

# Quand l'école s'arrête, diverses manières d'accueillir l'événement de déscolarisation.

Analyse des récits de jeunes adultes ayant connu une expérience de décrochage scolaire.

Antoine Querrec

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

## Introduction

Le décrochage scolaire est un phénomène complexe et processuel (Glasman, 2014), il se construit alors dans le temps et par étape. Eminemment multifactoriel, il peut être analysé tel un parcours qui se structure à travers un jeu complexe d'interrelations entre les trajectoires scolaires, sociales, familiales et biographiques de l'individu. Dans cette approche dynamique en terme de parcours la déscolarisation peut être appréhendée comme une des étapes du processus. Si ce n'est l'étape ultime du parcours de décrochage (Blaya, Hayden, 2003) la déscolarisation est tout du moins un événement majeur dans le sens où elle marque une rupture dans la chronologie des biographies. Cet article propose, à l'appui de récits de jeunes adultes ayant connu une expérience de décrochage scolaire, de saisir ce que représente, pour eux, ce moment si singulier où l'école s'arrête.

### Méthodologie de l'enquête

Cette réflexion s'inscrit dans une recherche qui étudie les parcours de transition vers l'âge adulte de jeunes ayant connu dès le collège une expérience de déscolarisation. Cette recherche est réalisée sur un espace circonscrit et localisé (un grand ensemble de la banlieue parisienne). En mobilisant le paradigme des parcours de vie (Elder, 1998) nous questionnons les parcours de déscolarisation au-delà des temporalités scolaires comme une expérience qui participe aux modalités de transition vers l'âge adulte. L'enquête retrace, à l'appui d'entretiens biographiques, le parcours de jeunes âgés de 18 à 35 ans des premiers temps de leur expérience scolaire jusqu'au moment de l'enquête. L'intérêt est porté sur l'ensemble des trajectoires scolaires, biographiques, professionnelles et sociales. Ces entretiens narratifs sont complétés par un travail ethnographique auprès d'un groupe de jeunes anciens décrocheurs.

Cette étude part d'un constat fait à la suite des analyses de récits qui met en avant une grande diversité quant à la manière dont ces jeunes racontent et surtout vivent le moment précis où est actée leur déscolarisation. En effet, si pour tous les enquêtés la fin de l'école est un événement marquant qui tend à reconfigurer leur équilibre passé, une distinction s'opère assez nettement entre ceux pour qui la déscolarisation amène immédiatement à une réflexion quant à leur situation présente, à leurs responsabilités passées et à leurs possibles projections futures et ceux pour qui cet événement n'est pas producteur d'espace et de temps de réflexion. Pour faciliter notre argumentaire nous ferons une distinction entre le *groupe 1* et le *groupe 2*. Les discours des jeunes adultes du *groupe 1* mettent en avant l'incompréhension de leur situation, du choix de

cette sanction qui les amène à remettre en question leur équilibre passé (aussi précaire soit-il) alors que les récits des jeunes du *groupe 2* eux semblent moins axés sur la perturbation que produit à l'échelle de leur parcours cet événement. Loin de prendre cette nouvelle comme un *non-événement* ils sont pourtant beaucoup plus distants (du moins dans le discours) vis-à-vis des effets de la déscolarisation.

Mais alors comment comprendre, à partir de cet événement commun, cette variabilité des discours et des parcours. La manière de parler de cette expérience nous permet-elle de soulever certains indices (Ginzburg, 1980) quant à l'expérience plus générale de la déscolarisation ? Pour tenter de répondre à ces questions nous allons voir que la manière de vivre l'événement de déscolarisation est intimement liée à l'expérience antérieure de décrochage scolaire. Ainsi la variabilité des récits s'ordonne à travers trois variables principales. La première est celle de la prévisibilité ou non (par les jeunes) de l'événement, la seconde est l'effet des événements biographiques antérieurs et la troisième est liée aux engagements antérieurs dans des activités concurrentielles à l'exercice de la scolarité.

## 1. Des parcours déstabilisés par la survenue de l'événement.

Pour une partie des jeunes enquêtés, (groupe 1) l'événement de déscolarisation est vécu comme une perturbation majeure qui s'observe par la production d'un espace réflexif. Ainsi pour ces jeunes, la sanction de déscolarisation est accompagnée d'une réflexion à la fois sur leur responsabilité dans la production de leur déscolarisation mais également sur les conséquences de cet événement sur leur devenir. En tout premier lieu, le travail réflexif s'ordonne donc sur leur responsabilité quant à leur échec scolaire. A la suite de la déscolarisation s'ouvre alors une temporalité propice à rendre cohérent le cheminement les ayant conduits à leur exclusion. Ils souhaitent comprendre comment ils en sont arrivés là et alors rendre cohérent ce qui, à l'évidence semble être perçu comme *une rupture d'intelligibilité* (Bensa, Fassin, 2006). Le travail réflexif s'ordonne à travers ce besoin de mettre de l'ordre dans le désordre produit par la déscolarisation.

Au même titre que l'analysent Armelle Testenoire et Danièle Trancart au sujet des événements de santé, la déscolarisation introduit pour ces jeunes « *une frontière entre deux séries : un avant et un après en devenir. Entre les deux se situe le temps court de l'événement où domine l'incertitude* ». (Testenoire, Trancart, 2011) C'est alors de cet événement de déscolarisation et de cette incertitude qu'il provoque que naît le travail réflexif de ces jeunes. Ici l'événement fait naître une sensation de rupture entre deux périodes de leur existence. Aussi, la déscolarisation est vécue par eux comme une bifurcation qui produirait comme le définit Claire Bidart un « *changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles, pour l'acteur comme pour le sociologue*<sup>1</sup>. » (Bidart, 2006, p.31) Assurément dans les parcours de ces jeunes la déscolarisation est un événement vécu et représenté comme une bifurcation relativement radicale dans le sens où elle est vécue telle une *crise* (Grossetti), comme l'effet d'une situation dont la survenue était imprévisible et qui ouvre pour l'individu un champ d'action incertain. La réflexivité de ces jeunes sur l'événement est donc en partie la conséquence de cette sensation de non-contrôle. L'exclusion du système scolaire leur échappe, comme si du jour au lendemain l'institution les avait dépossédés de leur statut scolaire et par là d'un certain contrôle sur leur devenir scolaire puis professionnel et social.

Mais ce travail réflexif s'observe également à travers les modifications que produit la déscolarisation quant à leur rapport au temps et à l'action. En effet, lorsque l'école s'arrête, le temps devient pour ces jeunes une contrainte nouvelle. Ils n'ont plus les mêmes emplois du

---

<sup>1</sup> La seule différence est qu'au regard des normes scolaires, la prévisibilité de l'événement pour les acteurs éducatifs comme pour le sociologue était relativement prévisible.

temps, la même organisation routinière. Le temps qui file et qui est souvent vécu seul, leur rappelle à chaque moment que pour eux, l'école s'est arrêtée et que leur devenir se distingue jour après jour de celui de leurs anciens camarades. Rapidement après l'événement, le temps qui passe devient pour les jeunes de ce groupe un adversaire et le travail réflexif s'ordonne rapidement à occuper son temps au mieux : soit à l'optimiser soit à le retenir. Voilà pourquoi une grande majorité des jeunes pour qui l'événement est particulièrement déstabilisateur souhaite reprendre le plus rapidement possible une formation ou réintégrer un établissement scolaire. Lorsqu'ils sont amenés dans les entretiens à évoquer ce moment où l'école s'arrête très vite la thématique du temps et des stratégies pour faire que la situation hors l'école ne stagne pas est énoncée. Il s'agit alors de remplir ce temps creux ou vide, de ne pas être happé par l'inactivité alors symbole quotidien de ce qu'ils ressentent comme une exclusion. A ce sujet Christina une jeune enquêtée explique : « *Dès que je me suis retrouvée sans rien j'ai dit ça va pas être possible il faut que .... Que je me bouge ça va pas être possible de rester comme ça en plus j'étais motivée à l'époque et là j'ai plus rien alors fallait retrouver quelque chose pour moi, pour mes parents aussi* ».

Une grande majorité des jeunes du *groupe 1* est alors à la suite de leur déscolarisation dans une démarche active de retour en formation initiale ou non. Mais d'autres vont se tourner vers des associations comme Mahawa qui à la suite de son exclusion en classe de troisième et alors qu'elle est sans affectation se tourne vers *les restos du cœur* afin d'occuper son temps et de « *se rendre utile* », refusant de rester seule à la maison et souhaitant montrer à sa mère qu'elle s'investit dans un projet qui a du sens. D'autres encore prennent en charge des responsabilités au sein de leur famille (garde et gestion des petits frères et sœur, aide aux tâches ménagères). Que ces jeunes soient dans une recherche active de formation, qu'ils désirent au plus vite réintégrer un établissement scolaire ou qu'ils s'inscrivent comme volontaires dans une association l'objectif est toujours le même, soit occuper ce nouveau temps laissé libre par la fin de leur scolarité et alors se préserver de l'inactivité. Cette nécessité d'être actif se comprend par le fait que les jeunes de ce groupe sont en majorité ceux de l'enquête dont les réseaux de sociabilité sont les plus faibles et pour qui l'expérience de la déscolarisation est le plus souvent vécue seul, à la marge du groupe scolaire et des réseaux de sociabilité locaux. Mais cette recherche d'activité est également la conséquence directe des perturbations profondes qu'ils ressentent à la suite de leur déscolarisation.

Ainsi le périmètre des bouleversements lié à la survenue de l'événement s'applique pour eux à des domaines plus élargis que leur seule trajectoire scolaire. A la fin de leur scolarité s'ajoute en quelque sorte la fin d'une période celle de *l'insouciance*, de leur enfance, de leur jeunesse sans contrainte. Les effets de la déscolarisation s'appliquent alors à ce que nous pourrions nommer un *périmètre période* dans le sens où elle déstabilise plusieurs espaces de leur existence (famille, sociabilité, projection future, insertion professionnelle). Cette perception de l'événement de déscolarisation donne à penser que leur scolarité antérieure, aussi chaotique soit-elle leur permettait tout de même (grâce au caractère routinier et inclusif) de maintenir une certaine stabilité. Le fait de perdre *sa place* d'élève est vécu comme déstabilisant, accentuant d'autant plus le sentiment que la survenue de l'événement leur fait perdre le contrôle de leur existence.

### 1.1 : Accueillir l'événement selon son imprévisibilité

Le caractère particulièrement déstabilisant de la déscolarisation peut se comprendre à travers l'imprévisibilité de l'événement. En effet, il plane toujours dans leur récit l'idée que leur exclusion est avant tout la conséquence d'un aléa, d'un moment précis qui aurait mal tourné, voire parfois d'un manque de chance ou d'une injustice. Expliquer la sanction de déscolarisation par un aléa revient à mettre en ordre un certain désordre provoqué par la fin de scolarité. Ce nécessaire travail de mise en cohérence traduit l'imprévisibilité de l'événement et permet d'attribuer un sens qui s'établit alors au-delà de leur responsabilité individuelle. Cette manière

d'accueillir l'événement peut être entendue à travers une certaine logique de préservation de l'échec. En effet, face à ce qu'ils ressentent comme une exclusion, l'aléa n'ancre pas la décision de l'établissement comme la sanction finale d'un parcours scolaire de décrochage dont ils auraient été responsables mais davantage comme le résultat d'un fait alors isolé : une bagarre, une après-midi d'absence, un incident précis avec un professeur....

Cette perception de l'imprévisibilité de l'événement mis en récit à travers l'idée d'un aléa montre bien un certain décalage pour ces jeunes du *groupe 1* entre les normes scolaires et la perception qu'ils s'en font. Ces jeunes ne semblaient pas avoir pris la mesure que leurs pratiques étaient incompatibles avec une scolarité *classique*. Cela s'observe dans leur discours par une certaine banalisation de leurs pratiques de décrochage. Cette banalisation s'ordonne soit au regard des normes qu'ils considèrent en vigueur dans leur établissement scolaire soit vis-à-vis de leurs camarades. En effet, il revient souvent l'idée que leur attitude scolaire n'était pas si différente des pratiques de leurs camarades. A ce sujet Bintou qui a été exclue en première années de BEP explique : « *On n'a pas compris, du jour au lendemain (avec deux de ses camarades) on était en stage et du jour au lendemain on a reçu une lettre qui disait conseil de discipline alors qu'on n'avait pas fait de bêtises... des bêtises qui étaient si graves que ça quoi ! On n'a pas compris franchement on s'y attendait pas du tout, je voyais pas venir quoi ! Et là (à la suite du conseil de discipline) ils nous disent c'est fini, ça y est c'est mort !* ». Le récit que fait Bintou de sa scolarité est pourtant largement marqué par une accumulation de sanctions scolaires, (exclusion temporaires convocation des parents, heures de colle...). Alors qu'elle est exclue pour harcèlement vis-à-vis d'un professeur, lorsque Bintou évoque son exclusion elle ne comprend pas comment la situation a pu lui échapper : « *Parce qu'en fait ils ont dit qu'on harcelait un prof... Comment dire ça ? On lui envoyait des piques en fait on le taquinait mais il l'a mal pris et il a demandé un RTT, je crois parce que psychologiquement ça n'allait plus pourtant, on n'était pas méchantes, on s'en rendait pas compte.* ». Alors que Bintou est déjà remarquée par le corps enseignant et qu'elle a déjà eu de nombreuses sanctions elle dit ne pas s'être rendue compte que la situation allait la mener à son exclusion. Pour elle, la raison première est liée à cet incident précis : « *J'avais rien vu venir parce que c'était un prof nous on pensait qu'il rigolait avec nous... on n'a pas pris des ailes mais on s'entendait bien avec lui. Ça fait on parlait avec lui et je crois qu'il l'a mal pris qu'on soit aussi proches avec lui, ce qui fait que la situation elle est partie en ...* ».

Pour ces jeunes la cohérence de leur déscolarisation est alors reconstruite à partir d'un aléa imprévisible qui prend la forme d'un événement (bagarre, conflit..) et qui amènerait assez brutalement et de manière synchronique à un conseil de discipline débouchant sur une exclusion définitive. Cette reconstruction événementielle se construit souvent - dans les logiques discursives - à l'appui d'un moment précis, d'un temps frontière entre leur parcours antérieur et leur nouvelle situation sociale à la suite de l'exclusion. Ces moments frontières peuvent être divers selon la nature des parcours biographiques mais bien souvent ils s'appuient sur la fin de la scolarité obligatoire ou les vacances scolaires. Ce temps frontière accentue la polarisation que ces jeunes se font de leur existence entre le temps d'avant, lorsque leur place à l'école *allait de soi* et le temps d'après où l'institution *les a exclus*.

Le parcours d'Inès illustre cette logique. Dans son récit elle mobilise la période avant les vacances scolaires pour situer l'événement qui, à ses yeux a produit son décrochage et aurait provoqué sa déscolarisation. Cet événement apparaît à la fin de sa première année de BEP. C'est à ce moment précis, soit à la fin du dernier jour de classe, que ses camarades se seraient alors « *ligués contre elle* » : « *C'était la dernière journée de cours avant les grandes vacances et y'avait quatre élèves qui n'ont pas voulu venir en dernière heure et elles avaient dit à une autre fille de dire qu'elles étaient aux toilettes mais en fait elles parlaient avec des surveillants. Mais la fille en question elle a fait une gaffe et ensuite les filles elles ont dit que c'était moi qui les avait balancées. Voilà ça crée une petite embrouille et quand on est sorties elles m'ont envoyée un texto pour me dire qu'elles me parleraient plus et que toute la classe me parlerait plus* ». Pendant les vacances Inès ne voit pas ses camarades de classe et à la rentrée comme elle semblait s'y attendre ces dernières la rejettent. C'est cet événement à première vue mineur qui est pourtant significatif pour Inès. Elle

dit que c'est à partir de la rentrée scolaire que son décrochage s'est intensifié<sup>2</sup>. Ainsi la raison pour laquelle Inès décroche peu à peu serait pour elle liée à cet aléa, qui prend la forme d'une réaction imprévisible de ses camarades. Jamais elle ne fait part de sa responsabilité dans la production de son décrochage, l'explication est toujours liée à cet événement qui l'a coupée de ses camarades et a provoqué chez elle un sentiment d'exclusion. Son absentéisme est *lourd* puisqu'elle sera absente des journées complètes qu'elle occupera seule dans les parcs de la ville à lire et à écrire. L'événement de harcèlement (vu comme l'expression de l'imprévisibilité) a en quelque sorte plongé Inès dans un quotidien dont la difficile gestion a occulté sa scolarité. L'expérience du harcèlement était trop difficile à gérer pour elle. Sans renoncer à l'espoir de mener à bien sa scolarité elle ne pouvait pas faire face aux exigences scolaires : « *Là je pouvais plus y aller, j'essayais de me forcer mais c'était trop dur, plus fort que moi quoi, alors je restais sur mon banc, des journées c'est arrivé, je lisais, j'écrivais [et à ce moment-là comment vivais-tu le fait de plus aller à l'école ?] Bah c'était nul, parce que moi je voulais y aller. Je vous ai dit, j'aimais bien, je voulais y être mais j'y arrivais pas* ».

Après toutes ces phases d'absence Inès se rend tout de même à l'examen final du BEP, elle ne le valide pas mais souhaite se réinscrire pour l'année suivante. Elle dit à ce moment être « *remotivée pour recommencer* ». Mais son lycée refuse de la réinscrire et elle ne retrouve aucun établissement. Cette déscolarisation qui est liée au fait que l'établissement refuse sa réinscription n'avait pas du tout été anticipée par Inès. Elle met alors en avant l'injustice de cette sanction qui à ses yeux entre en contradiction avec son souhait de reprendre l'école. En aucun cas Inès n'appréhende sa déscolarisation comme la conséquence de son parcours scolaire, d'une baisse de motivation ou plus largement, d'un rejet de l'école. La cohérence de son parcours de décrochage puis de l'événement de déscolarisation est construite à partir des conséquences de cet aléa imprévisible. Lorsque la sanction est prononcée Inès dit être dans une incertitude totale vis-à-vis de son devenir, elle ne comprend pas pourquoi elle a été exclue. La fin de sa scolarité marque à ses yeux une frontière assez nette entre deux temporalités de son existence. Frontière d'autant plus marquée qu'elle était pour elle imprévisible et « *injuste* ».

## 1.2 Vivre la déscolarisation dans la continuité des événements biographiques

Une grande partie des jeunes pour qui la déscolarisation est appréhendée comme un événement particulièrement perturbant ont également connu dans leur scolarité antérieure des événements biographiques marquants. S'observe alors une relation entre ces derniers et la manière de percevoir et vivre la déscolarisation ainsi appréhendée comme la conséquence à terme de l'événement biographique. Dans cette relation causale, les pratiques de décrochage (qui ont été à l'origine de leur exclusion) sont perçues comme les conséquences non contrôlables de leur trajectoire biographique. Le parcours de Christina illustre ce caractère occultant des événements biographiques quant aux préoccupations scolaires. Christina a connu dans son parcours deux événements qu'elle considère comme marquants. Un déménagement « *dans le sud* » en classe de troisième et une maladie dont le diagnostic a été posé tardivement. Dans le récit que Christina livre, elle interprète sa scolarité au regard de ces deux événements qu'elle met en correspondance l'un avec l'autre pour expliquer les difficultés qu'elle a connues. C'est alors la combinaison de ces deux événements qui pour elle a intensifié son décrochage scolaire. Progressivement la gestion de sa maladie cumulée aux déstabilisations familiales provoquées par son déménagement font que Christina est de plus en plus absente. Elle a des difficultés à nouer des liens avec ses camarades et dit souffrir quotidiennement de « *sa maladie* » qui s'exprime par des « *phases intenses de fatigue* ». Progressivement, le quotidien de Christina tourne autour de sa maladie qui déstabilise mécaniquement sa scolarité (absence, manque de travail). « *Mes problèmes on va dire que ça*

---

<sup>2</sup> Avant cet événement Inès connaissait déjà des difficultés quant aux sociabilités scolaires et quelques phases d'absence.

*m'angoissait, je savais pas ce que c'était et puis quand j'ai su il fallait que je gère tout ça. [Du coup tes résultats scolaires ?] Bah ça a chuté je n'allais pas souvent en cours mais je pouvais pas y faire grand-chose. C'était d'abord ma maladie, j'essayais quand même de travailler, d'apprendre de récupérer quelques cours ». A ce moment Christina ne prend pas conscience que ses absences répétées peuvent la mener vers une exclusion et lorsque l'établissement refuse de la réinscrire elle le vit comme quelque chose de particulièrement perturbateur : « Je ne m'y attendais pas. Je sais que j'avais pas de note, j'étais absente et tout mais en aucun cas ils ont essayé de comprendre, ils m'ont dit que c'était fini, point final comme ça ! ». A la suite de sa non-réinscription Christina se retrouve « sans rien ». Après quelques tentatives infructueuses pour retrouver un établissement scolaire elle se tourne finalement vers l'école de la seconde chance.*

Comme pour Christina la mise en avant de l'événement biographique comme l'élément explicatif central de leur décrochage et de leur exclusion accentue pour certains des jeunes enquêtés le sentiment d'injustice lié à la sanction de déscolarisation. Comme si l'institution n'avait pas pris la mesure de l'épreuve qu'ils avaient vécue. L'injustice est d'autant plus forte que la déscolarisation n'est pas appréhendée comme la conséquence de leurs pratiques individuelles mais précisément de l'événement biographique auquel ils ont dû faire face. Plane alors une certaine incompréhension liée à ce sentiment d'exclusion. Appréhendé ainsi l'événement de déscolarisation marque encore davantage les effets des événements biographiques. La déscolarisation a perturbé leur trajectoire scolaire mais tend à irradier également l'ensemble des trajectoires sociales déjà déstabilisées par l'événement biographique. Alors que les récits scolaires faits par ces jeunes mettent en avant des difficultés scolaires souvent précoces, des conflits avec les professeurs ou des phases d'absences, la sanction de déscolarisation est pourtant appréhendée comme un événement imprévisible. Cette imprévisibilité est à l'origine des déstabilisations profondes qu'ils disent vivre à ce moment précis et qui tend à ouvrir pour ces jeunes, lorsque l'école s'arrête un espace réflexif majeur marqué par un certain rapport à l'urgence et qui s'observe principalement par une recherche active de retour en formation.

## 2. Quand la déscolarisation est vécue dans la continuité du décrochage

Tous les jeunes enquêtés n'appréhendent pas la déscolarisation comme un événement qui, à l'échelle de leur parcours, déstabilise en profondeur leur équilibre. Un second groupe (*groupe 2*) semble avoir une perception différente de l'événement et de ses conséquences. Loin d'être perçu comme un non-événement, les récits qu'ils me livrent sont cependant plus détachés, plus légers vis-à-vis des conséquences de cette sanction. Leurs discours sont beaucoup moins axés sur les perturbations que produit cet événement à l'échelle de leurs parcours. La déscolarisation ne semble pas marquer comme pour le groupe précédent une rupture entre deux périodes de leur existence. La fin de leur scolarité est appréhendée comme une continuité de leur décrochage, comme la conséquence de leur trajectoire scolaire et dont la fin avait été plus ou moins anticipée. Pour eux, l'événement de déscolarisation ne produit pas d'espace réflexif, il n'est pas l'occasion - à ce moment précis - d'une remise en question de leurs équilibres antérieurs. Certes la fin de l'école produit des changements dans leur organisation quotidienne, dans leurs sociabilités et leurs relations familiales mais - à ce moment précis - ils ne semblaient pas avoir pris la mesure des conséquences que pouvait avoir leur exclusion scolaire. Lorsque Abdessami qui a été exclu en classe de troisième raconte comment il a vécu son exclusion définitive il dit : « ça [son exclusion] voulait pas dire grand-chose j'allais me faire défoncer par mes parents ! Mais après ça change pas la vie. Je vais pas dire que je m'en foutais... Enfin un peu quand même à l'époque c'était... c'était comme ça quoi... ils m'ont viré ok ! »

Mais alors comment comprendre ce rapport si singulier à l'événement. Il semblerait que cette manière d'accueillir la déscolarisation soit la conséquence de la prévisibilité de l'événement qui renvoie à la nature des parcours de décrochage antérieur mais aussi à l'engagement d'une grande majorité de ces jeunes dans des activités concurrentielles à la déscolarisation.

## 2.1 Accueillir la déscolarisation comme un événement prévisible

Pour les jeunes de ce groupe la sanction émise par l'établissement était alors prévisible. Contrairement aux parcours précédents ces jeunes disent avoir été conscients lors de leur scolarité que leur attitude scolaire allait les mener à être exclus de leur établissement. Ici, ce n'est pas un événement de trop qui aurait amené l'établissement à les exclure mais l'accumulation de pratiques a-scolaires, de violences, d'absentéisme. L'explication de leur déscolarisation est appréhendée comme la conséquence - cette fois-ci - d'un parcours de décrochage entamé de longue date. Cette prévisibilité de la déscolarisation est en partie la conséquence de leur identification précoce comme des *élèves décrocheurs*. Progressivement ils sont identifiés par leurs camarades comme des «*élèves perturbateurs*». Cette identité de décrocheur est alors consolidée au quotidien par les sanctions scolaires. Ces dernières rappellent aux jeunes comme à leurs camarades la place qu'ils occupent au collège. Dans cette logique Sylvie Ayrat dans son ouvrage *La fabrique des Garçons* montre comment le système de sanctions scolaires tend à reproduire les stéréotypes de genre et à y enfermer les garçons qui, s'appuyant sur ces sanctions comme sur des *trophées de virilité* se construisent une identité scolaire reposant sur leurs prétendues capacités violentes, transgressives, ou tout du moins en contradiction avec l'ordre scolaire. Ce rapport à la sanction qui peu à peu devient un élément constitutif de leur identité scolaire<sup>3</sup> participe à la manière dont ils expérimentent l'école. Leur quotidien scolaire est alors organisé pour beaucoup autour de ces pratiques *déviantes*<sup>4</sup>. Ils perçoivent assez clairement que l'institution un jour ou l'autre prononcera à leur encontre une sanction plus importante que celles qu'ils ont déjà expérimentées, instituant *de facto* une certaine course en avant vers la punition. Le rapport à la sanction participe aussi au rapport qu'ils entretiennent avec leur devenir scolaire. Les jeunes dans cette situation me disent avoir anticipé rapidement qu'un jour ou l'autre l'institution marquera un coup d'arrêt et les expulsera. Alberto, à l'âge de 16 ans a déjà connu cinq exclusions et explique une certaine résignation quant à ses exclusions qui se multiplient : « *Je me faisais pas d'idée, conseil de discipline en vrai ça veut dire exclusion c'est aussi simple que ça... enfin pour moi parce que tout le monde est pas exclu mais moi je le savais à chaque fois, un conseil une exclusion* ».

Cette expérience quotidienne de *l'élève perturbateur* participe donc à la manière de percevoir leur scolarité et d'anticiper sa fin. En s'inscrivant dans une trajectoire de décrochage identifiée par les professeurs et leurs camarades, ils *défontent* au quotidien ce statut construit à partir de leur attitude d'élève en perpétuelle contradiction avec les normes et les acteurs scolaires.

Cette prévisibilité de l'exclusion a pour conséquence de ne pas ouvrir d'espace réflexif pour les jeunes de ce groupe qui comme le dit Ayem un jeune enquêté qui avait rapidement « *lâché l'affaire* » et qui ne se projetait pas dans une scolarité à moyen ou long terme : « *Je sais qu'en 4<sup>ème</sup> j'ai lâché l'affaire je faisais plus rien je me reposais sur mes acquis mais j'avais plus envie de rien... à l'époque. On va dire c'est peut être les soucis à l'époque on grandit on a plus envie de faire le mec qui apprend !* »

---

<sup>3</sup> La stigmatisation produite par les sanctions scolaires est mobilisée par les jeunes eux-mêmes car ils produisent comme le dit Sylvie Ayrat « *des bénéfices secondaires non négligeables* », allant de la reconnaissance d'une certaine virilité par les pairs aux attributs de la séduction vis-à-vis des filles.

<sup>4</sup> La notion de pratique *déviant* est ici utilisée dans la lignée des travaux sur la délinquance (Becker, Whyte) et renvoie au processus de nomination d'une pratique comme *déviant* au regard des normes en vigueur dans le milieu observé. En l'occurrence ici les pratiques *déviantes* sont celles considérées comme telles dans l'espace scolaire.

## 2.2 Percevoir la fin de l'école au regard des engagements concurrentiels

Une partie des jeunes enquêtés pour qui l'événement de déscolarisation n'est pas vécu comme une bifurcation radicale mais comme une transition prévisible était également, dès le collège engagée dans des activités concurrentielles à la scolarité. Ces *activités concurrentielles* recouvrent l'ensemble des pratiques qui au quotidien s'oppose au métier de collégien. Elles sont concurrentielles à l'exercice scolaire dans le sens où elles s'inscrivent dans des sociabilités hors scolaires, qu'elles nécessitent une organisation du temps qui empiète sur les exigences scolaires et qu'elles s'ouvrent sur une temporalité à travers laquelle les jeunes imaginent pouvoir se projeter. Pour le public de l'enquête ces activités sont diverses, elles peuvent être des activités de *business* (vente de matériel volé, escroqueries, *deal.*), de consommation de drogues mais aussi des pratiques culturelles ou ludiques au sein de groupe de pairs plus âgés.

Le rôle que jouent ces *activités concurrentielles* dans la manière d'accueillir l'événement est lié au fait qu'elles étaient déjà présentes avant la déscolarisation. Ces activités sont donc différentes de ce que nous pourrions nommer les *activités compensatoires* (*gaming*, engagement associatif, sport...) qu'une grande partie des jeunes pratiquent à la suite du décrochage dans l'objectif de s'occuper, de penser à autre chose, ou de donner le change vis-à-vis des parents. C'est précisément parce que ces activités étaient déjà présentes dans leur parcours scolaire antérieur qu'elles participent à la manière dont ces jeunes vivent la fin de l'école. Ces relations s'observent alors à différents niveaux. Tout d'abord, ces *engagements* participent à la prévisibilité de l'événement de déscolarisation. Le parcours de ces jeunes montre que progressivement ils font primer leurs activités extrascolaires au détriment de leur scolarité. Ils sont alors conscients et l'expliquent clairement dans leur récit que la gestion de leur activité et de leur scolarité est difficilement conciliable.

L'effet de ces engagements concurrentiels s'observe également sur la manière de percevoir les conséquences de la déscolarisation. Lorsque l'école s'arrête les *engagements concurrentiels* permettent d'occuper un temps désormais vidé des impératifs de scolarité. Contrairement aux jeunes *non engagés* pour qui la fin de l'école induit bien souvent un temps d'ennui et d'inactivité, leur quotidien est déjà occupé par les routines de leurs engagements. Voilà pourquoi le récit de ces jeunes met en avant un quotidien *post-exclusion* tout à fait différent des autres enquêtés. Pour eux, le temps qui passe à la suite de leur exclusion n'est pas appréhendé sous l'angle de l'absence, de la contrainte ou de l'ennui.

De plus ces activités sont concurrentielles dans le sens où elles ne sont jamais vécues seul Aussi le quotidien *post-exclusion* de ces jeunes se caractérise par des interrelations intenses médiées par leurs activités concurrentielles. Les réseaux de sociabilité jouent tel un *groupe de référence* (Merton, 1965) sur lequel ces jeunes peuvent s'appuyer pour vivre la transition liée à la fin de l'école. L'expérience de la différence au sein du groupe scolaire produit par leur décrochage antérieur s'estompe progressivement au sein de leurs sociabilités extrascolaires. Dans ce groupe (construit autour des activités concurrentielles) ils ne sont alors pas si différents des autres.

Enfin L'engagement d'une partie des jeunes enquêtés dans des *activités concurrentielles* participe également de leur rapport à la temporalité de l'événement de déscolarisation. En effet, contrairement aux autres parcours pour qui l'événement amène une déstabilisation instantanée quant à leur projection future, ces jeunes *engagés* eux, vont mettre plus de temps que les autres à se réorienter vers une formation ou une reprise d'études. Leur engagement préalable dans des *activités concurrentielles* et le soutien qu'ils en tirent dans leur groupe de sociabilités changent radicalement la perception qu'ils ont quant à la gestion de leur temps quotidien et de leur rapport à l'avenir. Les parcours de ces jeunes sont ainsi marqués par la continuité des activités concurrentielles après la déscolarisation et une certaine projection future à travers l'exercice de ces dernières. Ils considèrent au moment *où l'école s'arrête* que leurs *pratiques concurrentielles* pourront continuer ainsi et leur offrir peut être, la possibilité de pérenniser leur activité. Cette inscription



dans les *activités concurrentielles* est particulièrement marquée pour les jeunes engagés dans des activités de *business* de drogue (cannabis/cocaïne) mais également dans des pratiques de consommation ou des pratiques culturelles comme Ibrahim, un jeune homme de l'enquête qui lorsqu'il est déscolarisé *mixte* déjà depuis quelques temps dans des associations locales. Il est régulièrement embauché pour animer des soirées sur le quartier mais aussi dans des boîtes de nuit parisiennes et rouennaises. A l'annonce de son exclusion scolaire il s'investit davantage en tant que *DJ* et pense pouvoir se projeter dans ce mode de vie qui lui amène des revenus et de la reconnaissance. Aussi Ibrahim ne recherche pas tout de suite de formation, son activité de *DJ* lui permettant de palier aux déstabilisations créées par la déscolarisation parce qu'il peut faire valoir dans son entourage (quartier, amis, famille) son activité. Il n'est plus à l'école mais il travaille, gagne de l'argent et intègre le milieu de la nuit.

Ce décalage dans la remobilisation des dispositifs de remédiation scolaire ou d'insertion professionnelle semble être la conséquence de leur parcours scolaire antérieur marqué par une assignation précoce au statut de décrocheur et à leur engagement dans des *activités concurrentielles* à la scolarité qui entre en concurrence avec leur activité scolaire et leur permet d'accompagner leur transition provoquée par l'événement de déscolarisation.

## Conclusion

A partir de l'événement commun de déscolarisation et au-delà des singularités propres à chaque biographie, nous avons vu que les manières d'accueillir l'événement de déscolarisation étaient diverses. Pourtant, il y a derrière cette diversité deux groupes qui se dessinent et dont la ligne de partage s'ordonne principalement selon les périmètres des bouleversements produits par la survenue de l'événement. Ainsi une partie des enquêtés, le *groupe 1*, est particulièrement déstabilisé lorsque le *groupe 2* accueille l'événement avec une plus grande distance voire une relative légèreté. Nous avons essayé de montrer que ce rapport différent à l'événement était en partie lié aux parcours antérieurs de décrochage. Une certaine continuité s'ordonne alors entre le parcours scolaire antérieur et la manière de vivre l'événement de déscolarisation.

Parce que le décrochage scolaire est un processus complexe et multifactoriel qui se structure à la confluence des trajectoires scolaires familiales et biographiques alors la manière de vivre la déscolarisation est elle aussi liée à ce que ces jeunes ont antérieurement vécu dans leur trajectoire biographique. Ainsi pour les jeunes du *groupe 1* l'expérience de la déscolarisation doit se comprendre à la lumière des événements biographiques antérieurs. Quant aux jeunes du *groupe 2* le rapport qu'il entretient avec la fin de l'école est lui, lié aux divers *engagements concurrentiels* à leur scolarité.

Enfin, parce que la déscolarisation est en quelque sorte un événement frontière entre la temporalité scolaire et postscolaire, les analyses des récits faites par ces jeunes nous informent également sur leur devenir à court et moyen terme. Derrière la variabilité des discours se sont surtout des parcours différents qui se dessinent. Aussi les jeunes du *groupe 1* pour qui la déscolarisation n'était pas prévisible et qui semblent particulièrement déstabilisés par la survenue de l'événement sont ceux qui remobiliseront le plus rapidement des dispositifs d'accompagnement alors que les jeunes du *groupe 2*, qui semblaient au regard de leur scolarité antérieure avoir anticipé la survenue de l'événement mettront plus de temps avant de se (re)tourner vers des dispositifs d'insertion professionnelle ou de remédiation scolaire.

L'analyse des récits montre plus globalement une certaine continuité de l'expérience de décrochage qui dépasse les seuls contextes et temporalités scolaires et participe alors au cheminement de ces jeunes vers l'âge adulte.

## Bibliographie :

- AYRAL, S. (2011). La fabrique des garçons. Sanctions et genres au collège. Paris : Presses Universitaires de France.
- BLAYA, C. HAYDEN, C. (Mars 2003). Construction sociale des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre, *Rapport remis au Ministère de l'Education Nationale*.
- BENSA, A. FASSIN, E. (2006). « Pratiques et fabrique du temps », In A. Bensa (Dir.), *La fin de l'exotisme ; essais d'anthropologie critique*, pp. 171-216, Toulouse : Anarcharsis.
- BECKER, H.S. (1985) Outsider. Etudes de la sociologie de la déviance. Paris : Métailié.
- BIDART, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, N°120.
- ELDER, G. (1998). Children of the great depression. Social change in life experience. Chicago : Westview Press.
- GINZBURG, C. (1980). Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. *Le débat*, N°6, pp 3-44.
- GROSSETTI, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, no. 1, pp. 5-28.
- MERTON, R.K. (1965). Eléments de théorie et de méthode sociologique. Paris : Plon.
- TESTENOIRE, A. TRANCART, D. (septembre 2011), Parcours professionnels ruptures et transitions. Inégalités face aux événements de santé, *rapport de recherche, CEE*.
- WHYTE, WF. (1995). Street corner society. La structure sociale d'un quartier italo-américain. Paris: La découverte.