L'expérience du raccrochage scolaire : Apprendre à dire et à faire entendre l'événement du décrochage pour le penser, le dépasser et en faire son histoire

The experience of reschooling: Learning to put in words the dropout event, making it understandable to go beyond it and to make it his own history.

Valérie Melin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/4970>

DOI : 10.4000/questionsvives.4970

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 18 décembre 2020

ISBN : 978-2-912643-58-2

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Valérie Melin, « L'expérience du raccrochage scolaire : Apprendre à dire et à faire entendre l'événement du décrochage pour le penser, le dépasser et en faire son histoire », *Questions Vives* [En ligne], N° 34 | 2020, mis en ligne le 18 décembre 2020, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4970> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4970>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'expérience du raccrochage scolaire : Apprendre à dire et à faire entendre l'événement du décrochage pour le penser, le dépasser et en faire son histoire

The experience of reschooling: Learning to put in words the dropout event, making it understandable to go beyond it and to make it his own history.

Valérie Melin

Introduction

- 1 A la fin des années quatre-vingt-dix, Le décrochage scolaire, c'est-à-dire l'arrêt des études secondaires, en cours de cycle, avant l'obtention d'un diplôme, devient un problème à la fois institutionnel et social. Le colloque tenu à Lyon, en 1998, sur les lycéens décrocheurs, à l'initiative de l'association grenobloise, « La Bouture », a interpellé les acteurs du monde éducatif sur la responsabilité de l'école. En réponse, des enseignants ont monté des projets de structures expérimentales dédiées à ces jeunes exclus de l'école mais en demande de scolarité pour leur proposer une nouvelle rencontre avec les apprentissages scolaires. Le Micro-lycée de Sénart (MLS), terrain de l'étude présentée ici, fait partie des structures de raccrochage scolaire ouvertes en 2000, sous le ministère de Jack Lang. La recherche que nous y avons conduite s'est intéressée à l'expérience des jeunes, anciens décrocheurs, âgés de 17 à 25 ans, s'y rescolarisant dans l'objectif de passer le baccalauréat. Le raccrochage scolaire (Melin, 2019) s'inscrit dans une historicité à la fois individuelle et sociale qui convoque les représentations du sujet concernant ce qu'il est, d'où il vient et ce qu'il veut en interaction avec les attentes normatives de la société. Il interroge le rapport du jeune rescolarisé avec les événements de sa biographie, en particulier avec l'événement du

« décrochage ». Ces événements pèsent sur la (re)construction du rapport au savoir et l'expérience du raccrochage en apparence tournée prioritairement vers le projet. L'accompagnement pédagogique des jeunes anciens décrocheurs en reprise d'études ne peut donc faire l'économie d'un dialogue favorisant l'apprentissage de la narration de soi et donc, en particulier, la mise en mots de l'événement décisif du décrochage. Le travail de recherche que nous avons conduit auprès de jeunes anciens décrocheurs en situation de raccrochage avec lesquels nous nous sommes entretenus nous a permis d'en analyser les enjeux, les conditions mais aussi les possibles créateurs de nouveaux processus de subjectivation. Nous nous sommes appuyés sur le cadre théorique de la recherche biographique en éducation qui explore « les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social » et analyse la façon dont « ils donnent une forme à leur expérience » et dont « ils font signifier les situations et les événements de leur existence » (Delory-Momberger, 2014, p. 74). Ces processus s'opèrent à travers la « biographisation » qui relève d'une mise en récit de soi. En tant qu'activité réflexive, elle permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociale, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son existence afin d'en construire autant que faire se peut, la cohérence et la continuité (Delory-Momberger, 2014). L'activité langagière, en particulier à travers le discours narratif, inscrit dans le cadre temporel de l'existence et de l'expérience, offre un accès privilégié aux modalités spécifiques par lesquelles les individus se biographisent. Nous nous référons aussi à la théorie de Ricoeur (2000) concernant l'événement qu'il envisage avant tout comme ce qui fait l'objet d'un témoignage. L'événement est conçu comme inséparable non seulement d'un récit qui rend compte de son irruption dans l'ordre des choses qu'il bouleverse et de la façon dont il affecte le devenir du narrateur, mais aussi d'une parole adressée qui invite le narrataire à répondre à cette interprétation. La construction narrative de l'événement du décrochage s'opère donc dans le cadre d'une relation que la situation d'entretien met en scène et dont elle peut ainsi étudier les effets, offrant ainsi un éclairage intéressant sur l'accompagnement de l'élaboration du témoignage du décrocheur. L'objet de la recherche concerne donc non seulement la mise en récit de l'événement du décrochage dans le contexte du raccrochage scolaire mais aussi la construction de la relation au tiers auquel ce récit s'adresse pour éclairer les enjeux de l'accompagnement qu'il propose.

1. Résultats d'une recherche antérieure : La temporalité dans une structure de raccrochage

- 2 Cette étude portant sur l'événement du décrochage, vécu et traversé par tous les jeunes, anciens décrocheurs qui veulent reprendre leurs études, s'inscrit dans le prolongement d'une recherche (Melin, 2019) qui concernait, entre autres, la construction de la temporalité dans une structure de raccrochage scolaire, en l'occurrence au MLS au sein duquel nous avons exercé en tant que professeur de philosophie. A partir d'une méthodologie fondée sur l'observation participante et le recueil d'entretiens, nous avons montré qu'elle relevait d'une intersubjectivité structurée et conditionnée par des représentations institutionnelles. Afin d'introduire la présentation du dispositif de recherche qui nous occupe dans cet article, nous proposons d'en reformuler les résultats en faisant intervenir une conceptualisation de l'événement.

La référence incontournable à l'événement du décrochage

- 3 Le parti-pris des enseignants du MLS a toujours été de considérer la reprise d'études comme requérant la mise à distance du passé. Le principe de la « seconde chance », terminologie souvent revendiquée par les professionnels du raccrochage, implique l'abandon du passif scolaire au profit d'un regard neuf porté sur le « décrocheur » qui n'a pas su ou n'a pas pu, dans une histoire antérieure, tirer bénéfice de l'école. Mettre à distance le passé pourrait permettre d'alléger le jeune en situation de raccrochage du poids des causes qui l'ont conduit au décrochage, orientation subie, déviance, difficultés d'apprentissage, problématiques personnelles ou familiales par exemple. Seul compterait alors, pour les enseignants qui le prennent en charge, le présent de son engagement dans un projet qui nécessite de donner à nouveau une place à la scolarité. Les entretiens que nous avons conduits avec des anciens élèves du MLS ont permis d'invalidier ce parti-pris pédagogique en mettant en évidence que le passé scolaire et le vécu du « décrochage » pèsent sur leur expérience du « raccrochage ». Si cette expérience mobilise prioritairement leur rapport à leur devenir, elle n'en dépend pas moins étroitement de leur histoire passée et de ce qu'ils font de cette histoire au présent. L'expérience du raccrochage peut donc être qualifiée à juste titre de biographique. Elle est inséparable d'un défi, voire d'une épreuve à relever qui consiste à conjurer la discontinuité atypique que l'événement du décrochage a produit dans la dynamique d'un parcours d'élève fortement normalisé par la massification scolaire (Bernard, 2011), en tentant d'opérer une articulation entre le passé de décrocheur et le présent du raccrochage.
- 4 La question du décrochage ne cesse de se poser à tous les acteurs concernés par le raccrochage scolaire (Melin, 2019). La question du décrochage s'invite dans l'activité même de raccrocher. Elle se pose à la fois aux anciens décrocheurs dans leur effort de (re)trouver leurs marques d'élèves et aux enseignants, représentants de l'institution scolaire, dont la mission consiste à les accompagner dans le processus de raccrochage. Elle fait sens d'abord pour le jeune, nous venons de le souligner, dans son rapport à lui-même mais aussi dans le cadre de ses interactions avec la nouvelle structure scolaire. A tout instant se pose la question de la cohérence entre cet espace institutionnel où il rencontre de nouveaux acteurs institutionnels, et son projet de vie dont le projet scolaire n'est qu'un aspect. Il apparaît en effet que le raccrochage ne constitue pas la négation du passé et l'émergence d'un monde nouveau au sein duquel le jeune comme par la magie d'une amnésie opérée par la fréquentation d'une structure scolaire différemment aménagée, aurait définitivement oublié l'expérience douloureuse qui l'a mis une première fois au ban de l'école. Le raccrochage apparaît bien souvent comme un sursis, en attente d'une éventuelle récidive de décrochage. En témoignent le décrochage réitéré qui concerne chaque année, depuis l'ouverture, autour de 10 % des jeunes rescolarisés, et l'absentéisme chronique qui affecte massivement les élèves en dépit de leur volonté affichée de reprendre les études. L'éventualité d'une nouvelle rupture plane comme l'ombre d'un destin toujours possible face à des perspectives d'avenir, encore très incertaines, dont les contours tentent de se dessiner de nouveau au travers d'un projet scolaire. Nous avons mis en évidence qu'un des enjeux majeurs du raccrochage scolaire consiste en la restauration d'une continuité biographique qui permette à l'existence, suspendue en quelque sorte depuis le décrochage, de prendre un sens, une orientation grâce à laquelle le sujet pourrait se reconquérir comme projet

et reconfigurer son identité dans un espace scolaire spécifique et dans la rencontre avec de nouveaux acteurs institutionnels.

Le décrochage : de l'accident à l'événement

- 5 Le décrochage entendu comme le moment effectif de la rupture avec l'école, qu'il soit envisagé comme l'aboutissement d'un processus ou comme la révélation d'une réalité non encore manifestée aurait toutes les caractéristiques de l'« événement » : une irruption soudaine, imprévue, aux conséquences bien souvent désastreuses, génératrice d'un trouble et d'une instabilité qui vient déranger durablement, voire irrémédiablement l'ordre des choses. S'imposant dans sa factualité indépassable, il renvoie à un contexte singulier, indissociable du moment et du lieu de son surgissement ainsi que des acteurs qui en font l'expérience et s'en trouvent bouleversés. Ce qui advient fait événement quand il marque de son empreinte ineffaçable les consciences en introduisant une discontinuité, une fracture qui met en crise les certitudes et pose problème. Comme le rappelle Deleuze (1969), il faut distinguer radicalement l'accident, caractérisant la dimension factuelle de ce qui se produit et dont la saisie est empirique, de l'événement à proprement parler, relevant, en tant qu'incorporel, du champ de la représentation et s'appréhendant comme un intelligible problématique. Ces surgissements accidentels deviennent ainsi des événements en tant qu'ils constituent « des moments-clés du processus de changement, imprévisibles, singuliers, non répétables, rebelles à toute compréhension et à toute logique » (Lévy, 2012, p. 55). Ces accidents inédits représentent, en effet, pour les individus qu'ils concernent autant d'épreuves à relever, épreuve psychologique d'abord, puisqu'il s'agit d'affronter leur contrecoup émotionnel, épreuve d'intelligibilité dans l'effort de compréhension qu'ils mobilisent, mais aussi épreuve pour l'action qu'il s'agisse de s'adapter aux changements brusques qu'ils induisent et/ou d'inventer de nouvelles manières d'être au monde pour conserver une maîtrise du destin.
- 6 Ainsi l'événement prend sens dans le cadre de l'expérience du sujet et se manifeste sur différents plans : le perçu, d'une part, l'éprouvé et le subi, d'autre part, ainsi que le réfléchi sur le vécu autorisant une distanciation propice au dépassement dans une action renouvelée. La temporalité de l'événement ne relève pas seulement, de ce point de vue, de l'instantané du surgissement mais suppose une durée qui intègre la résonance du choc à traiter mais aussi une dynamique d'élaboration réflexive permettant d'ouvrir sur de nouveaux possibles, en termes de représentation et d'action, conditionnés par la reconstruction d'une continuité psychique. Ce processus qui participe de la dimension subjective de l'événement peut faire l'objet d'une intervention qui accompagne ce travail du sujet sur lui-même, en particulier dans son effort de mise en mots pour en penser et panser les incidences. Comme le souligne Lévy (2012), « à mesure que l'écheveau de ses significations est démêlé, mettant à découvert ses racines enfouies dans un passé forclus ou censuré, que le choc émotionnel et l'effet de sidération se prolongent dans une parole libérée, l'énigme que représente l'événement perd de son opacité et devient plus lisible » (p.62). Le dire de l'événement comme manifestation du travail d'élaboration psychique qu'il induit apparaît comme une étape incontournable de la résolution au moins temporaire du problème d'intelligibilité qu'il constitue et suppose ainsi un adressage convoquant autrui comme témoin et facilitateur d'un processus aux dimensions cliniques.

L'événement du décrochage : quelle place pour le sujet ?

- 7 L'événement peut être aussi la marque d'un sujet qui agit pour casser le rythme d'un parcours et susciter une nouvelle temporalité qui modifie le regard sur le passé et l'avenir. La discontinuité de l'événement n'est plus alors tout à fait subie même si elle peut ne témoigner que d'une forme de réactivité de l'individu à l'égard de conditions de vie devenues insupportables. L'élève lorsqu'il bascule dans le décrochage est à la fois agissant et agi. Il opère de lui-même la rupture qui l'éloigne radicalement de l'école quand bien même on peut considérer qu'il y est poussé par l'institution et que son départ constitue un exit de sauvegarde¹. L'événement est alors à comprendre « comme une action qui arrache ses protagonistes à une situation, à un contexte, à une temporalité » (Bensa et Fassin, 2002, p. 8). Cet événement-action met en branle à la fois une nouvelle intelligibilité et un nouveau devenir possible dont le protagoniste-acteur est amené, par des étapes successives, à se saisir en tant qu'auteur à double titre, auteur de l'interprétation d'une part et de son projet d'autre part. Cette nouveauté peut n'être qu'apparente en mettant au jour une logique déjà implicitement à l'œuvre ou témoigner d'un commencement radical. Il y a dans la démarche d'appropriation d'un événement dont on est l'agent un processus de reconnaissance de sa dimension d'acteur mais plus encore de sa dimension d'auteur engagé dans travail de responsabilisation à l'égard de son passé et de son futur.
- 8 Ainsi dans le rapport à l'événement se manifeste toute l'ambiguïté de la subjectivité. L'individu s'y révèle à la fois auteur et assujéti. « C'est un sujet qui subit l'événement en même temps qu'il le fait » (Boutinet, 2006, p. 42). La question se pose de savoir dans quelle mesure l'expérience de l'événement constitue un processus de subjectivation. Selon Badiou (1988), le sujet s'instaure dans sa relation à l'événement qui a le pouvoir de contraindre à une nouvelle manière d'être. L'individu en prise avec l'événement fait l'expérience d'une dépossession dans la mesure où l'événement ouvre l'horizon de possibilités auxquelles il ne pouvait pas s'attendre. La vérité du sujet se situe non dans la possibilité qu'il aurait de réinscrire l'événement dans le cadre de sa vie antérieure, mais, au contraire, dans sa capacité à reprendre la situation à l'intérieur de ce que Badiou nomme une nouvelle fidélité. « On appelle "sujet" le support d'une fidélité, donc le support d'un processus de vérité. Il est absolument inexistant dans la situation "avant" l'événement. On dira que le processus induit un sujet » (Badiou, 1994, p. 39). Cette fidélité implique un remaniement de fond en comble de la manière dont le sujet habite sa situation. L'événement constitue la trame de fond du dévoilement du « vrai » sujet dans sa capacité à assumer cette fidélité inédite. Le caractère indicible de la singularité de l'événement est inséparable du sujet qu'il produit endossant les possibles qu'il fait advenir. Ce qui fait événement est à penser subjectivement comme ce qui fait naître le sujet à lui-même dans la fidélité aux possibles que l'événement inaugure indépendamment de sa dimension factuelle qui pourrait donner à connaître et à construire du savoir. L'expérience de l'événement se construit autour de deux moments. Il y aurait dans un premier temps un événement indicible et il y aurait ensuite le travail d'une fidélité qui permettrait d'en soutenir pleinement la nouveauté en évitant toute forme de réduction au passé. Le processus de subjectivation réside tout entier dans ce travail où l'individu advient comme sujet à partir de sa situation antérieure en se rendant fidèle à ce qui est survenu. L'événement, ni reproductible ni partageable, bouleverse une structure donnée mais n'a pas lui-même de structure

d'instauration qui puisse être décrite comme spécifiant positivement sa réalité et la rendre connaissable. L'événement du décrochage serait alors inaccessible à la connaissance et dans cette mesure l'effort même d'en éclairer les causes et de l'appréhender objectivement pourrait porter atteinte au processus de subjectivation qui pourrait en advenir.

- 9 Donner sens à l'événement du décrochage suppose donc de s'intéresser à l'expérience que les individus en font et aux effets qu'il produit dans leur rapport à eux-mêmes en tant que sujets. L'événement fait être une autre histoire, induit un nouveau mode d'être du sujet, mais n'instaure pas en lui-même la subjectivité capable de s'y accorder. Celle-ci est déjà là, cachée, prête à se manifester et à témoigner de sa capacité à répondre à l'irruption de l'événement. Il s'agira dans l'accompagnement au raccrochage de mettre à l'épreuve cette représentation du sujet en convoquant cette puissance de la subjectivité pour faire émerger cette nouvelle fidélité qu'il n'est pas simple de conquérir pour l'ancien décrocheur dans un contexte où il « refait » en raccrochant ce qu'il n'a pas su faire antérieurement, c'est-à-dire prendre sa place d'élève et sa part d'école.

2. La construction du dispositif de recherche : des enjeux méthodologiques et éthiques et cliniques

- 10 Notre démarche de recherche s'est appuyée sur des entretiens dont l'objet portait particulièrement sur la mise en récit et sur l'expérience de situations de mise en récit de l'événement du décrochage au sein de la structure de raccrochage. Nous avons proposé à des jeunes, anciens décrocheurs y étant rescolarisés, de revenir sur leur expérience scolaire en mettant l'accent sur les moments de leur récit qui convoquaient l'événement du décrochage. Nous avons cherché ensuite à approfondir avec eux sa signification à travers une reprise de sa mise en récit, devenant centrale dans la situation d'entretien. Nous les avons aussi questionnés sur leur expérience de situations d'interactions avec les enseignants qui requéraient de rendre compte de leur décrochage. Il nous a fallu construire une posture de chercheur attentive aux difficultés inhérentes à la mise en récit d'un événement qui demeure traumatique même plusieurs années plus tard.

La conception de l'entretien biographique et l'usage du récit :

- 11 La recherche biographique en éducation a développé une méthodologie spécifique de l'entretien. L'entretien de recherche biographique accorde une place privilégiée au narrateur reconnu comme le sujet de son histoire au double sens de ce mot qui désigne non seulement la trame des événements qui constituent le flux d'une existence, mais aussi une reconstruction du passé par le récit, inséparable d'une interprétation. Le sujet narrateur est à la fois le protagoniste principal de ces événements et l'auteur de la reconstruction narrative qui leur donne sens. La mise en récit de l'existence vécue est inséparable d'un travail réflexif opéré par le narrateur qui structure sa narration en sélectionnant les événements significatifs à partir d'une logique interprétative sous-jacente que Ricoeur (1983) a dénommée mise en intrigue. La mise en intrigue articule le mouvement successif des événements et le mouvement réflexif de leur compréhension. Le sujet s'engage ainsi dans la mise en récit de sa vie. Il y témoigne de lui-même. Il s'y

construit tout en reconstruisant son passé. L'objet de l'entretien biographique est de recueillir la parole d'un sujet se racontant lui-même à un moment précis de sa vie et de son expérience afin de comprendre la singularité d'une construction individuelle en interaction avec les autres et avec le monde. Dès lors, le récit tenu par l'enquêté n'intéresse pas tant le chercheur parce qu'il est source de données à recueillir sur ses comportements, ses pratiques ou ses représentations. Mais l'attention du chercheur se porte sur le récit lui-même, sur les effets qu'il produit sur l'enquêté et sur ce l'enquêté accomplit par la médiation du récit.

- 12 Dans la recherche biographique en éducation, l'entretien est conçu pour favoriser la mise en recherche de l'enquêté et pour produire des effets formatifs. L'enquêté y est considéré comme se livrant à sa propre enquête sur lui-même puisqu'il opère, au travers les échanges et par le récit, ce travail de mise en forme de soi que le chercheur accompagne et cherche à saisir. Ainsi « l'entretien de recherche biographique met en place ... un double espace heuristique agissant l'un sur l'autre, celui de l'enquêté en position d'enquêteur de lui-même, celui du chercheur dont l'objet propre est de créer les conditions et de comprendre le travail de l'enquêté sur lui-même » (Delory-Momberger, 2014, p. 79). La méthodologie de l'entretien de recherche biographique et de son analyse offre les conditions d'une recherche qui considère les acteurs sociaux comme des sujets porteurs d'un savoir que le chercheur apprend à co-construire avec eux. L'enquête, en tant que système d'interaction, y est considérée comme un espace de subjectivation réciproque (Roche, 2007) au sein duquel l'enquêteur accompagne les enquêtés, sujets en quête d'eux-mêmes et capables de produire leurs propres effets de connaissance, tout en soutenant pour lui-même un processus équivalent.

Une situation particulière d'entretien qui interroge la construction de la posture du chercheur

- 13 La dynamique de mise en récit mais aussi le projet même d'opérer la mise en récit ne sont pas sans effets sur le narrateur et questionne la construction de la posture du chercheur qui doit savoir être à l'écoute du sujet interviewé, de ses capacités et de ses limites dans le moment de l'entretien. Le chercheur est mis au défi de rendre « possibles l'émergence et la saisie d'expressions, de registres d'action qui rendent raison aux capacités des acteurs de déplier ce qui a été plié et recouvert, y compris par les individus eux-mêmes » (Payet, Rostaing, Giuliani, 2010, p. 10). Mais il doit aussi pouvoir accepter l'impossibilité pour l'enquête d'entrer dans l'espace du récit parce qu'il ne parvient pas à accéder aux moyens d'expression et d'affirmation de soi. Le chercheur doit savoir reculer tout en témoignant au jeune son intérêt et sa considération pour son expérience. Ce temps de retrait a rendu possible un entretien différé ou déployé sur plusieurs moments.
- 14 Les souvenirs qui concernent le décrochage renvoient souvent à une identité passée dont on ne veut plus mais dont on ne s'est pas encore libéré comme une empreinte qui colle à la peau. Martuccelli (2006) utilise d'ailleurs ce terme pour caractériser le rapport des adultes avec lesquels il s'est entretenu à leurs souvenirs scolaires, traces indélébiles dont ils ne parviennent pas à se dégager quelle que soit leur réussite sociale ultérieure. Se protéger de cette empreinte suscite des comportements défensifs et régressifs dont témoignent les situations d'entretien. Des rendez-vous manqués ou encore des discours indifférents, modalités de déni des émotions, réduisant au factuel l'événement du

décrochage, sont la manifestation de défenses psychiques que le chercheur doit savoir reconnaître et prendre en compte. Nous avons dû aussi faire face à l'irruption d'émotions suscitées, chez l'interviewé, par la prise de conscience, aiguës par la situation d'entretien, des écarts entre l'image de soi, ses aspirations et les attentes sociales, et qui demande un travail d'élaboration psychique. L'interviewé peut être aussi bouleversé de façon inattendue par une souffrance enfouie qui remonte à la surface et étrangle ses mots, troublant la conduite de l'entretien et exigeant sa suspension ou la réorientation des questions pour favoriser la restauration d'un sentiment de sécurité. Ce fut le cas pour une ancienne élève du MLS interviewée dont le décrochage était associé à un événement précis, à une situation de harcèlement qu'elle avait subie en classe et qui lui avait valu d'être sanctionnée par l'enseignante à la place de l'agresseur. L'évocation de ce moment qui a ravivé l'injustice vécue, couplée avec un fort sentiment d'abandon par les adultes confirmant par ailleurs une image défailante de parent, l'a submergée d'émotions. Après un temps de repos, nous sommes revenues à son histoire scolaire en l'orientant vers des expériences témoignant de son autonomie et l'assurant de sa capacité d'indépendance à l'égard des adultes. Nous avons repris l'entretien plus tard et nous sommes revenues sur cette expérience traumatique qu'elle a pu mettre à distance pour l'élaborer.

- 15 D'un autre point de vue, générer mentalement des émotions permet de ressentir comment on serait affecté dans telle ou telle situation hypothétique. Cette capacité fournit donc l'information affective nécessaire pour opérer des choix et marquer des préférences par rapport aux objectifs que l'on se fixe. Cette capacité permet de se ressentir comme un sujet unique, seul acteur de ses expériences passées, présentes et futures. Elle donne le sentiment d'être et permet de consolider son identité. Certains entretiens ont montré comment la remémoration avec ses dimensions affectives pouvait contribuer, quand elle parvient à s'opérer en particulier avec le soutien du chercheur, à une mise en récit dans laquelle se conjuguent un travail de configuration de soi et un processus de formation de soi ouvrant des perspectives riches de sens pour le sujet. On peut évoquer en particulier l'entretien avec une ancienne élève du MLS qui a pris conscience de la relation entre son décrochage et son aspiration à l'autodidaxie dont elle a trouvé les racines dans une tradition familiale. Devenue ensuite travailleur social, elle a construit un dispositif de prise en charge de jeunes décrocheurs qui mobilisent les acquis de la mise en récit de son expérience. L'entretien de recherche s'est affirmé comme un espace de réception qui témoigne de la performativité du récit avec ses colorations affectives dans ce processus de réappropriation de soi et de son histoire.

Prendre en compte la souffrance : la visée clinique des entretiens

- 16 Les situations d'entretien nous ont conduits à réfléchir sur les incidences de la souffrance fortement associée à l'événement du décrochage sous l'éclairage philosophique de Ricoeur (Marin & Zaccai-Reyners, 2013). Cette théorisation philosophique nous a permis d'être attentifs aux différentes dimensions de l'expérience humaine qui sont affectées par la souffrance pour comprendre et accompagner le travail narratif de l'enquêté et favoriser les échanges.
- 17 La souffrance affecte le système relationnel du sujet. « Le souffrir se donne conjointement comme altération du rapport à soi et du rapport à autrui » (idem, p. 15).

Elle se caractérise par la très grande difficulté, voire par l'impossibilité d'instaurer une distance avec le soi souffrant sans laquelle la relation à soi ne peut se construire, ni un travail d'élaboration s'effectuer. C'est aussi la conscience du monde extérieur qui s'altère puisqu'il faut pouvoir d'un certain point de vue s'absenter à soi-même, se nier soi-même pour accéder à la perception du monde dans une visée intentionnelle nous ouvrant à l'altérité. Si autrui parvient à prendre une place dans l'expérience du sujet souffrant, c'est bien souvent de façon négative en lui rappelant, malgré lui, que son vécu douloureux est insubstituable, incommunicable et la marque d'une fragilité exposée au monde extérieur comme à une menace. Cette analyse éclaire la difficulté constitutive de la mise en place des entretiens.

- 18 L'expérience de la souffrance suppose une capacité à l'endurer sans laquelle elle serait destructrice et qui permet de puiser en soi des ressources résilientes dont on peut considérer le désir de reprendre le chemin de l'école comme une manifestation. Néanmoins, elle est bien souvent inséparable d'un affaiblissement du pouvoir d'agir, d'un sentiment victimaire ainsi que d'une culpabilisation, caractérisés par Ricoeur comme « une crise de l'agir communicationnel » s'apparentant à une forme « d'excommunication au sens le plus fort du mot, d'exclusion à la fois des rapports de force et des rapports de symbolisation » (idem, p. 21). Le jeune ancien décrocheur a le sentiment d'être livré à l'autre ; il se sent inscrit dans un rapport de domination symbolique qui le met à la merci du jugement et du verdict d'un tiers, seul détenteur de la capacité d'élaborer dans le langage sa situation de souffrance. L'institution à travers ses représentants a eu et a toujours le dernier mot. C'est par conséquent la fonction du récit, et en particulier la mise en récit de soi, qui subit une atteinte dans la souffrance du jeune en situation de décrochage. Comme le rappelle Ricoeur (idem, p. 23), « se comprendre soi-même, c'est être capable de raconter sur soi-même des histoires à la fois intelligibles et acceptables, surtout acceptables ». Or la souffrance court-circuite le travail de remémoration en installant l'individu qui la subit dans la répétition du même et met ainsi à mal la fonction du récit par laquelle il pourrait se (re)construire sur le plan identitaire. La narration de soi empêchée, altérée voire interrompue, cesse alors d'être l'instrument pourtant incontournable non seulement de la compréhension du sujet par lui-même, pour lui-même et pour les autres, mais aussi de la reconnaissance de sa propre valeur à ses yeux et à ceux d'autrui.
- 19 Dès lors la souffrance suscite un redoublement de l'impuissance à s'estimer soi-même manifeste dans le cadre des entretiens portant, entre autres, sur l'événement du décrochage : le sujet, déjà marqué du sceau de l'identité négative de décrocheur dont il a, au moins en partie, intériorisé le stigmat, fait l'expérience de la difficulté à se réfléchir dans la mise en récit de soi et à s'y reconnaître comme individu capable de répondre de sa propre existence et de lui donner un sens. D'anciens décrocheurs rescolarisés au MLS qui avaient construit les conditions d'un accomplissement personnel et réorganisé positivement leur identité, restaurant ainsi l'estime d'eux-mêmes, ont pu se trouver très démunis quand ils ont évoqué la période de leur décrochage datant, pourtant, de plusieurs années. Dans le rappel d'un état de soi-même vécu comme négatif et chaotique, d'un moi éclaté qu'on a du mal à configurer dans le discours, se réveille un malaise ancien qui envahit le présent de la conscience et peut paralyser le travail biographique.

3. La mise en récit du décrochage : entre événement biographique et événement de la biographie

- 20 Les entretiens que nous avons réalisés avec une quinzaine de jeunes montrent que l'accident du décrochage n'est pas identiquement marquant selon les individus. S'il apparaît vraiment bouleversant et traumatisant pour certains, d'autres l'abordent comme un état de fait qui, certes, a modifié leur parcours mais sans affecter véritablement leur rapport à eux-mêmes et leurs projets. Le décrochage peut ainsi prendre en apparence un caractère anecdotique. Néanmoins l'analyse des trajectoires biographiques fait apparaître que le décrochage, dans tous les cas, fait événement par les conséquences qu'il engendre en termes de restructuration identitaire et dont la mise en récit témoigne.

Le décrochage et le raccrochage comme événements biographiques

- 21 L'événement biographique représente la quintessence de l'événement. L'analyser, c'est « étudier comment la relation ternaire complexe (qui articule dans l'événement soi, les autres et le monde) se défait et se compose lorsque des changements dans l'existence rendent difficile à satisfaire la double exigence de garder la face vis-à-vis des autres et de garder le fil de sa propre histoire » (Fond-Harmant, 1995, p. 12). L'événement biographique se pense en lien avec « des crises, des événements critiques, des tournants de l'existence, les bifurcations d'un cheminement » (ibid., p. 14). L'événement biographique remet en cause des logiques déjà à l'œuvre dans l'existence du sujet et en perturbe les pratiques sociales. Les ruptures sont inséparables de chocs biographiques qui questionnent la représentation globale que le sujet se fait de la réalité et de lui-même. Certains jeunes, par exemple, s'attribuent la responsabilité de l'échec de leur rencontre avec l'école en évoquant leur absence de réceptivité aux apprentissages. L'échec de cette rencontre peut s'être révélée au moment du passage du baccalauréat. L'échec au bac n'est pas alors considéré comme un événement fortuit, circonscrit, mais comme la manifestation de l'échec global de la scolarité : *« je suis arrivé jusqu'au bac parce que mes parents m'ont maintenu en respiration artificielle en me mettant en école privée. J'ai été dans un échec scolaire continu »*. Pour d'autres, le décrochage est associé à une perte de confiance en l'école et en ses valeurs ou encore témoigne d'une révolte à l'égard de ses normes devenues insupportables : *« à l'époque on était jeune et rebelle, l'école, c'était formaté, on pouvait faire par nous-mêmes »*. Dans toutes ces situations, le décrochage procède d'un choc biographique dont le traumatisme est réactivé par le retour aux études. Pour les jeunes qui ont vécu le décrochage, en tant que tel, comme un événement biographique, le raccrochage signifie la reconstruction d'une nouvelle vie, un sens nouveau donné à son existence, marquant ainsi une discontinuité dans le processus identitaire. On peut évoquer alors une double rupture biographique, celle du décrochage d'abord, celle du raccrochage ensuite qui constitue autant de contraintes permettant à une nouvelle figure du sujet d'advenir.

Le décrochage et le raccrochage comme événements de la biographie

- 22 Les événements de la biographie (Fond-Harmant, 1995) sont dans le champ des possibilités raisonnables et ne remettent pas en question les logiques mises en place dans l'existence de l'individu. « Au plus, ils opèrent une inflexion dans les trajectoires et non une cassure » (ibid., p. 15). Il existe des événements de la biographie, considérés comme plus importants que d'autres, parce qu'ils sont marquants, mais ils ne perturbent pas la continuité des trajectoires individuelles. Ils s'intègrent à la mise en place d'un nouveau contexte de vie qui ne constitue pas une réorganisation radicale de l'ancien. Pour certains jeunes, l'événement qui est à l'origine du décrochage n'a rien à voir avec l'école en tant que telle. Elle semble presque en arrière-plan, comme une toile de fond. Certains, bien intégrés à l'école, vivent un changement radical dans le cadre de leur vie privée, une grossesse ou le divorce de leurs parents, par exemple. Cet événement privé introduit une rupture dans la continuité de leur biographie et produit un décrochage qui ne questionne en rien leur rapport à l'école et leur figure d'élève. D'autres semblent n'avoir jamais vraiment investi l'école en tant qu'institution délivrant un savoir et assurant une formation. Par exemple, la question du savoir peut être beaucoup moins déterminante que la question de sa place, de son statut parmi ses pairs et de son image sociale dont la dégradation est l'événement à l'origine du décrochage : *« je me suis dit que si je n'avais pas le respect, si on me prenait pour un bouffon, ça ne servait à rien de bien travailler, que bien travailler ne changerait à ma situation »*. Lorsque le décrochage n'est que la conséquence indirecte d'un événement biographique, d'une grossesse ou du divorce des parents, par exemple, et constitue donc un événement de la biographie, le raccrochage relève d'une stratégie de continuité qui permet de corriger un accident biographique. Dans ce contexte, le raccrochage n'implique pas une grande restructuration identitaire et n'occasionne pas ce bouleversement qui interdit le retour au même. J'ai pu observer des élèves qui reprenaient au MLS les routines qui étaient les leurs dans leur lycée antérieur. Le désir de promotion sociale par la qualification ainsi que celui de se mettre en conformité avec des attentes sociales ou familiales apparaissent comme facteurs déterminants de la reprise d'études. Pour les élèves qui n'ont jamais investi l'école en tant qu'institution de savoir, le temps vécu au MLS est bien souvent une concession faite aux parents, un temps de suspension pour rebondir dans un nouveau projet, une manière d'avoir une place sans qu'elle transforme. L'essentiel de leur existence ne se joue pas à l'école : *« Le MLS, c'était une planque pour moi, je me suis dit que je me réintroduisais dans la société dans laquelle j'estimais ne plus être, je suis redevenu officiel... je n'étais pas là pour apprendre scolairement...le bac, c'est une pauvre histoire »*. Ce jeune que nous citons et dont la vraie passion est la musique qu'il compose a réussi son baccalauréat pour partir l'année suivante en Australie sur la route. Dans ce cadre, il n'y a pas modification fondamentale de la trajectoire des sujets : on assiste à une certaine inflexion, ou conversion biographique. Il s'agit d'une « altération tiède » selon l'expression de Font-Harmant (1995) où les pratiques sociales et la représentation de soi sont peu modifiées.

Les effets sociaux du décrochage : de l'accident au choc biographique

- 23 Celui qui a décroché se trouve confronté à un jugement social qui le met de fait en situation de marginalisation sociale² et d'échec scolaire du fait de la non obtention du baccalauréat. Ainsi le décrochage peut commencer par un accident de parcours mais il finit toujours par être associé à un choc biographique. Il s'avère alors inséparable d'un processus de dévaluation de soi et n'est pas sans effet identitaire. Nous avons remarqué que les trajectoires des jeunes en situation de raccrochage, qu'elles relèvent d'une rupture biographique ou d'une conversion, accompagnent un double processus de changement de monde et de déstructuration-reconstruction d'identité. La reprise d'études marque institutionnellement la discontinuité. Elle confère à la cassure biographique une dimension institutionnelle, elle la fait même exister en créant une nouvelle réalité sociale. Elle rend possible un travail d'objectivation de la rupture et une reconstruction biographique. Certains jeunes associant le décrochage à une carence d'engagement, s'interrogent sur leur capacité à s'impliquer. Le voyage en Australie, par exemple, teste cette capacité de reconstruction biographique : *« Je ne sais pas quelle est ma responsabilité à l'égard du monde extérieur, je n'arrive pas à sortir hors de la pellicule comme dans les films de Tex Avery, il faut que je mérite les choses en me payant ce voyage, en quittant ma famille pour me débrouiller seul, exister en tant que sujet »*. Il ne s'agit pas de reprendre des études après un diplôme obtenu, de modifier un parcours professionnel en se reconvertissant par le biais d'une formation. Il s'agit de revenir dans un espace où la continuité de l'existence s'est rompue et qui est associé à l'expérience d'un échec social et d'une blessure narcissique, comme en témoigne l'étiquette stigmatisante du « décrochage », intériorisée par les jeunes, caractérisant à la fois l'évènement et le vécu de la rupture. L'élève qui a décroché à cause de sa grossesse en témoigne en répondant à notre question portant sur le fait qu'elle a passé sous silence sa scolarité au MLS sur Copains d'Avant en disant : *« Ce n'est pas que je n'aimais pas le MLS, je lui dois beaucoup mais je ne veux pas qu'on sache, je ne veux pas qu'on me prenne pour un cassos ou un boloss »*. La reprise d'études que l'on singularise sous le terme de « raccrochage » représente à la fois la décision d'en finir avec la rupture en opérant une reconstruction de soi et un processus plus ou moins long et précaire qui doit déboucher sur une nouvelle figure identitaire.
- 24 Ainsi directement ou indirectement, le décrochage constitue un évènement biographique. Le raccrochage ne représente pas la reprise du cours normal de la vie du jeune, après la simple péripétie constituée par l'arrêt des études, suspension provisoire d'une continuité de l'existence qui n'en aurait pas été véritablement affectée. Il produit, dans la continuité biographique, une cassure et il signifie aussi qu'on a perdu la face vis-à-vis des autres. Reprendre effectivement les études quand on a décroché, ce n'est pas se projeter dans une nouvelle formation, c'est d'abord refaire ce qui n'a pas été correctement fait, c'est revenir en arrière pour effacer un inacceptable. Il y a donc une part régressive dans l'expérience du raccrochage qui réactive tout un cortège de souvenirs associés à l'évènement traumatique du décrochage et qui convoque un soi d'échec et une souffrance.

4. L'accompagnement au processus de subjectivation inscrit dans le « dire de l'événement du décrochage »

- 25 La situation d'entretien nous a permis d'expérimenter un dispositif d'accompagnement à la mise en récit de l'événement du décrochage et d'analyser la tension entre le dire de l'événement du décrochage, source d'un renouvellement potentiel du sujet, et les souffrances indissociables qui favorisent un déferlement d'émotions qu'il faut d'abord parvenir à contrôler si elles ne sont pas dissimulées sous des comportements défensifs. Il convient aussi de réfléchir sur l'espace de réception de l'événement du décrochage qui n'est pas sans conséquence sur la capacité d'un jeune à faire de sa mise en récit du décrochage un processus de subjectivation. Ces conditions remplies dans la situation d'entretien rendent possible l'émergence d'un récit aux effets émancipateurs.

L'espace de réception de l'événement : une dimension politique à prendre en compte dans l'accompagnement

- 26 « Un événement est un signe. Il est un geste (faire signe), il laisse une trace, caractérisée par une intentionnalité ayant eu pour effet, implicitement ou explicitement d'attirer et de retenir l'attention » (Ardoino & Berger, 1993, p. 221). L'événement convoque donc un espace d'adressage et de réception inséparable de la relation à l'autre avec tous les enjeux de pouvoir et de reconnaissance qui en sont la caractéristique. Quand bien même il s'agit d'évoquer avec les interviewés l'événement du décrochage, déjà éloigné dans le temps et dont les conséquences directes se sont estompées, sa force de questionnement demeure intacte et appelle l'interlocution. Sa mise en forme langagière s'inscrit dans cet espace d'adressage et de réception en le structurant comme le souligne très justement Roland Barthes (1968) dans son analyse des événements de Mai 68. La narration de l'événement convoque différents types de paroles.
- 27 La parole informative, première modalité de structuration, semble coïncider avec l'événement du fait de sa dimension d'immédiateté et en constitue comme un intelligible instantané. Les jeunes évoquent quasiment tous dans les entretiens la première occurrence de mise en récit du décrochage lors de la phase de recrutement au sein du MLS. Ils évoquent le premier échange téléphonique qui détermine si ou non leur situation de décrocheur leur donne accès la structure. Ils doivent préciser la dernière classe fréquentée, le contexte de l'interruption de scolarité, la durée du décrochage. Mais en réalité, l'événement s'est constitué avant tout comme langage au sein duquel se sont construits et ont évolué des rapports de force qui sont autant de conflits d'affirmation des sujets et d'interprétation des actions. Lorsque les jeunes racontent l'entretien de recrutement, ils mettent en avant leur attention à dire ce que les enseignants attendent pour qu'ils soient intégrés : *« je me suis dit qu'il fallait que je persuade les profs que je m'en voulais d'avoir décroché ; je ne pouvais pas trop mettre la responsabilité sur les profs que j'avais eus, ça l'aurait foutu mal »*. Ou encore *« il fallait que je sois capable d'expliquer pourquoi j'avais décroché pour que les profs comprennent, que je leur donne des raisons valables qu'ils pourraient comprendre »*. On constate à quel point il est difficile de produire un récit qui procède de ce qu'on pourrait caractériser de près ou de loin une authenticité, tant il semble assujéti à des rapports de pouvoir qui mettent les personnes marginalité, en situation de vulnérabilité sociale, à la merci de ceux qui

vont les prendre en charge, leur redonner une place et dont ils sont tributaires des représentations.

- 28 Il est ainsi nécessaire que le jeune décrocheur puisse prendre la parole, ou, pour mieux dire, se saisisse du pouvoir de la parole en se dégageant du discours du dominé (Scott, 2009) qui tend à reproduire les attentes interprétatives de l'Institution, mise en crise par le décrochage dont il est l'acteur. Une des conditions de de l'accompagnement à la mise en récit du décrochage relève de l'autorisation. Le jeune doit donc s'y sentir autorisé par son interlocuteur qui, de son côté, est mis en demeure de se dégager de l'emprise interprétative de l'Institution dont il est pourtant le garant en se disposant à la remise en question. L'interlocuteur qui accompagne le jeune décrocheur développe ainsi une capacité d'entrer dans une relation de résonance définie par Rosa (2019) comme une relation fondée sur la capacité, la volonté et la pratique d'écouter et de répondre d'une manière auto-transformatrice, imprévisible et ouverte. Cette attitude caractéristique d'une société véritablement démocratique, selon l'auteur, repose sur la capacité de se laisser affecter et émouvoir par la voix des autres pour leur répondre en assumant les divergences inévitables et en se laissant transformer par cette rencontre. Cette disposition à l'écoute qui prémunit contre l'instrumentalisation et la réification toujours possibles dans l'échange permet au jeune de déployer la potentialité de « faire écriture », ce qui présuppose, selon Derrida (1967), de rompre avec l'ancien système symbolique dans lequel il s'est construit en tant qu'élève et dont l'accompagnant accepte le principe de la déconstruction.

L'événement du décrochage, impasse et dépassement interprétatifs : accompagner un processus de subjectivation

- 29 Dans la mise en forme de l'événement du décrochage, le jeune est engagé à la fois dans une prise de parole, un travail de narration de soi et une dynamique d'affirmation de soi en tant qu'auteur reprenant les faits pour y convoquer sa responsabilité. La souffrance vécue témoigne de la façon dont ces différentes dimensions de l'agir humain sont affectées et amoindries dans ce retour à l'événement traumatique de la rupture avec l'institution scolaire. Dépasser l'événement en tant qu'instance traumatique pour s'ouvrir à sa dimension subjectivante, créatrice d'une nouvelle histoire, d'un nouveau « futur-passé » témoignant d'une nouvelle configuration identitaire, repose sur un processus de biographisation dont nous avons pu observer les phases et les accompagner dans le cadre des entretiens.
- 30 Nous avons ainsi repéré différents moments qui nécessitent chacun une modalité d'accompagnement spécifique. Le premier temps consiste en le rappel du traumatisme de l'événement lui-même inséparable d'un rapport ambivalent à soi mêlant fierté et rejet pour déboucher sur de la souffrance. Il s'agit pour l'accompagnant de tenir une posture d'accueil contenant qui ne cherche pas à précipiter la narration de l'événement. Lorsqu'elle s'opère, elle s'inscrit dans l'espace d'une relation qui doit favoriser un déplacement des représentations du monde et de soi au travers du lien à l'accompagnant, autrui significatif qui favorise la reconnaissance dans une dynamique de co-transformation. Commence à émerger la possibilité d'une nouvelle fidélité à soi-même envisageant l'événement non plus du point de vue d'un retour sur le passé qu'il constitue dans un effort d'intelligibilité mais du point de vue de potentialités qui inaugurent une nouvelle figure du sujet. L'accompagnant, dans la mise à distance de

son allégeance au système symbolique de l'Institution, accompagne ce mouvement subjectif dont il ne peut prédire le dénouement sous la forme d'un projet qui peut s'avérer très éloigné des injonctions sociales et institutionnelles qui président au raccrochage scolaire. Il s'est agi de faire attention aux éléments de discours qui pouvaient conforter l'identité négative du décrocheur en mettant en avant les déficiences et les manques. Pour illustrer cette démarche, nous présentons le récit de Pierre. La figure centrale que son récit, c'est celle de l'exil. Exil géographique d'abord : ses parents ont quitté leur région natale pour s'installer à Bagnolet, banlieue à distance du centre, et les membres de sa famille dont il est proche sont loin, vers le Sud, les régions chaudes. Exil social, ensuite, puisqu'il nous raconte l'histoire d'un déclassement : il avait droit au savoir scolaire, aux études ouvrant sur le diplôme et le maintien au moins dans la classe sociale représentée par le lignage paternel, c'est-à-dire dans la petite bourgeoisie cultivée. Mais il a échoué et il est déchu ; il se retrouve, à plus de vingt-cinq ans, sans place dans la société et sans diplôme. Exil psychologique puisqu'il a dit littéralement qu'il avait « perdu son nom », or le nom désigne l'identité la plus primaire, fondatrice et originelle qui fait rentrer dans la communauté des hommes. Exil cognitif enfin, puisqu'il se sent coupé du savoir qu'il désire. Il ne cesse d'évoquer ses lacunes et ses manques comme un déficit de savoir indéfiniment à combler. Il ne sait jamais assez pour avoir le sentiment de savoir. Il est comme le tonneau percé des Danaïdes : il ne peut se remplir de savoir. Pierre s'identifiant à l'enseignant qui l'a antérieurement jugé, a fait sien le handicap socio-culturel dont Charlot (1997) dénonce l'usage essentialisant. Le travail d'entretien qui a lieu en parallèle avec une psychothérapie, a consisté à maintenir le cap d'une réévaluation de son parcours marqué par l'événement du décrochage qui lui a permis d'avancer conjointement dans la reconquête de son identité et dans la prise de conscience de ses acquis et de son potentiel d'affirmation singulière : *« Parler avec toi, ça me permet quelque part d'approfondir le rapport que j'ai avec l'enseignement...j'ai besoin de traces, ça me permet d'approfondir mes relations avec l'enseignement et avec le MLS. Ça me permet d'éclaircir des malentendus. J'étais désarmé pour défendre mes intérêts... Ça me permet de voir que je n'étais pas si nul que cela. »* Ce travail de configuration de soi par le récit dans l'interaction avec le chercheur lui a permis de s'armer pour faire face aux défis de l'existence sociale en se réappropriant sa dimension de sujet. *« Réfléchir sur mon décrochage, ça a été productif pour mon analyse, productif au niveau de l'éclairage pour comprendre un peu la catastrophe de mon existence, se posséder soi-même, c'est trois-quart du boulot fait »*. Cette capacité d'affirmation s'opère à travers ce qu'il appelle son trépied qui est l'assise de sa reconquête et de son projet de vie : le DAEU qu'il entend préparer, une activité professionnelle qu'il met en lien avec sa pratique du Karaté et le psychologue qui le suit.

- 31 Il convient aussi de rester très attentif à la dimension de symptôme caractéristique de l'événement (Derrida et al., 2001) en ne forçant pas, dans l'accompagnement, le travail d'interprétation qui, pour s'achever et aboutir, peut être tenté d'emprunter des éléments de sens au système symbolique à dépasser au risque de réduire le décrochage à un simple accident explicable et compréhensible. L'événement, entendu comme symptôme, a une signification « que personne ne maîtrise, qu'aucune conscience, qu'aucun sujet conscient ne peut s'approprier ou maîtriser. Ni sous la forme du constat théorique ou judiciaire, ni sous la forme de la production performative » (idem, p. 105). L'événement échappe à la fois au constatif qui nourrit l'explication et au performatif qui s'accomplit dans la biographisation par laquelle l'individu se met en forme et met

en forme son expérience dans le processus de narration qui donne sens. L'accompagnant doit donc savoir valoriser, dans le processus de subjectivation que le dire de l'événement du décrochage promeut, la dimension du secret au sens que lui confère Derrida (2001), c'est-à-dire entendu comme le non manifesté qui excède toutes les vérifications et les validations possibles. C'est ainsi que peut s'opérer le travail d'une fidélité qui permet de soutenir pleinement la nouveauté sans l'inféoder à ce qui a été vécu. Nous prendrons l'exemple du récit de Régis pour l'illustrer. Régis fait le choix de ne commencer la narration de son histoire scolaire qu'à partir du collège qui représente le moment de rupture avec l'institution scolaire. Régis s'installe dans une démarche de réflexion sur son décrochage qui s'articule sur une critique de l'école. Il ne s'agit pas d'un rejet de l'école suscité par sa mise au ban, mais bien d'un positionnement intellectuel : *« je me suis fait ma propre idée de l'école »*. Néanmoins, Régis n'est pas dupe des limites de son jugement qu'il envisage aussi comme l'effet de l'adolescence et d'un besoin de rébellion. Cela dit, cette distance critique à l'égard de l'école innerve tout son propos. Il considère l'école comme un système qui détermine le devenir des individus sans prendre en compte leurs intérêts, et qui ainsi les désespère de réussir de telle sorte qu'ils finissent par s'identifier au pauvre projet pensé pour eux. Il envisage en particulier l'orientation dans la voie professionnelle comme une filière de relégation qui représente la négation des capacités intellectuelles des individus. D'autre part, il a conscience de la marginalité qui le caractérise et qui explique des choix de vie sans correspondance avec les formes de réussite promues par la société et sa difficulté de rentrer dans le moule scolaire. Il précise en particulier à quel point il lui est difficile de se fixer des objectifs à long terme et de s'inscrire dans une continuité d'existence pour les achever. Il cultive à la fois volontairement et involontairement les ruptures et les décrochages. Il a fait de l'inachèvement un mode de vie à la fois qu'il choisit et qu'il subit. *« J'aime les ruptures, on peut dire ça, on peut dire ça, parce que c'est un de mes gros problèmes, je l'ai remarqué, il n'y a pas si longtemps que ça et ça doit faire quelques mois, j'ai un gros problème à ce niveau là, c'est que je suis incapable de finir quoi que ce soit... J'ai fini très peu de choses dans ma vie. »* Régis a, de nombreuses passions qui prennent tout son temps et le rendent indisponible pour l'école. Il a en particulier une passion pour la stratégie qui s'exprime aussi à travers les jeux de rôle. Ce centre d'intérêt le fait graviter dans un réseau d'amateurs qui mutualise le savoir et les compétences. Dans ce groupe d'amateurs, en particulier au sein d'une association dans laquelle il est très actif, Régis rencontre une grande diversité d'individus aux parcours et aux formations très différentes dont il se nourrit. Ce qui compte, c'est l'éclectisme qui caractérise ce genre de collectif dans lequel il peut gérer l'angoisse qui est au cœur de sa propension pour le décrochage : *« Psychologiquement, je crois que ça m'angoisse d'être trop dans un truc, j'ai l'impression de me perdre dans quelque chose, alors que je voudrais faire plein de choses et c'est pour ça que j'ai eu beaucoup de mal à déterminer ma voie... »*. C'est autour de cette figure assumée de l'inachèvement et de l'indétermination caractérisant une forme de nomadisme que s'opère le processus de subjectivation de Régis dans son récit. Figure assumée mais inexpliquée à partir de laquelle Régis construit son projet de vie, à la fois en marge, puisqu'il ne reprendra pas ses études et vivra de petits boulots, et en même temps inscrit dans des réseaux d'amateurs qui lui donnent une place sociale et lui permettent de poursuivre sa quête singulière de savoir.

Conclusion

- 32 Ricoeur (1983) parle de l'événement comme d'une idée musicale sous la forme d'un rythme à trois temps : d'abord quelque chose arrive, éclate, déchire un ordre déjà établi ; puis une impérieuse demande de sens se fait entendre, comme une exigence de mise en ordre ; finalement l'événement n'est pas simplement rappelé à l'ordre mais en quelque façon qu'il reste à penser, il est reconnu, honoré et exalté comme crête du sens » (p.186-187). Apprendre à dire et à faire entendre l'événement du décrochage suppose la prise en compte de cette dynamique d'appel à donner un sens qui fait signe vers un sommet d'intelligibilité qu'il faut envisager à la fois comme la plus haute intensité interprétative accessible et un seuil à ne pas dépasser sous réserve de rencontrer le vide et la chute. Le dire de l'événement du décrochage intègre ainsi dans sa mise en œuvre et sa dynamique même une impossibilité à être dit qui le fonde comme tel par-delà les dimensions traumatiques bien présentes qui court-circuitent le pouvoir de dire et de se raconter mais aussi par-delà les enjeux de pouvoir qui musèlent la parole interdite alors d'explorer les dimensions critiques de l'expérience. Celui qui accompagne doit s'ouvrir à une écoute qu'on peut qualifier de paradoxale. Elle ne doit pas seulement relever d'une clinique qui permet le dépassement d'une sidération qui empêche de penser. Elle ne doit pas seulement favoriser une réceptivité qui autorise le jeune à développer une perspective critique sur l'école et à prendre conscience de la façon dont son décrochage met en crise tout un ensemble d'injonctions qui contraignent le parcours de l'apprenant. Dans cette démarche de résolution biographique d'une expérience traumatique conçue comme inséparable d'un processus de subjectivation, l'écoute de l'accompagnant doit aussi et en même temps aider le jeune à s'autoriser l'impossibilité de dire l'événement du décrochage qui fonde sa dimension ontologique de renouvellement radical de soi et de revitalisation de la subjectivité. En faire son histoire, c'est s'ouvrir sur un à venir. Le chercheur apparaît alors comme un médiateur possible qui interrogeant la fonction d'accompagnement de ce « dire de l'événement » dans la structure de raccrochage et en met au jour les enjeux.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. et Berger, G. (1993). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Andsha.
- Badiou, A. (1988). *L'être et l'événement*. Paris : Le Seuil.
- Badiou, A. (1994). *L'éthique. Essai sur la conscience du Mal*. Paris : Hatier.
- Barthes, R. (1968). L'écriture de l'événement. *Communications* 12, 108-112.
- Bensa, A. et Fassin, E. (2002). Les sciences sociales face à l'événement. *Terrain* [En ligne], 38 | mars 2002, mis en ligne le 06 mars 2007, consulté le 15 juin 2020. <http://journals.openedition.org/terrain/1888> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/terrain.1888>

- Bernard, P. Y. (2011). *Le Décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bloch M.-C. & Gerde B. (2002). Transe sécuritaire et décrochage scolaire. *Cahiers Pédagogiques*, 408.
- Boutinet, J.-P. (2006). L'individu-sujet dans la société post-moderne, quel rapport à l'événement ? *Pensée plurielle*, 2006/3, n° 13, 37-47.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Deleuze G., 1969. *Logique du sens*. Paris : Editions de Minuit.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.
- Derrida, J., Soussana, G. et Nouss, A. (2001). *Dire l'événement, est-ce possible ? : Séminaire de Montréal pour Jacques Derrida*. Paris : L'Harmattan.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Le Seuil.
- Fond-Harmant, L. (1995). Approche biographique et retour aux études. *Education permanente* (125), 7-25.
- Giust-Desprairies, F. et Lévy, A. (2015). Introduction. Penser l'événement aujourd'hui. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2015/1, n° 19, 7-12.
- Lévy, A. (2012). L'Énigme de l'événement. *Connexions*, 2012/2, n° 98, 53-64.
- Marin, C. et Zaccaï-Reyners, N. (dir.) (2013). *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricoeur*. Paris : PUF.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve – l'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Melin, V. (2019). *Décrocheurs-raccrocheurs - nomades de l'école*. Paris : Téraèdre.
- Payet, J.-P., Rostaing, C & Giuliani, F. (2010). *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : PUR.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1983), *Temps et Récit*, t. 1. Paris : Le Seuil.
- Roche, P. (2007). La subjectivation. Dans : V. De Gaulejac & al. (dir), *La sociologie clinique* (p. 161-185). Paris : Eres.
- Rosa, H. (2019). La société de l'écoute. La réceptivité comme essence du bien commun. *Revue du MAUSS*, 2019/1 n° 53, 361-395.
- Scott, J. (2009). *La domination et les arts de la résistance. Fragments d'un discours subalterne*. Paris : Editions Amsterdam.
- Zaffran, J. & Vollet, J. (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?* Lormont : Le bord de l'eau.

NOTES

1. Formule de Patrick Rayou cité par Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde (2002).
2. Ces jeunes déscolarisés sont reconnus sans place comme en témoigne la catégorie du NEET (*Not in Education, Employment or Training* : ni en formation, ni en emploi, ni en stage) qui définit désormais la précarité sociale de la jeunesse et dans laquelle rentrent les décrocheurs.

RÉSUMÉS

Cet article questionne l'accompagnement pédagogique du raccrochage scolaire en analysant la fonction et les enjeux d'une mise en récit de l'événement du décrochage à travers la présentation d'une recherche-intervention menée auprès de jeunes anciens décrocheurs rescolarisés au Micro-Lycée de Sénart. La démarche d'investigation par entretiens s'appuie sur les cadres théoriques de la recherche biographique en éducation qui définit la démarche de narration de soi comme un travail biographique qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociale, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son existence. Cet article explore les conditions à la fois cliniques et politiques d'un processus de subjectivation fondé sur une dynamique de distanciation réflexive à l'égard de l'expérience du décrochage, autorisant ainsi le dépassement de sa dimension traumatique pour rendre possible un avenir.

This article questions the pedagogical accompaniment of reschooling by analyzing the function and the stakes of a narration of the drop-out event through the presentation of a research-intervention carried out with young former drop-outs, students at the Micro-Lycée of Sénart. The approach of investigation by interviews is based on the theoretical frameworks of the biographical research in education which defines the approach of self-storytelling as a biographical work which allows the individual, in the conditions of his social experience, to integrate, structure, interpret the situations and the events of his existence. This article explores both the clinical and political conditions of a new relationship to oneself based on a dynamic of reflexive distancing with regard to the experience of dropping out, thus allowing the overcoming of its traumatic dimension in order to make a future possible.

INDEX

Mots-clés : décrochage scolaire, recherche biographique en éducation, processus de subjectivation, événement, souffrance

Keywords : drop-out, biographical research in education, relationship to oneself, event, suffering.

AUTEUR

VALÉRIE MELIN

Maitre de conférences en sciences de l'éducation, agrégée de philosophie, membre du CIRBE (collège international de recherche biographique en éducation)