

### Question de motivation

S'il faut désigner la plus récurrente des plaintes émises par les enseignants à propos du décrochage scolaire, ce sera sans conteste le défaut de motivation. S'y joignent régulièrement d'autres reproches : manque de travail, chahut, incompréhension des parents, voire soutien du jeune contre les professeurs, disqualification de la fonction, isolement face au groupe, etc.

Quelle signification donner à ce manque de motivation ?

Dans un ouvrage récent<sup>1</sup>, Lieury et Fenouillet font la proposition que, chez les jeunes en difficultés, le défaut de motivation ne doit pas être considéré comme une déficience mais plutôt comme un apprentissage négatif. Il ne convient donc pas de voir dans cette attitude les traits d'un caractère qui n'est guère enclin aux études ou d'un milieu qui s'avère peu favorable à l'école, mais plutôt un état d'amotivation, résultat d'une résignation acquise. Celle-ci s'installe progressivement lorsque l'individu perd le lien entre ce qu'il fait et le résultat de son action. C'est bien le cas des élèves qui décrochent, eux qui depuis longtemps ne font plus la relation entre notes obtenues, efforts fournis pour une tâche et temps de travail consacré à celle-ci. Bien au contraire, il se sont forgé la conviction que les résultats dépendent de la chance, ou du hasard, voire de la sollicitude du maître, du professeur.

Il n'est pas inutile de retracer l'histoire de cette résignation, nous pourrions trouver là matière à des actions concertées entre intervenants dans le champ scolaire.

À l'école maternelle, les enfants sont généralement très motivés par les activités proposées. Un lien existe souvent entre celles-ci et leur destination (la pédagogie par projets a depuis longtemps droit de cité dans ces classes). Le plaisir d'agir, d'apprendre est manifeste. Si des difficultés dans la réalisation apparaissent, elles sont vécues sans «traumatisme marquant» car l'attitude de la maîtresse est habituellement très tolérante. Le peu doué ne se sent pas exclu. Nous sommes souvent surpris, lors de nos observations dans les petites classes, de l'aide que les plus démunis peuvent obtenir d'autres enfants. Celle-ci reflète à coup sûr la sollicitude de l'institutrice. Le temps, par ailleurs, est géré avec une grande souplesse dans les classes de petits, la «dictature des échéances» paraît bien lointaine, les rythmes de chacun sont de ce fait mieux acceptés. On note aussi que le discours des parents, des mères, devrais-je dire, est majoritairement favorable à l'école, laquelle est vécue comme un lieu positif, plein de promesses, plus souvent générateur de plaisirs que de peines. La construction positive de soi trouve là matière à s'épanouir. La résignation n'est pas de mise en ces lieux.

S'il y a décrochage, les raisons sont surtout à rechercher dans le dysfonctionnement des familles : séparation des parents, maltraitance, surprotection, arrivée d'un bébé, etc. Quelquefois, mais c'est très rare, la relation avec la maîtresse ou l'intégration dans le groupe peuvent être à l'origine de blocages qui se résorbent souvent avec succès.

Le passage à l'école primaire va constituer pour certains enfants la première et douloureuse expérience de la perte de sens et du décrochage. Certes, c'est là une constatation déjà ancienne qui a mobilisé et mobilise toujours bien des énergies pédagogiques. On en connaît les causes les plus notoires : enseignement frontal, rythmes d'apprentissage guère différenciés, primauté du cognitif, évaluations peu formatives, curriculum quasi identique pour tous, pression des échéances, etc. Mais aussi : peu de place pour l'affectif, pour l'expression des sentiments, pour les activités à tonalité plus ludique. Par rapport à l'école maternelle, le poids de l'institution est devenu bien lourd.

Des études célèbres de Colette Chiland<sup>2</sup> et de Bianka Zazzo<sup>3</sup>, déjà anciennes mais toujours d'actualité, ont montré l'impact, entre autres, des variables socioculturelles sur les enfants de 6 ans et leur devenir, sur les valeurs véhiculées par l'école, sur certaines pratiques pédagogiques, sur la difficile reconnaissance des peu doués. Bien des thèmes actuellement débattus à propos du décrochage scolaire étaient déjà clairement identifiés et discutés.

Que se passe-t-il pour ceux-ci durant cette première année primaire (pour eux, mais aussi pour des inappétents, ou des surdoués) ? Le poids des difficultés rencontrées et l'échec répété dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul n'ont pas de sens pour eux. L'évaluation de leur travail est régulièrement vécue comme une sanction négative. Ils sont pleins de bonne volonté comme à l'école maternelle, et pourtant ils échouent... et de manière répétitive. Ils ne comprennent pas ces échecs, eux qui veulent bien faire. Ils essayent de surmonter ces obstacles, souvent seuls mais n'y arrivent pas, ou mal. Ils reçoivent bien une aide de l'enseignant, aide empreinte de bonne volonté et de sollicitude, mais insuffisante. Se développent alors des sentiments de dévalorisation, voire de culpabilité, rarement pris en compte car non exprimés.

Dans la famille, le discours sur l'école va aussi se modifier : soit qu'on s'insurgera contre ces «profs qui ne comprennent pas les gosses», soit qu'on en parlera avec un certain fatalisme empreint d'impuissance. On la critiquera, induisant ainsi l'idée que ce lieu n'est plus porteur de promesses, n'est plus facteur d'épanouissement. La résignation alors s'installe, la démotivation apparaît, le décrochage s'établit.

La réforme en cours permet de fonder bien des espoirs. On peut espérer que le moins doué sera davantage reconnu et qu'il trouvera sa place (curriculum plus adapté, rythme individuel mieux respecté grâce aux cycles notamment, confrontation des observations au cours des concertations hebdomadaires entre

enseignants du cycle, etc.), qu'il sera réellement accompagné selon ses potentialités, que la pédagogie par projets sera effectivement mise en place pour permettre au sens de s'imposer dans les activités, dans les apprentissages, dans les évaluations. La vie affective pourra aussi pleinement trouver sa place grâce à des activités spécifiques qui lui donneront droit de cité. Pensons au «Prodas», «conseils de coopération», etc. Une échappatoire existera au «tout cognitif» si piégeant pour le peu doué.

On pourra alors souscrire à ce qu'écrivait Jean-Pierre Astolfi<sup>4</sup> : «Si le but de l'école c'est d'accéder au «gai savoir», c'est-à-dire, dit Philippe Perrenoud, «d'intéresser les élèves au savoir pour le savoir, pour le sens qu'il donne à la réalité, pour l'enrichissement personnel qu'il apporte, pour la satisfaction de l'esprit qu'il favorise»... alors c'est la motivation intrinsèque qu'il faut valoriser. Mais cela en sens contraire de l'importance accordée à l'évaluation, à la contrainte, au contrôle de l'activité, à la compétition et aux autres formes de gratification symbolique qui renforcent, elles, la motivation externe».

L'école fondamentale dispose à présent, par cette réflexion profonde sur son organisation et sur sa pédagogie, par la concrétisation d'idées défendues depuis plus d'un demi-siècle, d'une réelle parade au décrochage de certains enfants.

Il ne faudrait cependant pas voir dans l'école, et dans la manière dont elle organise les apprentissages et la vie des enfants, la seule source d'un processus de résignation et de démotivation qui préside au décrochage. Notre pratique nous confronte également à des vécus familiaux de plus en plus préjudiciables au développement de projets personnels positifs, et notamment au projet scolaire («pourquoi je vais à l'école»). La dualisation de la société ne va qu'en s'accroissant. Le nombre de foyers à problèmes, de situations monoparentales précaires, de familles dans lesquelles aucun des parents ne travaille, de situations où l'enfant est peu reconnu dans son statut d'élève, toutes ces problématiques prennent de plus en plus d'importance dans les questions adressées au PMS tant par les enseignants que par des services extérieurs. Il faut ainsi voir dans les vécus singuliers de certains enfants confrontés à de telles situations une cause importante de leur décrochage. La prise en compte de ces dynamiques socio-affectives par les écoles s'imposera de plus en plus à elles, bien qu'elles s'en défendent («notre rôle c'est d'enseigner, pas de soigner!»). Gérer des «plans de vie» d'enfants déstabilisés se prescrira de plus en plus dans un partenariat positif avec le PMS et/ou d'autres intervenants extérieurs.

Je voudrais enfin soulever un problème davantage culturel que scolaire ou familial et qui joue, à mon sens du moins, un rôle non négligeable dans le processus de décrochage : il s'agit du rapport à la règle, à la norme.

Qu'on le veuille ou non, tout processus d'apprentissage implique ce rapport à la norme : des procédures sont à respecter, des exercices sont à prévoir pour automatiser des compétences, des frustrations sont à accepter pour atteindre à certaines maîtrises. Or notre société – et le vécu en famille notamment – va plutôt dans un sens de relativisation de la norme. La consommation facile du produit fini, largement et rapidement disponible, induit des attitudes peu favorables à l'effort. Les enfants vivent des hiatus entre les exigences de l'école et les modes de vie familiaux. C'est là une source de conflits dont l'école et sa pratique ne sortent pas toujours gagnantes. Il faudra bien que ce débat de valeurs soit franchement affronté. Il ne conviendrait pas que la prise en compte de cette «culture de l'effort» ne soit l'apanage que d'une seule catégorie sociale qui connaît et reconnaît la valeur des comportements de la conduite de la tâche et des affects qui accompagnent ces efforts. Si tel était le cas, on retrouverait là au sein de l'école un biais pervers de la dualisation sociale.

Dans la foulée de ce qui aura été vécu dans l'enseignement fondamental, l'entrée dans l'enseignement secondaire, quelles que soient les options, va s'effectuer pour certains jeunes (notamment nos peu doués déjà résignés par leur parcours cahotique) sous des auspices bien négatives. La problématique du sens va s'accroître pour nombre d'entre eux du fait de la confrontation à des professeurs différents. Si cette problématique a pu être «relativement bien gérée» dans le primaire du fait que l'enfant n'avait affaire qu'à un seul enseignant (la relation affective à un instituteur permettait un *modus vivendi* entre les deux, la résignation pouvait ainsi connaître quelques embellies !), la rencontre d'une dizaine de professeurs, par contre, va amplifier les problèmes dans une proportion déroutante pour le jeune. En effet, chaque titulaire de cours va proposer son rapport à la matière, sa pédagogie, son système d'évaluation, le tout souvent sans réelle coordination avec les collègues.

L'adolescent, déjà peu motivé, va lâcher rapidement prise. Vont alors se développer chez lui deux modes de réaction, simultanés ou concurrents. Soit, de manière individuelle, la passivité, le rejet, l'inertie, attitudes qu'il connaît déjà. Soit l'opposition collective, phénomène de groupe possible du fait de la réunion en un même lieu de nombreux adolescents en «amotivation scolaire». Ces derniers, évolution adolescente oblige, feront le lit d'un divorce franc avec l'école (le professeur étant confondu avec l'institution). La résignation sera à nouveau bien présente, mais plus destructrice, plus noire.

L'institution interpellera le PMS pour traiter de situations individuelles, alors que se posent surtout des questions de pédagogie qui donne du sens, de groupe de parole où peuvent se dire les sentiments relatifs au vécu scolaire, d'actions structurantes proposées par l'école permettant la construction d'image de soi positive.

Les problèmes individuels existent, bien évidemment, nous ne voulons pas les nier, mais nous ne pensons pas qu'ils sont la seule clé du décrochage scolaire. Nous ne reviendrons pas sur les problématiques familiales évoquées ci-avant, ni sur les dynamiques personnelles perturbées, elles sont connues et souvent évoquées, on connaît leur poids dans l'instauration des mauvaises relations à l'école. Nous voudrions plutôt évoquer la prise en compte des difficultés d'accès à l'abstraction, du maniement des symboles

verbaux, du désir de pratique concrète, et ce surtout pour les classes d'accueil, de professionnel ensuite, et quelquefois en technique, où l'on rencontre la majorité des décrochages.

Bon nombre de jeunes en difficultés ou en situation d'inappétence se plaignent, dans les entretiens, de ne pas être reconnus dans cette spécificité, eux qui se voient davantage dans le monde du travail que dans le monde scolaire. L'échec dans les matières qui sollicitent ces compétences verbales et abstraites n'est en réalité pas pris en compte, ou pas assez, par l'institution qui laisse accéder l'élève au niveau supérieur et développe ainsi un double langage : tu passes mais tu n'en est pas capable ! Il ne s'agit pas ici d'un «doublement remédiateur» mais plutôt d'une «résignation institutionnelle» qui ne fait que se surajouter à la «résignation individuelle». Comment dès lors le jeune peut-il développer un projet valable, constructif lorsqu'il se sent nié dans ses désirs, disqualifié dans des compétences intellectuelles faibles et confronté à des contenus inutiles (selon lui) puisqu'il ne sait les dominer ?

L'organisation de l'école, davantage tournée vers des situations de vie bien réelles, qui mobilisent effectivement les «compétences pratiques», et ce très tôt dans les curriculum du secondaire, qui coordonnent les différentes matières autour de ces situations de vie, constituera une réponse pleine de promesses au décrochage scolaire.

D'autres thèmes mériteraient encore d'être développés en regard du décrochage scolaire tels que les sentiments dépressifs tant chez le jeune que chez l'enseignant, la solitude, l'individualisme, la difficulté de la construction du soi, la fuite en avant dans les assuétudes. La place nous manque. Nous voudrions cependant terminer sur un sujet qui est régulièrement débattu dans nos équipes : le fossé qui se creuse progressivement et avec acuité entre la culture de l'école et la culture d'un nombre d'adolescents de plus en plus important et leur famille. L'école prône (encore !) une culture de la volonté, de la qualité des contenus tant de matières que de comportements, de la socialité. Les valeurs de l'école ne cadrent plus avec celles qui sont véhiculées par une société marquée au sceau de la consommation. Dans celle-ci, l'image prime (voir les modèles d'identification de nos adolescents), le plaisir rapide l'emporte. Le temps se structure dans le court terme en fonction de l'avoir, de «l'avoir vite». «L'autre» existe essentiellement en fonction ce qu'il apporte dans cette optique plus de «jouissance», pour reprendre un terme cher au psychanalyste. Ainsi, les jeunes et leurs parents «consomment» de plus en plus l'école.

Dans cette perspective, le décrochage scolaire ne doit plus être lu seulement en regard de l'école, de sa capacité à mobiliser des motivations, à lutter contre la résignation acquise, en regard de problématiques individuelles malmenées; il faut aussi le comprendre dans cette dynamique culturelle, de conflit de valeurs.

Serge Antoine

Directeur CPMS provincial de Namur