



## L'orientation scolaire et professionnelle

41/3 | 2012

Inégalités sociales et orientation - II

---

### Précarité sociale et déscolarisation

*Poverty and school drop-out*

Pierre G. Coslin

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3882>

DOI : [10.4000/osp.3882](https://doi.org/10.4000/osp.3882)

ISSN : 2104-3795

#### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

#### Édition imprimée

Date de publication : 7 septembre 2012

ISSN : 0249-6739

#### Référence électronique

Pierre G. Coslin, « Précarité sociale et déscolarisation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/3 | 2012, mis en ligne le 07 septembre 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3882> ; DOI : [10.4000/osp.3882](https://doi.org/10.4000/osp.3882)

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Précarité sociale et déscolarisation

*Poverty and school drop-out*

Pierre G. Coslin

---

Cette étude a pour objet la mise au jour d'éventuelles concomitances entre la précarité sociale et la déscolarisation, une meilleure connaissance de ces concomitances pouvant permettre de mieux réguler l'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire pour éviter que certains n'en décrochent. Si l'école ne peut directement agir sur la précarité sociale et/ou culturelle de certaines familles, elle pourrait, en en tenant compte, prendre en charge les élèves qui en sont victimes pour compenser les manques dont ils souffrent et chercher à établir une meilleure communication avec elles, leur intérêt commun résidant en l'avenir de l'enfant. La déscolarisation semble en effet toucher particulièrement les jeunes vivant au sein de familles en situation de grande précarité, de nombreux élèves issus de ces milieux rencontrant précocement des difficultés dans leur « confrontation à l'école ». Certains connaissent ainsi très tôt un « décrochage cognitif » et s'inscrivent difficilement dans leur scolarité. Les changements d'exigences entre l'école primaire et le collège révèlent alors des difficultés antérieures, les conduisant à intérioriser leur disqualification et à l'exprimer par des attitudes de retrait. L'institution scolaire ouvre également la voie à la déscolarisation à travers des orientations trop souvent imposées vers des dispositifs spécialisés, des délais de prise en charge des « primo-arrivants » beaucoup trop conséquents et des inscriptions contraintes dans un autre établissement après les exclusions, quand il ne s'agit pas d'une quasi exclusion du système en faisant « bénéficier » d'un enseignement à distance ceux dont aucun collège ne veut plus. La conjonction de ces événements de la vie scolaire avec les situations de précarité matérielle, de fragilité sociale et de faiblesse des ressources culturelles des familles s'avère alors un facteur premier de risque de décrochage scolaire (Esterle-Hedibel, 2004).

Violences scolaires, inadaptations sociales, déscolarisation... Ces thèmes conservent leur actualité depuis les premières études effectuées par Léon, il y a une trentaine d'années, ou les travaux initiés par un appel d'offre du ministère de l'Éducation nationale au milieu des années 1990 (Charlot & Emin, 1997). Loin de s'estomper, le phénomène s'est accru tant à travers le nombre de jeunes concernés qu'à travers celui des établissements

rencontrant des problèmes. Il est vrai que les circonstances favorisant les mises en acte sont multiples : la démocratisation de l'éducation engagée avec les années 1960, louable au plan des principes, a entraîné la massification de l'enseignement sans réellement prendre en compte les différences individuelles ; la création d'établissements à grande capacité, regroupant de nombreux jeunes issus de milieux en difficulté, a créé des situations explosives ; la société a connu un climat de récession économique n'accordant pas d'espoir aux jeunes les plus démunis. Sont ainsi arrivés dans les collèges des enfants qui n'avaient pas pu ou pas su profiter de l'enseignement élémentaire, et, ne sachant, pour certains, quasiment ni lire ni écrire ni compter correctement, se sentaient confrontés à la perspective de longues années de classe qui ne correspondaient ni à leur demande ni à celle de leur famille. Connaissant l'échec scolaire et s'y enferrant, ils n'ont trouvé dans l'école aucun moyen de se valoriser, subissant plutôt qu'assumant leurs orientations successives. En ce temps d'adolescence où la relation aux parents est mise en question, ils n'ont pu y trouver d'autres sources pour alimenter leur estime de soi. Que dire alors des jeunes issus de l'immigration pour lesquels se sont surajoutés les effets de la désignation sociétale et de l'exclusion ?

Leurs difficultés d'adaptation se sont parfois manifestées à travers un décrochage scolaire conduisant l'école à les « perdre de vue », pour reprendre l'expression usitée par les personnels de l'éducation. Ces situations fréquemment évoquées ne sont pas réductibles à des cas particuliers, dans la mesure où, depuis quelques années, les taux de scolarisation entre 13 et 16 ans montrent :

- *une élévation de l'absentéisme*, dont les taux atteignaient près de 10 % en avril 2008 pour l'ensemble des établissements, s'étageant de 3 % dans les collèges à 19 % dans les lycées professionnels ;
- *une croissance des sorties du système avant la fin du second cycle* qui sont passées de 8 à 10 % entre 2000 et 2008.

L'absentéisme scolaire touche donc un grand nombre de collégiens et de lycéens. Il est en relation avec les déficiences du système scolaire, le rôle joué par les familles et la psychologie des adolescents. Ce phénomène complexe nécessite une approche multiforme, à la fois préventive, éducative, pédagogique et sanitaire. Ces trajectoires singulières, échappent en effet à tout déterminisme et ne peuvent être réduites en typologies, mais abordées à travers les interactions entre ce qui se construit dans l'espace et le temps scolaires et ce qui se joue dans l'espace familial et amical. On pourra peut-être, alors, mettre au jour les moments et les logiques faisant office de « nœuds » dans les processus de rupture scolaire. C'est dans ce but que nous avons conduit une étude répondant à une demande conjointe du Département de Paris et de l'Académie de Paris (Coslin, 2004, 2006).

Entre un jeune qui sèche occasionnellement un cours et celui qui ne trouve plus de motivation pour aller à l'école, ou qui est en proie à une phobie scolaire, l'absentéisme apparaît comme la transgression normale d'un adolescent ou comme un symptôme de sa pathologie. Il préoccupe désormais parents et éducateurs et ne doit être ni négligé ni banalisé, mais ne doit pas non plus faire l'objet de « catastrophisme » ou faire oublier que ces absentéistes et ces décrocheurs sont aussi un reflet de notre société. Chaque année, 60 000 jeunes quittent l'Éducation nationale sans qualification ni diplôme : ils décrochent, abandonnant collège et lycée. Le nombre de jeunes qui sortent sans qualification du système est donc d'une importance notable. Et ce phénomène s'étend aujourd'hui à de nouveaux publics. Contraintes sociales et représentations collectives y ont leur part, mais

elles n'ont d'effet qu'en lien avec la trajectoire scolaire, la plupart des décrocheurs ayant connu des difficultés précoces et leur désaffection à l'égard de l'école s'avérant partagée avec d'autres jeunes qui, eux, restent dans le système. Il faut en effet une conjonction de facteurs contextuels et événementiels pour enclencher les processus de rupture. Quelle place la précarité sociale occupe-t-elle en leur sein ?

## S'entendre sur les mots

Concernant l'**absentéisme**, il faut tout d'abord distinguer les absences régularisées de celles qui ne le sont pas. Une absence est régularisée lorsque l'établissement la considérant comme excusée, motivée ou justifiée, il l'enregistre comme telle dans le cadre de la gestion des absences des élèves. La définition s'avère donc opérationnelle. Deux pratiques peuvent en effet se présenter, la première consistant à régulariser toute absence excusée par les responsables légaux, même si aucun motif légitime n'a été fourni, la seconde ne la tenant pour régularisée que si elle est « justifiée », c'est-à-dire présentant un motif considéré comme légitime par l'établissement. Cette disparité a des incidences sur les données relatives aux absences non régularisées et obère l'homogénéité des statistiques « officielles ». Le seuil de quatre demi-journées d'absence non régularisées par mois permet certes de définir l'absentéisme, car il correspond – pour les élèves soumis à l'obligation scolaire – au seuil fixé par la loi relative à l'assiduité (DEPP, 2009), mais cette définition n'en fluctue pas moins selon la conception qu'ont les établissements de ce qui est ou non « justifié ».

Le langage des professionnels consacre, par ailleurs, plusieurs termes pour désigner « le fait de ne plus aller à l'école », parlant de « décrocheurs » pour les élèves rompant progressivement avec l'école, interpellant ainsi l'institution à propos de sa mission essentielle qui est de faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie au sein de la société. Ces décrocheurs diffèrent des « exclus », dont l'éviction résulte d'une décision de l'autorité scolaire. La désignation « perdus de vue » est consacrée aux élèves déscolarisés dont l'administration a perdu la trace, et le terme « déscolarisés » réfère à nombre de situations où l'élève ne fréquente plus l'établissement. Parce qu'elle propose une définition large, cette dernière expression permet d'envisager plusieurs hypothèses concernant les processus conduisant hors du système scolaire des jeunes de moins de 16 ans. Il y faut toutefois distinguer la déscolarisation partielle de la déscolarisation totale, la difficulté ou l'incapacité du jeune à se maintenir dans l'espace scolaire constituant l'élément central de la définition. Il faut aussi noter que, d'un point de vue juridique, les jeunes déscolarisés de plus de 16 ans ne sont pas en infraction, l'obligation scolaire ne concernant que les mineurs de 16 ans<sup>1</sup>. Il importe également de distinguer la déscolarisation de l'absentéisme et de l'échec scolaire, tout absentéiste n'étant pas promis à la rupture scolaire ni la corrélation manifeste entre l'échec et la rupture de la scolarité, comprise comme une causalité.

Si la définition de la déscolarisation met en jeu le social et le projet « normatif » que la société élabore pour ses enfants, il n'en demeure pas moins que ce phénomène peut aussi résulter d'un processus psychique individuel et familial. Dans certains cas, la **phobie scolaire**, parfois même des pathologies relevant d'une psychose non diagnostiquée, mettent l'enfant dans l'impossibilité de s'adapter à l'espace scolaire et à ses contraintes. Mais, il existe aussi des situations de souffrances psychiques chez l'enfant et l'adolescent qui les conduisent à se déscolariser sans pour autant relever de la phobie, de la psychose

ou d'une problématique caractéristique de l'agir. Il s'agit alors de troubles d'ordre névrotique – rappelant en partie la phobie mais non réductibles à ce syndrome –, comprenant des signes cliniques à dominance psychosomatique ne permettant pas à l'enfant de se maintenir dans l'espace scolaire, articulant son symptôme à une souffrance familiale identifiée comme telle ou, plus généralement, non reconnue par les membres de la famille. La déscolarisation peut alors s'avérer un moyen de faire appel à une aide extérieure au système familial, le symptôme se comprenant en matière de dysfonctionnement familial (Le Heuzey & Mouren-Simeoni, 2008).

La question peut alors se poser d'éventuels rapports rapprochant la déscolarisation de la précarité sociale des familles. On sait que, généralement, le statut socioéconomique des familles, le niveau de scolarité des parents et différentes caractéristiques de la structure familiale corrélerent avec la réussite scolaire. La famille est ainsi l'un des déterminants majeur du risque de déscolarisation. Les valeurs des parents, leurs attentes envers la réussite de leurs enfants, et leurs pratiques éducatives sont particulièrement impliquées dans le phénomène. Le faible encadrement parental, le manque de supervision, mais aussi l'absence de dialogue et de communication, et le désintérêt à l'égard des activités scolaires de l'enfant ont une influence notoire (Boudarse & Coslin, 2003 ; Coslin & Boudarse, 2003). L'aide au travail scolaire par les parents et leur investissement dans la scolarité de leurs enfants influencent la réussite ou l'échec scolaire (Bautier et al., 2002). On sait d'ailleurs, que la qualité du contrôle parental est déterminante dans les conduites transgressives des adolescents. Il permet d'anticiper et de surmonter d'éventuelles déviances. On sait aussi que les pratiques éducatives diffèrent selon le milieu social et que la précarité de vie des parents peut faire obstacle à une bonne supervision. Le chômage et la pauvreté mettent à mal le bien-être des familles. Ils sont sources de stress et de déstabilisation, les conduisant à se fermer sur elles-mêmes, et à ne plus avoir de projets pour leurs enfants (Esterle-Hedibel, 2006).

Il convient aussi de ne pas négliger le cas particulier des enfants primo-arrivants, soit dans un cadre familial ou de ce qui peut en tenir lieu, soit dans le contexte de solitude plus ou moins radical de ces mineurs dits « isolés », qui partagent la confrontation à la barrière de la langue, instrument principal de la transmission des connaissances dans l'espace scolaire. Leurs difficultés les exposent alors au risque de déscolarisation, d'autant que leur affectation à un niveau scolaire prend moins en considération leur degré d'acquisition de la langue française ou leur niveau scolaire, que leur âge, et que les structures adaptées censées favoriser leur intégration sont peu nombreuses et saturées, et reçoivent des enfants ayant des profils trop hétérogènes pour être efficaces.

Il faut enfin prendre en compte que ce ne sont pas uniquement ceux qui ne fréquentent plus l'école qui sont « déscolarisés », les « exclus » de l'espace scolaire ne devant pas faire oublier ces « exclus des apprentissages », qui, bien que fréquentant assidument l'école sont des « exclus de l'intérieur ». Maintenus dans l'espace scolaire, ils n'en sont pas moins évincés de son principal rouage : la transmission, leur inhibition les maintenant à la fois dans la scolarité et dans l'échec. Ils partagent avec les « vrais déscolarisés » de nombreux traits à l'exclusion de ces troubles du comportement manifestés dans l'enceinte de l'établissement, fréquemment générateurs d'une exclusion qui précède, voire induit, le décrochage.

La déscolarisation résulte d'une conjonction de facteurs. Pour approcher ces facteurs, la présente étude s'est intéressée à des jeunes qui se sont déscolarisés partiellement – absentéisme répété et/ou périodes d'exclusion importante – ou complètement, prenant

en compte les principaux éléments de leur histoire familiale – éventuellement de leur trajectoire migratoire –, de leur histoire scolaire et des caractéristiques de leur sociabilité à l'école et en dehors de l'école, notre problématique se fondant sur le fait qu'une double perspective peut éclairer la déscolarisation :

- la première met en relation ceux qui se désaffilient de l'école et ceux qui y restent malgré leurs difficultés d'apprentissages. Par quels processus, à difficultés identiques, certains élèves intériorisent-ils les contraintes scolaires et parviennent-ils à fonctionner dans le cadre institutionnel, tandis que d'autres abandonnent ;
- la seconde porte sur les contextes de socialisation auxquels ces jeunes sont confrontés. Il existe, en effet, des styles éducatifs familiaux qui peuvent rapprocher ou non le jeune du fonctionnement de l'institution scolaire, et il y a également des contextes amicaux susceptibles ou non de l'en éloigner. Il faut alors se demander si la famille et les pairs ont des modes de fonctionnement *congruents* ou s'ils sont *en décalage* avec l'école. La différence de fonctionnement entre l'univers familial et l'univers scolaire conduit-elle le jeune à vivre l'école comme une contrainte et le groupe des pairs comme un lieu où l'on peut s'épanouir ? Que faut-il pour que le groupe des pairs et/ou la famille fournissent des ressources cognitives et identitaires permettant d'opérer un projet de rupture à l'égard de l'école ?

Nos travaux avaient ainsi pour objet de montrer que certains dysfonctionnements institutionnels se combinent aux dynamiques intersubjectives pour engendrer la déscolarisation. Pour atteindre cet objectif nous avons eu recours à un recueil de données concernant l'avant déscolarisation et la situation actuelle du jeune, afin de saisir en quoi la trajectoire scolaire, l'histoire familiale, les conditions socio-économiques et socioculturelles et les relations avec les pairs pouvaient s'intriquer pour conduire à la déscolarisation (Coslin, 2004, 2006).

## Méthode

Cette étude qualitative avait pour matériaux de base des entretiens semi-directifs réalisés auprès de jeunes collégiens, de leurs enseignants, de différents professionnels les ayant en charge et de leur famille. Elle avait été conduite après une pré-enquête destinée à mieux connaître le phénomène de déscolarisation d'un point de vue institutionnel qui avait combiné une double approche :

- appréhension du phénomène avec les outils statistiques de l'institution scolaire, en faisant parler les données recueillies à la source par l'Éducation nationale ;
- rencontres avec les chefs d'établissement et les responsables académiques appelés à gérer les problèmes de comportement des élèves et les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, tout en assurant des relations avec d'autres acteurs institutionnels comme les DASS<sup>2</sup> ou la Justice.

L'originalité de notre méthode a consisté à interroger non seulement des collégiens assidus, absentéistes et déscolarisés, mais aussi les autres acteurs concernés par leur scolarité : leurs parents (père, mère, éventuellement frère ou sœur), leurs enseignants (ou anciens enseignants) et les éventuels intervenants sociaux qui les suivent (ou qui les suivaient). L'ensemble des entretiens réalisés à propos d'un même enfant constituait un « cas » permettant la confrontation de cinq ou six points de vue. Chaque cas était ainsi éclairé par l'histoire de vie recueillie de la bouche même du collégien concerné et de ceux amenés à le côtoyer de près ou de loin (parents, enseignants, intervenants sociaux).

## Participants

Trois groupes de collégiens ont été pris en compte, ayant tous en commun de mauvais résultats scolaires, dernier tiers de la classe, élèves signalés comme étant en difficulté par leurs enseignants, mais se distinguant par leur « présence » différenciée au sein de l'institution scolaire :

- les « déscolarisés », élèves non scolarisés depuis au moins six mois ;
- les « absentéistes », élèves en grand risque de déscolarisation, car fréquentant encore le collège, mais avec de fréquentes absences non justifiées (de l'ordre de 4 à 20 absences injustifiées dans chacun des mois écoulés) ;
- les « assidus », élèves en aussi grande difficulté que leurs camarades du point de vue de leurs résultats scolaires, mais fréquentant cependant leur collège sans problème particulier.

Le tableau 1 présente la répartition des entretiens effectués, selon les trois groupes, en détaillant les différents acteurs interrogés. Chaque entretien d'élève est combiné avec ceux d'un professeur, du CPE (Conseiller Principal d'Éducation) et de l'assistante sociale. Il s'est avéré impossible, en revanche, d'obtenir systématiquement un entretien auprès des/du parent(s). Par ailleurs, tous les enfants ne bénéficient pas du suivi d'un éducateur.

Tableau 1. Répartition des entretiens selon les groupes et les acteurs interrogés

| Groupe       | Élèves  |        | Parents | Professeurs | CPE | Assist. soc. | Éducateurs |
|--------------|---------|--------|---------|-------------|-----|--------------|------------|
|              | Garçons | Filles |         |             |     |              |            |
| Déscolarisés | 13      | 4      | 11      | 17          | 17  | 17           | 9          |
| Absentéistes | 17      | 5      | 15      | 22          | 22  | 22           | 4          |
| Assidus      | 14      | 14     | 18      | 28          | 28  | 28           | 2          |
| Total        | 44      | 23     | 44      | 67          | 67  | 67           | 15         |

Table 1. Distribution of the interviews according to the groups and the questioned actors

L'échantillon a été constitué à partir de sept collèges de l'Est parisien, désignés par l'Académie de Paris, les critères d'inclusion portant sur les élèves et non sur les familles. Le choix des sujets a été effectué lors de réunions regroupant les chercheurs et le principal du collège, souvent accompagné de son adjoint et/ ou d'un CPE. Il était demandé à l'équipe de direction de chaque établissement de désigner une dizaine d'élèves en échec scolaire, c'est-à-dire présentant des défaillances marquées au niveau des résultats scolaires susceptibles d'obérer la réussite de l'enfant, dans le but de pouvoir constituer trois groupes - [1] enfants d'ores et déjà déscolarisés totalement, [2] en voie de déscolarisation, [3] assidus aux cours. Sur les 72 élèves de l'échantillon de départ, 67 ont été retenus à titre définitif, cinq ayant été exclus de l'échantillon car leur affectation à l'un des trois groupes faisait l'objet de désaccords entre les professionnels du collège. Par

ailleurs, au cours de la réalisation de l'enquête, certains élèves ayant abandonné leur scolarité de façon définitive, ont rejoint le groupe des déscolarisés.

Il y a, au total, 44 garçons et 23 filles, la répartition étant homogène chez les assidus, mais environ trois garçons pour une fille chez les absentéistes et les déscolarisés, ce qui permet de comprendre que le ressenti des responsables éducatifs mette l'accent sur la fragilité des garçons. L'échantillon est très majoritairement composé d'élèves de 13 à 15 ans (11/17 des déscolarisés, 18/22 des absentéistes et 26/28 des assidus). On remarquera, toutefois, que la proportion des 16 ans et plus passe de 0,07 chez les assidus, à 0,18 chez les absentéistes et 0,35 chez les déscolarisés. Sur l'ensemble, la classe la plus représentée est celle de 4<sup>e</sup> qui regroupe environ les deux tiers de l'échantillon (42/67). Les élèves de 3<sup>e</sup> ne sont pas plus nombreux parmi les déscolarisés (3/17) que parmi les absentéistes (4/22). Pour eux, il semble que c'est deux ans plus tôt que tout s'est joué : en 5<sup>e</sup>, il y a deux déscolarisés seulement pour quatre absentéistes, puis en 4<sup>e</sup>, 12 déscolarisés pour 13 absentéistes. Les chiffres se sont donc inversés : les 5<sup>e</sup> sont plus nombreux parmi les absentéistes (4/22) que parmi les déscolarisés (2/17), alors que les 4<sup>e</sup> sont plus nombreux chez les déscolarisés (12/17) que chez les absentéistes (13/22).

## Matériel

Les entretiens semi-directifs avaient pour but de croiser les réponses des différentes personnes associées à un même cas. La grille comportait les points suivants, certains d'entre eux étant traités dans le présent rapport :

- événements censés expliquer l'absentéisme et la déscolarisation ;
- éventualité de conflit interculturel, de difficultés à construire un sentiment d'identité personnelle et à retrouver l'expression des violences symboliques auxquelles les jeunes pouvaient avoir été soumis dans la situation d'hétérogénéité culturelle entre école et famille ;
- fonctionnement familial, place occupée par l'enfant dans la dynamique familiale, présence d'un seul ou de plusieurs « décrocheurs » au sein d'une même famille ;
- possibilité pour l'enfant d'« être différent » de ses parents quant aux savoirs et savoir-faire, de « profiter » des apprentissages proposés par l'institution scolaire sans mettre en danger la position du père ;
- causes de désorganisation familiale susceptibles de conduire au décrochage : divorce, abandon, mort ou accident, migration, placement en institution ou encore difficultés économiques importantes – en relation avec l'absence du père ou de la mère, père et/ou mère au chômage ou bénéficiaire du RMI ;
- événements du cycle de vie de la famille et de ses membres pouvant être mis en relation avec la situation scolaire : naissances, maladies, violences observées et/ou subies ;
- conflits à l'intérieur de l'institution scolaire avec les enseignants et/ou les pairs, représentations de la scolarité de l'enfant, perception de l'institution scolaire en tant que lieu de sociabilité ;
- concurrence entre une sociabilité difficile dans le cadre scolaire et celle plus attrayante à l'extérieur de l'école etc.

## Procédure

Les entretiens ont eu lieu dans différents lieux, selon l'interlocuteur : le collège, un local associatif, le domicile des parents, le lieu de travail des éducateurs, le café et enfin... la

rue pour quelques élèves parmi les déscolarisés. Les interviewés étaient informés de l'objet de l'étude. Ils avaient accepté de participer à la recherche sous réserve que leur anonymat soit strictement respecté et de pouvoir se retirer à tout moment de l'étude. Les parents avaient donné leur accord concernant la participation de leurs enfants à l'étude.

L'analyse de contenu des entretiens a été effectuée selon une triple perspective :

- une étude individuelle des 67 « cas » qui regroupe pour chaque sujet l'ensemble des données recueillies lors des entretiens semi-directifs réalisés avec lui, ses enseignants, ses parents etc. : événements de vie (naissances, maladies, décès, violences observées et/ou subies), fonctionnement familial, désorganisation familiale, difficultés économiques, difficultés personnelles, conflits scolaires, échec scolaire, concurrence entre le cadre scolaire et celui extérieur de l'école etc. ;
- une synthèse de ces cas au sein de chacun des trois groupes, reprenant les thématiques abordées dans les entretiens pour les déscolarisés, les absentéistes et les assidus ;
- une étude comparative de ces trois groupes à partir de ces synthèses.

## Résultats

Quel que soit le groupe d'appartenance – déscolarisés, absentéistes ou assidus –, les familles des adolescents ayant participé à l'étude présentent plusieurs types de difficultés, leur spécificité résidant dans l'accentuation de certains de ces traits. Les uns sont liés à la structure familiale et en particulier à la monoparentalité ; d'autres sont attachés à leur situation économique et sociale. Les discontinuités, les séparations et les pertes y sont également fréquentes. Enfin, le soutien scolaire s'y avère déficient, le jeune ne pouvant s'y référer à des modèles de réussite et n'y trouvant pas l'aide et le suivi dont il a besoin.

### Des caractéristiques communes mais discriminantes

Si le tiers des participants vivent au sein d'une famille monoparentale, c'est le cas de la moitié des déscolarisés, alors que les trois-quarts des élèves assidus ont leurs deux parents. Le groupe des absentéistes est moins homogène, onze d'entre eux vivant au sein de familles « conjugales », et neuf seulement avec leur mère. Les fratries sont différemment distribuées selon le statut : deux tiers des enfants uniques et des puînés se rencontrent chez les assidus, tandis qu'à peine la moitié des cadets ou de ceux qui se situent en milieu de fratrie sont des absentéistes, et qu'une petite majorité d'aînés sont des jeunes déscolarisés. L'entente au sein de la famille est différemment ressentie selon la situation scolaire : la moitié des assidus, mais seulement le tiers des absentéistes et le quart des déscolarisés disent ainsi bien s'entendre avec leurs parents.

Le degré de compréhension de la langue ne discrimine pas l'appartenance au groupe. En effet, 13 des 17 élèves déscolarisés, 19 des 22 absentéistes et 20 des 28 assidus comprennent plutôt bien le français. Mais, les supports du soutien scolaire semblent particulièrement défaillants : d'une part, globalement, ces jeunes n'ont aucun exemple de réussite scolaire dans leur milieu familial ; d'autre part, ils ne se sentent pas soutenus par leurs parents dans leurs études. Il est vrai que plus de la moitié de ces parents, ne maîtrisent pas le français oral et qu'ils sont encore moins nombreux à le faire à l'écrit. Cette carence est nettement plus fréquente chez les parents des enfants déscolarisés (12/17) que chez ceux des absentéistes (12/ 22) ou des assidus (13/28). Trois élèves sur

quatre estiment ne pas recevoir d'aide de leur famille dans leurs apprentissages et, ce, aussi bien chez les déscolarisés que chez les absentéistes ou les assidus. Parmi la minorité qui se disent « aidés », on trouve en revanche une majorité d'assidus, quelques absentéistes et quasiment pas de déscolarisés. Un élève déscolarisé sur deux pense que sa famille n'a jamais contrôlé sa scolarité, alors que la grande majorité des assidus s'estiment supervisés par leurs parents (22/28). La plupart des participants ne sollicitent pas, pour autant, d'aide scolaire auprès d'autres personnes que leur famille ou leurs enseignants, les rares le faisant (ou l'ayant fait dans le passé) étant sept élèves assidus, trois absentéistes et deux déscolarisés.

## Les élèves assidus

Garçons et filles sont également représentés parmi les assidus, enfants uniques ou puînés de leur fratrie, vivant dans des familles conjugales disposant au moins d'un salaire. Ils ont peu vécu de séparations et de pertes, mais comptent souvent un malade chronique dans leur famille. Les filles, plus que les garçons, ont été confrontées à la maladie (6/11 vs 3/9). Ceux-ci ont en revanche du faire face à des changements d'établissement plus fréquents (6/9 vs 4/12). Le rang dans la fratrie, l'insertion professionnelle des parents, l'adhésion aux règles de vie scolaire, l'expression des tensions liées à la scolarité, la nature et la fréquence des sanctions subies au collège, l'aide aux devoirs disponible dans ou à l'extérieur de la famille et l'appartenance à un groupe de pairs et sa territorialité ne permettent pas de les différencier selon le sexe. Deux tendances peuvent toutefois être relevées : les filles investissent majoritairement leurs pairs alors que la moitié des garçons y adhèrent sans les investir ; elles ont une meilleure capacité de verbalisation que leurs camarades, aptitude allant de pair avec leur compréhension du français oral (respectivement 7/11 vs 4/9). Ces capacités leur permettent de dialoguer plus facilement avec les enseignants, mais quand le dialogue s'estompe, il fait place à l'acceptation passive, à l'évitement ou à l'opposition.

Ces élèves s'entendent bien avec leur famille, pensent être soutenus et aidés dans leurs apprentissages scolaires et se considèrent bien supervisés. Ils sollicitent, quand cela est nécessaire, de l'aide aux devoirs hors de la famille et du collège, par exemple auprès de voisins ou d'amis. Ils s'adaptent facilement aux règles du collège (19/28) et obéissent aux directives et aux injonctions de leurs enseignants (17/28), posant peu de problèmes au sein de l'établissement et n'étant que rarement concernés par les punitions. Ils font remonter leurs difficultés scolaires au primaire, mais n'en sont pas moins attachés à leur école (25/28), appartenant à un groupe de pairs évoluant essentiellement en son sein (24/28), et dans lequel ils s'investissent d'une manière autorisant le détachement et l'individuation (13/28), même s'il faut parfois constater une tendance à l'isolement.

Les assidus sont évalués par leurs enseignants à travers leurs relations interpersonnelles et dans le rapport qu'ils entretiennent avec les règles de l'établissement. L'intelligibilité de leurs conduites présente à leurs yeux une importance considérable. Elle corrèle avec une relative tolérance de leurs petits écarts. Cette tolérance est d'autant plus marquée que ces élèves respectent généralement les règles de la vie scolaire. Ils ont des difficultés dans leurs études, particulièrement en français chez les primo-arrivants ainsi que des difficultés de concentration et une lenteur dans la réalisation des tâches demandées en classe. Depuis le primaire, leurs problèmes d'acquisition se sont accumulés et aggravés. Certains sont immatures et présentent une forte demande affective qui se manifeste par

du retrait ou de l'agitation ; d'autres sont passifs, ne comprenant pas l'intérêt des études, n'étant en quelque sorte au collège que parce qu'on leur dit qu'il faut y être. Ils « n'iront pas loin », pensent leurs professeurs. La collaboration avec les parents n'est pas aisée. Les enseignants ne jugent d'ailleurs pas « utile » de travailler avec les familles puisque ces élèves ne posent pas de problèmes de comportement. Ainsi, l'échec scolaire, en l'absence de difficultés relationnelles manifestées par l'adolescent, ne conduit pas les équipes à réfléchir avec les familles. D'ailleurs collaborer avec ces familles s'avère, selon eux, difficile, du fait de leur précarité culturelle, même quand leurs enfants portent atteinte d'une manière importante aux règles du collège.

## Les élèves absentéistes

Contrairement aux assidus, les absentéistes sont essentiellement des garçons (17 vs 5), souvent cadets de leur fratrie et vivant soit avec leurs deux parents, soit dans une famille monoparentale. Ces familles disposent au moins d'un salaire. Trois absentéistes sur quatre ont vécu des séparations et des pertes, mais peu ont été confrontés à la maladie d'un proche. Les cinq filles et 13 des garçons ont moins de 15 ans. Aucune n'a changé de collège, tandis qu'un garçon sur deux a connu au moins deux établissements. Les absentéistes ne s'estiment pas supervisés par leur famille et se clivent en deux groupes, tant en fonction de la relation plus ou moins bonne qu'ils entretiennent avec elle, que de la perception du soutien scolaire qu'ils en attendent. Aucune fille ne se sent aidée dans sa scolarité et seulement cinq des garçons disent recevoir de l'aide. Ils restent majoritairement attachés à leur classe (17/22) et investissent suffisamment leurs pairs sans sembler se confondre avec leur groupe (10/22). Ils se partagent également en fonction de leur inscription territoriale au sein du collège ou dans la rue. Les filles tendent à investir plus fortement les pairs et la rue que les garçons (3/5 vs 8/17). Ils se distinguent aussi selon qu'ils associent l'origine de leurs problèmes de scolarité à l'entrée en 6<sup>e</sup> ou antérieurement au temps du primaire. La moitié des absentéistes entretiennent une relation vivante aux règles du collège (11/22). Bien que quelques-uns s'y soumettent passivement (8/22), d'autres y ont un rapport plus complexe, cherchant à les tester et à en éprouver la consistance (14/22), tout en évitant les tensions générées par la confrontation aux limites (10/22). Certains présentent enfin des comportements pouvant les conduire à comparaître devant le Conseil de discipline, voire à être évincés. Deux sur 22 ont en outre fait l'objet de procédures judiciaires et quatre bénéficient d'un suivi socio-éducatif.

## Les élèves déscolarisés

Les élèves déscolarisés ont généralement été exclus de leur collège par le Conseil de discipline, à la suite de passages à l'acte réitérés. Ce sont surtout des garçons, aînés de leur fratrie, (13/17), relativement âgés, six ayant plus de 16 ans. C'est dans leur groupe que la proportion de sujets ayant plus de 16 ans est la plus élevée. Ils appartiennent fréquemment à des familles monoparentales. Frappés par les séparations et les pertes, ils vivent au sein de foyers dont l'un des membres souffre de maladies chroniques et/ou est touché par le chômage. Ils sont, pour beaucoup, issus de la migration, s'entendent mal avec leur famille et ne s'y sentent pas soutenus dans leur scolarité. Certains reconnaissent toutefois que leur famille a, dans le passé, suivi leur scolarité, bien que ne maîtrisant pas la langue française parlée et encore moins la langue écrite. Eux-mêmes s'expriment en

français moins bien que leurs camarades scolarisés et sont plus limités dans leur capacité de verbalisation, en particulier quand ils sont venus en France dans les trois dernières années. Nombre d'entre eux identifient l'entrée en 6<sup>e</sup> comme étant à l'origine de leurs difficultés scolaires. Deux seulement sur 17 disent qu'ils étaient attachés à leur école. Leur relation aux enseignants se déclinait, avant le décrochage, soit dans l'acceptation passive (9/17), soit dans l'opposition (6/17). Les déscolarisés ont manifesté à la fois des manquements importants aux règles de leur collège (14/17) et des tendances au passage à l'acte (13/17). Six sur 17 ont d'ailleurs fait l'objet de poursuites judiciaires et sept bénéficient d'un suivi socio-éducatif. La rue est leur lieu d'inscription territoriale exclusif (15/17), et ils adhèrent complètement aux bandes qu'ils intègrent, donnant l'impression d'y être « collés », de s'y confondre.

## Enseignants-parents : un dialogue difficile

Les enseignants abordent la question de la déscolarisation à travers la dynamique et la situation sociale, économique et culturelle des familles, leur rapport à l'institution scolaire et la relation unissant l'élève qui décroche à ses camarades et à la rue. La qualité de la relation entre les enseignants et les parents permet en partie de différencier les élèves selon qu'ils se déscolarisent ou non. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte. L'articulation avec la famille, la qualité de sa mobilisation, la capacité de l'établissement à dialoguer et à réfléchir avec elle, la « crédibilité » des parents estimée par les enseignants vont déterminer une ligne de démarcation entre les élèves pour qui des solutions alternatives sont tentées et ceux pour lesquels le « portage » institutionnel a « atteint ses limites ». Moins bonne est la « résonance » entre les professionnels et les familles, plus les élèves sont exposés à l'abandon ou à l'exclusion scolaire.

Il faut en effet distinguer dans la déscolarisation ce qui tient de l'abandon des études par le jeune, de ce qui est lié à l'exclusion du collège. Les premiers sont assez minoritaires, ayant disparu des établissements sans laisser de traces, sans avoir posé de problèmes particuliers de comportement. Les personnels des collèges, face à ces enfants et à leur famille, ont souvent, semble-t-il, l'impression d'être confrontés à des sujets impassibles et hermétiques. Les exclus, en revanche, marquent leur représentation par la répétition des évictions et le caractère bruyant et déstabilisant de leurs comportements.

Quel que soit le mode de rupture scolaire, la qualité de la relation entre collège et famille influence considérablement la compréhension du phénomène de déscolarisation. Une famille que l'établissement estime « mobilisable » est un « filet de sécurité » pour l'élève, alors qu'une relation difficile ou absente entre collège et famille délie les liens arrimant l'enfant à sa scolarité. Or plus la famille est en situation précaire, moins elle cherche à établir ou maintenir des contacts avec l'établissement, et, l'établissement, trop souvent, ne s'efforce pas plus, faute de temps, à les mettre en place. Ainsi, comme le remarquent Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004), le lien entre précarité et exclusion scolaire est manifeste.

## Discussion : des familles malmenées dans un contexte de précarité

La précarité sociale des familles est systématiquement soulignée par les enseignants, constatée dans le discours des enfants. Mais ces handicaps sociaux se retrouvent dans la

plupart des familles, ne permettant pas, par leur seule présence, de différencier nettement les déscolarisés des absentéistes ni même des jeunes assidus à l'école. Cette précarité est d'autant plus connue par les personnels des collèges, que ces familles habitent le secteur scolaire et que l'établissement s'inscrit dans le tissu institutionnel et associatif de son environnement social. Les éléments de cette précarité concernent essentiellement la composition de la famille, le chômage qu'elle subit, l'étroitesse, la vétusté et l'insalubrité de son habitat, mais aussi la densité et la promiscuité au sein du logement. L'instabilité de l'habitat est également fréquente, voire, dans les cas extrêmes, l'absence de domicile. La précarité peut parfois entraîner l'incapacité des parents à nourrir leurs enfants. Les problèmes administratifs que connaissent ces familles, ceux liés à la situation des immigrés, à l'appartenance à des minorités visibles, les dislocations familiales et les difficultés des quartiers sont fréquents.

Pour que leurs injonctions soient suivies d'effet, les parents doivent bénéficier d'une crédibilité auprès de leurs enfants (Mucchielli, 2002). Or cette crédibilité est mise à mal ou inexistante dans certaines familles et les rapports de pouvoir s'y inversent au moment de l'adolescence (Esterle-Hedibel, 2003). De nombreux parents d'élèves déscolarisés sont dans cette situation de vulnérabilité sociétale que définit Walgrave (1992), ne disposant ni du pouvoir, ni de l'autorité pour faire valoir leurs intérêts, leurs besoins, leurs valeurs et leur style de vie (Esterle-Hedibel, 2006). Ils courent alors un risque de « délégitimation » auprès de leurs enfants (Millet & Thin, 2004). Sans insertion socioprofessionnelle, ils sont également disqualifiés aux yeux des personnels, qui pensent que si les élèves échouent, c'est à cause de leurs parents, mais que s'ils réussissent, c'est grâce aux enseignants (Piot, 2002).

Les familles ont des difficultés à comprendre l'échec scolaire de leurs enfants, et plus encore celles concernées par la déscolarisation qui se bornent, le plus souvent, lorsqu'ils pensent avoir identifié « l'origine » des problèmes, à les analyser à travers l'histoire familiale, prenant des décisions radicales et mal adaptées, telles que déménager du quartier, changer l'enfant d'établissement, lui administrer des châtiments corporels, le renvoyer ou le menacer de renvoi dans le pays d'origine – quand ils sont issus de la migration. Ces dernières familles ont, de plus, un rapport complexe aux institutions en général et à l'école en particulier, la « peur » les conduisant à les « attaquer » préventivement pour s'en protéger et ce d'autant plus que leur situation est précaire et qu'ils se sentent vulnérables (Esterle-Hedibel, 2006). Leurs fréquents problèmes linguistiques complexifient cette relation. Ils ressentent douloureusement le poids des « menaces légales », telles, la suppression des allocations familiales. Elles renforcent leurs craintes et attisent leurs critiques (Boudarse & Coslin, 2003). Enfin, les parents en général, mais surtout les pères, cherchent à trouver – vainement – dans le collège l'autorité qu'eux-mêmes ont connue dans leur enfance, ayant, de plus, une conception de l'autorité bien différente de celles des professionnels de l'éducation. En revanche, les familles dont les enfants sont restés assidus à l'école différencient mieux les difficultés scolaires de l'enfant de leurs propres difficultés, leur discours étant moins englué dans le récit de leurs problèmes familiaux, leur mobilisation autour de la scolarité plus ferme, et ce, même lorsque les parents sont analphabètes (Coslin & Boudarse, 2003).

Qu'ils soient assidus, absentéistes ou déscolarisés ces enfants en échec scolaire présentent donc des caractères voisins, mais à des degrés différents. Les deux groupes s'opposant le plus sont cependant celui des déscolarisés et celui des assidus, les absentéistes se clivant, certains s'avérant proches des déscolarisés et pouvant être considéré comme « en voie de

déscolarisation », les autres non. D'ailleurs, notre recherche s'étant étendue sur plusieurs mois, certains des « déscolarisés » à la fin de l'étude avaient fait partie à l'origine de ces absentéistes « à risque ». C'est cette frange de la population qui est à haut risque d'abandon scolaire, les autres différant peu des élèves assidus. Notre étude a fait ressortir que la précarité sociale des familles était bien souvent associée à ce risque, mais qu'elle ne suffisait pas à expliquer la déscolarisation. S'il s'agit d'un handicap, ce n'est pas une fatalité. Trois perspectives théoriques sont généralement évoquées à propos d'un tel handicap. La première met en avant l'absence des bases culturelles et linguistiques nécessaires à la réussite scolaire, thèse défectologique à l'origine d'actions de remédiations visant à compenser les carences originelles. La deuxième met l'accent sur le conflit culturel : les jeunes issus des milieux populaires grandiraient au sein d'une culture différente de la culture dominante. Leurs valeurs, attitudes et styles cognitifs différeraient de ceux requis pour la réussite scolaire. La responsabilité de l'échec est alors associée aux familles qui ne sauraient pas favoriser l'accès à la culture. La troisième, enfin, met en avant l'existence de déficiences institutionnelles. L'école ne prendrait pas assez en compte les valeurs des classes populaires. Elle favoriserait les classes moyennes et supérieures à travers les programmes qu'elle développe, les filières qu'elle propose, les faibles attentes des enseignants relatives aux enfants issus de classes défavorisées et le faible niveau d'aspiration susceptible d'en résulter chez ces derniers. Si ces théories cherchent à expliquer réussites et échecs scolaires à partir de la société et de la famille, elles n'expliquent cependant en rien les cas atypiques : si certains jeunes issus de la précarité sociale finissent par se déscolariser, d'autres n'en réussissent pas moins à poursuivre leurs études. De même, il faut bien constater que des jeunes de milieux aisés décrochent aussi de l'école. Il ne faut donc pas déduire une fatalité de l'échec d'une corrélation entre difficultés scolaires et précarité sociale. Ne prendre en compte que le handicap social n'explique en rien les *histoires singulières*.

Ayant mis au jour que l'inscription du collège dans le tissu institutionnel et associatif de son environnement social permet à l'établissement de mieux saisir le poids de la précarité sociale dans le décrochage scolaire, notre étude a montré que si l'école n'a pas d'action directe sur les inégalités susceptibles d'handicaper certains jeunes, elle peut, du moins, y remédier en partie. La déscolarisation est souvent le fait d'une désorganisation entre les espaces sociaux dans lesquels l'adolescent évolue. Cette désorganisation ne doit pas être masquée par la misère sociale. Pour y remédier, le collège ne doit pas fonctionner en vase clos, entretenant l'illusion de pouvoir maîtriser seul tout désordre chez les élèves. Il lui faut faciliter une meilleure communication entre élèves et enseignants, mais aussi entre ces derniers et les familles. De même, donner à certains jeunes l'accès à un soutien scolaire individualisé pourrait les aider à se « raccrocher ». Aussi, au-delà de la visibilité d'une relation entre déscolarisation et précarité, ne faut-il pas se poser des questions moins évidentes, comme le propose Glasman (2000) : « De quoi » décrochent les jeunes qui se déscolarisent. Décrochent-ils des études parce qu'ils ont perdu l'espoir dans l'utilité de la formation suivie ? Désirent-ils plutôt rompre avec l'institution scolaire en raison de la manière dont ils s'y sentent considérés ? Veulent-ils s'éloigner des autres élèves, ne parvenant à se sentir en harmonie ni dans la socialisation verticale opérée entre enseignants et élèves, ni dans l'inter-socialisation des élèves ? Recherchent-ils à se repositionner face au projet de leurs parents ? Cette déscolarisation ne serait-elle pas pour certains une manière de restaurer une image de soi dévalorisée tant au sein de la société que dans le cadre scolaire ?

Pour répondre à ces questions, des travaux complémentaires seraient nécessaires, peut-être à partir d'enquêtes par questionnaires portant sur un plus grand nombre de jeunes qu'ils soient assidus, absentéistes ou déscolarisés, qu'ils soient en échec scolaire ou non. Il faut en effet prendre en compte le nombre limité de cas étudiés dans cette étude, en particulier le faible nombre de jeunes déscolarisés. Il faut aussi relever que la constitution même de l'échantillon est en partie biaisée du fait qu'il s'agit d'élèves signalés comme étant en difficulté par leurs enseignants, issus de sept collèges désignés par l'Académie de Paris. Il s'avérait toutefois difficile sinon impossible d'opérer différemment, dans la mesure où ces contraintes étaient imposées par l'Académie de Paris. En fait, cela n'obère pas les résultats obtenus dans la mesure où ils correspondent bien à la demande qui nous était faite de comparer selon une situation objectivement définie (déscolarisés, absentéistes et assidus) des jeunes estimés en difficultés selon les critères de l'Éducation nationale. Une enquête plus exhaustive permettrait de la compléter.

Cette étude ne conduit pas moins à souligner la nécessité d'une meilleure prise en compte de la situation personnelle des élèves en vue d'éviter leur décrochage du système scolaire, prise en charge passant tout autant par une réflexion plus poussée sur leur orientation, que par une aide individualisée au travail scolaire dont certains ne peuvent bénéficier au sein de leur famille du fait d'une précarité culturelle et/ou sociale. Une telle prise en charge n'annulerait pas les inégalités sociales mais contribuerait au moins à en inhiber certains effets qui conduisent à leur reproduction.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, E., Bonnery, S., Terrail, J.-P., Bebi, A., Branca-Rosoff, S., & Lesort, B. (2002). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours, <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.
- Boudarse, K., & Coslin, P.-G. (2003). À propos de la déscolarisation totale ou partielle des 13-15 ans, *L'éducation privée*, 52, 10-12.
- Charlot, B., & Emin, J.-C. (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Coslin, P.-G. (éd). (2004). *Les processus de déscolarisation totale ou partielle chez les 12-15 ans*, Paris : Cahiers de Chaligny.
- Coslin, P.-G., & Boudarse, K. (2003). La déscolarisation des 13-15 ans : l'appel du dehors. *L'école des parents, Hors-série 2* « Jeunes : engagés ou désengagés ? », 50-52.
- Coslin, P.-G. (éd). (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles*. Paris : SIDES/IMA.
- DEPP (2009). *Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche*. Paris : MEN.
- Esterle-Hedibel, M. (2003). Des élèves qui n'en sont plus ; les arrêts de scolarité avant 16 ans. *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 15-38.
- Esterle-Hedibel, M. (2004). Précarité, stratégies familiales et déscolarisation. In D. Glasman & F. Oeuvarard, (dir.), *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, 201-217.

- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 1(30), 41-65.
- Glasman D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, *VEI-Enjeux*, 122.
- Kherroubi, M., Chanteau, J.-P., & Larguèze, B. (2004). Exclusion sociale, exclusion scolaire. *Les travaux de l'Observatoire*, Institut national de recherche pédagogique, Centre Alain Savary.
- Le Heuzey, M.-F., & Mouren-Simeoni, M.-C. (2008). *Phobie scolaire*. Paris : Josette Lyon.
- Millet, M., & Thin, D. (2004). La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. In D. Glasman & F. Oeuvarard (éd.), *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, 265-278.
- Mucchielli, L. (2002). Famille et délinquance : quelles relations ? *Res Publica*, 29, 23-29.
- Piot, T. (2002). La relation réciproque école-familles en grandes difficultés : logique civilisatrice dominante contre logique désorientée dominée. In H. Peyronie & T. Piot (éd.), *Les relations réciproques école-familles en grande difficulté*. Université de Caen, UFR Sciences de l'homme, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation (CERSE, EA 965), 161-183.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*. Genève : Éditions Médecine et Hygiène.

## NOTES

1. Un enfant de moins de 16 ans qui se soustrait (ou est soustrait) à l'obligation scolaire ne coïncide plus avec la définition légale de l'enfant-élève et fait partie des « enfants présumés réfractaires » (Code de l'éducation, article L. 131-8), des contraintes légales pouvant être exercées contre ses parents ou ses responsables légaux.
2. Direction des Affaires Sanitaires et Sociales.

## RÉSUMÉS

Des milliers de jeunes abandonnent leurs études avant l'âge de 16 ans qui marque la fin de l'instruction obligatoire. Cette étude aborde les inégalités sociales sous-jacentes à ces décrochages, en comparant les caractéristiques (situations familiale et scolaire, pratiques éducatives, influence des pairs, dysfonctionnements institutionnels etc.) de trois groupes de jeunes en échec scolaire : 17 déscolarisés, 22 absentéistes et 28 restés assidus à l'école. La quasi-totalité des traits étudiés se retrouvent au sein de chaque groupe. Leur spécificité réside dans l'accentuation de certains traits : la précarité sociale, les dysfonctionnements familiaux, et les capacités à communiquer.

Thousands of adolescents drop from school before the legal age limit of 16. This research studies social inequalities underlying such behaviours, comparing three groups in academic failure, those who altogether dropped from school (17), those who regularly played truant (22) and normal attenders (28). The groups did not differ on most characteristics (family and school situations, educational practices, peer influence, institutional dysfunction etc.). The major

contrast was in the intensity of social precariousness, family dysfunction and communication competence.

## INDEX

**Mots-clés** : communication, déscolarisation, dysfonctionnements familiaux, inégalités sociales, précarité

**Keywords** : communication, family dysfunctioning, poverty, School drop-out, social inequalities

## AUTEUR

### PIERRE G. COSLIN

est Professeur émérite, Université Paris Descartes, PRES Sorbonne Paris Cité Pierre G. Coslin est également Chercheur associé au Laboratoire de Psychologie clinique et de Psychopathologie.

Thèmes de recherche : violences scolaires, déscolarisation, conduites à risque, conduites addictives, inadaptations sociales, enfance en danger - Contact : Laboratoire de Psychologie clinique et de Psychopathologie, 71, avenue Édouard Vaillant, 92774 Boulogne Billancourt – Courriel : pierre.coslin@free.fr