

La "déscolarisation" comme processus combinatoire

Mathias Millet, Daniel Thin

▶ **To cite this version:**

Mathias Millet, Daniel Thin. La "déscolarisation" comme processus combinatoire. VEI enjeux : migrants formation, 2003, 132, pp.46-58. halshs-00473622

HAL Id: halshs-00473622
https://shs.hal.science/halshs-00473622

Submitted on 21 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA « DESCOLARISATION » COMME PROCESSUS COMBINATOIRE

Mathias MILLET et Daniel THIN (*)

La compréhension des processus de « déscolarisation » ne peut se réduire à la quête des facteurs déterminants. En présentant le parcours d'un collégien de milieu populaire, l'article propose l'analyse des articulations entre les différentes dimensions à l'œuvre dans les parcours des élèves pour rendre compte des enchaînements conduisant à la « déscolarisation ».

A partir d'une recherche visant à reconstruire les parcours de « ruptures scolaires » de collégiens pris en charge par des dispositifs-relais[1], cet article se propose de montrer que les processus de « déscolarisation » sont des processus combinatoires qui résultent d'une articulation entre vie familiale, vie scolaire et vie avec les pairs des collégiens « déscolarisés », chaque dimension s'imbriquant aux autres qui la rendent possible et la renforcent, et sans lesquelles elle n'aurait ni le même sens ni les mêmes effets. Là où des explications partielles sont souvent avancées, proposant tour à tour les « problèmes familiaux », les « difficultés scolaires », les « relations de quartier » comme causes de la « déscolarisation », l'articulation systématique des différentes dimensions de la vie des collégiens « déscolarisés », permet de saisir comment ces dimensions se conjuguent pour produire un rapport spécifique à l'école, aux apprentissages et à l'ordre scolaire. Nous montrerons, par l'étude de cas d'un collégien, comment s'imbriquent concrètement ces différentes dimensions et comment l'objectif de saisir les connexions et les enchaînements permet d'éclairer les parcours de « déscolarisation »[2].

Mehdi Otmani a 13 ans. Scolarisé en cinquième quelques semaines avant l'entretien, il n'est plus inscrit dans aucun collège depuis son dernier renvoi et ne vient plus au dispositif-relais auquel il est rattaché. Depuis son entrée en sixième, en un an et demi, il a fréquenté 6 établissements scolaires, à la suite d'un déménagement et de plusieurs exclusions. Il est le dernier d'une fratrie de trois enfants. Son frère aîné travaille comme saisonnier après l'échec d'un BEP. Il vit avec sa sœur aînée, étudiante en DEUG de LEA et sa mère qui occupe un CES comme secrétaire dans un institut de formation. Mme Otmani, titulaire d'un BEP de dactylographie, ne compte pas parmi les parents les plus dépossédés en capital scolaire. En outre, son emploi suppose une maîtrise diversifiée de la culture écrite. Le grand-père maternel de

(*) M. Millet, maître de conférences IUFM de Poitiers, GRS et SACO ; D. Thin, maître de conférences Université Lumière Lyon 2, GRS, en délégation au CNRS. Mathias.Millet@univ-lyon2.fr; Daniel.Thin@univ-lyon2.fr.

Mehdi travaillait à l'usine comme trempeur de pièces automobiles. Sa grand-mère maternelle faisait quelques ménages. Tous deux étaient analphabètes. M. Otmani travaille en tant que chauffeur-livreur après plusieurs années de chômage. Depuis cinq ans, lorsque Mehdi était encore en primaire, Mme Otmani s'est séparée de son mari qui depuis s'est remarié et a eu un autre enfant. Mehdi voit régulièrement son père bien que plus rarement depuis son second mariage.

Séparation et affaiblissement de la contrainte extérieure

Mme Otmani place d'emblée la séparation au départ des difficultés scolaires de son fils. Même si l'enquête nous apprend que ses difficultés scolaires lui sont antérieures, ce drame familial semble avoir joué le rôle d'accélérateur du processus de « déscolarisation ». Pour importante qu'elle soit, la rupture affective liée à la séparation des parents ne suffit pas à expliquer ce processus. La séparation agit surtout par une série de transformations qu'elle induit dans les formes de vie familiale et qui perturbent les modalités de la socialisation familiale en changeant les relations des deux parents avec Mehdi. Produit de la division traditionnelle des tâches entre les sexes, le père de Mehdi est, en tant qu'homme et chef de famille, dépositaire d'une autorité familiale exercée sur le mode de la contrainte extérieure. Prédominant dans les familles populaires, ce mode d'autorité tend à limiter l'effet de l'autorité aux actions directes des adultes sur les enfants et à entrer en contradiction avec le mode scolaire qui suppose une contrainte plus intériorisée et autorégulée susceptible de s'exercer en dehors de la surveillance directe des parents (Thin, 1998). Cette logique du contrôle extérieur concourt à la réduction de l'action régulatrice des comportements juvéniles, notamment lorsque les conditions d'existence familiale, en raison d'horaires de travail irréguliers ou en raison d'un affaiblissement des réseaux de sociabilités, ne permettent pas ou plus que s'établisse un contrôle effectif sur les pratiques des collégiens. Dans le cas de Mehdi, l'éloignement du père lié à la séparation entraîne un affaiblissement objectif de la contrainte extérieure, c'est-à-dire de l'autorité exercée sur Mehdi, alors que sa présence initiale permettait de recadrer immédiatement, par des rappels à l'ordre et des menaces répétées, les comportements scolaires de celui-ci. Mehdi est alors en primaire. Mme Otmani se retrouve seule en charge de ses trois enfants.

> Mme Otmani *: « Il avait 8 ans à l'époque, il allait à l'école primaire en ville et son père allait le chercher de temps en temps à l'école comme ça se passait mal, parce qu'il a toujours été très agité quand même depuis tout petit, mais bon il obéissait quand même en classe. Donc son père quand il allait le chercher, ça se passait bien, il le disputait un peu et puis Mehdi avait peur etc., ça se passait bien ! Ou il a disjoncté et ça j'en suis complètement responsable, c'est que je lui ai laissé trop de liberté »*

Mehdi rencontre dès le primaire des difficultés à se conformer à l'ordre scolaire, son « agitation » étant un indice de l'écart de ses comportements aux exigences scolaires. L'éloignement physique du père qui affaiblit la « menace » extérieure, amplifie la contradiction, d'autant que sa mère a statutairement plus de mal à se faire obéir.

> Mehdi : « [En primaire] *J'étais plus jeune, j'étais plus sympa et parce que mes parents aussi, ils étaient pas divorcés ; mon père il était derrière moi à c'moment-là, après mes parents ils ont divorcé, ma mère elle y arrivait pas à assurer les 3 gamins […] On avait peur de mon père et mon père à chaque fois qu'on faisait une connerie, on rentrait chez nous ou j'sais pas, c'est pas on allumait la télé,*

> *on rentrait, même on avait tous nos devoirs, des fois on pouvait pas, on allait s'coucher direct ; et après mes parents ils ont divorcé, ma mère elle a commencé à laisser du mou un peu, on a commencé à profiter de plus en plus ; on profitait, au début c'était un p'tit peu, on avait le droit d'allumer la télé, et après si j'ai le droit de sortir »*

C'est donc d'abord parce que l'autorité est détenue par le père et que celle-ci est exercée de l'extérieur et non intériorisée par Mehdi sous la forme d'une autodiscipline, que la séparation des parents, à travers l'éloignement du père, détient une première valeur d'explication. La séparation des parents entrave aussi l'étendue et l'intensité de l'encadrement familial en ce qu'elle vient limiter les possibilités de « relèves éducatives » dont dispose la mère sur la personne de laquelle repose désormais principalement le travail de socialisation. Sans être complètement absent, le père n'est plus un soutien éducatif régulier pour Mme Otmani dont les conditions d'existence ne permettent pas de trouver ailleurs (chez d'autres personnes : parents, baby-sitting...), cette relève qui lui permettrait de mettre momentanément entre parenthèses ses obligations éducatives au profit d'autres activités. Enfin, l'affaiblissement de la contrainte extérieure se voit objectivement renforcée par le retour de Mme Otmani au travail salarié. Lorsque la famille était unie, Mme Otmani ne travaillait pas. Les enfants disposaient de la totalité de son temps disponible. Son retour sur le marché du travail, sous l'effet des nouvelles contraintes matérielles liées à la séparation, se traduit par un retrait plus important de la sphère familiale quotidienne. A cela s'ajoute de sa part la reprise d'une sociabilité amicale plus régulière et intensive dont elle dit avoir été privée avant la séparation. Son investissement dans son travail, sa nouvelle vie sociale, relayant l'éloignement physique du père, contribuent à éloigner du quotidien de Mehdi, en la personne de la mère, un autrui significatif relativement doté en capital scolaire. Les conditions de la transmission de celui-ci[3] qui semblent avoir été réunies un temps pour la fille aînée de la famille, sont fragilisées, ce qui concourt à aggraver les difficultés scolaires de Mehdi. La séparation renvoie donc, dans ses effets, à des transformations significatives dans les formes de la vie familiale qui, si elles lui sont imputables, n'y sont cependant pas réductibles. L'absence de relève éducative comme l'entrée de la mère sur le marché de l'emploi ne sont, pas plus que la séparation, des éléments explicatifs de la situation scolaire de Mehdi que l'on peut isoler. Elles participent au processus de « rupture scolaire » parce que, combinées aux conditions matérielles d'existence de la famille, elles renforcent l'affaiblissement de la régulation familiale déjà généré par le départ du père et la faible autorité statutaire de la mère dans le cadre d'un mode d'exercice de l'autorité reposant sur la contrainte extérieure.

La séparation des parents, en raison des transformations qu'elle induit dans l'organisation familiale et dans le contexte des formes d'exercice de l'autorité dans cette configuration familiale, génère donc une série d'effets sur l'étendue et l'intensité de la régulation familiale (Chamboredon, 1971) et d'abord sur les horaires et les formes de vie de Mehdi. Celui-ci n'a plus toujours chez lui quelqu'un sur lequel régler son comportement, pour structurer l'ordre de ses activités, pour découper son temps et l'organiser, pour se fixer des limites, pour se coucher le soir, se lever le matin, et pour l'aider à se débrouiller de ses obligations scolaires. Les difficultés de Mehdi à se coucher le soir, à se lever le matin, à organiser ses affaires scolaires, à respecter des horaires, à se tenir à une tâche, sont pointés par les enseignants, les éducateurs et par sa mère. Par exemple, alors que nous sommes en entretien, celle-ci

compose son propre numéro de téléphone afin de réveiller son fils qui reste seul à la maison, mais en vain. De cette situation, Mehdi retire donc des « libertés » temporelles importantes et se trouve confronté à un relâchement du contrôle de ses actions. Habitué à caler son comportement sur les exigences extérieures et immédiates des adultes qui l'entourent plus que sur un *self-government*, Mehdi se retrouve face à des difficultés accrues pour satisfaire un certain nombre d'obligations sociales et scolaires. On comprend que, compte tenu des conditions sociales et matérielles de la séparation des parents, l'éloignement du père et dans une moindre mesure de la mère puissent correspondre, au-delà de la seule perturbation affective, à une accentuation rapide des problèmes scolaires de Mehdi dès le primaire et que, habitué à obéir sous l'effet d'une contrainte extérieure dont les principes déjà s'écartent des logiques scolaires, ses comportements puissent entrer plus fortement encore en contradiction avec les formes d'obéissances autorégulées exigées par l'école. On le voit, ce qui donne une valeur explicative à un événement familial comme un divorce ou un décès, ce sont par exemple les difficultés antérieures du collégien dans les apprentissages scolaires sur le terreau duquel cet événement prend racine pour finalement amplifier ces difficultés scolaires. Du point de vue des processus de « déscolarisation », ce qui permet de comprendre l'effet produit par l'affaiblissement des formes de la régulation familiale, ce sont les résonances que celui-là va trouver du côté des sociabilités juvéniles et du groupe de pairs, qui lui-même tire son influence de cet affaiblissement.

Spontanéisme et influence du groupe de pairs

L'affaiblissement de la régulation familiale, les nouvelles formes d'existence et de co-existence de Mehdi réunissent les conditions pour que se développent et se renforcent chez lui des dispositions à l'action spontanée c'est-à-dire laissant libre cours aux inclinations du moment.

> Mehdi : « *Est-ce que j'faisais péter ? De temps en temps.*
> Enquêteur : *Rarement ?*
> Mehdi : *Rarement non, enfin c'est pas, j'faisais péter et j'restais dehors, j'disais à ma mère j'y allais, c'est, ma mère elle m'appelle le matin pour m'réveiller, j'décroche le téléphone, et j'l'ai laissé sonner, j'dormais profondément, des trucs comme ça, quand j'étais crevé.*
> Enquêteur : *Et pourquoi t'étais crevé ?*
> Mehdi : *Parce que c'est pas j'étais crevé, j'avais la flemme, et puis j'me suis couché tard.*
> Enquêteur : *Tu t'couchais tard ?*
> Mehdi : *Des fois.*
> Enquêteur : *Et tu faisais quoi, t'étais avec tes copains le soir ?*
> Mehdi : *J'regarde, j'restais chez moi quand même !*
> Enquêteur : *T'étais chez toi ?*
> Mehdi : *J'regardais la télé chez moi.*
> Enquêteur : *Et tu t'couchais tard ?*
> Mehdi : *Ouais ; par exemple, ça va, et quand j'reste dehors tard.*
> Enquêteur : *Et tu regardes la télé jusqu'à quelle heure ?*
> Mehdi : *Et ben des fois une heure, deux heures.* »

Ces dispositions à privilégier l'idée et l'envie du moment, à se laisser guider par ses impulsions, sont le produit à la fois du mode de socialisation familial dans lequel la contrainte extérieure prime sur l'autorégulation des pratiques et de la séparation qui entraîne une forte diminution de la présence des parents au domicile familial. Elles

permettent de rendre compte pour une part de l'influence grandissante, sur Mehdi, du groupe de pairs qui, en retour, renforce ses dispositions à l'action spontanée. Plus la configuration familiale rend possible le laisser-aller et plus Mehdi passe du temps avec ses copains, plus il passe du temps avec ses copains et plus il tend à agir spontanément et sans recul. Il raconte par exemple ces moments où, rencontrant des copains sur la route de l'école et soustrait à toute contrainte directe, il se laisse conduire par les événements de l'instant, accompagne ses copains pour « traîner » un moment et finit par ne pas aller en cours.

> Mehdi : « *J'me levais normal pour aller à l'école, et moi des fois j'rencontrais des copains sur la route, aller viens on va au squat, on allait dans un coin, quand on était p'tits, on traînait comme ça, on fabriquait des coins, on faisait des maisons, on montait dans les arbres comme les yamakasis et tout, on faisait tout (rires).* »

L'importance des pairs transparaît également dans l'intensité des liens qui l'unit à Kamel et sa famille. Sur son lieu de travail la journée et parfois de sortie le soir, Mme Otmani est heureuse de voir son fils s'inviter chez Kamel et sa famille en qui elle pense trouver la relève éducative provisoire qui lui fait défaut. Mais au lieu de rester au domicile des parents de Kamel, Mehdi et Kamel sont laissés libres de leurs mouvements, s'entraînent mutuellement, sortent et restent le soir tard dans la rue au point d'avoir été plusieurs fois ramassés par la police la nuit et reconduit à leur domicile. Leur liberté les conduit jusqu'à effectuer une fugue à Lyon trois jours durant. Mehdi est donc pour une part socialisé par les membres d'une autre famille sur lesquels Mme Otmani n'a pas d'emprise et qui semblent laisser une grande liberté aux activités des enfants.

> Mme Otmani *: « Kamel à chaque fois, il disait j'peux rester avec lui l'après-midi ça va, le soir non, j'dors chez lui, c'était presque de force, et moi j'ai cédé tout de suite quoi. [...] Mais moi ce que j'savais pas, c'est qu'une fois que j'rentrais chez moi, eux les gamins ils sortaient dehors. Moi j'croyais que la mère leur interdisait d'sortir, elle les laissait et puis voilà, ça été un engrenage. Il a pris l'habitude, pour lui c'est sa deuxième maison quoi, et ça j'le regrette profondément. Pourquoi j'ai dit oui… parce que moi aussi c'est pareil quoi ; j'ai vécu des histoires avec un mari qui me laissait pas sortir ni rien, j'étais sous l'emprise et caetera. du jour au lendemain, j'me retrouve vivre, j'voulais profiter de ma liberté et j'ai pas pu gérer tout ça avec mes gamins* »

Pour Mehdi, le groupe des pairs constitue un entre-soi sécurisant et chaleureux, d'autant plus qu'il s'imbrique avec une expérience familiale et scolaire douloureuse. Il évoque par exemple, sur un ton jubilatoire, l'ambiance « sympathique » des classes dans lesquelles il était scolarisé avec ses copains de quartier, les manières collectives de perturber l'ordre scolaire ou de fuir l'espace scolaire qui lui ont coûté plusieurs renvois. L'importance des pairs, c'est-à-dire des jeunes qui lui ressemblent socialement, se manifeste d'abord dans son attachement à son ancien collège de quartier dont il est parti suite à la séparation de ses parents. Il y retourne dès qu'il le peut, pour retrouver son ami Kamel et quelques autres. Mehdi ne cesse de répéter qu'il aurait aimé y rester, avec ses copains. Dans le même temps, ses propos traduisent une forte animosité à l'encontre des nouveaux collèges vers lesquels il a été dirigé, et de leurs élèves. Il décrit comment, à la suite d'un changement d'établissement contraint, il s'est senti rejeté par les élèves de sa nouvelle école dont il était un des rares enfants issus d'une famille populaire, immigrée de surcroît : « *Ils m'parlaient pas du tout ! j'restais comme ça, j'restais tout seul moi en fait !* ». Ce qui s'exprime ici, c'est l'impression de n'être pas à sa place et l'expérience directe de

l'écart de positions sociales différentes ; c'est aussi l'expérience de ne pas avoir les mêmes atouts pour faire face aux enjeux scolaires. Mehdi, qui se retrouve dans des collèges où il se sent minoritaire dans ses manières d'être comme dans son rapport aux apprentissages scolaires, et stigmatisé par son passé scolaire, décrit alors une situation d'isolement qui lui est difficilement supportable. Il multiplie les absences à partir du moment où il est scolairement éloigné de ses pairs. Sans être une cause de déscolarisation, cet isolement combiné aux autres dimensions du parcours devient un facteur aggravant qui précipite la « déscolarisation ». Absentéisme et perturbations scolaires de Mehdi peuvent donc être pour une part imputés aux solidarités de la sociabilité juvénile, à condition de ne pas perdre de vue l'ensemble des conditions familiales et scolaires qui les sous-tendent tels l'affaiblissement de la régulation familiale et l'augmentation parallèle de l'« insécurité » scolaire. Le groupe de pairs n'exerce son influence que parce qu'il trouve un ensemble de conditions sociales de possibilité dans les dimensions évoquées plus haut, notamment dans les nouvelles formes de la vie familiale, qui, articulées les unes aux autres, finissent par produire les comportements de Mehdi, en l'occurrence son absentéisme ou son relâchement scolaire. Le groupe de pairs joue dans ce contexte d'autant plus un rôle de refuge que la configuration familiale ne lui permet plus de réguler ses comportements et que l'école, loin d'apporter les satisfactions attendues, apporte, au contraire, disqualification et honte de soi. Les relations avec les pairs sont une dimension indispensable pour comprendre les parcours de « déscolarisation » dans la mesure où les formes de cette sociabilité entrent souvent en tension avec les exigences scolaires, que ce soit dans le domaine langagier, des comportements ou des codes vestimentaires (Lepoutre, 1997). Cependant, la variation du rapport aux pairs et l'effet de la tension entre école et pairs ne se comprennent pas sans prendre en compte simultanément la situation et l'expérience scolaires des collégiens, notamment le sentiment de valorisation ou au contraire d'indignité généré par la scolarisation. La disqualification symbolique vécue sur le terrain scolaire rend d'autant plus central le rôle du groupe de pairs comme instance de valorisation de soi et comme refuge symbolique. Ainsi, c'est l'imbrication des sociabilités juvéniles à des difficultés scolaires qui contribuent à faire que les formes populaires de la sociabilité juvénile peuvent participer à un processus de « déscolarisation ». Le cas de Mehdi est de ce point de vue une version exacerbée de l'histoire de nombreux élèves de milieux populaires qui, collégiens, lycéens ou même étudiants (Beaud, 2002), se replient sur leur quartier et leurs pairs quand la scolarisation est source de dévalorisation symbolique. L'éloignement de la contrainte extérieure avec le départ du père se combine avec l'absence de disposition à l'autocontrainte et le retrait plus important de Mme Otmani de la sphère quotidienne pour que les pairs en viennent à constituer un autrui significatif de premier plan pesant de tout son poids sur les pratiques.

Solitude scolaire et rupture à l'entrée dans le secondaire

Le fait que la nouvelle configuration familiale ne réunisse plus les conditions pour que s'exerce sur lui un encadrement régulier et, dans ces conditions, l'influence de son copain Kamel, contribuent à rendre délicate l'entrée au collège. Mehdi raconte ses difficultés à se repérer spatialement dans son nouvel établissement mais aussi à faire face aux nouvelles exigences en matière d'emploi du temps et de travail

personnel. En primaire, il ne fallait pas changer de classe. L'établissement était plus petit. Il y avait aussi moins de travail à fournir à la maison et moins d'exigences. L'entrée en 6e constitue sur tous ces plans une rupture d'autant plus brutale que sa nouvelle situation familiale ne lui permet pas de faire face aux changements, aux nouveaux horaires, aux obligations scolaires plus importantes, aux apprentissages personnels plus nombreux et ardus, etc.

> Mehdi : « *Ouais les changements question d'emploi du temps aussi, quand j'suis rentré au collège, j'étais un peu stressé et j'comprenais rien pour les salles et tout [...] y'a eu la 6ème, ça a commencé [ ], j'avais des horaires beaucoup plus chargés [ ] et après euh donc après j'me suis encore fait viré* »

> Mehdi : « *J'aime pas faire des devoirs quoi (rires), enfin j'connais pas beaucoup d'gens qui aiment bien travailler, écrire et tout et j'aimais pas, comme tout le monde mais les autres ils le faisaient quand même ; parce que souvent, y'avait toujours quelqu'un derrière lui (air méprisant), "fais ça, fais ça, fais ça", alors qu'moi y'a personne qui m'dit "fais ça, fais ça, fais ça" ; j'm'en foutais moi, j'sortais d'l'école, j'jetais mon cartable et je me mets, j'allume la télé et c'est tout (rires).* »

Si Mehdi peut affirmer qu'il « se fout » de son travail personnel, c'est d'abord parce qu'il ne trouve pas chez lui les conditions pour que soient acquises des habitudes minimales d'ascétisme que suppose la réalisation d'un travail personnel. Au moment où il aurait besoin d'être mis et maintenu au travail pour remplir ses devoirs scolaires, les conditions familiales d'un exercice de la contrainte ne sont plus réunies. Si la faiblesse des ressources scolaires des parents concoure aux difficultés scolaires des élèves de milieux populaires, particulièrement dans les périodes critiques comme l'entrée au collège, ce ne sont pas ces faibles ressources scolaires familiales en elles-mêmes, ni les changements liés au passage du primaire au secondaire, qui expliquent la fréquente dégradation de la situation des élèves à l'entrée au collège. Ce sont ces dimensions combinées avec des circonstances particulières de l'entrée au collège (malheur familial, déracinement, absence du principal dépositaire de l'autorité familiale ou du capital culturel) qui contribuent à faire se manifester plus ou moins brutalement les limites de l'aide scolaire que les parents peuvent apporter à leur enfant, limites qui ne leur permettent pas d'accompagner l'importante modification des modalités de la scolarisation entre le CM2 et la 6ème et d'empêcher que celle-ci précipite un processus de « ruptures scolaires ». De ce point de vue, Mehdi est aussi un cas classique de solitude scolaire en milieu populaire. Si Mehdi rencontre des difficultés à l'entrée au collège, c'est ensuite en raison de difficultés cognitives, sur le plan des apprentissages scolaires proprement dit comme sur le plan des dispositions temporelles, corporelles, linguistiques. Mehdi est immédiatement dépassé par le niveau d'exigences du collège en termes de volume de travail comme de niveau scolaire. Au collège, il y a davantage de travail à la maison, la tolérance vis-à-vis des déplacements intempestifs en classe, des bavardages, etc., diminue fortement. Ne pas faire son travail ou ne pas faire preuve d'un minimum d'autodiscipline a des conséquences bien plus lourdes, que les collégiens tentent d'esquiver. Mehdi explique sa débrouillardise consistant par exemple à contraindre un de ses « camarades » à lui montrer ses devoirs avant la classe afin de recopier sur le vif les devoirs à faire et de ne pas arriver en cours les mains vides.

Retards, absences, matériel oublié, absence de travail personnel, perturbations des cours, sont autant de comportements scolaires problématiques qui, de fil en aiguille,

déclenchent la multiplication des sanctions institutionnelles et des réprimandes dans une sorte d'engrenage circulaire. Mehdi décrit l'impatience progressive et successive de ses différents professeurs face à son comportement scolaire, les exclusions et les conseils de discipline qui finissent par en découler et dont Mehdi, comme sa mère, retire un sentiment d'humiliation et d'indignité, suscitant en retour des « tactiques de réciprocité » (Woods, 1990). Les changements d'établissement successifs qui découlent des diverses exclusions n'arrangent en rien ses difficultés scolaires et conduisent Mehdi à ne suivre plus aucun cours dans la continuité, à passer son temps entre différents collèges sans vraiment être à l'apprentissage. Mehdi doit à chaque fois affronter des classes qu'il ne connaît pas, avec des élèves différents sur le plan des origines sociales et des performances scolaires, avec des enseignants inconnus pas toujours bien disposés à son endroit, auprès desquels il se sent stigmatisé. Les déplacements de collégiens, d'un collège à l'autre, produisent en plusieurs cas un effet de déracinement. L'effet est particulièrement fort quand le changement d'établissement implique de quitter l'univers connu et rassurant du collège de quartier pour un collège dont les élèves sont plus proches des logiques scolaires. Les collégiens déplacés se sentent alors non seulement isolés par rapport aux autres élèves, mais la non-conformité de leurs comportements aux exigences scolaires s'en trouve également d'autant moins tolérée. Il faut ajouter un effet d'écart des performances scolaires quand le nouveau collège a des attentes plus importantes du point de vue des apprentissages scolaires. Les sanctions institutionnelles agissent alors de concert avec les difficultés d'apprentissage des collégiens, faisant apparaître ces nouveaux lieux scolaires comme hostiles et humiliants, amplifiant les pratiques perturbatrices ou absentéistes. Face au sentiment d'étrangeté et d'humiliation, Mehdi multiplie les bravades, les manquements, les conflits, aussi bien avec les enseignants que les enseignés. Chaque nouveau changement d'établissement rend sa situation un peu plus critique — sur le versant institutionnel notamment dont le seuil de tolérance s'abaisse, mais aussi sur le versant propre au collégien de plus en plus réfractaire à l'ordre scolaire —, et se conclut, en définitive, sur une impasse institutionnelle. Les établissements finissent par ne plus le vouloir, par crainte de voir le bon ordre des classes chamboulé. La prise en charge par le dispositif-relais qui arrive tardivement dans son parcours, après le début de la cinquième, aggrave encore la situation. L'aménagement d'un emploi du temps scolaire allégé, la distribution de cet emploi du temps entre le collège et le dispositif-relais, multiplient les moments où Mehdi est sans encadrement, ce qui accroît le désarroi de sa mère qui, sur son lieu de travail la journée, ne peut s'occuper de lui et vérifier ses allers et venues. Davantage livré à lui-même, jouant de la marge de liberté entre collège et dispositif-relais, Mehdi s'engage un peu plus dans les pratiques juvéniles propres à la « culture de rue » et contraires aux règles du jeu scolaire. Celles-ci se traduisent en retour par une multiplication des sanctions scolaires, un rejet croissant par les agents de l'institution scolaire, des signalements multiples auprès des agents du travail social et de l'institution judiciaire. Mme Otmani se sent harcelée par ces différentes institutions et dépassée par la situation de son fils. Déçue par l'échec de la prise en charge de son fils dans un dispositif-relais, elle en vient à accepter son placement dans un foyer d'accueil. Placé, Mehdi se fait exclure rapidement de son foyer et se fait exclure d'un sixième collège. Indésirable, ce collégien, pourtant pris en charge par le dispositif-relais au moment de sa dernière exclusion, se retrouve totalement déscolarisé, sans « affectation scolaire ». Une déscolarisation officielle ou un

placement en Institut de Rééducation sont envisagés par l'inspection académique. En attendant, Mehdi est de fait déscolarisé, donc sans obligation sociale, ce qui amplifie sa désaffiliation institutionnelle et son ancrage dans la « culture de rue ».

Loin d'envisager la « déscolarisation » comme le pur produit des conditions familiales d'existence ou de la socialisation familiale, comme la conséquence directe des relations juvéniles des collégiens, ou encore comme le simple résultat de la scolarisation, la reconstruction du parcours de Mehdi montre que c'est dans la saisie et la reconstruction de la configuration des relations d'interdépendance dans lesquelles sont pris les collégiens que l'analyse sociologique peut éclairer, sans réductionnisme, les parcours de « déscolarisation ». Le parcours de Mehdi est un processus combinatoire impliquant différentes dimensions interdépendantes dans leur action : la configuration familiale et ses transformations, la scolarité (difficultés d'apprentissages, comportements non-conformes), le groupe de pairs, les décisions institutionnelles C'est dans leur conditionnement et leur renforcement mutuels qu'elles opèrent et forment un processus pouvant conduire à une « déscolarisation », préalable probable à une destinée d'« inemployable » (Ebersold, 2001) ou d'« inutile au monde » (Castel, 1995).

NOTES

[1]. Cette recherche, intitulée *« Déscolarisation » et « ruptures scolaires » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations*, s'achève en mars 2003. Pour chaque parcours, les différents dossiers des collégiens ont été étudiés et plusieurs entretiens réalisés avec le collégien, un de ses parents, des enseignants, des travailleurs sociaux…

[2]. Pour de plus amples développements sur les différentes dimensions traitées au cours de cette recherche, cf. M. Millet et D. Thin (2003).

[3] Comme le montre B. Lahire, la dotation en capital culturel est une chose. Encore faut-il qu'il trouve les conditions sociales et matérielles de sa transmission (Lahire, 1995).

BIBLIOGRAPHIE

BEAUD S. (2002), *80 % au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La découverte.

CASTEL R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

CHAMBOREDON J.-C. (1971), « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet, *Revue française de sociologie*, XII-3.

EBERSOLD S. (2001), « L'invention de "l'inemployable" ou l'entrepreneuriat comme modèle de cohésion sociale », *Regards sociologiques*, n°21, p. 51-66.

LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Hautes Etudes / Gallimard / Le Seuil.

LEPOUTRE D. (1997), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

MILLET et THIN (2003), « Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires », *Revue des sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, février.

THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'École et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

THIN D. (1999), *« Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires*, rapport de recherche, GRS-Université Lyon 2.

WOODS P. (1990), *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin.