

## DANS QUEL(S) PARADIGME(S) LA SOCIÉTÉ LIT-ELLE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ?

Par Jacqueline Fastrès

Le décrochage scolaire est une préoccupation importante en Fédération Wallonie Bruxelles. En fin de législature précédente, le 25 avril 2024, le parlement de la Communauté Française votait un projet de décret<sup>1</sup> – controversé par ailleurs – de lutte contre le décrochage et l'absentéisme des élèves. La récente Déclaration de Politique Communautaire l'évoque également : « Depuis le lancement du Pacte pour un Enseignement d'excellence en 2015, notre société a évolué. La crise sanitaire est passée par là, avec d'autres formes d'apprentissage, l'arrivée de nouvelles technologies et de l'intelligence artificielle, de nouveaux problèmes de harcèlement scolaire, de nouvelles manifestations de décrochage scolaire. Raison pour laquelle il doit être revu à l'aulne de ces changements et devenir un pacte de confiance pour un enseignement d'excellence.<sup>2</sup> »

Si la lutte contre ce phénomène est une volonté affirmée des pouvoirs publics, la manière de la conduire reste une entreprise d'importance.

### AU CENTRE DE CETTE RÉALITÉ : L'OBLIGATION SCOLAIRE ET SON NON RESPECT

La question du décrochage scolaire est, la plupart du temps, envisagée dans son rapport à l'obligation scolaire. L'obligation scolaire vise toute personne mineure domiciliée sur le territoire belge et s'étale sur treize années commençant à l'âge de 5 ans (depuis 2020, ce qui correspond la plupart du temps à la 3<sup>e</sup> maternelle) et se terminant à l'âge de 18 ans (et jusque 15 ans minimum à temps plein).

Un enfant ou un jeune qui n'est pas scolarisé régulièrement durant cette période contrevient donc à la loi. En réalité, ce sont plutôt ses parents ou responsables légaux qui y contreviennent, car c'est à eux qu'il appartient de veiller à la fréquentation scolaire des enfants dont ils ont la charge.

« Tu dois aller à l'école » est donc le maître slogan dès qu'un enfant ou un jeune glisse sur la pente de l'absentéisme, et dépasse le « quota » de jours d'absences injustifiées (c'est-à-dire non couvertes par un certificat médical) auquel il a droit. « Tu dois aller à l'école (ou dans un des dispositifs correspondant à l'obligation scolaire<sup>3</sup>) parce que c'est la loi ».

1 Proposition de décret relative à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves, <https://archive.pfwb.be/100000020d9051>

2 <https://www.pfwb.be/documents-parlementaires?matter=d%C3%A9claration%20du%20gouvernement>

3 Ex. : dans une école reconnue par une des 3 communautés de Belgique, ou dans un pays limitrophe, dans les écoles européennes, shape, etc. ; à l'IFAPME ou SFPME ; dans un enseignement à domicile ; dans un dispositif comme les SAS.

Nous avons souvent travaillé avec des services d'accrochage scolaire et participé à l'évaluation de leurs pratiques. Ces expériences nous ont montré que l'approche strictement légaliste du traitement du décrochage amenait parfois à des non-sens. Ainsi, cette directrice d'un SAS explique-t-elle l'incongruité, sans doute involontaire mais bien réelle, des démarches qu'elle doit faire pour chaque jeune, lorsqu'elle doit rendre des comptes à la direction générale de l'enseignement obligatoire sur le parcours des jeunes pris en charge.

« Ici, en fin d'année, (...), on doit dire « tel jeune a été dans telle école, il sera dans telle école l'année prochaine ». Et eux en fait, ils font leurs statistiques là-dessus. Sauf qu'en fait, c'est n'importe quoi, parce que ça ne veut rien dire. C'est-à-dire que nous, il y a des jeunes avec qui on a été en complète galère, mais moi je sais que maintenant, ils vont être inscrits là, et donc je mets ça dans le tableau, et donc, au niveau de l'administration ils ont l'impression qu'on a fait un super travail avec ce jeune. A l'inverse, un jeune avec qui on a peut-être fait un super boulot pendant des mois et des mois, mais que finalement c'est pas une reprise d'école, parce qu'on n'en est pas encore là... en fait il est considéré comme, je vais dire, potentiellement un échec. On a failli à notre mission. Donc il y a quelque chose qui n'est vraiment pas intéressant à ce niveau-là dans la manière dont s'évalue le projet. Après, qu'on soit évalués, qu'on ait une idée de là où vont les jeunes... Ça, c'est pas un souci, mais ça ne veut rien dire en fait. C'est cette question-là. »

Nous aimerions donc essayer de prendre d'autres lunettes pour tenter de mieux percevoir ce qui se cache derrière l'abandon de la scolarité par des jeunes.

## 1) DES LECTURES PARADIGMATIQUES DIFFÉRENTES SUR LA SCOLARITÉ, BIEN EN AMONT DU DÉCROCHAGE

Pour analyser cette lecture du décrochage il nous semble qu'il faut d'abord en référer aux divers paradigmes à travers lesquels la société a lu la question scolaire ; ces divers paradigmes ont été en effet soutenus par des « visions » des enjeux d'une scolarité des enfants et des jeunes dans une société. Ces enjeux étaient tels qu'ils ont donné lieu à de vigoureuses controverses (et affrontements) au cours de l'histoire. Ils se sont traduits par une législation d'obligation scolaire, dès 1914 en Belgique, qui elle-même a été vécue dans des paradigmes différents. Ce sont ces effets de cascades que nous souhaitons interroger.

**Dans le paradigme politique**, les luttes de partis pour ou contre l'obligation scolaire ont surtout eu pour objet « la liberté d'enseignement ».

*« Le caractère obligatoire de la fréquentation scolaire a représenté un enjeu débordant largement le champ scolaire et révélateur du climat économique et social dans la société belge. En même temps, les décisions adoptées représentent des contraintes fortes au sein du système scolaire et entraînent des effets dans le fonctionnement et l'organisation de ce dernier. C'est à partir de 1850 que l'obligation scolaire devient une question politique. Jusque-là, elle n'est prévue par aucun texte juridique. Les parents restent libres de décider d'envoyer ou non leurs enfants à l'école, décision qui dépend largement, en pratique, de leur situation professionnelle : dans le monde ouvrier et paysan, de nombreux enfants travaillent pour contribuer aux revenus de la famille. Les libéraux progressistes voient dans l'obligation scolaire un instrument d'émancipation économique, sociale et politique pour les classes populaires, ainsi qu'un moyen d'intégrer les travailleurs dans la société. Associant ce projet à la revendication d'un enseignement officiel, laïque et neutre, ils suscitent l'opposition des catholiques qui dénoncent une « conspiration maçonnique ». Mais les libéraux progressistes se heurtent également, dans leur propre parti, aux conservateurs qui voient d'un mauvais œil toute réglementation ou, pire, l'interdiction du travail des enfants, et qui craignent que l'enseignement obligatoire soit une étape vers le suffrage universel. Ce n'est qu'au début du 20<sup>e</sup> siècle, sous la*

*pression conjointe des socialistes et de la démocratie chrétienne (aile progressiste du parti chrétien) qu'un accord se dessine. C'est finalement la loi du 19 mai 1914 qui consacre l'instruction obligatoire, entre 6 et 14 ans. »<sup>4</sup>*

L'enjeu, dans ce paradigme, est aussi la mainmise (ou l'empêchement) de telle ou telle obédience sur l'organisation de l'école, sur les contenus de l'enseignement qui y serait dispensé, sur les moyens octroyés aux établissements. Les « guerres scolaires » successives que la Belgique a connues, et qui se sont apaisées par un compromis, le « pacte scolaire », en 1958, témoignent de ces bras de fer pour le pouvoir scolaire.

**Dans le paradigme social**, l'instauration de l'obligation scolaire se voulait une manière radicale de défendre les droits des enfants (« l'ascenseur social »). Plus exactement même, au départ, c'était une manière d'empêcher l'entrave aux droits. Rappelons que ce n'est pas l'école stricto sensu qui est obligatoire : ce qui est obligatoire, c'est d'assurer le droit et l'accès à l'enseignement : nul enfant ne peut être empêché d'avoir accès à l'enseignement. Notons que la finalité de l'obligation de vote est exactement la même : bloquer tout empêchement d'accès à ce droit quelle que soit la position sociale ou familiale de la personne. A partir du moment où celle-ci devient « obligée » de se positionner, à l'écart des regards de qui que ce soit, elle est libre (même si elle ne s'en rend pas compte).

L'équivalent n'est pas réel en ce qui concerne les mineurs, bien sûr : ce n'est pas eux qui ont choisi, pendant longtemps, les études qui leur seyaient. Mais du moins, on ne pouvait les écarter de l'école.

L'obligation scolaire visait en premier lieu à empêcher ou limiter le travail des enfants.

Aurélié Filippetti dans son livre *Les derniers jours de la classe ouvrière*, qui relate la fin des mines en Lorraine, décrit comment dans cette région les garçons, dès 14 ans étaient précipités dans le monde du travail via l'apprentissage, pendant que les filles d'ouvriers apprenaient à devenir de bonnes épouses :

*Un jour bientôt, à 14 ans, eux aussi descendront. C'est le directeur de la mine qui les a repérés, le dimanche il traverse les cités, tête baissée, vérifie l'entretien des jardins, la propreté des trottoirs, sans dire un mot, pas un bonjour. Et demande le lundi au chef du personnel, quel âge a le fils Capracci, bientôt l'apprentissage, non ? Pour les filles, l'école ménagère, apprendre à coudre, à repasser, cuisiner, repriser, ne pas gâcher. Quatre ans durant, de quatorze à dix-huit, ensuite, prêtes aux épousailles. Le jour de la Sainte-Barbe, une messe, et les demoiselles d'honneur choisies pour l'occasion reçues chez le directeur de la mine. Royal, il leur offre un mouchoir.<sup>5</sup>*

Au-delà, l'obligation scolaire vise aussi à faire barrière à toute sorte de discriminations : discrimination de genre ; discriminations de classe sociale ou de culture ; discrimination économique (par exemple, comme vu supra pour les enfants d'agriculteurs happés par les travaux des champs).

**Dans le paradigme culturel**, la scolarité doit être davantage au service de l'individu dans toutes ses spécificités : écoles d'enseignement spécialisé, écoles parallèles, école à la maison, école inclusive, école alternative (type Freinet ou Montessori), dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants, etc., etc. Que ce soit dans le registre individuel ou collectif, c'est l'individualité qui est respectée ; les différences, les handicaps, les parcours de vie difficiles ont droit de cité et l'école, quelle que soit sa forme, doit permettre l'épanouissement de tous et toutes. Ce sont les pédagogies qui sont adaptées aux besoins spécifiques des enfants. Le paradigme culturel de l'obligation scolaire oblige l'école à offrir une diversité de types d'enseignements permettant l'émancipation de tous et toutes.

L'obligation scolaire est donc, dans son esprit et malgré les spécificités paradigmatiques différentes, une législation qui se veut résolument protectrice.

4 Hugues Draelants, Vincent Dupriez, Christian Maroy, *Le système scolaire*, Dossiers du Crisp (Centre de recherche et d'information socio-politiques) 2003/2, n°59, p. 26-27. <https://www.cairn.info/revue-dossiers-du-crisp-2003-2-page-9.htm>

5 Aurélié Filippetti, *Les derniers jours de la classe ouvrière*, Paris, Stock, 2003, pp. 65-66.

## 2) QUID DE LA LECTURE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ? CES PARADIGMES SE RETROUVENT-ILS DANS L'APPROCHE DE LA QUESTION ?

Hic et nunc, la lecture du décrochage **dans le paradigme politique**, en CFWB, renvoie deux législations dos à dos (Enseignement et aide à la jeunesse). L'esprit de la loi était plutôt de permettre une articulation entre une législation qui assure le droit à l'instruction à tous et une autre qui assure un droit à la protection des plus vulnérables (beaucoup de jeunes décrocheurs relevant de cette catégorie).

Au travers de l'expérience du Service d'accrochage scolaire susmentionné, nous avons montré dans une étude<sup>6</sup> que cette articulation souhaitée ne va pas de soi et a plongé le service dans des controverses difficiles à trancher, la première étant de définir quelle serait la politique de référence qui soutiendrait majoritairement le projet pédagogique du SAS : l'enseignement ou l'aide à la jeunesse ? Faire l'école à côté de l'école sans les moyens de l'école, ou au contraire ménager au jeune une parenthèse en l'éloignant provisoirement mais résolument de son obligation, quitte à ce qu'il ne raccroche pas une filière d'enseignement ou de formation au terme des 6 mois maximum de prise en charge et que ce soit vu comme un échec du SAS par l'administration de l'enseignement, qui en ferait une lecture légaliste, comme le pointait cette directrice ? Le service a tranché en faveur de l'aide à la jeunesse.

D'autres contradictions ont dû être dépassées dans cette superposition paradigmatique politique, que le président du SAS qualifie de la sorte : « *Il y a toujours eu en fait dans les SAS cette ambiguïté, incroyable, consubstantielle, parce que le principe, c'est de raccrocher des compétences d'aide à la jeunesse et d'enseignement dans un truc nouveau, hein, c'est à la fois génial et impossible, c'est... non, mais c'est vrai, il y a quelque chose d'un problème originel, là !* »

La directrice précise : « *(A la création) Il y a eu plein d'incompréhensions, plein de choses très bizarres, parce que comme les SAS incarnent la transversalité entre l'aide à la jeunesse et l'enseignement, en fait quand ils ont élaboré le décret, ils ont fait une espèce de copier-coller d'exigences qui venaient à la fois de l'enseignement et d'exigences qui venaient au niveau de l'aide à la jeunesse, et ça a donné lieu parfois, à des choses complètement incohérentes. Par exemple dans le décret, ils vont mentionner qu'on est soumis au code de déontologie de l'aide à la jeunesse, et donc au secret professionnel, mais par ailleurs, on doit envoyer des bilans et des rapports écrits aux partenaires scolaires et autres. Donc... C'est un exemple pour montrer que ça génère des tensions et des questions.* »

Même type de contradiction à propos de l'accueil des jeunes décrocheurs : comment fait-on quand cet accueil doit se faire sur base d'une adhésion volontaire des jeunes, alors qu'ils sont souvent mis sous pression, voire qu'ils sont sous mandat (SAJ, SPJ, juge de la jeunesse ?)<sup>7</sup>

Comment réduire les incohérences entre les deux législations ?

**Dans le paradigme culturel**, force est de reconnaître que, sur le terrain, il est bien difficile de sortir de la représentation d'une **hiérarchie scolaire**, jusqu'il y a peu au travers des filières (général, technique de transition, technique de qualification, professionnel, CEFA, IFAPME, SAS, ... déscolarisation) et d'une **catégorisation des établissements d'enseignement**. En dépit des nombreuses déclarations d'intention et de dispositifs qui cherchent à casser ce schéma (le pacte pour un enseignement d'excellence y parviendra-t-il ?), en réalité, le paradigme culturel et la lutte contre les discriminations dont il est porteur sont battus en brèche par des considérations socio-économiques qui tendent à reproduire les classifications sociales, à ségréger sans le reconnaître les types de populations.

6 Jacqueline Fastrès, « Juste l'occasion d'essayer, and nothing else matters. L'odyssée institutionnelle d'un service d'accrochage scolaire », Etude d'éducation permanente, asbl RTA, magazine Intermag, URL : <https://intermag.be/753>

7 Jacqueline Fastrès, « Juste l'occasion d'essayer... », *op. cit.*

Ce qui nous ramène au **paradigme social** : dans la réalité pratique on est encore loin d'accorder les mêmes droits à tous les jeunes. Il n'est, pour s'en convaincre, que de voir les récentes recommandations d'Unia<sup>8</sup> concernant l'enseignement, publiées en vue des élections législatives de juin 2024. Ainsi, par exemple, « Développer un enseignement inclusif pour les enfants des gens du voyage et pour les enfants roms ». « Poursuivre et intensifier les efforts visant à rendre accessibles les bâtiments scolaires aux personnes en situations de handicap ». Etc.

En ce qui concerne le SAS déjà cité, la première controverse (vécue dans le paradigme politique, comme nous l'avons vu) qu'il a dû trancher – ce qu'il a fait en faveur de l'esprit de l'aide à la jeunesse), en a entraîné d'autres : la seconde, plus culturelle, concerne l'univers de construction de soi recherché pour les jeunes décrocheurs : soutien du capital culturel, dans sa version scolaire, ou soutien à la subjectivation ? Ou comment promouvoir le droit à devenir un sujet puis un acteur, quelle que soit l'origine du décrochage (et il y en a de nombreuses), avant même de récupérer le droit d'être un élève ?

La troisième controverse porte sur les choix pédagogiques : travailler en collectif ou en individuel ? La question est ici celle du choix et du développement des moyens les plus appropriés pour soutenir l'égalité des chances, mais aussi la citoyenneté.

Et bien entendu, ces trois univers de sens sont interconnectés, se superposent, se télescopent, produisent des tensions internes : aligner tous les curseurs n'est pas chose simple. La controverse autour de la prise en charge collective ou individuelle, par exemple, a suscité bien des débats et fait bien des dégâts dans l'équipe.

### 3) *UNE AUTRE LECTURE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ?*

La question de la « lutte contre le décrochage » n'aura donc pas les mêmes accents selon le paradigme dans lequel on l'envisage. Par ailleurs, on ne peut ignorer l'existence de conflits, de superpositions de ces lectures produisant un brouillage, de manières d'interagir de ces paradigmes (à l'occasion d'un changement – même apparemment mineur – d'une législation, d'une circulaire, de dispositifs, etc.), ce qui peut entraîner des effets négatifs sur les bénéficiaires du droit à l'instruction. Effets négatifs qui ne sont parfois perçus que par des acteurs de terrain, peu outillés pour faire remonter leurs constats.

Pour tenter de dépasser les superpositions contre-productives de paradigmes ou les effets non aperçus d'une lecture dominante dans tel ou tel paradigme, nous aimerions évoquer l'intérêt d'une lecture du décrochage scolaire en termes de non recours aux droits. Qu'est-ce qui empêche un enfant/jeune d'exercer son droit à l'instruction, puisque c'est un droit protégé par la loi ? Qu'est-ce qui le pousse, l'accule, à y renoncer, après parfois des années de fréquentation scolaire ? Qu'est-ce qu'il manque pour qu'il puisse au plus vite se ressaisir de ce droit ?

Notre hypothèse pourrait être décrite comme suit :

Si on lisait le décrochage non comme **un échec** (du jeune, de sa famille, le plus souvent ; moins souvent, de l'enseignant, de l'école, de l'institution scolaire) mais plutôt comme un **défaut d'accrochage**, (défaut au sens de « malformation », « imperfection », « défaillance », « faiblesse », « anomalie », « déséquilibre », ... au niveau des dispositifs scolaires, extra-scolaires et d'aide aux jeunes et aux familles, **qui entraîne un non-recours aux droits**. Si on lisait le décrochage comme un **non take up** ? Et plutôt que de lutter « contre » le décrochage, ne vaudrait-il pas mieux travailler à la mise en place de conditions qui permettent un accrochage pérenne à la scolarité ?

Cherchons ces imperfections, qui, mises en chaîne, se renforcent et poussent des jeunes vers une sortie qu'on leur reprochera ensuite, au nom de l'obligation scolaire, d'avoir prise.

<sup>8</sup> <https://www.unia.be/fr/legislation-et-recommandations/recommandations-dunia/enseignement-elections-2024>

- Quels sont les dispositifs législatifs ou disciplinaires qui freinent l'accès ou le maintien à l'école pour certains enfants ? Les dispositifs qui relèvent de paradigmes différents, qui peinent à s'accorder entre eux ? Voire qui se contrecarrent l'un l'autre ? Quelle lutte, donc, contre le non-accrochage des divers dispositifs entre eux ? Nous avons évoqué les dispositifs de l'enseignement et de l'aide à la jeunesse, mais on pourrait élargir la liste. Parmi les recommandations d'UNia évoquées supra, il en est qui montrent l'importance de **croisements** dépassant le seul cadre de l'enseignement. « Evaluer le système de l'enseignement spécialisé (...) **en concertation avec les acteurs de l'enseignement et les organisations représentatives des personnes handicapées** ». Ou encore « Produire plus de données, de meilleure qualité, pour analyser les mécanismes de ségrégation, de discrimination, et de reproduction des inégalités dans l'enseignement (...) pour produire des **analyses intersectorielles** dans tous les types et niveaux d'enseignement ».
- Quels sont les dispositifs qui ne prennent pas en compte une lecture systémique des situations socio-familiales (les séparations parentales, les familles recomposées, les enfants placés en milieu extra-familial, etc.). Par exemple, Arthur est un jeune dont le parcours scolaire a été très prometteur en primaire, jusqu'au jour où une double déflagration dans sa vie l'a fait, dit-il, « partir en vrille » et décrocher : l'emprisonnement de son père et le divorce subséquent de ses parents. Qui n'ont jamais été pris en compte par l'école. Ou encore, Guillaume, jeune ado qui a perdu en quelques semaines son grand-père et son parrain, soit une part énorme de ses attaches affectives capables de le soutenir dans cette période complexe de l'adolescence. Aucune réaction de l'école qui a fait comme si de rien n'était, ne lui a rien proposé comme support.
- Quelles sont les exigences explicites, ou trop souvent implicites, que le système scolaire met en place ? Est-ce un système qui exige à l'entrée des compétences qui ne peuvent s'acquérir pleinement qu'à la sortie ? La barre (pour les parents comme pour les enfants) est-elle mise trop haut dès l'entrée, toujours un cran trop haut au fur et à mesure qu'on avance ? L'accès aux droits est-il barré par un droit d'entrée trop élevé ? Droit d'entrée qu'on n'a jamais fini de payer, au sens financier mais aussi symbolique du terme. Les législations sur la gratuité de l'école obligatoire, sur les devoirs à la maison, ne sont pas appliquées suffisamment, ou trop aisément contournées, par exemple.
- Quel est le degré de prise en compte effective des situations économiques des familles, situations qui jouent un rôle dans certains décrochages, même si ce n'est pas l'école en tant que telle qui est au centre du problème ? Comment mieux prendre en compte le « hors-champ » socio-familial vécu par certaines familles, qui a des impacts trop souvent mal appréhendés sur la scolarité ?  
Christine Mahy, secrétaire générale et politique du Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP) cite ainsi le cas de cette maman qui s'occupe seule de ses quatre enfants :

*« Comment fait-elle cette autre maman qui doit payer des bus scolaires, qui nous explique qu'elle ne sait pas toujours les payer tous au début du mois pour tous les enfants ; de temps en temps il y a un enfant qui manque un jour, deux jours au début du mois : quand on était dans cette réglementation, – maintenant on est passé à du plus intensif – vous pouviez manquer « un certain nombre de jours », je mets de grands guillemets, – elle jouait sur un enfant sur l'autre pour qu'il n'atteignent jamais le nombre de jours de façon à ne pas être renvoyés au PMS comme s'ils étaient absents à l'école parce qu'en réalité, ils voulaient aller à l'école. C'est donc de temps en temps l'un, de temps en temps l'autre, en jouant comme ça sur le mois et l'année parce qu'elle ne savait pas automatiquement payer les quatre abonnements .»<sup>9</sup>*

On imagine l'ingénierie (invisible de l'extérieur) de tenue de ces comptes et des calendriers pour ne léser aucun enfant. Et parce que c'est invisible de l'extérieur, cette ingénierie n'amène à cette maman que désapprobation et mépris de la part de l'école, jusqu'au stigmat.

<sup>9</sup> Christine Mahy, *Prises de parole*, Ed Couleur livres, coll Détournement de fond, 2024, p. 84.

Car ce genre de situation dure, année après année.

*« Je pense, dit Christine Mahy, que cette durée il faut la prendre en compte et la comprendre, parce qu'elle n'a pas que des incidences matérielles, elle a des incidences immédiates sur comment les enfants dans les familles et les jeunes traversent la vie dans ces familles-là, puisqu'ils sont associés directement à ces conséquences-là de la durabilité du faible accès aux richesses.*

*Donc ils en ont des conséquences immédiates sur leur possibilité d'autonomie, dans la relation aux copains à l'école, sur la visibilité de ce à quoi ils ont accès, sur la manière dont ils vont faire pour longer les murs, parce qu'on prend les repas de midi et on sait très bien qu'on ne saurait pas en faire autant à la maison et pourtant on sait très bien qu'on ne saura pas les payer, donc comment est-ce qu'on fait pour échapper aux regards, partant du postulat que la plupart des gens voudraient le payer, la majorité des gens, oublions de nouveau les exceptions, la plupart voudraient le payer, mais il faut bien développer des comportements de débrouille qui font que ce qui compte au final, c'est quand même de manger tous les jours ; ce qui compte au final, c'est l'obligation scolaire, et bien oui, s'il y a l'obligation scolaire il faut bien aller là, etc. Et donc des gens organisent des stratégies pour échapper au maximum à devoir payer ce qui est de l'ordre de l'impayable. Et je ne parle pas des classes de neige et tous ces bazars-là encore, je parle de l'élémentaire. Donc voilà, ça c'est vraiment extrêmement important.<sup>10</sup> »*

Julie, jeune fille de 15 ans qui a fréquenté un service d'accrochage scolaire, explique, de manière aussi lacunaire que percutante, à quel point la situation socio-économique des familles pèse sur la scolarité.

*« Moi je me souviens que ceux avec qui j'étais (au SAS), ils avaient tous des problèmes d'argent dans leur famille. Je me dis que c'est lié. Tu te dis que t'as pas de sous, « Je ne peux rien faire. Nickel. Je ne ferai rien de ma vie. » Ciao ».<sup>11</sup>*

Ballottée d'école en école, elle « déchoit » dans la hiérarchie scolaire, puis décroche. Son avenir est bouché. Ni elle ni sa famille n'avaient connaissance de l'existence de dispositifs comme les CPAS. C'est au SAS qu'elle l'apprend (pas à l'école...). *« Au final, tout ces trucs, moi je ne connaissais pas et j'étais persuadée que j'allais mourir. Même mes parents connaissaient pas ça. C'est en venant ici (au SAS), en rapportant des dossiers, ma mère elle a fait des recherches et ça nous a tous rassurés. C'est ça qui est bien. Ça rassure la famille comme ça rassure l'enfant. Donc c'est bien... ça fait du bien (rires). »*

La dimension sociale des situations des familles n'est pas assez ni comprise, ni prise en compte par les écoles. Une éducatrice d'un Service d'accrochage scolaire cite cette situation.

*« Le jeune, finalement, ne met plus comme priorité la dynamique scolaire quand c'est tellement compliqué à la maison, que le jeune a autre chose comme priorité que de venir à l'école. Moi, j'accompagnais à un moment donné une jeune qui disait : « chaque fois que je quitte la maison, je ne sais pas si je vais retrouver ma mère dans un état correct ou pas ». Forcément, ça met à mal, ça empêche complètement de se concentrer sur une question d'étude.*

*Et donc moi, quand j'imagine un prof de français qui essaie d'apprendre c'est quoi la Renaissance à cette pauvre gamine... Elle ne sait pas si elle va retrouver sa mère complètement défoncée ou pas à la maison ! Évidemment que sa priorité c'est pas ça, et donc quitter la maison est difficile. »<sup>12</sup>*

<sup>10</sup> Christine Mahy, *Prises de parole*, op. cit., p. 42.

<sup>11</sup> Jacqueline Fastrès, Caroline Garzon, Laurence Watillon, « Décrocher... un chemin ? Un service d'accrochage scolaire vu par d'anciens bénéficiaires », *Étude d'éducation permanente*, RTA, 2016 <https://intermag.be/553>, (p. 8).

<sup>12</sup> Jacqueline Fastrès, « Juste l'occasion d'essayer, and nothing else matters, L'odyssée institutionnelle d'un service d'accrochage scolaire », <https://intermag.be/753>

## CONCLUSION : « MONTRER COMMENT MONTER LA PREMIÈRE MARCHE DE L'ESCALIER ».

Le décrochage scolaire est généralement abordé par le prisme de l'obligation scolaire. Mais cette obligation elle-même a fait l'objet de lectures différentes au cours de l'histoire, la référant à un paradigme plutôt qu'à un autre, ou à des controverses de paradigmes mal tranchées – voire à des empilements, des intersections de paradigmes peu commodes, en tout cas pour les élèves et les familles, et aussi pour les professionnels. Mais l'obligation scolaire, c'est avant tout une législation qui veut veiller à l'accès à un droit fondamental pour tous les enfants et jeunes : le droit à l'instruction. Si l'esprit de la loi imposant aux familles de mettre leurs enfants dans un dispositif d'enseignement reconnu est d'éviter que des enfants puissent en être empêchés pour des raisons diverses, économiques, culturelles, sociales, une manière de se détacher de ces différentes lectures paradigmatiques qui se concurrencent serait de considérer résolument le décrochage scolaire comme un non-recours au droit. Ce qui mettrait l'institution scolaire dans une posture différente, plus attentive à des conditions systémiques de vie de certaines familles et jeunes, trop souvent négligées ; plus attentive à des interactions avec l'environnement socio-culturel dans lequel elle baigne et aux acteurs extérieurs qui peuvent l'épauler, alors qu'ils sont parfois laissés de côté.

En 2015, nous avons mené avec le RWLP et des familles soumises à l'appauvrissement ou à la pauvreté une recherche participative à laquelle nous avons donné le titre suivant : « Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle. »<sup>13</sup>. Symétriquement aujourd'hui, on pourrait dire à propos du décrochage scolaire comme non-recours au droit « Comment l'école n'a pas réussi à nous accrocher et pourquoi nous avons décroché avec elle ».

Dans sa lecture du non-recours aux droits (à n'importe quels droits), Christine Mahy montre ainsi comment le fait de retourner la posture institutionnelle peut être salvateur pour les personnes qui ont renoncé.

*(...) mais, c'est toujours mieux de montrer comment on monte sur la première marche de l'escalier pour arriver à s'en sortir, plutôt que de dire à la personne : « Vous savez, c'est trop tard, il fallait vous y prendre comme cela, c'était la semaine dernière, oui vous n'avez qu'à ... ».*

*C'est aussi envoyer un message que le professionnel sache bien faire évidemment, mais parfois on est dans une société rude qui va vite, donc on oublie de prendre le temps de se dire précisément celui qui est le plus faible doit être plus soutenu, cela ne sert à rien de lui dire qu'il s'est trompé et qu'il est arrivé trop tard ou qu'il a mal fait.*

*Ce qui est intéressant c'est comment il peut ré-entrer dans le droit, parce que justement cela va le consolider dans sa vie pour aller mieux.<sup>14</sup>*

Et ce ne serait pas un effet mince de ce changement de lecture et de vision que de cesser d'opposer les familles et l'école (les premières étant supposées se désintéresser de la seconde) pour chercher les conditions d'une alliance entre elles orientée vers le respect des droits.

Il nous semble d'ailleurs que cet élément de la DPC peut nous inciter à aller précisément dans ce sens : « Intégrer l'enfant et sa famille dans l'univers de l'école. L'école doit être le lieu de l'égalité des chances et des opportunités. Le gouvernement voit les parents comme des partenaires de l'école, à impliquer dans un parcours vers la réussite de l'élève, sans se substituer pour autant à l'enseignant (...). »



### Pour citer cette analyse

Jacqueline Fastrès, « Dans quel(s) paradigme(s) la société lit-elle le décrochage scolaire ? », *Intermag.be*, RTA asbl, septembre 2024, URL : [www.intermag.be/](http://www.intermag.be/).

<sup>13</sup> Sous la direction de Jean Blairon et de Christine Mahy, « Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle », <https://www.intermag.be/539>

<sup>14</sup> Christine Mahy, *op. cit.*, p. 106.