nombre. Pour satisfaire à cette exigence, deux conditions nous paraissent essentielles: la première consiste dans l'absolue nécessité de traiter le décrochage à l'intérieur même de l'école, dans le temps et l'espace de la classe, là où se joue le cœur de la relation pédagogique. Le retour à l'école doit se faire dans l'école. C'est une façon de dire que l'institution a les moyens d'agir, pour autant qu'elle veut bien se les donner, mais aussi qu'elle ne doit pas renoncer au principe d'éducabilité et au modèle de l'égalité des chances en répondant à l'échec scolaire uniquement par l'employabilité et la professionnalisation.


La deuxième condition, qui va de pair avec la première, est d'évoluer vers une nouvelle forme de professionnalité enseignante, comme nous le faisons au LNC, en étant

davantage relié au contexte de l'élève, à son ancrage psychologique et social, et à la recherche en matière de pédagogie. Ce changement n'est pas sans poser problème quant à la nature et aux limites du métier d'enseignant. Quelle posture adopter vis-à-vis de l'élève? Quelle articulation entre le pédagogique et l'éducatif? Quelle pratique pédagogique au service de la persévérance scolaire? Si les raisons de s'investir dans la lutte contre le décrochage sont certainement différentes pour chacun, elles doivent néanmoins se rencontrer sur l'essentiel: une conception de l'éducation au sens large, un décloisonnement des savoirs, et une vision critique du système traditionnel sans chercher à le fuir pour autant. Au-delà du cadre particulier dans lequel ils s'inscrivent, chacun de ces grands axes permettrait de définir, sinon l'école idéale, du moins un idéal de l'école.



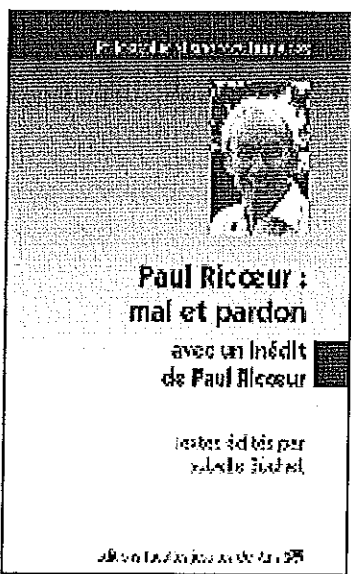
Retrouvez le dossier
« École et
enseignement » sur
www.revue-etudes.com

BASTIEN SUEUR



ÉDITIONS FACULTÉS JÉSUITES DE PARIS

Centre de la Vieillesse



**Paul Ricoeur :
mal et pardon**
avec un inédit
de Paul Ricoeur

Textes de la série par
Valérie Bédard

200 pages - Prix : 10,5 €

NOUVEAUTÉ

**Quand la lumière
du pardon éclaire
la question de la faute
et même l'excès du mal !**

Découvrez
un texte **INÉDIT**
de Paul Ricoeur :

**Logique, éthique
et tragique du mal
chez saint Augustin**

200 pages - Prix : 10,5 €

Éditions Facultés Jésuites de Paris
69 bis, rue de Sévres - 75006 Paris - Téléphone : 01 44 39 79 00 - Fax : 01 45 44 82 06
www.centresevres.com