

Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation
LARSEF – Observatoire Européen de la Violence Scolaire
Université Victor Segalen - Bordeaux 2
3 ter, Place de la Victoire
33000 Bordeaux

CONSTRUCTIONS SOCIALES DES ABSENTEISMES ET DES DECROCHAGES SCOLAIRES EN FRANCE ET EN ANGLETERRE

Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement -
Ministère de l'Education Nationale

Catherine Blaya
Avec la collaboration de
Carol Hayden,
Université de Porstmouth, U.K.

Mars 2003

1	Introduction	4
2	Présentation de l'enquête	6
2.1	Définition du décrochage et désaffiliation ou « il n'y a pas de décrocheurs »	6
2.2	Objectifs de la recherche	6
2.2.1	Axe 1 : Le décrochage scolaire:	6
2.2.2	Axe 2: La déscolarisation:	7
2.2.3	Axe 3 : La non-scolarisation:	7
2.3	Méthodologie	8
2.3.1	Continuités et ruptures: le choix d'une approche biographique	8
2.3.2	Diversité des terrains et corpus de recherche	9
2.3.3	Stratégies d'accès aux terrains	10
2.4	Déontologie	11
3	Les indicateurs précurseurs du décrochage scolaire	12
3.1	L'approche par facteurs de risque	12
3.2	Les facteurs scolaires	13
3.2.1	Relégation et stigmatisation	14
3.2.2	L'école de l'ennui :	17
3.3	Les enfants intellectuellement précoces	21
3.4	Absentéisme et décrochage scolaire	23
3.4.1	Absentéisme, conduites à risque et délinquance	25
3.4.2	Ce que font les absentéistes quand ils ne sont pas à l'école	26
3.5	Contextes familiaux et sociaux : facteurs influents de décrochage :	27
4	DECROCHAGE, Ecole et santé mentale	32
4.1	Dépression, suicide et décrochage scolaire	32
4.2	Décrochage scolaire et violence à l'école : la peur d'être victime	34
4.3	Décrochage et phobie scolaire	35
4.4	Le décrochage scolaire n'est pas une spécificité des familles défavorisées :	38
5	Point de vue des familles et dysfonctionnements institutionnels	40
5.1	La relation problématique de l'école et des familles	40
5.1.1	Peur du contrôle social et de l'exclusion du processus d'éducation de leurs enfants	40
5.1.2	L'école et les familles du Village Andalou :	43
5.2	Absentéisme et sanction sociale : de l'effet de la suspension des prestations familiales ?	47
5.2.1	Le cadre légal:	48
5.2.2	Stigmatisation et disqualification sociale des familles	49
5.2.3	Inégalité dans l'application de la loi	49
5.2.4	Une sanction dont l'efficacité est perçue comme limitée:	51
5.3	Dysfonctionnements institutionnels	53
5.3.1	Les lenteurs dangereuses	53
5.3.2	L'effet millefeuille	54
6	Conclusions	56
7	Bibliographie	57
8	ANNEXE : LISTE DES ENTRETIENS	62
9	Exclusion et désaffection dans les écoles anglaises : étendue des problèmes et politiques d'intervention	63
9.1	L'exclusion sociale	63
9.2	Exclusion et désaffection scolaires	64
9.2.1	Exclusion de l'école	64
9.2.2	Types d'exclusion	65
9.3	L'exclusion : démarches auprès des organismes dirigeant les écoles et réclamations individuelles	67
9.4	Les enfants exclus : qui sont-ils ?	68
9.4.1	Sexe et âge	68
9.4.2	Race	69
9.4.3	Enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques (BES)	69
9.4.4	Situation familiale	69
9.4.5	Enfants pris en charge/connus des services sociaux	69
9.4.6	Autres groupes particulièrement vulnérables	70
9.5	Les enfants exclus : qu'ont-ils fait ?	70
9.6	Existence de problèmes à plus long terme et exclusion de l'école	72

9.7	La réintégration après l'exclusion permanente.....	73
9.8	Ecole buissonnière et absentéisme scolaire.....	74
9.9	Tensions politiques.....	75
9.10	Conclusion.....	76
9.11	Annexe 1 : Nouvelles initiatives visant à réduire l'exclusion et la désaffection scolaires et autres sujets d'amélioration scolaire.....	77
9.12	Annexe 2 : Soutien comportemental pour les écoles – types choisis de développement ou de structure de soutien	80

1 INTRODUCTION

Quinze à vingt pour cent des jeunes des pays de l'OCDE quittent l'enseignement secondaire sans avoir acquis le niveau d'instruction nécessaire et les compétences de base permettant leur entrée sur le marché du travail (OCDE, 1994; 1997). Cette situation est préoccupante car elle reflète non seulement une inadéquation entre la scolarité et une certaine partie des populations concernées mais affecte aussi les individus et la société à long terme puisque l'échec et l'abandon scolaire sont précurseurs bien souvent de marginalisation sociale. Même lorsqu'ils trouvent un emploi assez rapidement, les jeunes qui ont abandonné leurs études, quitté le système précocement, occupent des emplois précaires. Décrochage scolaire, démotivation, exclusion de l'école et problèmes de comportement sont devenus des sujets de préoccupation majeurs dans nos pays européens. En Angleterre, c'est notamment l'indiscipline, l'exclusion scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire et ses conséquences qui ont été abordés dans un premier temps et ce dès les années 90 avec la première parution de chiffres officiels sur les exclusions scolaires au niveau national (Hayden & Ward, 1996; Parsons et alii, 1994; Parsons, 1999). La création de la Social Exclusion Unit en 1998 et le nombre croissant d'élèves exclus mais aussi l'absentéisme, l'exclusion sociale ainsi que les problèmes de délinquance qui pourraient en découler sont devenus des objets de recherche importants (Hayden & Martin, 1998; Hayden, 2002; SEU, 1998). Des chercheurs se sont aussi mobilisés au sujet de l'ethnicisation de l'exclusion scolaire, notamment chez les jeunes noirs caribéens (Bourne et alii, 1994; Osler, 1997; OFSTED, 1996). En effet, cette catégorie de jeunes est surreprésentée dans les chiffres de l'exclusion scolaire et dans certaines régions le nombre d'afro-caribéens exclus pouvait représenter 40% du nombre d'exclusions total (Stirling, 1993). En France, ce sont plus particulièrement les problèmes d'échec scolaire¹ et de décrochage au niveau du lycée qui ont mobilisé l'attention. Malgré les efforts de l'Education nationale afin de maintenir le plus grand nombre possible d'élèves dans le système éducatif (programme Nouvelles Chances, Rased, Missions Générales d'Insertion, Classes Relais, heures d'aide individualisée, Contrats Educatifs Locaux...) et bien que les jeunes sortant de formation initiale sans diplôme soient deux fois moins nombreux en 1998 qu'au début des années 80, près de 100 000 jeunes interrompent encore leur scolarité sans qualification², soit 8% d'une classe d'âge (l'Etat de l'école, n°10, indicateur 10, 2000). Cependant, et l'appel d'offre de recherche auquel nous avons répondu en témoigne, les sorties précoces du système scolaire, l'absentéisme régulier et la non scolarisation d'une partie des jeunes n'ayant pas encore 16 ans est un réel problème. Nombre de jeunes, quittent le système éducatif alors qu'ils sont encore en âge d'obligation scolaire ou n'en font jamais vraiment partie. C'est dire toute l'importance du problème social mais aussi la somme des souffrances individuelles qui se cachent derrière le décrochage et l'absentéisme.

Un problème social particulier est cependant dominant dans la sensibilité actuelle en France, mais aussi en Angleterre, et justifie un durcissement des réactions sociales contre l'absentéisme. Le renforcement du sentiment d'insécurité, la prégnance de plus en plus forte dans l'opinion publique de la croyance en une jeunesse dangereuse s'alimentent d'une relation supposée entre délinquance et absentéisme scolaire. Les travaux menés sur le lien entre délinquance, déviance et absentéisme ou déscolarisation montrent bien l'existence d'une corrélation (Parsons, 1999; Farrington, 1993, Roché, 2001) mais cela ne signifie pas que tous les absentéistes ou décrocheurs sont délinquants ou que tous les délinquants sont décrocheurs, nous avons pu en faire le constat lors de nombreux entretiens individuels. Cela ne signifie surtout pas non plus que le problème doive se résumer au lien entre absentéisme/décrochage scolaire et délinquance. C'est là une première direction essentielle de ce rapport: la substitution au simplisme du "danger social" de la complexité des conséquences et des situations.

C'est pourquoi, dans le même sens, si l'on sait depuis longtemps (voir par exemple Langevin 1994; Lagrange, 2001) que les jeunes concernés sont majoritairement issus de milieux populaires défavorisés et parfois marginalisés, il convient aussi de s'attacher aux "décrochages paradoxaux" de jeunes de milieux plus favorisés. S'il y a là encore corrélation entre difficultés socio-économiques et décrochage scolaire, tous les enfants de "milieu populaire" ne sont pas des décrocheurs et tous les élèves de milieu plus favorisé n'évitent pas le décrochage et l'abandon scolaire. Si les variables sociales sont lourdes elles ne sont pas des déterminants absolus, ni dans le risque, ni dans la protection contre ce risque. La deuxième direction d'importance sera donc pour nous une variété des terrains d'enquêtes et des échantillons. C'est pourquoi nous nous sommes attachés à des situations en apparence très hétérogènes, voire même en apparence "exotiques" dans un tel sujet dominé par le paradigme de l'exclusion socioéconomique (que nous ne nions pas pour une partie de l'approche du problème), ainsi de notre travail sur les enfants intellectuellement précoces ou de nos rencontres avec des jeunes de milieu favorisé, mais en grande souffrance.

Les facteurs de risque sont multiples, aucun n'est à lui seul explicatif: seuls leur cumul ou leur association permettent de proposer des explications probabilistes mais non fatales. C'est vrai des variables sociales, et ça l'est encore des variables personnelles, liées par exemple à l'histoire familiale ou scolaire. Les modèles par "facteurs de risque" ne peuvent à eux seuls décrire la variété des situations rencontrées. Il n'empêche que la souffrance est peut être une des

¹ En Grande-Bretagne, le concept "d'échec scolaire" n'est pas utilisé. On parlera plutôt "d'under-achieving pupils", c'est à dire que l'on fera référence au potentiel d'un élève qui ne réalise pas son potentiel individuel. On parle aussi de difficultés d'apprentissage "learning difficulties".

² Ces jeunes n'ont pas atteint le niveau V (C.A.P.) c'est à dire après une classe du premier cycle de l'enseignement secondaire ou une classe correspondante de l'éducation spéciale avant l'année du diplôme. (Evaluation et statistique, Education et formation n° 57).

constantes les plus présentes. Elle n'est pas une explication, mais une description qui nous éloigne du seul modèle de "l'enfance dangereuse". Elle est une souffrance de long terme, qui peut s'augmenter de ruptures plus brutales. Les décrocheurs vivent souvent des difficultés dès leur scolarité primaire (redoublements, difficultés de lecture, difficultés relationnelles au sein de l'institution, rejet...). La plupart de ces difficultés sont d'abord dues à des ruptures. Des ruptures au niveau familial, changement de quartier, d'école et perte du tissu social et relationnel. Il arrive aussi qu'ils ne supportent pas un échec soudain ou une orientation inappropriée. Le nombre de programmes mis en place afin d'éviter le décrochage contribue à une stigmatisation individuelle. Puisque l'institution mettrait tout en place pour permettre la qualification, si le jeune ne réussit pas c'est bien que le problème, "l'anormalité" vient de lui ou de son milieu familial et le verdict prend souvent la forme d'une "pathologie". Mettre l'élève au centre du système éducatif en le désignant comme acteur et donc responsable de sa propre formation a eu parfois des effets pervers. Cependant le pourcentage d'échec, nous amène à questionner l'efficacité et la pertinence des divers modes d'accompagnement ou en tout cas la façon dont ils sont mis en place ou compris par les divers agents du système chargés de leur exécution et par les individus à qui ils sont proposés. Une troisième direction de notre travail sera donc de ne pas hésiter à interroger le rôle de l'école dans la construction du problème, non pas dans une perspective hyper critique mais en la considérant comme un des facteurs environnementaux essentiels. Il ne s'agit pour nous ni de sacraliser l'école, ni de la diaboliser, mais il serait tout de même surprenant qu'elle ne participe pas à la genèse des décrochages...scolaires.

Si l'école et le décrochage scolaire sont bien souvent symptômes de difficultés externes, le rôle de l'institution et de ses représentants n'est pas neutre. Il arrive même qu'elle soit à l'initiative de la rupture avec certains jeunes rendant plus difficile l'exercice des droits élémentaires que sont le droit à l'instruction et à l'éducation pour tous les enfants. Droit qu'elle ne cesse d'affirmer et de mettre en avant en s'appuyant sur le renforcement de l'obligation scolaire et sur la convention internationale des droits de l'enfant (articles 28 et 29) et en insistant sur la primauté de l'enseignement en établissement scolaire (ordonnance du 6 janvier 1959; loi d'orientation du 10 juillet 1989; loi du 18 décembre 1998; BO du 14 mai 1999). L'école est ainsi en tension constante entre son désir de démocratisation de la scolarité et de l'instruction pour tous et ses difficultés à gérer les défaillances internes et à proposer des solutions adéquates aux cas particuliers dans un système organisé pour la "masse", comme nous le verrons tout au long de ce rapport.

Bref, résumons-nous, quitte à nous répéter, mais il est important de bien marquer notre position épistémologique. Si, comme le soulignent la plupart des chercheurs qui se sont intéressés au problème, le décrochage scolaire est largement lié à l'arrière plan socioculturel de ses sujets, ce travail de recherche montrera toutefois que les populations de milieux défavorisés ne sont pas seules concernées mais que le contrôle social exercé tant par l'école que ses partenaires ne s'effectue pas à l'identique selon que l'on est issu de milieux populaires ou favorisés. De plus, les parents de milieux plus aisés étant plus proches de la culture scolaire et ayant une meilleure connaissance des codes culturels en jeu, arrivent à reculer ou éviter les exclusions, les orientations marginalisantes et la stigmatisation qui en résulte. Tous les enfants issus de milieux socio-familiaux difficiles ne décrochent pas et même lorsqu'un jeune cumule de forts facteurs de risque, le décrochage n'est pas systématique et tout comme pour la violence en milieu scolaire, malgré certains "handicaps" sociaux, il n'y a pas de fatalité, les raisons du décrochage ne pouvant être envisagées qu'au travers d'un ensemble de déterminants individuels (Debarbieux, 1999; Janosz, 2000). Même si plusieurs typologies des décrocheurs ont été tentées (Janosz, 2000; Hayden, 1997; Dronick & Hargis, 1990; Ercicum & Murray, 1975), l'hétérogénéité des profils de jeunes concernés et des contextes scolaires, sociaux et psychologiques rendent difficile une catégorisation du décrocheur type. Comme le souligne Sylvain Broccolichi (Vei, 2000), "il n'y a pas de spécificité marquée des décrocheurs, mais des conjonctions de facteurs contextuels et événementiels qui favorisent les processus de rupture", d'où la grande variété de situations caractérisant le phénomène et notre choix d'un échantillon multiple que nous avons élargi au fur et à mesure de cette recherche dans l'optique d'une approche systémique du phénomène. En effet, nous ne faisons pas une énième tentative d'élaboration d'une typologie, l'objet de ce travail étant la déconstruction et l'analyse des processus en oeuvre en cas de décrochage ou de non scolarisation et une meilleure connaissance des publics concernés. La description de chacune des étapes de la recherche aidera à mieux comprendre les choix qui ont guidé le recueil et l'analyse des données.

Le rapport sera organisé de la manière suivante : après un chapitre de présentation globale de l'enquête (définition conceptuelle, objectifs et méthodologie de la recherche) nous aborderons les problèmes étudiés en trois chapitres. Le premier tentera une synthèse des indicateurs précurseurs du décrochage scolaire, dans des populations diversifiées : élèves de structures spécialisées, jeunes dits « intellectuellement précoces », mais en situation de décrochage, élèves absentéistes enfin. Le deuxième chapitre abordera le problème du lien entre décrochage scolaire et santé mentale, en montrant l'importance du décrochage scolaire dans une population d'adolescents dépressifs, dont beaucoup ont fait des tentatives de suicide. Le troisième chapitre abordera le point de vue des familles d'origine populaire et montrera les dysfonctionnements institutionnels les conduisant à un désespoir prégnant. Ce chapitre abordera également le problème important de la non scolarisation des enfants de familles tziganes. Une annexe importante sera une synthèse de la littérature anglaise sur exclusion et décrochage scolaire.

2 PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

2.1 Définition du décrochage et désaffiliation ou « il n'y a pas de décrocheurs »

L'importance du décrochage scolaire est dépendante de la définition du phénomène et son évaluation varie donc selon les indicateurs utilisés. Certains chercheurs estiment qu'il y a décrochage lorsqu'un élève a quitté l'école depuis trois semaines sans motif d'absence (Morrow, 1986). La notion de « décrochage scolaire » désigne chez d'autres chercheurs (Langevin, 1994; Janosz et al., 2000), la sortie d'un élève du système scolaire sans diplomation qualifiant indifféremment ceux que l'on a expulsés ou aidés à partir et ceux qui ont fait le choix de quitter l'école. La différence peut être grande entre ceux qui ont décidé de quitter le système scolaire et qui l'ont fait avec un projet de vie, un projet professionnel et ceux qui sont partis par dépit, qui n'ont pas su ou pu trouver sens à ce que l'école leur proposait. De plus, il n'est pas de terme spécifique pour qualifier la période précédant la sortie, ce que les anglais qualifient de « désaffection » et qui n'a pas de définition généralement admise non plus. L'expression « il est en décrochage » fait plus souvent référence à des jeunes dont les comportements scolaires, l'indiscipline, l'absentéisme de plus en plus important et les résultats scolaires faibles, l'absence d'investissement et d'appartenance traduisent un processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffiliation, un décrochage. C'est pourquoi dans ce travail nous nous attachons plus à tenter d'identifier des indicateurs, des comportements que nous aurons rencontrés lors des entretiens individuels qu'à une définition préalable. Nous faisons le choix épistémologique de ne pas parler de « décrocheurs » ce qui reviendrait à individualiser le phénomène et adopter une démarche de stigmatisation que nous refusons, mais de décrochage. Il s'agit là d'une situation, d'un processus et non pas d'un état.

De plus, lorsque nous parlerons de scolarisation ou déscolarisation, nous ferons référence à une situation en rapport avec un établissement d'enseignement ou avec le Centre National d'Enseignement à Distance. Le thème de l'instruction en famille n'étant pas considéré dans ce travail.

2.2 Objectifs de la recherche

Ce qui vient d'être dit implique que l'objectif essentiel de ce travail est donc bien d'éclairer des processus, une construction sociale du décrochage et des phénomènes qui peuvent lui être associés : déscolarisation, absentéisme et non scolarisation. Cet objectif se divise en plusieurs autres objectifs qui ont été :

- d'acquérir une meilleure connaissance directe des publics marginalisés du système scolaire ou en voie de l'être et des processus de décrochage.
- d'accéder à une meilleure connaissance des jeunes qui n'ont jamais ou rarement fréquenté l'école
- d'obtenir le point de vue des familles concernées
- de vérifier l'hypothèse de l'étagage social du décrochage scolaire, de la déscolarisation voire de la non scolarisation.

Ces grands objectifs obligent à se poser d'emblée un certain nombre de questions, qui sont autant de questions que nous avons d'abord posées aux adolescents âgés de 11 à 16 ans dont il s'agissait d'étudier les parcours de vie et les parcours scolaires. Nous avons tenté de déterminer quelles sont leurs perceptions quant à leur expérience scolaire, l'histoire de leur scolarisation, leur histoire de vie: Quelles sont les raisons de leur non-scolarisation ou de leur désintérêt pour l'école? Quelles sont/étaient leurs attentes? Quels ont été les incidents, événements qui ont favorisé leur décrochage tant au niveau institutionnel que familial? A quel moment de leur carrière scolaire certains jeunes deviennent-ils « allergiques » à l'école, ou pourquoi n'y-a-t-il pas eu scolarisation ? Quelles sont les manifestations ou formes dominantes qui interviennent dans le processus de décrochage scolaire? Quel est le rôle de l'école dans ce processus? Quel est celui des familles dans la construction d'une éventuelle culture anti-scolaire? Quel est l'impact de la communauté (quartier, pairs, communauté d'origine)?

Nous avons cherché à apporter des réponses à ces questions selon trois axes : le décrochage scolaire lui-même de jeunes de milieux sociaux différents, la déscolarisation, la non scolarisation enfin, à partir de la population la plus clairement touchée par le phénomène les Tziganes et Voyageurs,. Ces trois axes sont souvent corrélés, même si nous les distinguons pour la clarté d'exposition de la recherche. Une synthèse des travaux anglo-saxons sur ces questions complètera ensuite nos analyses.

2.2.1 Axe 1 : Le décrochage scolaire:

Nous avons tenté d'aborder le décrochage non pas à partir de nos présupposés mais en nous basant sur les discours des jeunes et leur vécu, dans une perspective clairement compréhensive. En particulier, notre connaissance des collèves Bordelais avec lesquels nous avons déjà travaillé dans le cadre d'enquêtes sur la violence en milieu scolaire (Debarbieux, 1996 ; 1999 ; Montoya, 2000) nous a permis d'enquêter dans des établissements situés en zones socialement défavorisées pour repérer et interroger les facteurs de décrochage scolaire en cours dans ces établissements, en croisant les regards des différents acteurs du milieu scolaire : enseignants, administrateurs, élèves, personnel de santé et travailleurs sociaux etc. Nous avons rencontré diverses formes de décrochage qui correspondent à des classifications déjà existantes (Janosz et al., 2000) mais qui ne cessent de nous interroger quant à la manière de les éviter parfois et de nous laisser perplexes quant au rôle joué par l'institution ou les adultes d'autres fois. De nombreux jeunes décrocheurs commencent par

s'absenter régulièrement, l'abandon scolaire n'étant pas un processus soudain. L'absentéisme est un des éléments prépondérants du décrochage mais que font les absentéistes, pourquoi fuient-ils ou rejettent-ils l'école? L'absentéisme est souvent un symptôme des difficultés antérieures ou présentes (difficultés d'adaptation scolaire; incompétences sociales; expériences négatives avec un ou plusieurs enseignants, conditions de travail en classe, sentiment de relégation). Mais comment ces jeunes sont-ils amenés à décrocher de façon plus visible? Est-ce en raison d'un manque d'attention et de disponibilité des adultes ce que Jacques Pain qualifie de "non-assistance à élèves oubliés" (Pain, 2000), de fragilité psychologique, d'une tolérance et complicité plus ou moins tacite de parents, d'enseignants ou chefs d'établissement, de conditions de vie difficiles ? C'est ce que nous avons cherché à savoir au cours des entretiens menés avec les divers jeunes et adultes que nous avons rencontrés à cet effet.

Une étude menée auprès des classes relais de Paris dernière tentative avant le renvoi définitif a été menée avec l'aide d'une doctorante stagiaire du Québec, Claire Beaumont, ce qui a permis un regard différent et extérieur sur la façon dont ces classes fonctionnent et sont perçues par leurs usagers et ce qu'elles semblent leur apporter.

2.2.2 Axe 2: La déscolarisation:

L'école est le premier lieu de socialisation des jeunes après la famille, et ce parfois en contradiction, voire en concurrence directe avec elle. Les chefs d'établissement ont fait de l'absentéisme leur cheval de bataille mais les institutions scolaires se focalisent sur le recensement des absences, pour ne s'intéresser que superficiellement aux causes profondes du problème. Dans ces conditions, il convient d'étudier comment se construit une « carrière de déscolarisé » et les différentes étapes qui mènent au passage à l'acte du jeune, de l'institution ou des deux et qui aboutit souvent à une sortie du système scolaire. Pour ce faire nous avons mené l'enquête auprès de jeunes déscolarisés pris en charge par diverses associations, rencontrés dans les Missions Locales ou de façon plus informelle (la rue, les lieux de rencontre des jeunes) comme nous le décrivons plus en détail dans le chapitre résumant notre méthodologie. Il s'agissait là de rencontrer des jeunes qui venaient d'être scolarisés et d'autres qui l'étaient depuis plus longtemps afin de mesurer leur vécu et l'effet temps sur leurs représentations et perceptions du vécu scolaire et des raisons qui les avaient menés à quitter l'école. A cet effet, nous avons donc rencontré de jeunes adultes au-delà des 16 ans et qui étaient en recherche de travail ou de formation mais aussi des jeunes en errance de projet.

2.2.3 Axe 3 : La non-scolarisation:

En ce qui concerne les enfants qui n'ont jamais été scolarisés ou qui le sont très peu, nous nous sommes particulièrement intéressés aux enfants Tziganes et voyageurs. L'état de la scolarisation des enfants tziganes et voyageurs est en effet toujours préoccupant partout en Europe. En France où l'on peut évaluer le nombre d'enfants non-scolarisés à environ 110 000, d'après un rapport établi en 1992 par Monsieur le Préfet Delamon, alors responsable du dossier auprès du gouvernement, chiffre d'ailleurs généralement accepté par les spécialistes du problème (voir notre synthèse Blaya, 2003). A n'en pas douter, la population dite Tzigane est donc la plus concernée par la non scolarisation. On peut y voir des facteurs de résistance culturelle, autant de la part de la population tzigane que de celle des "gadje" ou "payos". Mais cette explication culturaliste est au moins à interroger, en fonction par exemple des problèmes liés au stationnement, à la mondialisation d'une partie de la population sédentarisée ou non, etc. On peut aussi se demander si certaines stratégies "d'intégration" ne contribuent pas à une certaine fuite de l'école (par exemple, les camions-écoles ou les classes spéciales "gitans"). Il ne s'agit pas ici de stigmatiser telle ou telle population, et aucune globalisation ne sera de mise, mais de comprendre avec l'aide des populations étudiées quelles sont les causes de la non-scolarisation. La recherche sera ici plus interactive qu'imposée. Elle sera aussi une manière de reconnaître les savoirs de ces populations. Conceptuellement, nous nous méfions de l'idée même de "culture" ou "d'interculturel", pour préférer une approche interactionniste de construction de la différence et de l'écart, interrogeant les conceptions de l'ethnicité non comme appartenance mais comme système de relations à l'Autre et au Même (Poutignat-Streiff-Fenart, 1996; Wieviorka, 1992). Nous allons recadrer ces différents axes en même temps que nous préciserons ces terrains d'enquête en présentant rapidement quelle a été notre méthodologie.

2.3.1 Continuités et ruptures: le choix d'une approche biographique

Présumons-le: les processus de décrochage et de déscolarisation semblent avoir tendance à se construire dans une longue durée qui d'une manière générale s'étend de la petite enfance à l'entrée dans l'âge adulte. Tout au long de ce parcours, des étapes importantes se dessinent (entrée en maternelle et rupture avec le milieu familial ; entrée en 6^{ème} ; passage à l'adolescence...). Les facteurs initiateurs de déscolarisation peuvent s'inscrire dans tout ou partie de cette durée. Ainsi, certains individus semblent dès le début s'inscrire dans un destin qu'ils auront du mal à éviter – et l'on parlerait presque d'un continuum. Cependant, pour d'autres, des événements surgissent en cours de route, le traumatisme ressenti ayant alors pour conséquence de dévier la personne de sa trajectoire initiale. Ce traumatisme inattendu, qu'il s'inscrive ou non dans des fragilités personnelles qui lui préexistaient, est alors l'initiateur ou le révélateur d'une histoire longue: cette discontinuité est le début ou la mise à jour d'une continuité. Il en est ainsi par exemple, nous le verrons, des décrochages liés à la violence scolaire. Les facteurs initiateurs de déscolarisation peuvent s'inscrire dans tout ou partie de cette continuité ce qui justifie notre choix d'envisager la déscolarisation et de décrochage scolaire sous l'angle d'un processus, c'est à dire d'une construction aboutissant parfois à une déscolarisation précoce ou une sortie du système éducatif sans qualification. Nous avons donc choisi de nous intéresser aux différents facteurs et étapes qui pouvaient intervenir en amont de la déscolarisation (absentéisme, échec scolaire, milieu familial...) mais aussi à la perception des jeunes concernés quant à leur expérience scolaire une fois qu'ils sont sortis du système scolaire, en aval de leur expérience, afin de connaître quelle en est leur analyse, leur vécu et leurs réactions face à leur situation scolaire. Aussi, si nous avons interrogé en priorité des adolescents en âge d'obligation scolaire, nous avons souhaité rencontrer également des jeunes de plus de seize ans, pour qu'ils témoignent de leur expérience passée, avec le recul susceptible d'être acquis une fois leur scolarité interrompue.

Dans le cadre de ce projet de recherche, il nous a semblé pertinent d'utiliser une méthode qualitative de recueil de données. Dans cet esprit, l'entretien semi-directif apparaît comme l'outil adéquat pour approcher l'objet de recherche à partir de biographies qui permettent de pointer la nature des facteurs à l'œuvre dans la mise en place et la construction du processus de déscolarisation ou de non-scolarisation en ce qui concerne les enfants du voyage. Nous avons tenté de réaliser un aller-retour entre les conditions objectives et officielles de la scolarisation et l'arrière-plan social et le vécu des individus, les contraintes sociales structurelles et les facteurs et actions individuels ou en tout cas leur interprétation présentée par les enquêtés. L'approche biographique, l'individu faisant passer son expérience au filtre de sa propre subjectivité et participant ainsi à la construction des structures et des relations sociales permet une meilleure connaissance de la synthèse complexe et des interactions qui ont pu participer à la trajectoire individuelle et aux processus étudiés. Toutefois cette approche biographique n'est pas solipsiste : les sujets sont considérés dans une perspective relationnelle, qui permettra également une typification sociale des attitudes ou des interprétations – dans une perspective de sociologie compréhensive. Cette typologie sera néanmoins croisée avec les discours institutionnels ou para institutionnels sur les individus, dans le but de croiser discours de l'expérience et sociologie du labelling.

Ceci a pour conséquence d'une part une diversification des méthodes (entretiens sociographiques semi-directifs, observation participante, étude de dossiers, élaboration de journaux de bord, etc.), mais aussi, dans le but d'approfondir la compréhension (c'est à dire aussi l'auto compréhension) de partager méthodes et interprétations avec les acteurs dans la perspective déjà tracée par exemple par Pourtois & alii (Pourtois, Delahaye & Desmet, 1992) de « pratique interagie de la recherche et de l'action ». Cet approfondissement de la compréhension par un projet partagé de recherche a été particulièrement fécond dans les liens tissés avec d'une part la communauté tzigane, et d'autre part avec une population d'adolescents en danger, les adolescents en dépression et/ou ayant fait une T.S.. Ce projet méthodologique nécessite le développement classique d'une écoute individuelle empathique – c'est vrai par exemple de l'entretien avec chaque adolescent suicidant, mais à condition aussi que cette écoute soit élargie à la population ciblée en tant que telle, en faisant explicitement référence auprès des personnes à leur position emblématique au sein de la population qu'elles représentent. Il peut par là même y avoir une aide à la restauration narcissique, qui sans en être le but, peut aider à mieux en percevoir le projet déontologique. Il s'agit de mettre la personne biographée en valeur et non pas seulement son savoir sur l'objet d'enquête (Ferrarotti, 1983) afin d'établir une relation de confiance réciproque. Ainsi, afin de vérifier le degré de confiance et d'interaction établi entre l'enquêté et elle-même, le chercheur a demandé aux jeunes qu'elle interviewait de renvoyer sous pli affranchi et dans l'anonymat le plus complet, leurs impressions quant à l'entretien. Voici quelques extraits des commentaires :

« J'ai trouvé l'entretien intéressant. La personne étant très sociable, le moment de parole fut agréable, j'espère que j'ai répondu à votre attente ».

« Cet entretien m'a fait du bien de parler avec une dame très très gentille et qui nous met tout de suite à l'aise. En ce qui concerne l'entretien, c'était sympathique et pas du tout ennuyant ».

« L'entretien d'hier était intéressant et vraiment agréable. En ce qui concerne les questions, elles étaient claires ».

« J'ai trouvé cet entretien très bien. J'espère qu'il servira à quelque chose pour les jeunes qui feront de la dépression plus tard. Bonne chance. Je voulais vous dire encore merci de « me » et de « nous » prêter attention ».

« Suite à un entretien avec Mme B. je dois écrire ce que j'ai pensé de ce dernier. C'est super que des gens s'intéressent aux élèves et j'espère que ça s'améliorera ».

L'une des faiblesses de l'entretien enregistré et de sa retranscription est certes la difficulté à rendre de façon fidèle les émotions, la communication kinésique, éléments parfois essentiels du temps de communication (Bourgois, 2001). Nous tenterons toutefois de rester le plus fidèle possible au message, à la parole confiée en retranscrivant les faits bruts, tels qu'ils nous ont été livrés. Le croisement de certains entretiens avec des jeunes, ceux de leurs éducateurs et l'étude de leur dossiers montrent des différences et des écarts quant au discours sur une même histoire, différences capitales car nous ne sommes pas à la recherche de « la » vérité mais bien des représentations que les jeunes ont de leur marginalisation scolaire ainsi que celles des autres acteurs du système éducatif.

Une deuxième démarche de recherche est celle de l'étude d'éléments biographiques secondaires avec l'étude des dossiers de jeunes en décrochage ou « décrochés » depuis plusieurs mois dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) et dans un Institut de Rééducation (IR). L'étude de ces dossiers a été conjointe aux entretiens avec les personnels. La troisième démarche de recherche, dans ces mêmes lieux, a été la présence du chercheur aux réunions de synthèse, aux séances d'entretien entre le psychiatre et le jeune, et entre le psychiatre, le jeune et la famille, concernant les problèmes rencontrés. Cela a permis de mieux mesurer la complexité des interactions des différents phénomènes et facteurs intervenant dans le processus et l'enkystement d'un décrochage scolaire et d'une déscolarisation. Nous avons pu ainsi observer comment s'articulent les jeux des différents intervenants et institutions. L'étude du partenariat entre les diverses institutions impliquées dans le suivi des jeunes complète cette approche. Nous avons donc étudié une vingtaine de dossiers également répartis entre CMPP et IR qui ont permis de retracer les trajectoires biographiques et institutionnelles dans le cadre de l'objet d'étude. Nous avons pu ainsi identifier les tendances communes aux parcours telles que conditions de vie marquées par la précarité, l'exclusion sociale, le milieu familial, le rôle des organisations impliquées dans le suivi et l'accompagnement de ces jeunes, etc. Le rôle des différentes organisations s'avère primordial et l'analyse des trajectoires révèle l'effet d'emprise que la multiplication des interventions et des intervenants finit par exercer sur les jeunes et leurs familles, qu'ils en soient directement conscients ou non. Dans le cadre du décrochage scolaire et de la déscolarisation, on peut, en décrivant par le détail les conditions de vie des jeunes concernés, les différents intervenants privés, professionnels, institutionnels, les diagnostics, les ruptures, les mesures institutionnelles et la suite donnée au dossier au moment de l'étude, mesurer l'impact des différents processus mis en œuvre dans la construction du rejet de l'école ou par l'école. Ces processus résultent d'une construction identitaire personnelle en interrelation et en réaction à des processus de désignation, stigmatisation, exclusion sociale, problématiques familiales.

Les notes de synthèses, rapports, diagnostics, orientations et commissions spécialisées conditionnent, traduisent et permettent le déroulement du jeu social dont procèdent la marginalisation ou l'exclusion scolaire tout en permettant une lecture chronologique du parcours biographique. Dans le cadre des I.R., cela nous a permis de confronter la perception des professionnels avec celle de l'acteur lui-même et leurs interprétations variées de ce qui a amené le jeune dans sa situation au moment de l'enquête. Le matériau étudié ne constitue pas uniquement la trace d'une histoire collective et individuelle mais contribue à la produire. Cette approche est d'autant plus appropriée que dans les dossiers CMPP certaines pièces ont valeur « exécutoire » dans le cadre de sollicitation de placement en éducation spécialisée, de demandes d'orientation etc. (Ricoeur, 1983-1985). La difficulté de l'étude de tels matériaux réside dans la quantité des pièces qui les composent et la diversité des protagonistes et des champs disciplinaires. Ainsi, les diagnostics médicaux et psychologiques nous ont parfois posé problème. Difficulté que nous avons tenté de résoudre en questionnant les professionnels du champ concerné. Cependant, là encore, la différence dans l'approche du métier mais aussi dans le sens donné à la terminologie employée, notamment dans le cas des phobies scolaires ou de l'hyperactivité a rendu encore plus évidente la complexité de la tâche. Les documents étudiés pouvaient varier de la prise de notes lors d'un entretien téléphonique, à la correspondance épistolaire entre les différents représentants des organisations impliquées dans le suivi des jeunes, la notification de décision de l'éducation spécialisée, les bulletins scolaires et rapports de travailleurs sociaux, aux tests psychologiques d'intelligence etc.

Diversité des matériaux, diversité des méthodes, voire des modes d'approche des terrains sont donc le meilleur résumé méthodologique que nous puissions faire de ce travail. Encore ce rapport n'épuisera-t-il pas tout le matériau recueilli, loin de là et par la suite nous compléterons nos travaux par exemple des résultats du questionnaire encore en passation dans et par la communauté tzigane avec l'aide d'un de nos partenaires de la communauté, l'Association Nationale Tzigane d'Enseignement et Pédagogie Scolaire à Montfermeil. Il en va de même du matériau recueilli au niveau des enfants primo-arrivants qui reste en grande partie à traiter, ainsi que la majorité du matériau recueilli au niveau des classes relais. Les nécessités de remise institutionnelle des rapports obligent cependant à faire des choix qui sont pour le chercheur des choix d'étape dans un travail de longue haleine.

2.3.2 Diversité des terrains et corpus de recherche

La complexité du problème et la multiplicité des différents acteurs rencontrés dans le cadre de notre travail de recherche ont entraîné de même qu'une grande diversité des méthodes employées, une variété importante des terrains d'enquête. C'est là, rappelons le, une nécessité épistémologique: loin des explications monocausales et réductrices, nous avons choisi d'inscrire notre travail dans la complexité des situations et des explications.

Dans cette optique, deux grands types de terrains ont été retenus :

- Les terrains institutionnels
- Les terrains non institutionnels.

Les terrains institutionnels permettent d'avoir accès à des individus placés soit dans une logique d'échec scolaire, de décrochage, d'absentéisme caractérisé ou de déscolarisation. Ainsi, les entretiens avec des élèves de collèges, qu'ils soient

en classes spécialisées ou non (SEGPA, CIPPA, CLASSES RELAIS), ont permis de s'adresser à des jeunes actuellement au cœur du phénomène qu'ils vivent au quotidien. Au contraire, l'entrée effectuée à partir d'institutions telles que les missions locales, les associations ou les organismes de formation amènent à rencontrer des personnes sorties précocement du système scolaire depuis une période suffisamment longue pour que l'expérience vécue après l'école permette d'analyser le parcours personnel et la situation à la lumière de cette expérience. Le milieu hospitalier a ouvert le terrain au domaine psychiatrique en permettant de rencontrer de jeunes suicidants pour qui l'école a joué un rôle dans leur détresse. Le travail en CMPP et en Institut de Rééducation a permis de rencontrer des jeunes en échec ou décrochage reconnu et d'analyser leurs parcours scolaires et de vie ainsi que l'accompagnement que l'éducation nationale et des institutions externes pouvaient offrir aux jeunes en décrochage ou décrochés. Nous avons complété ces approches par diverses rencontres avec les représentants d'institutions telles que le SSAÉ à Bordeaux, les CEFISEM de Bordeaux et Paris, les inspections Académiques de Bordeaux et Paris. Enfin, les relations établies avec une association tsigane de la région parisienne permet d'approcher la problématique propre à cette communauté, notamment à travers la dimension de la non-scolarisation.

Outre le point de vue de ces divers acteurs, le champ institutionnel a également permis de mener des entretiens avec des responsables, des enseignants, des assistantes sociales, des conseillers et des formateurs. Cette démarche ouvre la possibilité d'effectuer des analyses croisées des discours.

Les terrains non institutionnels sont le fruit d'approches diverses. Des observations de type ethnographique ont été effectuées dans des lieux stratégiques et de rencontre informels (salles de jeux, MacDonald's...) où certains jeunes sont présents à des moments de la journée où ils devraient normalement, compte tenu de leur âge, être en cours. Tout comme Eric Debarbieux parle de délinquance sans délinquants (Debarbieux et alii, 2002), il est possible de parler de décrochage sans décrocheurs dans le cadre de ceux que l'éducation nationale a pudiquement nommés les "perdus de vue". Ce travail a été particulièrement menés par deux chercheurs de notre équipe, Fabienne Cossin et Driss Bachiri. D'un autre côté des entretiens ont été menés avec des parents dont les enfants sont en proie à des difficultés d'ordre comportemental ou scolaire (exclusion, absentéisme, décrochage), familles que nous avons pu rencontrer grâce à l'intermédiaire de l'Inspection Académique, de la C.A.F gironde avec qui nous avons signé une convention de recherche dans le cadre d'un travail au sujet de familles dont les prestations familiales sont suspendues, de centre communaux d'action sociale, les responsables de classes relais mais aussi le bouche à oreille, un échantillon "en boule de neige" ayant pu se constituer par l'intermédiaire de parents ou d'étudiants.

Au total, 220 entretiens ont été menés avec des élèves et des jeunes déscolarisés ou en décrochage et 129 avec des responsables institutionnels ou des parents soit 349 entretiens individuels. De plus, nous avons examinés une vingtaine de dossiers individuels et constitué 3 journaux de bord qui alimentent ethnographiquement cette recherche. On consultera en annexe la liste exacte de ces entretiens.

Nous tenons à préciser ici que cette recherche est un travail d'équipe sans laquelle elle n'aurait pu être menée à bien en raison de la variété des acteurs et la diversité des terrains ci-dessus mentionnées. Les entretiens en collège et auprès des conseillers de Missions Locales ont été menés par Jean-François Bruneaud, Fabienne Cossin, Chloé Faubert, Laurent Charron et moi-même. J'ai personnellement réalisé la totalité des entretiens avec les jeunes et les professionnels du centre d'accueil pour adolescents psychologiquement en danger, j'ai également mené les entretiens au CMPP, dans les IR et dans deux Inspections d'Académie, avec les familles d'enfants "surdoués" et avec la majorité des familles. Ont travaillé dans les Associations Jean-François Bruneaud et Driss Bachiri. Fabienne Cossin, Driss Bachiri et Chloé Faubert ont travaillé dans les quartiers Bordelais. Des dossiers plus spécifiques ont été confiés à Jean-François Bruneaud en ce qui concerne la scolarisation des primo-arrivants et des familles issues de l'immigration; Driss Bachiri a effectué le travail d'enquête au camp gitan à Langon, Lydia Falk, directrice de l'ANTEPS, a procédé à l'administration des questionnaires auprès de la population Manouche, Carol Hayden a rédigé la synthèse quant à la situation britannique, Marc Gallone, de la CAF, a participé aux entretiens avec les familles et pour finir Claire Beaumont a participé du travail de recherche en classes relais. Un énorme travail de décryptage a été fait par et selon les circonstances: Audrey Delahaye, Laurence Janot, Fabienne Cossin, Mathieu Debarbieux, Stéphanie Rubi, Laurent Charron, Chloé Faubert. Nous les en remercions car sans ce travail long et fastidieux, ce rapport n'aurait pu être rédigé.

2.3.3 Stratégies d'accès aux terrains

Avoir accès aux populations et aux institutions concernées n'a pas été sans problèmes bien sur, dont le plus prégnant, inattendu, a été la trop grande ouverture des terrains et le souhait très fort de bien des acteurs et de bien des institutions de participer à l'enquête a conduit notre travail sur d'autres terrains que ceux qui étaient initialement prévus. Il nous a semblé ainsi beaucoup plus rentable et prometteur de renoncer à des terrains très éloignés – que nous n'avons pas pour autant totalement délaissés – au profit de zones plus proches. Le département où notre Observatoire est implanté, la Gironde, nous a permis une telle variété d'études – et une telle complémentarité dans celles-ci – qu'il aurait été stupide de n'en pas profiter. Le Conseil Régional d'Aquitaine est d'ailleurs le principal financeur de cette étude. Nous évoquerons cependant certains problèmes rencontrés dans l'accès aux terrains, et plus souvent dans le déroulement des enquêtes.

Sur le plan institutionnel, certains terrains ne posent pas de difficultés d'accès majeures. Une fois les contacts pris, une rencontre avec les responsables permet de présenter le projet de recherche qui est ensuite exposé aux autres membres de l'équipe concernés. Dans la majorité des cas, des locaux sont mis à disposition pour le déroulement des entretiens et les

enquêtes sont présents. Il arrive que les personnes prévues se désistent et refusent de participer à la rencontre programmée. Mais, le fait que le chercheur se déplace sur le terrain et présente lui-même sa recherche aux jeunes présents peut susciter le désir de participer chez des personnes qui avaient initialement refusé. Souvent ces partenaires attendent un retour à la participation sous la forme d'un audit ou de conseils. Cependant, certains obstacles peuvent ralentir considérablement la démarche d'enquête. Il en est ainsi de la résistance passive de certains membres du personnel ne pouvant refuser officiellement de coopérer avec la recherche, puisque l'ensemble de l'équipe a accepté de participer. Cela se traduit par des entretiens reportés, des rendez-vous prévus et non organisés, une autorisation des parents toujours pas obtenue pour les mineurs etc.. Le chercheur tout en évitant de « braquer » l'interlocuteur doit parfois rappeler ses besoins et insister, les personnes concernées comptant sur un « décrochage » provoqué par l'usure du temps. Certains terrains, tel que le Centre d'accueil pour adolescents psychologiquement en danger, recevant des jeunes en fragilité psychologique, sont parfois difficiles d'accès, en raison d'événements imprévisibles et imprévisibles tels qu'une arrivée en urgence ou une « rechute » des jeunes qu'il était prévu de rencontrer.

Certains organismes ne facilitent pas le déroulement de l'enquête et semblent se sentir menacés. Les entretiens menés avec leurs responsables qui s'en tiennent au discours officiel restent superficiels et, dans ce cas, il est souvent difficile d'accéder au terrain. Nous avons été confrontés à des travailleurs sociaux qui affichaient une conduite de « propriétaires » (Debarbieux, 2002, p. 199) quant aux problèmes rencontrés et aux personnes concernées, s'érigent en spécialistes et gardiens. On peut s'interroger alors sur les réelles motivations en soubassement des ces conduites et se demander si une telle approche ne contribue pas à continuer de faire exister les problèmes et à confirmer la nécessité de l'existence de ces « spécialistes ». D'autres institutions, ayant déjà participé à des enquêtes menées dans un autre cadre par des chercheurs peu scrupuleux éprouvent des difficultés à ouvrir leurs portes de nouveau et sont inquiètes quant aux conséquences que « *l'intrusion d'un chercheur qui généralise sans tenir compte des spécificités, souligne les faiblesses de l'équipe et part une fois ses données recueillies sans se préoccuper des conséquences sur l'équipe qu'il laisse derrière lui* ». Certains établissements ont nécessité plus de cinq mois de réunions, explications, présentations aux équipes avant d'accepter de participer. Bien que de longue haleine, ces négociations et démarches s'avèrent positives puisque le terrain est ouvert et qu'une véritable relation de confiance semble être établie. Le fait que la recherche se déroule sur une période de deux ans et que le chercheur n'aborde pas les divers lieux d'enquête dans la précipitation contribue à établir cette confiance indispensable à toute enquête de ce type.

Les obstacles apparaissent également dans les contacts recherchés hors des institutions. Le problème réside essentiellement dans la difficulté de trouver et de contacter des personnes en relation avec la problématique de la déscolarisation. Du côté des jeunes, qui ne fréquentent ni l'école, ni une quelconque institution ou association, l'approche même du sociologue est souvent refusée dans la mesure où ce dernier est considéré comme un représentant institutionnel. Ces jeunes sont rencontrés dans les quartiers après un premier travail d'observation, dans les lieux de rencontre informels tels que les salles de jeux ou MacDonald's qui ont donné leur accord pour ce travail d'enquête. Les rendez-vous manqués ou « lapins » ont été fréquents et la persévérance un des moteurs de ces entretiens. L'effet inverse s'est parfois produit. Il est intéressant de noter le nombre de jeunes qui lorsqu'on leur propose de procéder à l'entretien dans les locaux de l'université ou dans leur quartier, se précipitent pour la première solution, flattés qu'on les y invite. Concernant les parents, c'est un peu la même chose. Si beaucoup d'entre eux sont à la recherche d'une solution, le chercheur apparaît comme une énième personne à rencontrer sans l'espoir d'un résultat concret. Le sentiment de honte alimenté par l'impression d'avoir échoué dans son rôle parental peut également représenter un frein à la rencontre. Très souvent certaines familles nous ont ouvert la porte pensant que nous étions des travailleurs sociaux bien que nous ayons pris la peine de nous présenter en tant que chercheurs de l'université de Bordeaux 2. Cette confusion les amenait souvent non seulement à des requêtes d'aide directe mais aussi parfois à un discours orienté en fonction de ce qu'ils pensaient devoir répondre ou pouvoir obtenir de la situation, ceci notamment chez les familles gitanes en grande difficulté sociale et économique. La méfiance était souvent de mise. La communication avec les familles gitanes a été facilitée par notre maîtrise de l'Espagnol et compréhension du catalan, proches du Calo³. Nous verrons dans le travail d'analyse que ceci nous a permis d'avoir accès à des informations que nous n'aurions pu saisir autrement. De même, nombre d'entretiens menés auprès des jeunes ou familles maghrébines ont été menés par un chercheur de notre équipe parlant couramment l'arabe⁴.

2.4 Déontologie

Afin de préserver l'anonymat, les noms et les prénoms des personnes rencontrées ont été changés et sont totalement imaginaires lorsque nous y faisons référence dans le texte. De même nous ne mentionnons pas certains lieux géographiques, ni les noms des établissements. Aucune pièce n'est reproduite en version originale. Nous sommes cependant restés scrupuleusement fidèles à leur contenu d'origine.

Les entretiens individuels avec les participants ont fait l'objet d'un accord préalable. Dans le cas des familles dont les coordonnées nous étaient communiquées par une institution, celles-ci ont été avisées par courrier de la possibilité d'entretien et avaient deux semaines pour signifier leur refus. En ce qui concerne les jeunes mineurs un accord préalable

³ Calo (calé) renvoie à la langue des Gitans espagnols signifiant "noir", disons : "pas blanc".

⁴ Il s'agit ici de Jean-François Bruneaud.

était demandé aux personnes responsables ceci avec un soin particulier en ce qui concerne les jeunes rencontrés au centre d'accueil pour adolescent psychologiquement en danger.

Un exemplaire de ce rapport sera systématiquement remis aux institutions qui ont participé à cette enquête dans une optique de contre-don et de restitution légitime au terrain.

3 LES INDICATEURS PRÉCURSEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

3.1 L'approche par facteurs de risque

Si le décrochage scolaire n'a pas encore fait l'objet de nombreuses études en France, il n'en est certes pas de même à l'étranger et en particulier dans le monde anglo-saxon et au Québec (sur le problème de l'absentéisme cf. notre synthèse in Blaya, 2003). La recherche empirique est solide et précise qui a largement mis à jour un certain nombre de facteurs de fragilité. La domination du modèle de la *Risk Factors Approach* est en effet notable dans la recherche mondiale sur le sujet. L'approche par facteurs de risque (Farrington, 1998 ; Janosz et Leblanc 1996 ; Ekstrom et al. 1986) tente par le biais d'études longitudinales empiriques de déterminer quels sont les différents facteurs discriminants, qui pourraient être prédictifs sur les plans individuels, familial voire scolaire d'un décrochage scolaire éventuel. L'ambition de cette approche est également d'asseoir une politique de prévention, en déterminant quels peuvent être les facteurs de protection contre ce décrochage, voire plus largement contre les conduites à risque (Purkey et Smith, 1983 ; Durlak, 1995).

Les facteurs prédictifs de décrochage tels qu'ils ont été déterminés à l'aide le plus souvent d'analyses en corrélations multiples (régression linéaire) par Janosz et Leblanc (1996), Janosz et al. (1998), Rumberger (1995), Ekstrom et al. (1986) sont d'abord les suivants :

- Etre un garçon (46.6% garçons vs 38.7% filles de l'échantillon de l'étude de Janosz et al (1998) ont abandonné l'école).
- De famille désunie ou reconstituée.
- Avec des parents ayant été peu scolarisés ou ayant une vision de l'école négative.
- Echec et Retard scolaire.
- Déménagements fréquents.
- Un faible support familial pour les devoirs.
- le fait d'être scolarisé en classes spéciales (Janosz et Leblanc, 1996)

On voit donc que les facteurs de risque, ce qui est une constante dans ce mode d'approche, combinent des éléments personnels, familiaux et environnementaux, mais aussi des éléments institutionnels. Cette approche oblige donc finalement à une analyse systémique qui met autant en question la famille que l'école, la sociologie des genres que celle du rapport à l'école et de l'échec scolaire. Il en est de même de l'impact des variables socioéconomiques, telle que notre synthèse sur l'absentéisme réalisée récemment pour le PIREF (Blaya, 2002) l'a montré, synthèse que nous transposerons et utiliserons très partiellement, dans les pages suivantes.

Ainsi en ce qui concerne un phénomène souvent associé au décrochage, l'absentéisme, un recensement ministériel en France (Toulemonde, 1998b) a comparé des collèges favorisés et moyens et des établissements sensibles, concluant à une forte corrélation entre la catégorie de l'établissement (sensible ou non) et l'absentéisme. Les mêmes observations ont été faites outre-Manche (DfES, 2001) : absences plus importantes dans les établissements sensibles et accueillant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, de plus grands taux d'absentéisme étant observés avec l'âge et le niveau d'études mais aussi en relation avec la précarité économique (Broccolichi & Lagueze, 1996 ; Hayden, 2002). On retrouve les mêmes phénomènes aux Pays-Bas d'après une étude menée dans 36 établissements d'enseignement secondaire (Bos, Ruijters and Visscher, 1992). Rothman (2001) montre que les élèves indigènes d'Australie de statut socio-économique bas présentent 20% de plus de risques d'être absents que ceux de milieux plus favorisés (moyens, supérieurs). Sa recherche met ainsi en évidence l'impact de la variable socio-économique sur les comportements absentéistes tout comme le font Reid (1982), le bilan du ministère de l'éducation britannique de 2001 (DfES, 2001) et Lagrange (2001), même si d'autres recherches montrent que les milieux défavorisés ne sont pas seuls concernés (Choquet & Hassler, 1994 ; Hayden, 2002). L'influence des désavantages socio-économiques sur la scolarité est exacerbé par la forte concentration des minorités ethniques et des élèves issus de milieux défavorisés dans certaines écoles (Rothman, 2001). Ce qui vient confirmer et expliquer les taux d'absentéismes plus importants rapportés dans les recensements ministériels français et britannique dans certaines filières d'enseignement professionnel et la recherche sur les facteurs de risque selon laquelle on trouve une plus grande propension au décrochage scolaire et à l'absentéisme dans les classes spécialisées (Janosz et Leblanc, 1996).

Selon les travaux de Farrington sur les facteurs de prédiction, les causes et les corrélés de la violence chez les jeunes garçons (1998), l'échec scolaire est un des prédicteurs ou une cause possible. L'échec scolaire est un thème récurrent dans les recherches canadiennes sur le décrochage scolaire, le retard scolaire faisant partie des indices de décrochage potentiel au même titre que l'absentéisme, dans les travaux de recherche menés par Royer et al. (1993), Rumberger (1995), Janosz et al. (1997). L'échec impliquerait une rébellion contre le système scolaire ou des stratégies d'évitement, comme l'absentéisme (Langevin, 1994 ; Hrimech & Théorêt, 1997 ; Roché, 2001). Ceci est bien connu et avait déjà été évoqué par les travaux qualitatifs de chercheurs belges (Nizet et Hiernaux, 1984) qui interprétaient l'absentéisme des lycéens de l'enseignement professionnel comme une stratégie de retrait liée à l'ennui généré par le décalage entre « le modèle culturel du public de l'enseignement technique et professionnel et l'offre que propose cet enseignement » (op.cit.

pp.17 & 81). Nous sommes ici également dans la continuité des travaux anciens de Grignon (1970) qui présentait l'absentéisme et la violence des lycéens de l'enseignement technique comme la résultante d'un conflit culturel et politique opposant les enfants issus du prolétariat au modèle culturel de l'école « bourgeoise ».

L'isolement social et les comportements perturbateurs interviennent également comme indicateurs de l'élève « à risque » de décrochage (Langevin, 1994 ; Royer, 2000). Des études plus directement en lien avec l'absentéisme déterminent divers facteurs liés aux comportements absentéistes (Hibbet et al., 1990) tels que tabagisme, dépression, délinquance et une plus grande vulnérabilité à l'exclusion sociale que chez des jeunes de même statut socio-économique et ayant le même niveau de réussite scolaire. Nous soulignerons une fois de plus que ce type d'approche est probabiliste et non déterministe, les facteurs identifiés n'ayant d'effet qu'associés et cumulés, ces associations et ces cumuls n'aboutissant pas pour autant à l'automatisme tragique d'un destin absolument prédéterminé.

Si l'on applique le modèle théorique sur le développement des troubles de comportement de Patterson, Reid et Dishion (1992), au phénomène du décrochage scolaire, celui-ci prendrait racine dans des milieux familiaux peu propices à l'intégration scolaire et se cristalliserait en milieu scolaire en raison de faibles habiletés sociales et d'une opposition grandissante à l'école. Les variables familiales telles que milieux socio-économiques faibles, familles perturbées, négative des parents (Nielsen & Gerber, 1979 ; Dearden, 1998 ; Sparks, 1999), faible supervision et faiblesse de l'engagement parental dans l'éducation de l'enfant et dans sa scolarité sont fortement associées au problème de l'absentéisme et du décrochage scolaire même si l'établissement scolaire est loin d'être sans responsabilité dans la construction des processus en question. Dans la recherche sur le décrochage scolaire, la rébellion familiale n'est cependant ni un facteur discriminant, ni un bon prédicteur de l'abandon scolaire (Janosz et al., 1998). La recherche montre aussi que les placements en foyer favorisent le décrochage scolaire et des attitudes négatives face à la scolarité (Biehal et al., 1992 ; Garmnett, 1992 ; Hayden, 1997), ce qui s'explique en partie par un vécu traumatique précédent le placement (Osbourne & St Claire, 1987). Cela s'explique aussi par un manque de communication entre les responsables de l'enfant et l'école et la priorité donnée au social avant le scolaire, les placements multiples pouvant entraîner des changements d'écoles fréquents qui seront autant de ruptures supplémentaires susceptibles de faciliter échecs, attitudes de retrait, absentéisme et décrochage (Carleen et al., 1992).

Les rapports familiaux n'expliquent pas à eux seuls le décrochage scolaire, et bien des auteurs interrogent l'école elle-même dans la construction d'une démobilitation due à des orientations mal vécues en classes de relégation ou à une expérience scolaire négative (par exemple, Ballion, 1995, Glasman, 2000 ; Broccolichi, 1997 ; Broccolichi, 2000) ou à des relations enseignant/élève difficiles (Potvin & Rousseau, 1993 ; Pierce, 1994). L'expérience scolaire est d'ailleurs un des grands facteurs prédictifs du décrochage scolaire et les écoles peuvent aussi bien être un facteur de protection qu'un facteur de risque puisque pouvant contribuer à augmenter les difficultés de certains élèves (Fortin et al. 2001) et éventuellement impulser des conduites d'évitement. Au Québec, Hrimech (Hrimech et al., 1993) a montré une grande disparité entre les établissements tant au niveau de l'absentéisme que du décrochage scolaire. Selon les travaux menés par Rumberger, (1995) ; Wehlage et Rutter (1986), les structures plus petites favorisent l'investissement des élèves dans la vie scolaire, permettent un suivi plus précis des jeunes et seraient un facteur de protection avec la mixité sociale. Reynolds et al. (1996), dans leur revue de la question quant à l'effet établissement concluent que les écoles ont un impact indépendant de tout facteur extérieur de 8 à 15% sur la réussite de leurs élèves, l'influence des écoles primaires étant plus importante que celle des établissements d'enseignement secondaire. Sheldon Rothman (2001) a effectué une analyse multi-niveaux et longitudinale de l'absentéisme des élèves en Australie du Sud. Son analyse montre que le climat scolaire, les facteurs organisationnels et la composition de la population scolaire de l'établissement scolaire (dont l'âge des enseignants et le regroupement d'élèves indigènes dans les mêmes écoles) ont une influence sur l'absentéisme. Contrairement aux apparences, ceci est encourageant dans le sens où il est plus facile d'influencer le milieu scolaire et l'organisation d'un établissement que d'influer sur les conditions familiales et socio-économiques des élèves (Parsons, 1999). C'est aussi la raison pour laquelle la première approche empirique que nous tenterons des phénomènes du décrochage scolaire va directement concerner le rôle de l'école dans leur construction.

3.2 Les facteurs scolaires

Les jeunes en décrochages que nous avons rencontrés l'ont été dans des situations variées. Une grande partie d'entre eux sont des élèves scolarisés en classes particulières : les SEGPA et les CIPPA⁵. Nous les avons rencontrés dans leur collège – où ils nous avaient fréquemment été présentés comme absentéistes- , dans leur famille mais aussi dans des lieux informels de réunion tels que les restaurants de restauration rapide, salles de jeu et certains quartiers de Bordeaux (St Michel et St Pierre). Ces derniers lieux de rencontre posent d'ailleurs par eux mêmes un problème légal intéressant, nous renseignant par la même sur la manière dont la communauté « s'arrange » avec le problème de l'absentéisme. Malgré **l'article 17 du décret n° 66-104 du 18 février 1966**⁶, sanctionnant l'accueil pendant les heures de classe dans une salle de spectacle ou dans un lieu public un enfant d'âge scolaire pendant les heures de classe, nombre de salles de jeux et lieux de

⁵ Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance créées dans le cadre de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, de la loi contre l'exclusion sociale du 31 juillet 1998. Ces classes sensées accueillir les jeunes après 16 ans, scolarisent des jeunes dès 15 ans sur dérogation quand le système classique ne sait plus qu'en faire.

⁶ Le décret en question stipule que le non respect de cette disposition pouvait entraîner une amende et en cas de récidive, l'emprisonnement du contrevenant passible d'une peine allant jusqu'à 8 jours.

socialisation des jeunes les accueillent pendant leur temps scolaire, la raison avancée par leurs responsables étant qu'il vaut mieux avoir ces jeunes sous les yeux que de les savoir dans la rue comme nous le commentaient les personnes rencontrées:

Oui, oui, vous pouvez venir travailler quand vous voulez. Nous avons beaucoup de jeunes qui au lieu d'être au collège viennent ici. Certains d'entre eux y passent la journée. C'est sûr, il vaudrait mieux qu'ils aillent à l'école. Moi, je ne comprends pas. Ils ont la chance de pouvoir apprendre un métier, d'aller à l'école (moi dans mon pays, c'était un luxe), et ils n'y vont pas. Ils s'en foutent. Mais bon, nous on leur dit rien, vous savez. Au moins, quand ils sont ici, ils ne font pas de bêtises, on peut les surveiller. (Dirigeant d'un commerce destiné aux jeunes).

Outre le décret de 1966, la loi n°2002-1094 du 29 août 2002 d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure afin de réduire l'absentéisme qui pourrait favoriser la délinquance, stipule que les responsables de lieux publics qui accueillent des mineurs pendant le temps scolaire seront passibles de sanctions.

Un travail complémentaire a été effectué en classes relais. Les entretiens individuels auprès des jeunes ont été complétés par des entretiens avec des professionnels qui accompagnent ces jeunes pour un ou plusieurs aspects de leur biographie (éducateurs, travailleurs sociaux, enseignants, principaux, personnel médical...) et des familles. Outre l'étude de dossiers de jeunes en difficulté et décrochage effectuée en CMPP, nous avons de plus pu avoir accès aux dossiers de certains des jeunes rencontrés, ce qui nous a permis un travail de triangulation et de déconstruction du discours facilitant la compréhension et l'analyse des processus en jeu.

3.2.1 Relégation et stigmatisation

Il est bien difficile d'approcher le phénomène du décrochage en faisant l'impasse sur la sociologie du *labelling*, de l'étiquetage construite par l'école de Chicago dans le cadre de l'interactionnisme symbolique : si cette théorie n'explique certainement pas tout (cf. les critiques de Fillieule, 2001, ou de Martuccelli, 2000) elle nous aide à nous interroger sur le rôle du système scolaire mais aussi des enseignants quant à l'étiquetage du bon ou du mauvais élève et de l'enseignant de la section spécialisée et son incidence sur la scolarité. Pour ce faire, nous avons rencontré des élèves de Segpa, Cippa, classes relais ainsi que leurs enseignants ou les coordinateurs de ces sections, soit 80 personnes dont 17 adultes et 63 jeunes. Bien sûr, ces entretiens ont aussi alimenté les réflexions quant à l'ensemble de ce rapport.

Les jeunes rencontrés présentent un certain nombre de caractéristiques semblables. Issus majoritairement de milieux défavorisés, en situation d'échec scolaire depuis l'enseignement primaire souvent cumulés avec des problèmes familiaux parfois importants. Le redoublement est une des caractéristiques communes chez les jeunes en désaffiliation scolaire ou en décrochage. En effet, 73.7% de l'échantillon a redoublé une fois, 15.8% a redoublé deux fois et plus une classe chez les jeunes rencontrés en SEGPA et CIPPA. Pour les jeunes que nous avons rencontrés en stage de formation proposé par une Mission Locale, dans la rue ou en association de réinsertion, 50% d'entre eux avaient redoublé une fois, les 50% restants avaient redoublé deux fois et plus.

Deux des thèmes majeurs que nous avons pu relever au cours de cette étude sont la stigmatisation et la baisse de l'estime de soi. Le stigmate de l'échec intellectuel conduisant à une assignation institutionnelle en classe de relégation est commun à l'ensemble des jeunes interrogés qui sont très précis quant à leurs commentaires. Nous prendrons ici l'exemple de Nathan, scolarisé en 4^{ème} SEGPA, 15 ans. Nathan a redoublé le CE1, a été orienté à la fin de la 6^{ème} (qu'il qualifie de normale). Il a changé d'établissement en cours de primaire pour cause de déménagement (CM2) et affirme son incompetence quant au travail intellectuel : « Je suis pas bon en tête moi, je suis plus bon en manuel ». Ceci conformément à ce que son orientation en SEGPA et au regard de ses camarades et des adultes du collège lui renvoient. Nous sommes là dans l'acceptation totale de l'étiquette imposée par le système et ses acteurs, dans une naturalisation des difficultés qui est bien forme incorporée de la domination par la violence symbolique. Rappelons que pour Bourdieu, la forme suprême de la violence symbolique est que les « produits dominés d'un ordre dominé par des forces parées de raison (comme celles qui agissent à travers les verdicts de l'institution scolaire ou à travers les diktats des experts économiques) ne peuvent qu'accorder leur acquiescement à l'arbitraire de la force rationalisée » (Bourdieu, 1997, p.99). Dans cette optique le décrochage et les conduites d'évitement des adolescents, qu'on pourrait croire en rupture avec l'ordre social, et en particulier avec l'école, doivent être plutôt interprétées comme la reproduction conformiste des violences symboliques subies.

Comme le souligne Hargreaves (1976), les facteurs qui influencent l'acceptation de d'une étiquette par l'élève et le processus de conformité qui s'ensuit dépendent des facteurs suivants : la fréquence avec laquelle on a recours à l'étiquette, l'autorité que l'on confère à l'auteur de l'étiquette, l'appui et l'assentiment des autres enseignants dans le processus, le caractère public de cet étiquetage. Nous ajouterons que l'institutionnalisation de l'étiquetage par l'orientation scelle en grande partie la construction d'un destin. D'ailleurs les adultes de la SEGPA annoncent un « déficit scolaire, d'acquisition de connaissances scolaires » comme premier moteur de l'orientation. Il est intéressant de noter ici que c'est le déficit de connaissances qui est invoqué alors que ce n'est pas l'avis de fond et que les choses se corsent lorsque l'on pousse la conversation : « on est sûr à priori que ça se passera mal...Donc là on fait...on monte un dossier en disant « vaut mieux utiliser ce système dérogatoire, hein à la normalité et aller en SEGPA » (M. Y, directeur de SEGPA). Inutile de se demander pourquoi les jeunes font une distinction normalité/SEGPA quand les adultes eux-mêmes posent la scolarité en SEGPA en ces termes. Distinction qui existe d'ailleurs dans les textes puisque les élèves sont en orientés en SEGPA sur la base d'un dossier constitué par une équipe éducative composée par un psychologue scolaire, médecin scolaire, assistante sociale, fiche de vœu familiale, fiche de vœu de l'élève, au vu des résultats scolaires. Dossier qui est étudié en commission CCPE (pour le primaire) et CCSD (pour le collège), commission de l'éducation spécialisée issue de la loi de 1975 sur les

handicapés. Les jeunes ne s'y trompent donc pas, il s'agit bien là d'un handicap. Les voilà donc affublés d'un handicap de « rendement scolaire » dont la responsabilité leur incombe totalement puisque toujours selon les dires des adultes concernés « souvent ce sont des jeunes qui ont déjà été en échec au CP, donc qui ont été vus par... traités... le problème on a essayé de le traiter, soit en groupe d'adaptation, j'ai rencontré la ré-éducatrice du RASED, la psychologue, je suis allé chez un ré-éducateur privé etc pendant toute ma scolarité et puis... j'ai fait une thérapie, et puis malgré tout j'arrive au bout du CM2, arhhh... je peux plus quoi : il est pas question que je.. que j'aille faire une classe en collège ordinaire parce que je vais me casser la figure, Voilà ». Nous dit un des directeurs de SEGPA que nous avons eu le loisir de rencontrer pour un entretien individuel en nous jouant le scénario de l'élève orienté. Nous noterons ici l'emploi de vocabulaire faisant référence à une maladie, maladie relevant de la psychiatrie puisque notre interlocuteur évoque même la thérapie. Nous sommes ici face à l'impuissance d'un système scolaire qui malgré le nombre d'interventions possibles proposées au jeune comme le cite l'interviewé, ne réussit pas à « accrocher » voire intégrer une partie de ses élèves. Face à cette impuissance, il est tentant d'identifier chez l'autre, le stigmatisé, la différence qui individualisera le problème et l'enfant à « traiter » mettant en danger le système unique et globalisant qui dans l'intention louable certes d'offrir la même éducation à tous a du mal à prendre en compte les particularités et lamine ou élimine la différence en l'écartant sur des classes « impasses ».

Nathan se sent différent des autres et scinde le collège en deux parties. D'un côté les « normaux », de l'autre, les « anormaux » dont il fait partie. L'effet stigmatisant est ici très fort puisqu'il se traduit par une séparation non seulement géographique : « là-bas » ; « là » et que cela a eu pour conséquence la perte de copains puisqu'il ne fait plus partie du même monde :

« Ouais ben quand j'étais normal, j'avais plus de copains qu'en SEGPA, maintenant je connais pratiquement tout le monde là-bas (parlant du reste du collège) et là aussi ». « Mais maintenant ils ne me parlent pas trop parce que je suis en SES. Ils trouvent que c'est des fous et tout ».

mais aussi par une scission en termes de normalité/anormalité, les fous/les normaux que nous retrouvons dans la majorité des entretiens menés avec les élèves de SEGPA, CIPPA. Ainsi, Nathan n'est plus admis dans le cercle social ordinaire puisqu'il possède une caractéristique différente, celle d'être scolarisé en SEGPA, de faire partie du monde des « fous » selon ses propres représentations et celles de ses camarades. S'affilier avec un élève de SEGPA pourrait avoir un effet tâche d'huile et ceux de « là-bas » pourraient être associés aux mêmes difficultés qui ont conduit l'orientation de Nathan (Goffman). Peur de l'effet tâche d'huile dont les enseignants et les adultes ne sont pas exempts non plus et qui peut avoir des effets pervers étonnants. Ainsi, nombre de ces classes de relégation sont à l'écart du corps principal du collège et on assiste à des effets de ghettoïsation certains. En effet, le foyer, les temps de récréation, la salle des professeurs ne sont pas toujours partagés avec parfois des extrêmes, tels ce collège de la banlieue de Bordeaux où un enseignant disait « qu'ils voulaient remettre un grillage entre le collège et la SEGPA ». L'effet tâche d'huile est notamment ressenti en raison des différences de statut au sein de l'institution. En effet, le travail horaire est différent, 23 à 25 heures hebdomadaires d'enseignement (les professeurs de collège sont à 18) avec des conditions de travail plus difficiles. L'isolement social est prégnant aussi par rapport au reste des enseignants du collège, même si les raisons invoquées sont d'aspect pratique, les enseignants de SEGPA ne vont pas dans la salle des profs du collège :

« Même si j'ai de bons rapports avec les profs là-bas à la récréation c'est infernal, il y a trop de bruit, je ne supporte pas le bruit : Quand j'ai fait deux heures avec mes élèves ici je ne supporte pas le bruit en salle des profs ! mais mes collègues vous le diront, j'ai de très bons rapports avec eux ! » (enseignante de SEGPA).

« oui, c'est vrai, nous on néglige d'aller en salle des professeurs du collège à la récréation, non pas parce qu'on a de mauvais rapports avec le collège, mais moi personnellement je sais que j'ai besoin d'un peu de repos quand j'ai eu deux heures mes élèves.... C'est sur que moi je me sens mieux ici... » (autre enseignante de SEGPA).

On notera ici le sentiment d'extériorité par rapport au collège qui marque le discours de ces deux enseignantes qui parlent du collège comme d'une structure annexe alors que la SEGPA est dans l'établissement. Il est de même remarquable de voir comment ces deux enseignantes essaient d'expliquer leur manque d'intégration dans le quotidien du collège en donnant une vision positive de leur condition (leur salle est plus calme) et en renvoyant sur les collègues du reste du collège une image négative de bruit et de stress tout en insistant sur leurs bons rapports réciproques. Les Cippas⁷, conçues à l'origine pour lutter contre le décrochage et aider les jeunes à construire un projet professionnel et personnel afin de préparer leur entrée dans la vie active dans une optique de lutte contre l'exclusion sociale semblent présenter les mêmes caractéristiques de désocialisation par rapport au reste des établissements dans lesquels elles sont implantées. Madani, 16 ans, qui avait quitté l'école depuis un an et demi a réintégré le système éducatif par le biais d'une CIPPA malgré sa volonté :

- « Je voulais retourner en 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde} et ils ont pas trouvé... Puis y m'ont envoyé une lettre comme quoi ce qui m'irait le mieux, c'est la CIPPA... mais j'aime pas trop, j'aurais préféré étudier »
- « Mais tu n'étudies pas ici ? dans ta classe ? »
- "On étudie mais... pas comme les autres... C'est pourri... on fait qu'est-ce qu'on veut... J'aurais préféré être en 3^{ème} normale... 4^{ème} normale... pas en CIPPA. J'aurais préféré être en classe normale en train d'apprendre ».

Non seulement Madani se sent relégué dans une scolarité qui n'est pas « normale » mais en plus il subit une orientation où il a le sentiment qu'on lui propose une scolarité au rabais ce qui ne peut que contribuer à l'assignation d'une identité négative. Nous rappellerons ici que Madani qui est revenu dans la norme scolaire après un an et demi de désertion

⁷ Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance, cf. note 5

pendant lequel il « faisait des conneries avec des potes » compte sur l'école pour l'aider à s'insérer et à « s'en sortir » : « Je préfère l'école qu'être dehors ». Le sentiment de Madani mais qui est aussi celui de nombre de ses camarades de classe est quelque peu confirmé par une directrice de CIPPA qui nous présente la formation comme une alternative à la rue et non pas comme une formation qualifiante préparant une insertion professionnelle :

« Bon ! c'est un peu avant d'être à la porte, hein : parce qu'on veut pas les lâcher complètement, sinon ils seraient dans la rue en train de faire les andouilles sans arrêt. Celui, après, qui tient pas en stage, bon ben d'accord, on contacte la PAIO⁸ de son secteur et on dit « voilà, il a arrêté la CIPPA... » (Mme X, directrice de CIPPA).

On peut alors se demander si la CIPPA n'est pas considérée par les professionnels eux-mêmes comme le passage de transition vers la Mission Locale qui en fait proposera une formation pour construire un projet professionnel ce qui nous amène à conclure à des systèmes redondants. Comment alors, motiver ces jeunes qui sont en échec et ne voient pas réellement d'issue ? Il est de plus intéressant dans la formulation de la personne rencontrée de noter qu'il s'agit de ne pas abandonner totalement ces jeunes sauf en cas de problème de stage mais que lorsque ceux-ci quittent la scolarité, l'abandon leur en est imputé : « Il a quitté la CIPPA ». Le statut des enseignants et personnels recruté dans ces sections n'est pas anodin quant au regard qu'ils portent sur les jeunes et ce qu'ils pensent pouvoir leur apporter. Une enseignante nous explique comment elle a été recrutée :

« On a des formations maintenant, mais par exemple, comment j'ai été recrutée, moi, j'ai été recrutée par le chef d'établissement : entretien puis point à la ligne. Il y a des CIPPA où tout le monde fait n'importe quoi...mais un peu moins maintenant...De toute façon, on est contractuels... on est en train de se bagarrer en ce moment...Depuis deux ans on est sur douze mois mais avant on était contractuels sur dix mois ! donc c'était génial, parce que fin juin on était au chômage ! Comme les élèves quoi ! On s'occupe de jeunes qui ont des difficultés d'insertion et puis nous aussi on était comme eux. » (Mme Y, enseignante CIPPA).

L'institution elle-même contribue à la marginalisation non seulement des jeunes auxquels elle est censée répondre au « droit à l'instruction » mais aussi de ses personnels. Les collègues principaux et enseignants ne sont guère plus accueillants, une des difficultés majeures étant de trouver un lieu d'accueil pour ce type de structure :

« Ben déjà au départ, il a fallu que les principaux acceptent, donc ça a pas toujours été ...c'est pour ça qu'il y a des implantations différentes dans des collèges, dans des lycées...Bon, à L. jusqu'à présent ils ne voulaient pas nous accueillir au lycée professionnel, on sait pas pourquoi. Bon, c'est vrai, on a des jeunes qui sont en difficulté, qui risquent de faire des bêtises, qui, bon ! mais bon, depuis le temps qu'on a fait ça et que c'est toujours les mêmes formateurs, on a quand même pu s'apercevoir finalement que les jeunes qu'on a en CIPPA en gros, créent moins de problèmes dans les établissements que d'autres gamins...qui sont dans le collège. » (Mme X, directrice de CIPPA).

Mais revenons à Nathan, comment ce jeune réagit-il à l'effet de labelling ? Il stigmatise d'autant plus ses camarades d'infortune et se renarcissise en opposition à l'image qu'ils lui renvoient :

- « Oui, ça se passe bien mais des fois, des fois il y en a qui sont un peu bizarre ici, je sais pas »
- « C'est à dire ? »
- « Et ben y en a qui sont bizarres, ils poussent des cris, ils se battent, c'est bizarre, ça se passe pas là-bas ».

Ainsi Nathan ne se considère pas comme faisant partie du groupe qu'il oppose avec ceux de « l'autre monde », ceux de « là-bas. » Opposition et construction d'une altérité favorisées par les locaux qui se situent en dehors du corps de bâtiment mais aussi la relative indépendance de la structure qui a une identité propre puisqu'un directeur et un secrétariat lui sont attribués.

Nombre des jeunes que nous avons rencontrés mentionnent les problèmes de chahut en classe, de manque d'attention, voire de violence.

Le processus de différenciation amène là les jeunes à se regrouper, dans une sous-culture d'opposition au système et à l'image qu'il leur renvoie dans un processus réactionnel à la stigmatisation qu'ils subissent (Lacey, 1982 ; Fernandez-Enguita, 1989 ; Debarbieux, 1999). Cette opposition se manifeste par du chahut, des absences répétées, de la violence verbale.

Toutefois tous les jeunes que nous avons rencontrés ne réagissent pas de la même manière à leur relégation. Une des attitudes souvent mentionnées est celle du comportement passif. En effet, 20% des jeunes adoptent des attitudes passives et invoquent l'ennui (36%) ou affirment ne pas trouver de sens à l'école (16%) (annexe):

« I : Au début ça allait bien, et la dernier année... je commence à m'en foutre un peu.

Q : Là cette année là ?

I : Ouais.

Q : Ouais depuis que t'es en quatrième là ?

I : Voilà.

Q : et pourquoi tu t'en fous ?

I : Ben parce que à force l'école ça me saoule.

Q : ça te saoule.

Q : D'accord et comment ça se passe ta scolarité ?

I : Là ici ?

Q : Ouais.

I : Oh ça me ça... ça me saoule un peu.

⁸ PAIO: Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation.

Q : Qu'est-ce qui te saoule ?
I : Beh... y a trop de cours.
Q : Depuis la sixième c'est comme ça ?
I : Ouais.
Q : à l'école primaire c'était pas... ?
I : Ah si si à l'école primaire pareil.

Manque d'intérêt pour l'école, et ce dès l'école primaire où l'on n'a pas su accrocher un certain nombre d'enfants pour qui l'école représentait seulement une « obligation ». Une école qui est parfois perçue comme un lieu de disqualification intellectuelle et sociale. Sentiment de ne pas pouvoir apprendre, de ne jamais « pouvoir s'en sortir », de n'être bon à rien, voilà le quotidien de certains enfants pour qui aller à l'école est une souffrance. Bien souvent ces jeunes ont le sentiment de ne rien pouvoir apprendre, d'être là en attendant d'avoir l'âge légal de travailler, dans l'utopie d'une meilleure intégration par le travail et que de toute façon les jeux sont faits puisqu'ils sont déjà marginalisés du système, ce qui confirme les approches par facteur de risques de Janosz (1997), Janosz et Leblanc (1996) qui définissent les classes spéciales comme un des facteurs de risque du décrochage scolaire mais aussi la littérature sur l'effet établissement selon laquelle les pratiques ségrégatives ne sont pas plus efficaces que les stratégies d'intégration des élèves en difficulté en classes régulières : les regroupements par habilités réduisant les attentes des enseignants et donc l'investissement des élèves (Rutter, 1983).

3.2.2 L'école de l'ennui :

L'ennui est souvent invoqué par les jeunes que nous avons rencontrés afin d'expliquer les raisons de leur absentéisme ou de leur décrochage. Ennui dû à la structure scolaire, à une orientation subie et mal vécue, à des difficultés scolaires, à des relations élèves/enseignants difficiles voire conflictuelles. La palette est large et les élèves actuels ou anciens, bons élèves, mauvais élèves, semblent intarissables. Bien qu'il ne soit pas une cause directe du décrochage scolaire, l'ennui est le symptôme d'une inadaptation (qu'elle soit de l'élève ou de l'école) mais aussi précurseur d'absentéisme, de la consommation de drogues et d'alcool (Dryfoos, 1990) eux-mêmes facteurs de risque quant au décrochage (Janosz et al. 2000).

Souvent invoqué par les élèves, qu'il s'agisse d'expliquer leur comportement indiscipliné et leur rébellion contre le système scolaire ou leurs absences (Langevin, 1994 ; Himech & Théorêt, 1997 ; Roché, 2001) l'ennui est un des points marquants dans les histoires que nous avons pu rassembler. Ennui dû à des difficultés d'apprentissage, à une précocité non reconnue, à un système pas toujours adapté aux caractéristiques individuelles de certains enfants. C'est cet élément, facteur du décrochage que nous aborderons dans la section suivante tout en essayant de faire le lien entre ennui et échec scolaire, les deux éléments étant souvent évoqués de pair. Les entretiens que nous avons menés dans le cadre des associations de réinsertion sont édifiants quant aux raisons que les jeunes avancent afin d'expliquer leur décrochage. Ennui que l'on explique bien souvent par un manque d'intérêt pour la scolarité même:

“La cinquième je l'ai pas faite parce que j'ai séché pratiquement tous les cours et ma mère et un peu toute ma famille m'ont forcé à aller à l'école. Je séchais parce que ça me soulait. Mais c'était pas que j'étais mauvaise, j'étais bonne mais ça me prenait la tête. J'en avais marre de rester assise à écouter les profs. Je voulais travailler mais ma mère me disait t'es trop jeune t'as 14 ans et tout ça. J'aimais pas les profs, j'aimais pas les élèves...parce qu'en fait ils étaient plus petits que moi“. Et que moi, et les profs qui me donnent des ordres, j'aime pas trop qu'on me donne des ordres et euh...j'aimais pas...je leur répondais...je me faisais renvoyer. J'ai été renvoyée 2-3 fois dans l'année de 5ème. J'ai insulté le directeur, il me prenait la tête parce que je fumais dans les toilettes” Amélie, 15 ans – classe de CIPPA.

Ainsi, Amélie, sèche les cours parce qu'elle s'ennuie. Ici, ce ne sont pas les résultats scolaires qui sont invoqués (bien qu'elle redouble sa 5ème) mais plutôt le vécu de la situation de classe qui traduit un sentiment d'assujettissement chez cette jeune-fille qui exprime clairement son souhait de quitter l'école pour travailler, prendre sa vie en mains, finalement. Elle vit mal son redoublement ce qui se traduit par des propos négatifs non seulement à l'encontre des enseignants mais aussi de ses camarades de classe. Selon Dryfoos (1990) ennui qui favoriserait la consommation de drogues, d'alcool et la réticence à se soumettre à la discipline de l'école. Nous retrouvons ces caractéristiques dans le témoignage d'Amélie qui s'est faite renvoyer de son établissement pour insultes au directeur. La consommation de psychotropes comme prédicteur de l'abandon scolaire a été étudiée par Janosz, Leblanc et Boulerice (1998) dans un souci de mieux identifier les facteurs de risque afin de prévenir le décrochage scolaire. Les études à ce sujet montrent que lorsque la consommation de psychotropes est considérée de façon isolée, elle est un prédicteur du décrochage scolaire, les adolescents consommant ces produits ont trois fois plus de risques de décrocher que les non consommateurs (Bachman et al. 1971; Kaplan et Liu, 1994), cette influence étant renforcée par le cumul de facteurs familiaux et scolaires négatifs comme nous le verrons de façon plus précise dans le chapitre “école et santé mentale”. Aurore (20 ans) nous raconte comment, suite à des problèmes personnels et à son ennui à l'école où “il faudrait préparer les enfants à la vie plus tard, et moi je trouve que c'est ce qui manque”, elle a commencé à fumer et à décrocher:

“Je voulais être médecin mais il y avait trop d'études. Alors j'ai fait laboratoire et puis je me suis désintéressée de l'école. J'avais plus envie d'y aller. Et le matin, je fumais avant d'y aller. A midi, je fumais et je buvais. Le soir, pareil. Donc au bout d'un moment euh...Y'a des fois ça s'installe. On apprécie le bien-être dans lequel on est. Béh pourquoi aller travailler? Pourquoi se lever le matin?Au début, j'étais très timide et réservée...Donc je disais rien en classe, donc bon

béh c'était pas le meilleur moyen d'avoir un bon niveau. Le fait de pas participer ou d'être timide...Dans mon coin là, je faisais mes dessins sur mon papier et puis sans entendre ce qu'ils disent que ça m'intéresse pas. Je comprends rien".
Aurore, 20 ans. Décrocheuse en formation de réinsertion dans une association

L'ennui est le symptôme ou une des causes de l'abandon scolaire, aboutissement d'un long processus conduisant à la non-appartenance scolaire. Sentiment d'appartenance scolaire qui permet de s'approprier son projet de formation et de s'inscrire activement dans une démarche de développement personnel (Commission de l'enseignement secondaire du Québec, 1996). Toutefois, l'ensemble des entretiens menés nous conduit à conclure que si l'ennui est un symptôme de dysfonctionnements scolaires, ce n'est pas une cause directe du décrochage et de l'abandon scolaire, l'échec scolaire étant prépondérant et majoritairement en amont des situations d'ennui et souvent précurseur de comportements perturbateurs. Les difficultés scolaires, habituellement manifestées dès le cycle primaire constituent une des causes majeures de l'abandon scolaire. Certains élèves sont placés en situation de faiblesse, voire de marginalisation en raison de leur échec (Dubet & Duru-Bellat, 1999 ; Broccolichi, 2000). Humiliés par la situation de scolarité, ils mettent en place des stratégies d'esquive face à une situation qu'ils vivent comme douloureuse et afin d'éviter d'assumer aux yeux de tous cette identité de mauvais élève. Ces « exclus » contribuent à leur marginalisation dans une logique de repli sur soi et d'évitement. Peu de programmes d'intervention ont eu pour objet le curriculum alors que la recherche rapporte « l'impact important du curriculum sur le désir des adolescents d'être présents à l'école ou en classe » (O'Keefe and Stoll, 1995. p. 9.) et affirme que le curriculum national pour les 14-16 ans devrait être réorganisé radicalement voire totalement supprimé car trop centralisé et inadapté (p.24). Broccolichi souligne que « une analyse des dossiers scolaires centrée sur l'ordre chronologique d'apparition et de développement des différentes composantes de l'inadaptation scolaire indique que l'indiscipline et l'absentéisme sont presque toujours réactifs ou au moins postérieurs aux difficultés repérables au niveau des notes » (p. 46) cité dans (Tanon, 2000 , p. 62). De même, 80% des élèves qui présentent des troubles du comportement ont des difficultés d'apprentissage (Fortin et al., 1996).

"Je suis partie parce que j'en avais marre, ça me plaisait plus, les profs et tout. Il y en a qui étaient cons, ils me prenaient la tête. Les cours ça me plaisait pas, surtout les maths. En maths j'étais nulle! Non mais j'ai jamais aimé de toute façon. En primaire ça allait, c'est au collège. Les cours ne me plaisaient pas. J'aurais aimé aller plus loin, avoir des diplômes, après un bon métier, bien sûr!...Mais j'ai dit non, les cours je veux plus! J'étais butée là dessus, j'ai dit non les cours j'y vais plus! Les cours que j'aimais pas c'était math et biologie...Ben des fois on écrivait au tableau...il fallait écrire, écrire...puis des fois ils expliquaient pas trop. J'ai redoublé une fois le CP et deux fois la maternelle". Marie-Lise – 20 ans en stage de formation dans une association de reconversion.

Marie-Lise dont nous retranscrivons l'entretien ci-dessus exprime un ras-le-bol, un dégoût des cours et de la situation scolaire. Nous ne sommes pas là dans le cas de figure de la perte de sens de l'école chez les jeunes car comme elle l'exprime clairement, elle aurait voulu continuer car l'école est encore perçue comme le sésame pour l'emploi. Cependant c'est le ras-le-bol. Marie-Lise traîne sa valise d'échecs dès son entrée à l'école, dès la maternelle. Mauvais départ, qui se cristallise en 6ème par un dégoût de certaines disciplines pour lesquelles les difficultés semblent plus importantes et qui va conduire à une inadaptation scolaire, la corrélation entre réussite scolaire et adaptation sociale de l'enfant à l'école étant très élevée (Bigras, 1998). Echecs favorisant peu le développement personnel et l'établissement d'un climat incitatif à l'investissement scolaire (Perrenoud, 1988) et qui ont abouti à l'abandon de Marie-Lise qui a quitté le collège en 3ème pour partir faire des "petits boulots, du ménage". Ennui qui résulte aussi souvent d'une orientation subie ne correspondant pas aux aspirations des jeunes concernés mais aux offres de formation locales. Orientation qui donne aux jeunes le sentiment de subir leur scolarité, de ne plus être maîtres de leur destin et qui a pour conséquence désillusions et abandons multiples au gré de ce qui est proposé, ce que souligne la majorité des conseillers de Missions Locales que nous avons rencontrés. Nous rappelons ici que les conseillers reçoivent les jeunes un an après leur déscolarisation et qu'ils sont les interlocuteurs directs d'un grands nombres de jeunes ayant décroché :

"soit tu t'adaptes, soit tu es ejecté (parlant du système scolaire actuel). Un prof ne peut pas faire de travail individuel. C'est donc l'orientation vers des filières courtes sans réel travail d'orientation. Le jeune se retrouve dans des filières pas choisies qu'il va abandonner très rapidement. Les conseillers d'orientation sont loin de l'entreprise et il y a un décalage entre la réalité du marché du travail et les connaissances du jeune". Conseillère Mission Locale. 15/11/99.

"On a pas mal de jeunes qui ont été orientés en BEP ou en CAP mais qui n'en veulent pas, enfin qui ne veulent pas du tout travailler dans ce secteur là, euh, c'est à dire que souvent, en tout cas c'est ce que je vous dis que j'entends: "moi, j'ai fait ça parce qu'on m'a pas proposé autre chose, y'avait pas autre chose" ou "y avait ça mais j'avais demandé autre chose" ou "je l'ai fait, j'ai eu mon CAP mais je veux absolument pas travailler dans la menuiserie ou dans le secrétariat où ça m'intéresse absolument pas" la grande majorité, je pense que c'est des jeunes qui sont en difficulté scolaires, qui ont eu des difficultés, qui ont arrêté de toute façon l'école". Conseiller Mission Locale.

"Ceux qui sont le plus euh, on va dire par rapport à l'échec scolaire, ceux qui l'ont le plus amer, c'est souvent les jeunes qu'on reçoit qui ont 16 ans...Il y a des fois c'est parce qu'ils avaient souhaité une orientation dans tel secteur, il n'y avait pas de place, on les a envoyés ailleurs. Ça arrive hein et c'est un facteur important du fait qu'ils ne vont pas jusqu'au bout. Conseillère Mission Locale. 29/01/01

Toutefois, échec scolaire et ennui à l'école ne sont pas les seuls facteurs à jouer un rôle important dans les problèmes d'adaptation scolaire et le décrochage. Ainsi, le climat d'établissement (Bryk & Thum, 1989; Grisay, 1993; 1996; Rumberger, 1995), le climat de classe et la qualité des interactions entre les enseignants et les élèves, tout comme dans le cadre des phénomènes de violence en milieu scolaire et notamment les violences d'opposition à l'école, ce que Debarbieux qualifie de violences anti-scolaires (Debarbieux, 1999) ont un effet d'une part sur la réussite scolaire et d'autre part au niveau de l'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et sa persévérance dans ses études (Pierce, 1994).

Toutes nos enquêtes sur la violence en milieu scolaire et le climat social dans les établissements scolaires (Debarbieux, 1996 ; 1999 ; Blaya, 2001) que ce soit en France ou à l'étranger⁹ révèlent l'importance de la qualité des relations élèves/enseignants quant à la perception de l'établissement scolaire et de l'école par les élèves. La littérature sur l'effet établissement (Grisay, 1993 ; Langevin 1994) montre que ces relations sont prépondérantes quant à la façon dont un élève va s'intégrer au sein de l'établissement et adhérer à la culture scolaire ainsi qu'avec le groupe de pair. Le manque de cohérence entre socialisation familiale et scolaire, ce que la recherche en éducation qualifie de « distance culturelle » (Bourdieu 1992 ; Bourdieu, Passeron, 1972) favorise l'échec des élèves issus des milieux populaires. Distance culturelle qui va conditionner les rapports sociaux et la qualité de la relation enseignants/élèves. La recherche elle-même montre l'importance du développement de compétences ou habiletés sociales afin de pouvoir mieux correspondre à la culture scolaire, ce que les sociologues de l'éducation britanniques qualifient de « curriculum caché¹⁰ » (Forquin, 1997). Ceci revêt une importance toute particulière pendant les années de transition scolaire (entrée en maternelle ; passage au CP, en 6^{ème}...). Ainsi un grand nombre de jeunes que nous avons rencontrés dans le cadre de l'étude présente confirment l'aspect primordial des relations personnelles et des interactions avec les enseignants dans les processus de désaffiliation et de décrochage scolaire sans omettre les autres acteurs du système éducatif, tels les conseillers principaux d'éducation, les surveillants, la direction. Les difficultés que mentionnent ces jeunes, et qui sont parfois dues à l'échec scolaire et l'amertume qui en résulte, résultent en une agressivité dont l'enseignant est alors la première cible ceci en raison. Cependant les difficultés mentionnées se déclinent aussi dans le sens enseignant/élève, sur le registre du manque d'attention, de la rareté des interactions, manque d'intérêt, de l'agressivité, voire de la violence des adultes. Les enseignants sont rapportés comme étant plus négatifs envers les élèves présentant des difficultés d'apprentissage que vis à vis des jeunes qui obtiennent de bons résultats, à comportement égal....favorisant le développement d'attitudes réactives d'opposition.

Certains profs, bon, il faut dire que au début c'était un peu nous, on faisait les cons. Puis après, ils s'en foutaient, quoi. Ils nous faisaient plus apprendre. Et...ils nous mettaient de côté, tu vois, certains. Puis des fois, ils gueulaient; On comprenait jamais rien à leurs cours y'en a certains. Ils avaient des mots un peu à eux, tu vois. Et voilà. Comme je te l'ai dit tout à l'heure, si tous les profs pratiquement ils étaient comme certains, ça aurait été mieux. Voilà....Nous on avait une prof de dessin, elle était cool. Elle était sympa. Elle parlait bien avec nous. Elle parlait comme si, j'sais pas, comme si on était...je sais pas comment, comment ça se fait mais quoi, elle elle comprenait. Dès qu'on avait des problèmes on s'expliquait avec elle et bon c'était nickel, tout passait bien. Dès qu'on avait des problèmes avec les profs, on allait la voir. Elle arrangeait un peu les trucs et tout. Ça allait. J'aurais voulu qu'ils nous comprennent un peu plus en fait. Il n'y avait pas assez de communication. J'sais pas, ils avaient peur de parler de la vie, quoi. C'était par exemple, les maths c'était que les maths, quoi. Si par exemple t'avais quelque chose d'autre à faire ou quoi et non tant pis, tu fais tes maths. Les profs, dès qu'on pouvait pas les blairer, béh on leur parlait pas et puis voilà. Ici, c'est pas pareil. Ils sont là pour nous remonter le niveau, comme ils disent. Et pour nous orienter vers un boulot. Alors qu'au collège c'était pour avoir le brevet (rire), des trucs comme ça. Et voilà. Et puis là on parle de tout ici...là on parle de tout quoi. De la vie, de ce qu'on fait le week-end. En cours, on parle de tout. ...j'sais pas par exemple, tu veux dire quelque chose tu peux le dire. Tu veux parler avec ton voisin, tu parles à ton voisin. Eh, c'est pas pareil. Ça nous aide. En quoi? J'sais pas. Parce que là, on fait même pas les cons là. Là on est tranquille. Alors qu'au collège on pensait plutôt à faire les cons qu'autre chose. C'est peut-être pour ça, là on est libre, on peut faire pratiquement ça qu'on veut. Ici on parle un peu plus de nous, de ce qu'on veut faire. Alors qu'avant, au collège on parlait pas trop de ça. Là par exemple, on parle souvent...Séparément on s'écoute tous. On parle les uns après les autres de nos projets, de notre stage ou quoi. Déjà, ça change. Ouais, puis y'a certains profs, des formateurs ils sont jeunes. Ils sont là pour nous aider un peu. Je sais qu'il y a des profs qu'on aimait pas du tout. Ils nous plaisaient pas et on séchait leurs cours, des trucs comme ça. Et c'est peut-être pour ça aussi qu'ils nous aimaient pas. Enfin, au début si tu veux, ils étaient sévères et béh nous on n'y allait pas dans leurs cours. Y'avait certaines matières qui m'intéressaient mais bon...le français, c'était pas mal. J'avais une bonne prof aussi. Elle, elle était bien aussi. Avant j'aimais pas le français, plus jeune et out. Puis là...en troisième, quatrième, j'ai eu un prof elle était bien cool. Là ça m'a fait aimer bien le français. Déjà, elle faisait des trucs sur des thèmes que, qu'on aimait bien. Par exemple, une fois elle est venue avec une cassette. C'était, c'était "IAM". Et elle nous a fait écouter la chanson. Et après, elle nous a fait des trucs sur ça. Déjà c'était des trucs cool. Voilà, ça veut dire qu'elle se mettait dans nos trucs à nous, tu vois. Voilà. Dan. 16 ans.

Dan, que nous avons rencontré dans une association d'insertion sociale, partage avec nous son expérience avec les enseignants. Il vit dans une cité de Bordeaux et après une troisième interrompue a été orienté par une conseillère de

⁹ Il s'agit là d'enquêtes comparatives menées en Espagne, au Portugal et en Angleterre dans le cadre des activités de l'observatoire européen de la violence en milieu scolaire – université Bordeaux 2.

¹⁰ The hidden curriculum.

mission locale vers l'association où nous l'avons rencontré après être passé de stage en stage en quête de projet professionnel et alterné deux périodes de 5 et 7 mois sans savoir que faire, chez lui. Son discours reflète bien la distance ressentie entre les jeunes des milieux populaires et les enseignants, distance culturelle "ils avaient des mots un peu à eux" et distance voulue d'enseignants qui sont démissionnaires "après ils s'en foutaient" et ne communiquent pas. Enseignants qui semblent éloignés des préoccupations quotidiennes de leurs élèves et qui n'existent que par la discipline qu'ils enseignent (*J'sais pas, ils avaient peur de parler de la vie, quoi*). Cet entretien souligne le manque de points communs de dialogues, d'individualité aussi dans ce que propose le collège où l'on ne va "que pour apprendre" et où l'on ne parle pas de soi, de ses projets car ça n'intéresse pas. Collège qui est perçu comme un lieu d'apprentissage, de rendement ("pour passer le brevet") et non pas comme un lieu de vie. L'expérience scolaire est un des grands facteurs prédictifs du décrochage scolaire et les écoles peuvent être un facteur de risque puisque pouvant contribuer à augmenter les difficultés de certains élèves (Fortin et al. 2001) et éventuellement impulser des conduites d'évitement dont une des manifestations peut être l'absentéisme comme nous l'explique Dan puisqu'il déclare avoir "séché" les cours des profs qu'il n'aimait pas. Ainsi, tout comme a pu le montrer O'Keefe (1984), dans une étude menée sur l'absentéisme auprès de 37 000 élèves de niveau 4^{ème} et 3^{ème} pour le ministère de l'éducation (DfE) conclut que les élèves, loin d'être en rejet de l'expérience scolaire dans son ensemble (ils sont 1/10 à avoir une vision globalement négative de l'école et à s'absenter au moins une fois par semaine de l'école sans autorisation à l'âge de 16 ans), élaborent des stratégies afin d'éviter certains aspects de celle-ci. Un certain nombre de chercheurs ont tenté de démontrer que l'école, dans son organisation ou à travers ses représentants, influençait le parcours scolaire des élèves (par exemple : Bos, Ruijters et Visscher, 1990 ; Janosz et Leclerc, 1993 ; Grisay, 1993 ; Thomas et Mortimore, 1996 ; Grisay, 1997 ; Debarbieux, 1996).

Il y a des problèmes avec les profs, et avec les pions aussi. Avec les pions c'est quand je vais fumer en cachette!. En fait des fois y'avaient des pions qui m'attaquaient violemment verbalement. Ils disaient: "ouais, petit con, tu vas voir si je m'énerve, j'te casse la gueule et puis y'en a un qui est plus baraqué que moi, qu'avait 26 ans et il m'avait traité de fils de pute et je lui avais cassé la figure et après ils m'ont plus rien dit...Avec les profs j'ai des problèmes quand ils font des réflexions sur moi. Ils vont me dire mais t'es pas normal, on dirait un débile: moi, ça me fait péter les plombs ça. Moi, je dis si c'est ça je me casse alors!

- "ils te traitent de débile souvent?"
- Oui, ça a commencé quand j'étais à X. Des réflexions j'en avais à Y. Y'en avait mais bon, peut-être que j'étais un peu énervé. Bon, on m'avait mis derrière, ils étaient tous devant moi et en fait on m'a renvoyé parce que je travaillais pas du tout parce que je voyais rien du tout! J'essayais mais je pouvais rien marquer, j'étais trop loin. Yohann, 16 ans.

Yohann a 16 ans, nous l'avons rencontré dans une classe Cippa après qu'il ait été déscolarisé pendant un mois à 15 ans et demi suite à un renvoi de son collège pour manque de travail, indiscipline et violence verbale. Certes, si son comportement est inexcusable, nous serions curieux de savoir si les adultes dont le comportement est rapporté ci-dessus bénéficient du même régime disciplinaire. La violence verbale de ces adultes est sans ambiguïté et tout aussi inadmissible que celle de Yohann qui non seulement est humilié publiquement mais en plus est mis dans l'impossibilité de travailler, l'enseignant ne s'étant pas rendu compte de ses problèmes de vue ce qui n'a pu que renforcer les difficultés d'apprentissage rencontrées par ce jeune. Double handicap, cumul de facteurs de risque qui ont amené Yohann à détester l'école, changer d'établissements scolaires 3 fois entre la 6^{ème} et la 3^{ème} et à développer une culture d'opposition à l'école et ses représentants. Nous noterons ici, que Yohann est fils de médecin et d'infirmière, que ses parents vivent ensemble, sont investis dans sa scolarité et qu'il ne s'agit ni d'un rejet inhérent à des difficultés socio-économiques ni de difficultés relatives au milieu familial. Expérience similaire pour Christophe qui nous explique pourquoi il n'aimait pas le collège :

"Ben en fait ils nous bourrent le crâne, et puis déjà ils ont pas assez de temps, de parler à un élève, ben sérieux, les profs ils s'en branlent, ils disent "il faut faire comme ça" et ceux qui suivent pas et ben tant pis! Début 6^{ème} on apprend l'histoire tout ça. 5^{ème} ils nous redisent ce qu'on a fait en 6^{ème}, enfin, c'est la merde! Il faudrait parler un peu plus, ben je sais pas...actuellement ils peuvent dire "tiens y'a des marées noires et tout ça, ben on va parler des marées noires!"...Ben ils avaient pas beaucoup de temps à expliquer, je crois qu'ils disaient "ben lui, il travaille mal, il s'en branle, on va pas l'aider quoi! Ouais, il s'en branle, je sais pas...je parle pour moi, quand j'étais au collège, ils s'en foutaient, ils disaient "il s'en branle, nous on ne veut pas l'aider. Ils s'en foutaient, ils lisaient leur texte et puis voilà, "démerdez-vous à comprendre!" Christophe, 18 ans. Entretien association de réinsertion.

Là encore, sentiment de relégation, de distance culturelle et de manque d'intérêt de la part des enseignants qui ne sont là que pour la masse, pour ceux qui suivent et ne posent pas de problème. Sentiment d'éloignement des enseignants, qui n'ont pas le temps, trop pris par le programme et qui stigmatisent les élèves en difficultés, pensant que s'ils n'y arrivent pas c'est qu'ils se moquent de leur scolarité. Toutefois, l'ensemble des entretiens que nous avons pu réaliser dans le cadre de cette enquête montre tout comme les enquêtes canadiennes que l'école peut aussi être un facteur de protection et que la résilience d'élèves cumulant des facteurs de risques prédictifs de décrochage scolaire dépendait largement des établissements eux-mêmes et parfois de la relation privilégiée que les jeunes en question pouvaient entretenir avec un ou plusieurs adultes de leur établissement scolaire. Ainsi, l'exemple de Dan est particulièrement représentatif de l'influence de l'enseignant quant aux apprentissages et à l'accrochage des élèves, son enseignante de français, par une plus grande proximité et un effort d'adaptation culturelle a réussi à l'intéresser alors que jusqu'alors il n'aimait pas cette discipline. C'est

ce qui caractérise notamment la différence entre les enseignants du collège "classique" et les formateurs que l'on retrouve en milieu associatif selon les dires des jeunes interviewés. On pourrait en dire de même pour l'enseignante de dessin et tant d'autres qui tentent d'actualiser et d'adapter leur enseignement aux réalités des jeunes qu'ils ont en classe. Ceci non pas au détriment de la qualité mais comme le montrent ces témoignages en faveur d'une plus grande proximité, d'une meilleure qualité des interrelations dans le cadre scolaire facilitant l'émergence d'un sentiment d'appartenance scolaire, facteur de protection incontestable qui facilitera son aptitude à répondre aux exigences du secteur scolaire (Fortin et al. 1995). On aurait tort de conclure de tout ce qui vient d'être dit à partir essentiellement d'entretiens avec des jeunes en classes spécialisés qu'après tout le problème de l'ennui et celui du décrochage ne concernent que des élèves de classes sociales défavorisées, voire, dans une naturalisation commune du phénomène, des élèves « peu doués ». Un détour par le cas des enfants intellectuellement précoces – ceux qu'on nomme parfois dans une naturalisation inverse les « surdoués »- prendra ici valeur de véritable renversement épistémologique.

3.3 Les enfants intellectuellement précoces

Les enfants intellectuellement précoces ne sont pas les premiers à qui l'on pense lorsque l'on commence à réfléchir à la problématique du décrochage scolaire. D'ailleurs, l'absence de littérature à ce sujet et ne serait-ce que l'absence de leur simple mention dans les travaux sur le décrochage scolaire montre que peu de chercheurs se sont intéressés au phénomène. C'est au travers de la problématique de l'ennui que nous avons rencontré les enfants intellectuellement précoces. Au cours d'une discussion avec des étudiants et une collègue mentionnant les difficultés d'intégration et de scolarité que rencontraient ces enfants alors que je leur demandais s'ils ne connaissaient pas des familles qui accepteraient de nous rencontrer dans le cadre de cette recherche. Certaines des familles qui m'ont été présentées avaient un enfant diagnostiqué intellectuellement précoce. Nous avons rencontré les autres familles par bouche à oreille, effet boule de neige. Bien sûr l'échantillon est extrêmement limité : 5 familles et leurs enfants pour 3 d'entre elles. Il nous a semblé toutefois important et honnête (dans la logique du respect du contre don par le chercheur) de rapporter leur vécu et d'attirer l'attention sur cette population d'élèves mal identifiée et trop souvent incomprise qui rencontre des difficultés d'adaptation sociale et d'échec scolaire paradoxal.

Actuellement, le ministère de l'éducation nationale estime que 2.3% de la population scolaire peut être considérée comme intellectuellement précoce soit 200 000 élèves de 6 à 16 ans ayant un quotient intellectuel supérieur à 130¹¹ et qui manifestent des aptitudes supérieures à la moyenne dans un certain nombre d'activités par rapport aux enfants du même âge (Dossier de presse sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces du 28 mars 2002). Les estimations sont variées du fait de la variété des unités de mesure utilisées et des positionnements des évaluateurs par rapport au sujet. La difficulté de repérage de ces enfants est le premier handicap pour une meilleure prise en compte. (Morin, 1996). Ainsi, l'ANPEIP avance un pourcentage double soit 5% des enfants d'âge scolaire (entre 700 et 800 000) ce qui représente un enfant sur 20. Si le ministère s'est mobilisé quant à ces enfants là, notamment avec des mesures précises concernant le dépistage précoce (dès la maternelle) de ces enfants, l'organisation de lieux d'accueil pour les familles dans les inspections académiques et une meilleure formation des enseignants pour aborder cette question, les difficultés rencontrées sont importantes pour nombre des enfants et familles concernées. En effet, les 2/3 des enfants diagnostiqués comme précoces rencontrent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation au monde scolaire. Il est important ici de souligner qu'un enfant précoce ne l'est pas pour tout et que les enseignants sont souvent démunis face à ces élèves qui sont bien souvent en souffrance en raison de leur différence. En effet, les enseignants sont enclins à considérer que ces enfants intellectuellement précoces doivent être brillants et ne pas rencontrer de difficultés. Cependant, nos entretiens et les rapports existants sur le sujet (voir leur synthèse in Delaubier, 2000) mettent en évidence que si ces enfants ont des capacités extraordinaires pour certaines activités, ils rencontrent aussi des difficultés qui peuvent les amener à être en échec scolaire. Au cours de ce travail de recherche sur les problèmes de décrochage scolaire et de déscolarisation, nous avons été amenés à rencontrer des jeunes et leurs familles vivant ce type de situation (5 familles), enfants qui nous avaient été désignés par l'institution scolaire comme des jeunes en échec. A noter que cet échec se fait important en classes de 4^{ème} et de 3^{ème} ce qui correspond aux âges des jeunes que nous avons rencontrés. Nous avons de même rencontré la présidente de l'anpeip-aquitaine (Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces). En effet, les principales actions menées en France sur le sujet, ont lieu à l'initiative des associations et nous ne pouvons que nous étonner du peu de recherches menées à ce sujet tout comme le souligne le rapport Delaubier (2002).

Un premier problème se pose : la définition de ces élèves. Qui sont-ils ? comment les appeler ? s'agit-il d'enfants intellectuellement précoces comme suggère de les nommer le rapport 2002 ou d'enfants intellectuellement stimulés ? quel est l'effet de labelling sur ces enfants et leur adaptation scolaire et sociale ? Nous ne pourrions répondre à toutes ces

¹¹ Quotient intellectuel mesuré à l'aide du WISC (Weschler Intelligence Scale for Children) qui permet de situer les performances d'un individu par rapport à l'ensemble d'une population d'un même âge, un score de 100 correspondant à la moyenne de la population concernée. Cependant les avis quant au seuil de précocité sont parfois divergents, ce dernier pouvant varier de 120 à 140, bien que le seuil de 130 soit le plus communément appliqué.

questions mais nous nous attacherons plutôt à rapporter ici les difficultés vécues par ces jeunes et leurs familles en termes de scolarité.

Nous avons rencontré Pierre, un jeune garçon de 12 ans ainsi que sa maman. La famille vit dans une maison bourgeoise du XIX^{ème} siècle en milieu rural, la maman est horticultrice, le papa est fonctionnaire. L'expérience scolaire de Pierre a toujours été difficile : « En maternelle, il était laissé de côté par son institutrice car il était coléreux et comme il ne faisait pas ce qu'elle voulait, elle ne lui faisait plus rien faire ». Pierre a été diagnostiqué « intellectuellement précoce » en CE2 et son quotient intellectuel a été évalué à 150. C'est sur la suggestion de l'instituteur que cette évaluation a été réalisée. La maman, avait déjà rencontré un pédopsychiatre car Pierre était agressif en CE1. Pierre en CM1, pendant le premier trimestre « balayait le bureau, n'écoutait plus les cours mais répondait correctement aux questions quand on l'interrogeait ». devant cette attitude, l'équipe pédagogique décide de lui faire sauter une classe et de le faire passer en CM2 où son comportement s'améliore nettement. Ceci venant confirmer non seulement le rôle de l'ennui dans l'intégration des jeunes dans leur scolarité qui se manifeste parfois par une forte agitation mais aussi la nécessité d'une approche spécifique et individualisée des enfants précoces. De plus, ceci nous renvoie aux problèmes de comportement qui ne sont pas l'apanage d'enfants des milieux populaires et présentant des difficultés d'apprentissage mais peuvent concerner tout élève dont l'insertion scolaire et sociale est mal vécue. En 6^{ème}, Pierre « travaillait à peu près » mais il a recommencé à s'agiter en 5^{ème} : « La vie quotidienne et les choses faciles ne lui plaisent pas, il les occulte, c'est répétitif et ça ne lui plaît pas ». Pierre a du mal à se plier aux contraintes quotidiennes qu'elles soient à la maison ou à l'école ce qui évidemment va lui poser problème à l'école. Il est en échec scolaire¹² et les enseignants émettent des appréciations négatives à son égard : « si tu es intellectuellement précoce tu dois bien faire, tu ne dois pas avoir des problèmes pour apprendre ! ». Selon la maman, il est de plus en plus replié sur lui-même ce que confirme notre rencontre car j'ai du mal à lui « arracher » trois mots et il n'est pas vraiment coopératif. Pierre est agressif en classe vis à vis de ses camarades, agressivité réactive par rapport « aux étiquettes (sic !) ». Camarades qui l'embêtent et le prennent pour bouc émissaire. L'enfant est mal dans sa peau et lorsque nous lui demandons ce qu'il pense de l'école la réponse est la suivante : « moi je suis un nul et je resterai nul ». Il refuse de fréquenter des enfants de son âge, « les copains le laissent tomber très vite car il est différent des autres » nous explique la maman. Il est évident au travers de cet entretien que Pierre aurait besoin de plus d'aide à l'école et qu'il faudrait lui proposer des activités qui « l'accrochent » et lui permettent de se valoriser non seulement aux yeux de ses camarades mais aussi à ses propres yeux car il est dépressif et suivi par un psychologue. En fait d'accompagnement particulier, il a été « mis dans une classe avec des enfants en difficulté car Pierre pour eux n'est pas un enfant précoce. Il n'est pas dans ce que les gens ont envie de voir chez un enfant précoce ». Nous soulignerons la encore la nécessité d'une sensibilisation plus grande voire d'une formation spécifique pour les enseignants quant à la précocité intellectuelle, ses manifestations et ses conséquences chez l'enfant. Les soins à eux seuls ne peuvent combler le besoin de motivation et de reconnaissance que Pierre ne trouve pas à l'école. Ecole qui nous semble ici primordiale dans son rôle de socialisation et d'accompagnement à aller vers les autres et qui comme nous avons pu le constater ne joue pas toujours ce rôle là, enfermant le jeune dans sa solitude et sa différence par un manque de prise en compte et de reconnaissance des différents adultes et ce bien souvent par ignorance des problèmes en question. Il ne s'agirait pas ici de séparer et ségréguer le jeune comme cela est arrivé à Pierre qui veut mettre fin à sa scolarité et s'inscrire au CNED mais plutôt dans une politique d'inclusion, d'apprendre à vivre ensemble. Le CNED nous semblant dans ce cas là aller à l'encontre de ce qui pourrait aider Pierre en l'enfermant plus avant dans sa solitude et son monde « virtuel » car comme nous l'explique la maman « A la maison, il joue beaucoup avec des legos, playmobil, des ficelles. Actuellement il construit et fait des descentes pour ses legos avec des ficelles et du papier toilettes. Il vit dans son monde, on ne le voit pas, ou il lit ». Il joue à la playstation : il peut passer toute la journée sans se rendre compte du temps qui passe. Il est presque en dehors du temps et revenir sur terre a l'air de l'agacer et c'est pour ça qu'il est agressif ». Malmené par ses camarades et les adultes hors du cadre familial, Pierre met en place des solutions de préservation : le repli sur soi. Les parents mais aussi la représentante d'association que nous avons rencontrés ont été unanimes quant à ce type de difficultés : échec scolaire, difficultés de socialisation avec les pairs, problèmes relationnels à l'adulte, comportements perturbateurs et/ou agressifs symptômes d'un état dépressif, enfermement dans un monde à part, loin du quotidien et de la réalité. Il nous semble primordial de venir en aide à ces jeunes et de leur apporter des réponses spécifiques sans toutefois les enfermer dans un étiquetage contre lequel ils sont les premiers à se rebeller comme le montre le témoignage de Pierre. Une pédagogie différenciée en partenariat avec des personnels compétents (psychologues, enseignants formés à cet égard...) nous semble primordiale dans l'optique d'une valorisation des compétences du jeune tout en renforçant l'accompagnement dans ce qui est vécu comme difficile avec éventuellement des possibilités d'acquisition des compétences par modules comme cela est organisé à l'université, l'élève estimé intellectuellement précoce ayant une précocité inégale, il pourrait ainsi adapter son parcours avec un système de modules qui lui permettrait de suivre un tronc commun avec les jeunes de son âge tout en s'investissant dans des activités suscitant un intérêt particulier qui lui permettraient de développer un sentiment d'appartenance et une plus grande adaptation sociale à l'établissement scolaire en maintenant une stimulation intellectuelle suffisante pour éviter l'ennui et le désinvestissement scolaire. Développement des capacités d'adaptation sociale qui dépassent largement le cadre de la scolarité, les conséquences sur la qualité de l'insertion professionnelle de ces jeunes étant vérifiées. En effet, selon l'étude de Vallet, même si cette insertion

¹² Selon les conclusions d'une étude longitudinale menée auprès de 145 enfants intellectuellement précoces de l'institut Beaulieu (internat psycho-pédagogique dépendant de la DASS qui reçoit des enfants d'intelligence normale ou supérieure qui présentent des problèmes d'intégration dans leur famille ou à l'école), ils ne sont que 41% de cette population à avoir obtenu le bac (Vallet, 1997).

professionnelle de ces enfants devenus adultes est satisfaisante voire brillante avec cependant trois traits psychologiques qu'il nous semble intéressant de rapporter ici :

Besoin vigoureux d'autonomie.

Indépendance par rapport à un poids hiérarchique

Sensibilité exacerbée à la routine

De plus, chez les sujets au quotient intellectuel le plus élevé (au-dessus de 140) on observe :

- un plus grand sentiment d'échec

- un sentiment de marginalité sociale

- ils montrent une plus grande fragilité médico-psychologique (consommation de psychotropes et alcool, troubles du sommeil, dépression etc.)

Cette étude (Vallet, 1997) ayant été menée auprès d'adultes qui ont été scolarisés dans un établissement où leur spécificité était prise en compte, on ne peut que s'interroger sur la fragilité des jeunes dont on ne reconnaît pas la nécessité d'un accompagnement adapté. De plus, l'une des missions de l'école nous semble être ici de valoriser et exploiter la précocité quand elle existe afin de favoriser une entrée positive dans le monde des adultes et de permettre aux jeunes concernés de développer leurs capacités. Comme le définissent Brunault et Pagès (1991), le surdouement serait « le degré ou l'état des capacités autant que possible mesurées à un moment donné du développement » p. 8. Capacités que l'institution scolaire se doit de cultiver et non d'inhiber comme cela peut être le cas. En effet, Quentin 14 ans, diagnostiqué comme intellectuellement précoce en CM1 après maintes difficultés relationnelles et comportementales dès la maternelle (A 3 ans et demi, l'instituteur demande un diagnostic psychologique car l'enfant ne pouvait pas dessiner un bonhomme. La première chose qu'il dessine au psychologue est un bonhomme). Quentin est rejeté de ses camarades de classe, bouc émissaire, victime de moqueries constantes car il accuse une surcharge pondérale, il devient violent et agressif et se fait renvoyer pour avoir tapé un garçon « qui depuis des mois se moquait avec sa bande ». Il a des résultats fluctuants et vient d'être scolarisé dans un établissement privé. « L'oral, très bien, l'écrit pose des problèmes (explique la maman). Son écriture est horrible, il est lent et n'arrive pas à suivre ». L'effet d'étiquetage est clair et analysé par la mère : « on lui a trop dit qu'il était EIP¹³...il ne fait pas ses devoirs, n'étudie pas. Il compte beaucoup sur sa mémoire. Il est toujours en train de lire, lit tout. Boulimie de livres. Ce n'est pas de la lecture, c'est je dévore. Il a fait un nouveau test récemment et il est tombé à 108 (parlant du QI), il l'a vécu comme terrible !!! ». Ainsi, le niveau de Quentin a baissé, de par un effet de labelling et un manque de prise en charge correcte au niveau de l'école où il se sent mal, notamment en raison de professeurs qui ont du mal à accepter sa précocité quand ils voient ses résultats scolaires et le déni de sa différence. Quentin qui est en 3^{ème} ne veut pas continuer ses études et veut travailler avec des chevaux.

Qu'en conclure ? Le résultat le plus solide confirme et déplace ce qui a été dit précédemment sur l'ennui, et d'une certaine manière oblige à diversifier les interprétations de celui-ci. Il est sans doute en effet trop facile de conclure que l'ennui à l'école procéderait du seul décalage entre une culture « de classe » et les milieux populaires – même si ce peut être le cas. L'ennui, qui entraîne vers le décrochage, est une expérience qui peut être commune à des élèves de milieux sociaux très différents. Il n'est pas non plus lié au seul décalage entre ce qui serait une culture « manuelle » forcément réservée aux enfants d'ouvriers et une culture trop « intellectuelle » : de telles explications sont largement naturalisantes et somme toute, sous des dehors paternalistes, assez méprisantes pour les classes populaires, leur attribuant des intérêts et une intelligence uniquement pratiques : les enfants intellectuellement précoces peuvent être dans un décalage au curriculum aussi difficiles à vivre que les enfants dits « manuels » et ils peuvent aussi être de classes populaires. Une deuxième conclusion solide inverse également le paradigme des effets d'attente qui est à la base du labelling, révélant qu'il peut être aussi difficile d'être attendu dans une réussite scolaire par croyance en des dons exceptionnels que d'être assigné dans un destin d'échec par croyance en une sous capacité théorique procédant de la même idéologie des dons. Les conséquences peuvent d'ailleurs être souvent les mêmes, allant du désinvestissement relatif à l'absentéisme, phénomène fréquemment associé au décrochage et que nous allons maintenant étudier plus en détail.

3.4 Absentéisme et décrochage scolaire

Le problème de l'absentéisme marque l'actualité politique et sociale tant au niveau de son impact sur la scolarité des jeunes concernés qu'à celui plus large de la sécurité intérieure (le lien étant fait entre absentéisme et délinquance juvénile, plus spécifiquement chez les collégiens des quartiers difficiles). L'intérêt pour le sujet en tant qu'objet de recherche n'est pas récent. Toutefois, le rôle de l'école en tant qu'outil d'insertion sociale étant largement mis en doute sur le terrain et politiquement, la démobilité et le décrochage scolaires, dont une des étapes est l'absentéisme, sont devenus un problème d'exclusion, de marginalisation sociale, voire un problème criminologique : c'est le rôle de l'école dans la socialisation juvénile, voire dans son rôle de contention de la jeunesse qui semble en jeu, plus encore que son rôle d'instruction. Le problème dépasse donc largement celui de l'échec scolaire. Il tend en particulier à être de plus en plus situé à l'intersection entre les problèmes éducatifs et les problèmes judiciaires et policiers. Il est un locus privilégié des fameux « partenariats inter institutionnels » qui se mettent en place dans la « prévention des conduites à risque ». Un allant de soi de terrain, qui est aussi un allant de soi théorique associé surtout absentéisme et montée de l'insécurité.

Les débats actuels tant en France que dans les pays anglo-saxons tels l'Angleterre et les Etats-Unis situent bien souvent la racine du mal dans la famille, l'interrogation portant sur les moyens à mettre en place afin de responsabiliser les

¹³ Enfant Intellectuellement Précoce.

dites familles et prévenir cet absentéisme indésirable. Des modes d'intervention commencent à poindre tant au niveau du ministère de l'éducation nationale dans le cadre de la prévention des conduites à risque et de la détermination du rôle des équipes de vie scolaire qu'à celui des politiques de la ville, des politiques sociales (suspension des allocations familiales), ou au niveau du ministère de l'intérieur (pénalisation des familles sous forme d'emprisonnement ou d'amende).

D'un point de vue administratif, l'absentéisme est défini comme un « comportement marqué par la répétition d'absences volontaires » (circulaire n°96-247 du 25-10-96). L'unité de mesure administrative étant la demi-journée d'absence, quatre demi-journées d'absence non justifiée dans le mois devant faire l'objet d'un signalement du chef d'établissement à l'Inspection académique. Absentéisme qui sera qualifié de « lourd » au-delà de 40 demi-journées d'absence (Boissinot, 1997 ; Toulemonde, 1998). Il est aussi défini comme un conduite à risque (BO n° 9 du 4-11-99). Nous nous sommes intéressés dans ce travail non pas à un comptage plus ou moins heureux de l'absentéisme dans les établissements scolaires (d'autres s'y sont essayés de façon plus ou moins heureuse) mais plutôt de tenter de voir quels étaient les processus en oeuvre quant à l'étiologie du phénomène et ce que faisaient ces jeunes pendant qu'ils n'étaient pas à l'école. Au travers des entretiens menés, nous avons pu distinguer plusieurs formes d'absentéisme qui rejoignent les résultats de recherches ou rapports précédents (Toulemonde, 1998; O'Keefe, 1993; Reid, 2002; 2000).

Une des formes d'absentéisme la moins identifiée par les établissements et ne faisant pas partie des recensements officiels est l'absentéisme dit de l'intérieur, les élèves ne s'absentant pas de l'établissement mais faisant en sorte d'éviter le ou les cours auxquels ils ne désirent pas assister, voire l'ensemble des cours. Nous avons été étonnés de constater avec quelle facilité ces jeunes arrivaient à passer à travers le filet du contrôle organisé par les établissements.

J'étais dans un collège de mon secteur et là, j'allais carrément plus en cours, parce que c'était un collège où tout le monde avait l'âge normal dans une classe normale. Ils étaient intelligents et moi j'avais pas du tout ma place là, ça j'avais bien compris. Et du coup je me sentais rejetée par les autres élèves, par les profs, moi, je comprenais mais alors rien, c'était...en plus on était nombreux un truc comme 24, 25 dans les classes... une horreur. On était au rythme du programme pas au rythme de la classe. Donc pour ceux qui traînent, dommage pour eux, c'est tout. Et là ça m'a complètement écœurée et j'allais plus en cours. Je séchais à l'intérieur de l'école, j'allais carrément en permanence. Ils le voyaient pas, il y avait tellement de monde dans ce collège que des fois les profs ils me reconnaissaient même pas. On se croisait mais on ne se connaissait vraiment pas. En permanence je ne faisais rien, je passais mes journées à rien faire. Je m'embêtais... Adeline. 17 ans.

Ils feraient mieux de surveiller les toilettes dans le collège. On s'y planque quand on veut fumer ou quand on veut pas aller en cours. Les profs ils voient rien et les surveillants...Matthieu, 15 ans.

Quand je ne voulais pas aller en cours, je disais que j'avais mal à la tête, mal au ventre et j'allais chez l'infirmière. Après j'ai fini par rester chez moi. Vanessa 15 ans.

Reprenons et situons ces témoignages. Adeline, âgée de 17 ans, a des problèmes d'illettrisme. Elle est dyslexique et son problème n'a été diagnostiqué qu'il y a environ 6 mois. Elle prépare une 4^{ème} par le CNED après avoir abandonné l'école qui, d'après elle, l'avait abandonnée. Elle met en cause l'organisation de son établissement où les enseignants ne connaissent pas leurs élèves, où les surveillants ont une élève toute la journée en permanence et ce pendant 3 mois. A la fin de sa 4^{ème} Adeline a eu le choix de redoubler une troisième fois ou de partir en apprentissage, c'est ce qui a précipité son décrochage. Son inscription au CNED s'est faite alors qu'elle avait 17 ans après quelques mois d'interruption totale de sa scolarité, grâce à sa sœur aînée et un fort sentiment de gâchis personnel.

Le témoignage de Matthieu, quant à lui, nous montre à quel point, il existe des zones d'ombre dans son collège. Une fois de plus les toilettes sont au cœur du problème, tout comme pour les problèmes de violence en milieu scolaire. Les enquêtes de notre observatoire (Debarbieux, 1996 ; 1999 ; Blaya, 2001) ont en effet montré que c'est un lieu privilégié de menaces, et de racket, et le lieu le moins aimé dans les établissements sauf...pour les agresseurs, les fumeurs et les absentéistes semble-t-il. Matthieu a-t-il tort lorsqu'il affirme qu'une surveillance accrue éviterait-elle ce genre de situation ?

Il ne s'agit pas ici de faire endosser la responsabilité de l'absentéisme de ces élèves aux équipes éducatives. En effet, les raisons de ces absences se situent en amont dans des problématiques familiales complexes pour Matthieu et Vanessa. La perception du vécu familial joue un rôle influent sur l'absentéisme (Nielsen et Gerber, 1979 ; Choquet et Hassler, 1997) ; Corville-Smith et al., 1998). Matthieu est en échec scolaire, sa mère, enseignante est malade. Vanessa a un père violent, des parents qui se disputent constamment et elle se sent mal au collège car elle est en échec, elle aussi en raison d'une orientation subie. Selon les recherches de Janosz et al. (2000), l'absentéisme et le manque de motivation des décrocheurs de l'intérieur s'explique plus par des facteurs externes au milieu scolaire tels que l'environnement familial, l'arrière-plan culturel ou la maladie que par les facteurs scolaires eux mêmes, ce qui ne doit pas mener à les négliger pour autant.

Un certain nombre de chercheurs ont en effet démontré que l'école, dans son organisation ou à travers ses représentants, influençait le parcours scolaire des élèves (par exemple : Bos, Ruijters et Visscher, 1990 ; Janosz et Leclerc, 1993 ; Grisay, 1993 ; Thomas et Mortimore, 1996 ; Grisay, 1997 ; Debarbieux, 1996). La recherche rapporte « l'impact important du curriculum sur le désir des adolescents d'être présents à l'école ou en classe » (O'Keefe and Stoll, 1995. p. 9.) et affirme que le curriculum national pour les 14-16 ans devrait être réorganisé radicalement voire totalement supprimé car trop centralisé et inadapté (p.24), ce que vient étayer le témoignage d'Adeline qui ne supporte pas le trop grand décalage entre elle et ses camarades mais surtout entre les exigences du programme et ses capacités. Nous soulignerons ici, l'importance de la vigilance des personnels de l'éducation. En effet, l'absentéisme est un processus qui se construit et

s'installe souvent à partir du sentiment d'impunité que peuvent développer les adolescents dont on ne s'aperçoit pas de l'absence ou qui ne sont rappelés à l'ordre en cas d'absentéisme non excusé.

Ça a commencé l'année dernière, j'ai commencé à sécher un cours, puis un autre jour, deux. Quand je partais le matin j'avais l'intention d'aller en cours, mais j'avais pas envie de rentrer dans le collège. Puis je suis restée deux, trois semaines sans aller à l'école, donc gros trou dans le programme que j'ai jamais franchement rattrapé et après carrément, j'allais plus en cours. De toute façon ils ne s'en apercevaient pas. Quand moi je séchais ils s'en foutaient royalement !
Camille, 21 ans.

Sentiment d'impunité, sentiment d'abandon surtout, qui laisse s'installer des absences dont les conséquences sur la scolarité ne tardent pas à se faire sentir et qui conduiront Camille à changer d'établissement, d'orientation et à une chronicité de son absentéisme qui aboutira à un décrochage total suite à la rencontre de « copains » peu fréquentables lors de ses sorties pendant les heures de cours. Les absentéistes chroniques ont donc une expérience plus longue de l'évitement scolaire et bénéficient d'un réseau de soutien et de comportement similaire chez d'autres jeunes de leur âge, ce qui rend leur « réinsertion » plus difficile (Nielsen & Gerber, 1979).

...
A la fin j'allais plus en cours, j'étais en seconde, à partir du mois de mars. Je traînais dans la rue, je traînais avec des punks, je faisais la manche, et j'ai tourné mal quoi: j'étais défoncée, je me levais, je buvais de la bière. Je me défonçais, je me rebellais contre tout le monde et j'ai fini par traîner toute seule... Ces punks je les ai rencontrés dans un concert, ils m'ont donné rendez-vous le lendemain après-midi dans un jardin public et c'est là que j'ai fait la connaissance du groupe. Je me suis intégrée et puis ils disaient "tiens, bois!", "tiens fumes", "il faut aller faire la manche pour acheter à manger!" et ça s'est passé comme ça pendant plusieurs fois... je me procurais mon herbe dans la rue. Dans la rue ou même à X (collège). A X. Ça tourne énormément quoi et même au bang¹⁴. A l'époque il tournait du shit coupé à la cocaïne, mais moi je ne le savais pas, c'est après que je l'ai su. On se cantonnait au shit, aux joints et à la bière. J'ai commencé à sécher le matin après avoir fumé, puis j'y suis plus allée, deux mois plus tard, quoi. C'étaient des tendus. J'ai cassé des voitures! J'ouvrais les voitures, je piquais l'argent et puis un jour comme ça j'étais tellement bourré que je voulais taper dans la serrure de la porte avant et j'ai cassé la fenêtre arrière. Il y avait le propriétaire derrière moi et là il m'a couru après, il m'a arraché le sac et là j'ai joué à la pauvre petite fille perdue, j'ai pas de parents tout ça, et puis je lui ai dit de toute façon, bris de glace vous vous faites rembourser. Il m'a dit "allez cassez vous!". J'ai cru qu'il allait me frapper".

3.4.1 Absentéisme, conduites à risque et délinquance

L'absentéisme et le décrochage scolaire sont souvent associés à d'autres troubles tels que la consommation de drogues, d'alcool, de tabac, aux sorties de nuit, aux conduites violentes et aux signes dépressifs majeurs (Choquet et Hassler, 1997 ; Farrington, 1980; Janosz et al, 2000). La recherche anglo-saxonne s'est depuis longtemps intéressée aux problèmes de décrochage scolaire comme étant le fait d'une jeunesse déviante et elle le considère comme une manifestation d'une sous-culture anti-scolaire (Hargreaves, 1967 ; Furlong, 1985). Les travaux de Roché (2001) et de Lagrange (2000) sur la délinquance des mineurs montrent qu'il existe une forte corrélation entre absentéisme, délinquance et déviance. Selon Roché, la propension à la délinquance est forte chez les jeunes absentéistes (39,5% d'entre eux sont auteurs de petits délits et 19% d'actes plus graves) qui trouvent aussi dans ce comportement un moyen d'expression de leur opposition à l'autorité des adultes de l'établissement (Roché, 2001, p.134). Toutefois l'unité de mesure employée par Roché pour déterminer qu'un élève est absentéiste est 5 absences injustifiées sur deux ans. Ceci nous donne une vision inflationniste de l'absentéisme et par conséquent de la délinquance chez les absentéistes. Selon l'Audit Commission de 1996, en Grande-Bretagne, on trouve deux fois plus d'absentéistes chez les délinquants que d'élèves qui fréquentent régulièrement l'école. Devlin (1997), dans une étude auprès de 250 prisonniers conclut que l'absentéisme et l'exclusion scolaire caractérisent ces derniers insistant sur le fait qu'ils avaient abandonné l'école ou que l'école les avait abandonnés en les excluant (p.25).

Cependant aucune des études précitées ou actuellement publiées ne parvient à identifier si l'absentéisme est la conséquence ou la cause de comportements délinquants chez les jeunes. Il semble toutefois évident que l'absence de l'établissement scolaire fournit du temps libre qui peut être propice à des actes délinquants (Hayden & Martin 1998 ; Roché, 2001) mais le décrochage ou l'absentéisme ne peuvent être avancés comme des prédicteurs certains de ce type de conduite. D'autant plus que l'inverse est tout aussi probable, c'est à dire que la consommation de drogues, les conduites déviantes ou délinquantes sont aussi des facteurs prédicteurs de délinquance lorsqu'ils sont analysés de façon univariée. Leur corrélation est moindre quand on évalue en même temps l'impact des variables familiales et scolaires (Janosz et al., 1998), l'existence d'une comorbidité entre les comportements symptômes d'une inadaptation sociale étant expliquée par diverses recherches (Farrington, 1995; Le Blanc et Girard, 1997). De plus, même si grand nombre de délinquants sont absentéistes, si l'on se réfère aux pourcentages annoncés par Sébastien Roché, 60% des absentéistes n'ont jamais commis d'actes de délinquance avérée ce qui implique que l'on trouvera ces délinquants dans d'autres types de populations et qu'en

¹⁴ Pipe à eau.

majorité les absentéistes sont occupés à autre chose. Nous mêmes dans ce travail nous avons rencontré une quinzaine de cas de délinquance déclarée sur 220 jeunes en situation de décrochages interrogés. L'explication de ces cas de délinquance est plus à rechercher dans des problèmes de rébellion contre les parents, dans les déceptions dues à une scolarité chaotique, et dans la fragilité psychologique que dans l'absentéisme lui-même, qui n'en est que symptôme. Les décrocheurs de l'intérieur montrent aussi que ce n'est pas parce que l'on est décrocheur que l'on présente des troubles ou que l'on cause des problèmes de comportement, ces élèves étant au contraire très discrets voire conformes à la demande de l'école en termes de comportements sociaux. De plus les théories s'affrontent. En effet, selon la théorie des tensions, le décrochage scolaire pourrait être un facteur de protection quant au passage à l'acte déviant ou délictueux (Jarjoura, 1996), le jeune évitant le contexte ou les situations causes de stress ou de malaise qui l'amèneraient éventuellement à réagir de façon agressive ou violente, à chercher refuge dans la consommation de psychotropes ou une forme de soutien psychologique auprès de pairs déjà engagés dans des processus de délinquance comme en témoigne l'exemple de Camille. Mais le plus souvent, et c'est bien ce que révèlent nos entretiens et observations, les jeunes absentéistes, loin d'être majoritairement impliqués dans la délinquance, dans l'amusement des conduites déviantes qui seraient une des raisons de l'action délinquante d'après les théories actionnistes (Cusson, 1981) sont fixés dans l'ennui de l'inactivité et dans la dépréciation de l'image de soi qui contribue à les isoler et à les enfoncer dans des épisodes dépressifs qui renforcent leur décrochage et leur absence au monde social. Ils ne sont pas non plus forcément rassemblés en « bandes d'absentéistes » réunis par une « association différentielle » bien souvent invoquée pour expliquer la délinquance (Cusson, 2000). D'abord, ils s'ennuient et ils sont seuls. Si certains quittent l'école par ennui, c'est pour retrouver parfois un ennui qui n'en est pas moins mortifère, même si d'autres au contraire, minoritaires, pratiquent l'absentéisme comme un jeu et un moyen de se socialiser dans un groupe de pairs plus ou moins déviant.

3.4.2 Ce que font les absentéistes quand ils ne sont pas à l'école

Lorsqu'on interroge les absentéistes sur leur occupations, lorsqu'ils ne sont pas à l'école pendant le temps scolaire, les jeunes répondent dans l'ensemble qu'ils passent leur temps à la maison devant la télévision ou les jeux électroniques. Ils sortent en ville bien souvent seuls et parfois avec un camarade qui n'a pas classe à ce moment là ou « sèchent » les cours en même temps. Ils sont quelquefois aussi dans l'établissement scolaire, tentant d'éviter tel ou tel cours ce qui va dans le sens des travaux de O'Keefe (1994) selon lesquels les absentéistes ne sont pas forcément à l'extérieur des locaux scolaires. O'Keefe (1994), dans une étude menée sur l'absentéisme auprès de 37 000 élèves de niveau 4^{ème} et 3^{ème} pour le ministère de l'éducation (DFE) conclut que les élèves absentéistes sont loin de rejeter l'expérience scolaire dans son ensemble (ils sont 1/10 à avoir une vision globalement négative de l'école et à s'absenter au moins une fois par semaine de l'école sans autorisation à l'âge de 16 ans). Ils élaborent des stratégies afin d'éviter certains aspects de celle-ci. C'est pour lui la forme prépondérante de l'absentéisme en Angleterre, même si bien sûr cette forme n'est pas unique et ne décrit pas la totalité du phénomène. D'autres élèves, certains d'entre eux ne rencontrant pas de problèmes d'apprentissage particulier, admettent s'absenter pour se consacrer à d'autres activités (lendemain de concerts, activités sportives...) ou simplement parce qu'ils ont besoin de repos ou de changer de rythme (Reid, 2000). On peut rattacher à ce « Zapping » les résultats d'autres enquêtes montrant que l'absentéisme a tendance à augmenter en fin de semaine avec une plus forte probabilité d'absence pour la journée le lundi ou le vendredi (Choquet, Ledoux, 1994). Le groupe de pairs est lui aussi influant et les jeunes absentéistes ont tendance à retrouver des camarades qui s'absentent eux aussi ou des copains plus âgés qui ne sont pas en classe comme le montrent les témoignages ci-dessous:

J'ai une copine, elle a 14 ans...et le bébé sur les bras...deux mois et demi...C'est un peu dur pour elle, moi je suis habituée. Y avait des mamans...elles venaient juste d'accoucher...C'était des copines à moi...Elles venaient juste d'accoucher et tous les jours la plupart du temps, où j'allais pas en cours c'était pour aller aider...les biberons...changer les couches. Marine, 21 ans. Association d'insertion.

Quand je sortais de l'école, j'allais voir des copains, plus âgés que moi. Autrement, ils sont à l'école. J'ai fait ça pratiquement tous les jours pendant une année. Après, ma mère elle en a eu marre, elle m'a gardée à la maison, puis voilà. Marine, 21 ans. Association d'insertion.

Quand je séchais, je sortais tout le temps en ville. Je sortais avec mon copain, on était tout le temps en ville à T. Marina. Centre X. 14 ans.

“Je restais avec des copines dehors, ou alors je retournais chez moi quand ma mère était partie au travail. Avec les copines, on discutait, on était dans un petit parc, à côté du collège, il y a un espèce de petit parc, alors on était toujours ici, à côté du collège. Pour manger à midi, je rentrais chez moi et je retournais comme pour aller au collège. Quand je restais chez moi, j'étais toute seule ” Anouck. Centre X. 15 ans.

Ainsi, l'absentéisme pourrait jouer un rôle socialisant et être le moyen de côtoyer des pairs en dehors du cercle scolaire qui n'est pas toujours propice à la convivialité, opportunité aussi de fréquenter des jeunes plus âgés avec d'autres intérêts que le monde scolaire. Cependant, les absentéistes sont aussi nombreux à rester chez eux, voire à s'ennuyer, passant leurs journées devant la télévision ou l'ordinateur, tuant le temps et parfois totalement désœuvrés. Ceci rejoint les difficultés à aller vers l'autre et les problèmes relationnels voire dépressifs qu'ont pu nous relater les jeunes du centre d'accueil, le décrochage et l'absentéisme, comme nous avons pu le voir étant souvent lié à un mal être à l'école en raison non pas d'une déviance chez le jeune lui-même mais d'une inadéquation du curriculum et de l'ennui à l'école ou de problèmes psychologiques:

Honnêtement, moi, chez moi, je me faisais chier toute la journée, j'étais derrière la console, à fumer des joints. Je ne sortais pas, je ne voyais personne. Nicolas, 18 ans. Association d'insertion.

Quand j'étais pas en cours? Je restais dans ma chambre, je faisais rien. Ou alors, je marchais. Je marchais toute la journée. Chloé. Centre X. 15 ans.

"Rien, je faisais, rien, j'attendais que la journée passe, que mes parents rentrent et là je faisais semblant, je disais à mes parents que j'étais allé en cours. C'était chiant parce que je devais toujours raconter des histoires. Quand ils recevaient des mots, je les signalais ou je racontais qu'ils s'étaient trompés à la vie scolaire". Adrien, 18 ans, association d'insertion.

L'absentéisme peut prendre la forme particulière du retard, retard pendant lequel les élèves traînent devant le collège, discutent avec les copains, finissent de fumer leur cigarette et "font traîner" afin de ne pas assister aux cours. On retrouve cette forme d'absentéisme dans la recherche de Choquet et Ledoux sur la santé des adolescents (1994), forme prise en compte par l'administration elle-même, qui recense les retards en même temps que les absences. Ce type d'absentéisme parfois précurseur d'un absentéisme plus régulier traduit un manque de motivation et une démobilitation partielle de la part des élèves mais aussi des enseignants parfois qui se sentent impuissants et ont du mal à faire rentrer les élèves en cours à la fin des temps de récréation comme nous l'expliquait une conseillère principale d'éducation qui avait demandé à nous rencontrer car ne sachant plus comment gérer le problème:

"Chez nous, les élèves sont absents de cours dans le sens où ils ont environ 10 minutes d'absence par cours. Je les ramène en cours, mais les jeunes font en sorte de se faire exclure et certains profs qui n'en peuvent plus, sont aussi soulagés de s'en débarrasser. Il y a aussi ceux qui sont en cours sans travailler. Ils n'ont pas de matériel, mais ils sont calmes et pas virés. Les gamins ne marchent pas dans le système, ils ne sont pas absents de l'établissement mais absents de leur scolarité. De toute façon, quand on les vire, on les trouve à la porte du collège, alors il vaut mieux les avoir à l'intérieur. Il faut que je m'occupe d'eux tout le temps, ils sont tout le temps dans mon bureau. Si je discute avec eux, ils sont très sympas mais ils sont ingérables. Ils sont absents mais ils sont dans le collège. A la fin de la récré, ils ne se rangent pas, ils restent éparpillés dans la cour. Les profs, eux, disent qu'ils ne démarreront pas tant que tout le monde ne sera pas rangé (on les fait rentrer en rang, par classe). On s'est réunis la semaine dernière parce que les profs en ont marre et qu'il faut bien faire quelque chose, mais l'équipe est divisée et on n'arrive pas à s'entendre. Le problème est que le principal n'est pas là parce qu'il en a envie mais pour des raisons familiales, sa femme travaille à Bordeaux. Le turnover est important. Beaucoup de gens sont partis. Il y a 30 profs et des problèmes relationnels. Les profs sont déprimés, fatigués, c'est de plus en plus difficile cette année". CPE, collège classé ZEP.

Ce témoignage rejoint les recherches sur le décrochage de l'intérieur. En effet, nombre d'élèves sont « absentéistes de l'intérieur » c'est à dire que malgré leur présence, leur manque de mobilisation scolaire rejoint un absentéisme voyant quant aux effets sur la scolarité. Ces jeunes, effacés, qui ne dérangent personne si ce n'est eux-mêmes souffrent bien souvent de dépression et pratiquent un sport bien difficile : passer le plus possible inaperçu, ne pas se faire remarquer et attendre que passe le temps pendant que s'accumulent les difficultés scolaires. D'autres, tout aussi effacés sont là parce que leur réseau de camarades les maintient sur le site, le réseau de pairs étant plus fort que l'ennui quotidien. Ces jeunes « exclus de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1993) ne sont pas forcément en meilleure posture scolaire que leurs camarades et leur désaffiliation n'en est pas moindre mais ils gênent beaucoup moins l'opinion publique qui ne les voit pas dans les rues aux heures de classe. Selon les recherches de Janosz et al. (2000), l'absentéisme et le manque de motivation des décrocheurs de l'intérieur s'explique plus par des facteurs externes au milieu scolaire tels que l'environnement familial, l'arrière-plan culturel ou la maladie. Toutefois, nous pouvons vérifier ici qu'une fois de plus l'école et la culture d'établissement peuvent favoriser le manque d'investissement et le développement d'un sentiment de non appartenance qui contribuera à des conduites d'évitement. Les conflits au sein de l'équipe éducative rejaillissant sur le climat d'établissement et influençant le comportement des élèves (Debarbieux, 1999).

A la lecture de ces entretiens, s'absenter de l'école ne semble pas présenter un attrait particulier ni se faire pour mener des activités passionnantes. Préférer des journées d'ennui à la maison, passées devant un poste de télévision, dans la solitude interroge sur l'expérience scolaire qui ne sait compenser cet ennui. Toutefois, l'école n'est pas l'unique facteur cause d'absentéisme et de décrochage scolaire. Le contexte familial peut favoriser voire susciter certaines formes d'absentéisme comme nous le développons dans le chapitre suivant

3.5 Contextes familiaux et sociaux : facteurs influents de décrochage :

Les facteurs prédictifs de décrochage tels que déterminés par Janosz et Leblanc (1996), Janosz et al. (1998), Rumberger (1995), Ekstrom et al. (1986) comprennent le vécu et la situation familiale comme facteur discriminant. Ils isolent notamment comme facteur de risque les familles désunies ou reconstituées. Cependant, comme tout facteur de risque, il n'est pas à considérer isolément d'un contexte et d'autres facteurs de risque éventuels (précarité économique, scolarité peu poussée des parents (Violette, 1991), fragilité psychologique, violence intra-familiale, famille nombreuse, déménagements fréquents, familles issues de minorités ethniques (Bhaerman & Kopp, 1988), échec et retard scolaire etc. En effet, l'approche par facteur de risque est une approche probabiliste ne pouvant donner lieu à des conclusions déterministes. De plus, si la

recherche, arrive à déterminer la comorbidité des différents facteurs liés au décrochage, elle ne dit pas quels sont les relations de cause à effet.

L'un des chiffres noirs de l'absentéisme est celui des élèves dont les parents attendent des responsabilités ne correspondant ni à leur âge ni à leur statut d'enfant et dont les absences sont excusées. Ainsi, nous avons rencontré plusieurs jeunes nous expliquant qu'ils ne pouvaient se rendre à l'école ou arrivaient régulièrement en retard en cours en raison de tâches à accomplir dans le cadre de leur vie familiale. Selon Fox (1995), 10% des absences sont la conséquence du travail que les enfants accomplissent chez eux. Il ne s'agit pas ici de "condamner" les parents. Les raisons sous-jacentes à ce type de situations sont souvent la précarité économique, la détresse psychologique, le handicap physique. Ainsi, Charlène, que nous avons rencontrée en association d'insertion professionnelle après avoir totalement décroché pour élever son fils de quatorze mois, raconte qu'elle a commencé à décrocher à partir de la sixième quand il a fallu qu'elle s'absente pour soutenir sa famille, son père étant malade d'un cancer:

Mon année de sixième, j'étais souvent absente. Mon père a été malade, hospitalisé pendant deux ans. Il a eu un cancer. Donc euh, comme j'ai des parents sourd et malentendant. Donc, ma mère, sans mon père, elle était perdue. Il fallait que j'aide avec elle pour traduire, pour ci, pour ça. Les sourds, c'est un peu un autre monde, ils voient pas les choses pareil et le fait que je manque l'école avait moins d'importance. Mon père est décédé quand j'étais en quatrième. L'école ça se passait bien pour moi, pas une heure de colle, pas un avertissement. J'étais pas obligée d'arrêter mais ça m'a pas donné envie de continuer. J'ai fait un Cippa, puis des stages. Mon père était intendant, donc il m'aidait bien pour les maths, mais après pour les devoirs, c'est plutôt entre nous les enfants... Pour les réunions parents-profs, ma mère venait pas car les profs ils auraient pas voulu... quand c'est nous qui traduisaient. Qu'est-ce qu'ils en savaient si vraiment on traduisait les bonnes choses ou si vraiment on allait dire ce que le prof disait. Donc ils acceptaient pas. Si c'était nous qui devions traduire, ils refusaient. Je leur disais, si vous voulez pas que moi je traduise, faites venir quelqu'un parce qu'il y a des associations pour ça. Et euh, non. Ils me disaient, tu dois avoir de la famille, un oncle, ou une tante... après je me suis arrangée avec un ami éducateur.

Nous sommes là dans une situation d'anxiété et d'impuissance de la mère qui non seulement souffre d'un handicap mais en plus doit faire face à la maladie de son mari tout en élevant quatre enfants. Cette dame a besoin que sa fille reste à la maison pour s'occuper d'eux car elle ne peut faire face seule aux difficultés rencontrées. Ici, le cas est extrême dans le cumul des difficultés, toutefois, dans l'étude des dossiers que nous avons pu mener, ces difficultés sont souvent de l'ordre de violences domestiques, divorces mal vécus etc. les difficultés d'ordre psychologiques sont souvent cumulées avec des difficultés économiques (Reid et al., 1985).

Outre, la nécessité de venir en aide à sa mère et le poids de la maladie de son père, on ne peut pas vraiment dire que Charlène ait été aidée par le milieu scolaire. On notera là, la déficience des services sociaux qui n'avaient d'ailleurs peut-être pas été sollicités par les parents. Le handicap est encore un sujet tabou voire rejeté par le monde des « capables ». L'éducation nationale a mis l'accent sur l'inclusion ces dernières années, accent nécessaire car bien souvent les jeunes se trouvent pris dans des situations inextricables, partagés entre la nécessité et le désir de venir en aide à leurs parents et le désir d'école. Nous soulignerons là, l'aspect limité de la définition de l'absentéisme utilisée par l'administration qui est celle d'un « comportement marqué par la répétition d'absences volontaires » (circulaire n°96-247 du 25-10-96). Peut-on vraiment parler d'absentéisme volontaire dans ce cas précis?

Le cas de Maryse (20 ans), rencontrée en Mission Locale est quelque peu différent. Elle a élevé sa petite soeur jusqu'à l'âge de trois ans et a interrompu ses études de BEP.

J'ai élevé ma petite sœur jusqu'à l'âge de 3 ans. C'est moi qui me levait la nuit lui donner le biberon, c'est moi qui m'en occupait la journée, je lui changeais les couches, je la baignais... enfin, tout ce que fait une maman quoi, c'est moi qui l'ai fait. Ma mère elle travaillait, puis je sais pas ce qu'elle a eu, un coup de cafard, je pense, un coup de « ras le bol » et elle n'a plus pu. C'était la quatrième et elle était inattendue.

Comme dans de nombreux cas, nous sommes face à un problème de déficience parentale, déficience non voulue, expliquée par des difficultés psychologiques de la mère, un manque de soutien du père. Les résultats scolaires de Charlène ont baissé dramatiquement après la naissance de sa sœur, il est évident qu'elle ne pouvait pas tout faire. Charlène avait plus de 16 ans et n'a pas bénéficié des garde-fous tels que signalements, aide sociale ou aide éducative et psychologique afin d'aider la famille, qui peuvent se mettre en place dans le cadre de l'obligation scolaire. Si les jeunes ne sont plus dans l'obligation scolaire après 16 ans, il serait sûrement pertinent dans le cadre d'actions de prévention contre le décrochage de proposer le même suivi quand ils sont scolarisés. Il semblerait que les obligations soient surtout dans un sens unique, c'est à dire l'obligation d'assiduité, ce que confirment les entretiens avec les conseillers de missions locales qui déplorent le manque de suivi de l'établissement une fois que les jeunes sont déscolarisés. Natalia, dont nous retranscrivons l'entretien ci-dessous est dans un cas de figure similaire. Fille aînée d'une fratrie de 5 enfants, elle est réquisitionnée à la maison pour s'occuper des plus jeunes malgré son désir d'école et son souhait de passer son baccalauréat. Sa mère, infirmière, les élève seule et travaille beaucoup selon Natalia. Elle ferme les yeux sur les absences de sa fille de plus en plus démotivée et absentéiste :

C'était moi qui devait m'occuper des petits. Quand j'ai commencé à rentrer en sixième, j'étais plein de bonne volonté. Je voulais faire quelque chose, c'était le collège, je voulais au moins aller jusqu'au Bac. J'aurais bien aimé avoir un Bac pour des classes normales : une cinquième normale, quatrième, troisième et le lycée. Quand je suis entrée en 6^{ème} je séchais les cours, je restais à la maison pour garder mes petits frères parce qu'ils étaient malades ou des fois, je me levais en retard... ou des fois, j'arrivais jamais à l'heure parce qu'il fallait que mes petits frères, il fallait que je les emmène d'abord à l'école avec ma petite sœur avant d'aller au collège. Déjà, ça ça me démoralisait, j'arrivais avec des absences. Ma mère elle disait rien. Elle s'occupait pas trop... Elle travaillait beaucoup et on était tous les cinq à la maison. Au niveau du confort, on manquait de rien, mais c'était l'attention qui manquait, on manquait d'attention. J'ai fait des efforts, j'ai fait des efforts... ils m'ont fait passer en cinquième alors que je devais redoubler ma sixième. J'ai travaillé, je faisais ce que je pouvais, mais bon, j'étais pas vraiment à fond dedans. J'étais pas concentrée. Quand je recevais les bulletins d'absence, comme j'étais souvent à la maison, bon, beh, je les déchirais pour pas qu'elle les voit, mais elle savait pertinemment que j'allais pas en cours. Mais elle disait rien parce que je m'occupais de mes frères et sœurs, voilà. Elle c'est tout ce qu'elle voyait. Moi, je pouvais pas leur faire faire les devoirs, faire mes devoirs, aller au collège, entrer le midi pour s'en occuper, les récupérer le soir, j'étais toute seule avec eux. Le dernier, il avait 4 ans. Le soir, en rentrant, il fallait que je les douche, machin, il fallait que je m'occupe d'eux, mais moi, je ne pouvais pas m'occuper de moi, j'avais pas le temps de m'occuper de moi. Et du coup j'étais démotivée, quand j'allais au collège, je faisais rien. Je faisais mes devoirs dans le bus le matin. A la fin, ils ont averti le juge et l'assistante sociale et ma mère a reçu un papier comme quoi, elle était passible d'amendes et de prison parce j'allais pas à l'école... J'avais aucune absence justifiée à part quand j'étais malade, quand j'étais bien malade. Je manquais des journées entières, des semaines entières sans aller à l'école. On a tous été placés à la DASS. Natalia, 22ans, association d'insertion.

Nous sommes là encore dans le cas de la famille utilitariste, qui laisse ses enfants à la maison pour s'occuper des plus jeunes. La mère, ayant du mal à assumer le divorce, s'investit dans son travail et demande de façon plus ou moins directe à sa fille aînée de la remplacer dans ses fonctions de maternage. Jeune fille prise en tension entre son désir de scolarité et celui de s'occuper correctement de ses frères et sœurs analyse elle-même très bien son processus de décrochage qui a commencé par des absences répétées involontaires auxquelles ont succédé fatigue et démotivation. Charge lourde pour une enfant de 12 ans dont ce n'est pas le rôle de s'occuper de ses frères et sœurs à la place de sa mère au détriment de sa propre scolarité et de son bien-être (je n'avais pas le temps de m'occuper de moi...). Si en effet, l'établissement scolaire s'est inquiété de ces absences, on peut se demander si la prise en charge ne s'est pas faite trop tard et si avec un accompagnement plus précoce et un dialogue avec la mère (jamais mentionné dans l'entretien), on n'aurait pas pu éviter un placement DASS. D'autant que la recherche montre aussi que les placements en foyer favorisent le décrochage scolaire et des attitudes négatives face à la scolarité (Biehal et al., 1992 ; Garnnett, 1992 ; Hayden, 1997), ce qui s'explique en partie par un vécu traumatique précédent le placement (Osbourne & St Claire, 1987). Cela s'explique aussi par un manque de communication entre les responsables de l'enfant et l'école et la priorité donnée au social avant le scolaire, les placements multiples pouvant entraîner des changements d'écoles fréquents qui seront autant de ruptures supplémentaires susceptibles de faciliter échecs, attitudes de retrait, absentéisme et décrochage (Carleen et al., 1992). Une enquête menée par le ministère de l'éducation écossais (SOEID, 1994) conclut que l'une des principales plaintes au sujet de la scolarité des enfants ayant été placés concerne le manque de relation entre les travailleurs sociaux et les représentants des écoles. Les jeunes interrogés estiment que cela aurait pu mettre un terme à leurs difficultés scolaires. D'un autre côté, selon les travaux de Fletcher (1993), nombre de ces jeunes arrivent à faire face à leur situation en cachant une partie de leur vie privée, aussi est-il important d'être prudent quant aux informations partagées et à la façon dont elles sont diffusées (McParlin, 1996) car cela leur donne l'impression de garder une certaine forme de contrôle sur leur vie. L'exemple qui suit nous a semblé extrêmement évocateur en termes de ruptures multiples:

Marc a 18 ans, nous l'avons rencontré dans une association d'insertion suite à une démarche auprès d'une Mission Locale. Il a eu une vie « très compliquée » comme il le dit lui-même. Quelques années, après la séparation de ses parents (il est alors âgé de 5 ans), il part en vacances à la Réunion chez sa tante paternelle. Son père qui a refait sa vie là-bas, le récupère et refuse qu'il retourne en France. A 8 ans, sa mère ayant intenté une action en justice fini par le récupérer. Mais il est infernal avec elle – son père lui manque- elle a de gros problèmes financiers car depuis que Marc est rentré, le père ne verse plus de pension alimentaire pour leurs deux enfants et elle ne travaille pas. Elle décide de placer son fils à la DDASS et de garder sa petite sœur plus sage avec elle. E 6 ans et demi à 16 ans il passe de foyer en foyer, d'école en école, parce que « quand ça ne va pas, je casse tout ! ». A 12 ans, il fait une formation de menuiserie pendant 6 mois à Limoges. Puis, vers 13/14 ans, il part en Espagne, « faire une rupture » où il fait des « petits boulots » et séjourne chez Emmaüs. A son retour, vers 14/15 ans, il reprend l'école en 4^{ème}. Aux vacances d'été suivantes, il retourne voir son père à la Réunion... Il y reste plusieurs mois, sans être scolarisé parce – que entre autres- son père préfère qu'il fasse des petits boulots.

Alors voilà, je voulais faire des études, continuer. Et après mon père il m'a dit « l'école c'est foutu pour toi ! » mais en fin de compte il n'avait pas vu les notes que j'avais et tout ça parce c'est juste en voyant mon parcours quoi, en voyant que je changeais beaucoup d'écoles. Je me faisais renvoyer. Tu comprends, tous, tous mes problèmes ils sont venus d'un coup ! Alors, je voulais péter un truc... Parce que dès qu'on casse un truc les gens ils vient que celui là ça va pas ! il pensait que je ne pouvais pas passer, donc il ne voulait pas que je continue l'école. C'est pour ça qu'on s'est un peu pris la tête et en fin de compte c'est pour ça que je ne suis pas resté à la Réunion. Moi je voulais continuer l'école, et lui il voulait que j'aie

travailler, que ça soit au noir ou un boulot normal. Parce que moi j'aime pas travailler au noir, quoi : J'aime bien que les choses soient claires, quoi ! Donc déjà, bon ben moi, ça m'intéressait pas de travailler. Mais comme lui il aimait bien faire l'homme dans la maison, donc on ne s'est pas entendu. Après la juge elle m'a dit qu'il fallait que je fasse des papiers en France et qu'après je retournerai à la Réunion. Et en fait quand je suis revenu ici, j'ai même pas continué l'école. Je suis rentré en milieu d'année, en février et j'ai commencé à faire des petits boulots à droite à gauche. Je me suis dit l'école c'est foutu : je voulais continuer l'école mais à 16 ans reprendre en 4^{ème}, c'est pas trop... ça fait le cancre qui est resté, qui a mal travaillé, des trucs comme ça... Quand on va à l'école publique, on y va, mais on ne gage pas de sous, donc on est là, on prend des cours mais en fin de compte, si on veut avoir un toit à côté et tout, on ne peut pas continuer à aller à l'école. Il faut être chez papa ou chez maman pour pouvoir continuer les cours. Mais si papa, maman ils ont pas assez d'argent pour payer, il faut bien avoir, je sais pas moi : aller à l'école quelques semaines, puis aller en stage, enfin pas en stage mais clairement au travail : histoire de gagner de l'argent quoi ».

Nous sommes dans une situation complexe de ruptures multiples tant sur le plan familial que sur le plan scolaire et géographique, qui ont pour conséquence ce que Le Moigne (1992) appelle une « sociopathie » expliquant le processus de décrochage scolaire suivi par ce jeune homme. Marc, en tension d'un parent à l'autre, pris en otage dans la crise parentale, n'arrive à exprimer son opposition à ce qu'on lui fait vivre qu'en « cassant » et se faisant renvoyer, tout comme il s'est fait renvoyer du foyer maternel. Passages à l'acte violents qui se substituent à l'élaboration verbale et à la négociation des conflits, troubles du comportement réactionnels à une séparation parentale conflictuelle et à l'abandon de sa mère. La mère, prise dans des difficultés financières et personnelles (monoparentalité, difficultés relationnelles et conflits avec Marc) n'arrive pas à assumer son choix de retour de Marc chez elle. Marc quant à lui, bien que son père lui ait manqué, s'oppose et se rebelle contre une autorité paternelle très forte et son passage forcé au monde du travail qui sans nul doute comme le montre la dernière phrase de cet entretien devait constituer un apport financier au ménage réunionnais. L'absentéisme est parfois un moyen de compléter les revenus familiaux bien que cela soit illégal¹⁵ (Galloway, 1985 ; O'keefe, 1996). Le jeune face aux attentes exagérées de son père, en quittant la Réunion et en abandonnant sa scolarité, met en place une démarche d'autonomie par rapport à la famille (Toulemonde, 1998, pp.33-34). Autonomie qui implique son indépendance financière. De plus, la période intermédiaire de vacances imposée par son arrivée en France en février contribue largement à l'amener faire le monde du travail comme il l'explique lui-même. Nous sommes de plus amenés à conclure à la lecture de cet entretien (et il n'est pas le seul) à un constat d'échec des placements multiples en foyers et en établissements scolaires, d'autant plus que Marc a totalement décroché. Echec institutionnel qui contribue sans nul doute à l'assignation d'une identité négative chez le jeune en question. Il acquiert ainsi une réputation "d'incassable", l'institution étant tentée d'imputer ces échecs successifs au mineur qu'elle accueille alors que comme Marc l'explique, sa violence et son comportement perturbateur sont le moyen d'exprimer son insatisfaction et d'attirer l'attention des adultes sur une situation qui ne lui convient pas.

Au-delà de 16 ans, les emplois à temps partiel augmentent de façon significative le nombre des absences (Dustmann et al, 1997, Ballion, 1992). Toutefois, le travail ne concerne pas uniquement les jeunes au-delà de 16 ans comme le montre l'enquête Mori et de jeunes enfants, surtout quand les parents ont un commerce sont amenés très tôt à "mettre la main à la patte" et à contribuer à faire "tourner" l'affaire familiale:

"J'ai arrêté tout quand j'avais 14 ans. Mes parents ils m'ont dit: "ben tu bosses!". Je travaillais dans la restauration chez mes parents, ils ont deux restaurants. J'ai toujours été dans la restauration. Je travaillais l'été déjà, au départ, c'était plus des commissions, je faisais la plongée. J'ai toujours travaillé dans la restauration, j'ai toujours été dans le milieu, c'était facile pour moi vu que je connaissais tout.. au fur et à mesure tu décroches, quoi. Au départ ça va assez doucement mais après tu as des problèmes, tu comprends pas, les profs ils t'expliquent mais ça fait trop de travail pour rattraper. L'été, je ne pouvais pas rattraper, je travaillais. Et un jour ça déborde, et moi, le jour où ça a débordé, j'ai tout arrêté, j'en avais ral le bol. Ma mère à 11 ans elle travaillait et mon père c'était à peu près pareil. C'est une éducation. Franck. 20 ans. Association d'insertion.

Nous sommes là dans une situation de cumul de facteurs de risques quant au décrochage. D'un côté des parents qui ont un commerce et qui ont besoin de leur fils comme main d'œuvre bon marché mais aussi des parents qui ont eux-mêmes été très peu scolarisés et pour qui l'école n'est pas primordiale. De plus, le processus de décrochage scolaire est ici bien analysé par le jeune lui-même. Des "coups de main" au restaurant qui l'ont conduit à accumuler du retard scolaire. Ce retard, en raison de travail de plus en plus important, d'étés passés à travailler malgré l'aide des enseignants, n'a jamais pu être comblé et a abouti à un décrochage total. Les parents, n'ont pas poussé leur fils à continuer de par le peu de valeur qu'ils accordent à la scolarité par rapport au travail. Nous sommes là dans l'interstice entre ce que Reid appelle les parents marginaux (Reid et al., 1985) et les parents utilitaristes (Reid, 2002 ; Hayden, 2002). De même nous avons rencontré des jeunes dont les conditions de vie familiales étaient marquées par la précarité et la nécessité de travailler:

¹⁵ L'enquête Mori (Grande-Bretagne), auprès de 2500 élèves montre que 289 d'entre eux travaillent alors qu'ils n'ont pas 13 ans. La majorité d'entre eux garde d'autres enfants ou distribue le journal alors que c'est illégal.

Je préfère travailler pour gagner de l'argent. Parce que sinon, ça sert à rien, si je vais à l'école et...plus tard j'me retrouve sans rien...sans pas 1 franc, laisse tomber ! Mes parents jamais ils m'aident ! Je suis juste nourri et logé, pour le reste, je me débrouille à faire des petits jobs, pour payer mes fringues, tout ça. Ya que mon père qui travaille, ma mère elle est à la maison. J'ai deux sœurs et un frère. Ma mère des fois, elle se débrouille à faire de l'argent elle aussi. Il lui donne rien, mon père. Il lui donne même pas des habits, il lui donne même pas de l'argent pour acheter des habits, et tout...Mohamed. 16 ans. Classe de CIPPA.

Après avoir été renvoyé du collège dans lequel il était scolarisé en 5ème, faute de trouver un autre établissement d'accueil, il était "à la rue". Après un an et demi d'inactivité scolaire, et avec l'aide de son éducateur "J'ai dit à mon éducateur que j'en avais marre de rester dehors, tout ça, et après j'lui dit que je voulais retourner à l'école, mais normale.." il a trouvé une place en CIPPA. Il est évident que la précarité sociale ainsi que les difficultés familiales (père très strict, n'assumant pas toutes ses responsabilités selon les dires de Mohamed), l'ont amené à mettre en place des stratégies de "coping", la première étant de travailler afin de pouvoir accéder à ses besoins (vêtements) et désirs (acheter une moto un jour). Petits boulots qui ont très vite empiété sur sa scolarité dans laquelle il ne trouve pas d'intérêt, l'objectif premier étant de travailler: "ça ne m'intéresse pas, ce que je veux c'est gagner de l'argent, me marier, avoir des enfants...une vie normale, comme tout le monde...et pas être ...comme les gens que tu vois maintenant...dans les cités, à 30 ans, ils ont pas de travail...rien...tous les jours ils glandent les murs...moi j'veux pas être comme ça". Ainsi Mohammed semble investir essentiellement dans des signes manifestes de réussite et d'intégration sociale (mariage, enfants, argent). Affirmation de son honneur qui passe par la recherche d'un statut. L'argent prenant une valeur centrale et représentant un moyen de se démarquer de ceux qui n'ont pas réussi, ceux qui "glandent" dans la cité. Il semble évident que Mohammed n'a pas réussi à faire le lien entre instruction, diplomation et insertion sociale et qu'il ne voit pas l'école comme moyen d'intégration. Son inquiétude première est de pouvoir trouver du travail et de ne pas être comme les autres, ceux de la cité. Ceci rejoint les conclusions de nombre d'études sur le décrochage scolaire quant aux motifs de l'abandon, le fait d'avoir trouvé un travail venant souvent en deuxième ou troisième position après le système scolaire et le manque de motivation. Ainsi Violette (1991) rapporte que le travail est la raison avancée par 24.8% des décrocheurs de son étude (N=900). Le travail à cause de problèmes financiers est aussi avancé par Bearden et al. (1989) aux Etats-Unis, Tanner (1990) et le conseil scolaire de l'île de Montréal (1993) au Canada. Une enquête menée sur le travail illégal des enfants (TUC/MORI Poll, 2001) rapporte qu'un demi-million d'enfants travaille illégalement en Grande-Bretagne. En France, les travaux de Ballion (1992), sur « les lycéens et leurs petits boulots » ont bien montré comment ces travaux précaires étaient liés à une inégalité sociale – des « franges de la pauvreté à l'aisance populaire » - et étaient fortement corrélés à un désinvestissement scolaire renforçant finalement la précarité professionnelle par sous-diplomation (Ballion, 1994). Cependant, comme le souligne Toulemonde (1998), les lycéens qui ont un petit boulot, ne le font pas tous pour des raisons économiques mais plutôt pour se permettre des dépenses "extraordinaires" telles que s'acheter des vêtements de marque ou comme Mohamed, s'acheter une moto. Il semble évident en tout cas, au terme de cette première incursion dans les responsabilités familiales qu'il faut distinguer les causes de ruptures souvent liées aux séparations et les raisons économiques de l'absentéisme. Combattre l'absentéisme par des mesures de rétorsion économique à l'encontre des familles amalgame des fonctionnements différents beaucoup plus complexes qu'une simple « démission familiale » et oublie l'importance parfois cruciale de l'aide socio-économique que rendent à leurs parents une fraction non négligeable des élèves absents (Aguiar & Araujo, 2002 ; Buarque, 1994).

4 DECROCHAGE, ECOLE ET SANTÉ MENTALE

Les différents professionnels que nous avons pu rencontrer (conseillers de Missions Locales, enseignants, chefs d'établissement, psychiatres et psychologues) et l'étude des dossiers de jeunes en décrochage ou absentéistes lourds nous ont amenée à nous interroger sur les problèmes de santé mentale, dépression ou anxiété notamment. Nous étions étonnée de la fréquence des références à ce sujet. Aussi avons-nous décidé de nous intéresser de plus près à cette population, que nous avons rencontrée dans le cadre d'un centre d'accueil hospitalier spécialisé, qui tente d'aider ces jeunes après une tentative de suicide ou un diagnostic de danger par les professionnels. Bien sûr nous avons respecté d'autant plus scrupuleusement les règles déontologiques. Les parents de ces jeunes ont été informés et ont donné leur assentiment ainsi que les jeunes eux-mêmes. Tous les noms ont été changés. Le nom du lieu où nous les avons rencontrés ne sera pas mentionné. Nous remercions toutefois l'ensemble du personnel et son directeur pour leur coopération. Sur une période d'un an, nous avons donc rencontré 28 jeunes qui se sont confiés et ont participé à ce travail « en espérant que ça servira ».

4.1 Dépression, suicide et décrochage scolaire

Selon Rutter, les problèmes de santé mentale sont corrélés à de forts taux d'absence et des résultats académiques faibles (Rutter et al., 1976). La dépression, trouble intériorisé, limite les capacités d'adaptation et d'élaboration de stratégies de « coping » chez les jeunes en souffrance (Fortin et al. 2000) et est fréquente chez les absentéistes (Nielsen et Gerber, 1979; Choquet et Hassler, 1997). Ainsi certains jeunes dépressifs nous ont-ils expliqué leurs difficultés à se concentrer: "Je suis en quatrième et ça marche moyennement. Depuis pas longtemps. C'est à cause de ma dépression. Avant ça marchait bien. En sixième j'avais 17 de moyenne, en cinquième, j'devais avoir quinze. Et puis là, en quatrième, béh j'ai chuté. J'ai eu plein, plein de petits problèmes. Je fais une grosse dépression et pas moyen de se concentrer. Je suis toujours en train de pleurer". (Adeline, 14 ans, en dépression depuis le décès de sa grand-mère). La représentation de soi par l'enfant étant le résultat de la qualité des interactions dans le milieu dans lequel il se situe, en l'occurrence l'école, le regard que lui portent les enseignants mais aussi les groupes de pairs peuvent être décisif quant à la construction de l'estime de soi mais aussi dans le développement de troubles dépressifs pouvant conduire à un mal-être scolaire, un état d'anxiété et la phobie (Moscovici et Doise, 1992). "Si l'enfant n'a pas un comportement social gênant, les enseignants ne détectent pas les difficultés graves d'inhibition, les états dépressifs, les grandes souffrances ne sont pas repérées par l'école. Les enfants qui se font le plus remarquer qui ont droit à un dépistage" nous disait lors d'un entretien l'un des directeurs de Centres Médico Psycho Pédagogique que nous avons rencontrés. L'école dans son incapacité à prendre en compte les particularités de l'enfant dans ses apprentissages renforce et parfois fabrique les problèmes psychologiques de certains (Jardel et Ciabrin, 2000). En revanche, elle peut tenir un rôle primordial quant au dépistage précoce des problèmes précités, les enseignants étant en contact régulier avec les enfants. Choquet et Hassler (1997) relèvent chez les jeunes absentéistes des troubles dépressifs majeurs, des taux de suicide plus importants que chez les autres adolescents ainsi que l'importance de plaintes somatiques. Camille, 21 ans, en dépression et déscolarisée depuis un mois mais en décrochage depuis la 4ème nous raconte comment son orientation subie et l'attitude de certains professeurs l'ont renforcée dans son mal-être:

La conseillère d'orientation avait décidé à ma place ce que je devais faire, donc une première scientifique européenne, alors que moi je voulais faire STL parce que ça me plaisait et que je visais plus le pratique que la théorie. Elle a monté les profs et mes parents contre moi, elle m'a envoyée dans une seconde générale, j'ai dû arrêter les cours en mars...puis j'ai redoublé en STL. Je suis dégoûtée et puis j'ai eu des problèmes familiaux et puis j'étais en pleine crise d'adolescence et on avait des profs...par exemple, on avait une prof de math c'était des gens avec qui on ne pouvait absolument pas parler, la prof de math elle nous traitait de petits cons, et quand on levait la main pour avoir des explications, si on avait le malheur d'avoir une mauvaise note, elle répondait pas, elle nous interrogeait pas. Beaucoup de profs étaient comme ça...on pouvait pas parler avec eux. Ils n'ont pas cherché à me comprendre, j'ai eu plein d'amis dans ma situation, ils ont pas cherché à comprendre. Quand moi je séchais, ils s'en foutaient royalement! Ils ont essayé de contacter mon père mais manque de bol je ne vis pas chez lui et donc il n'était pas au courant. A ma mère, ils n'ont jamais demandé de rendez-vous, ni rien du tout, pour moi c'était une usine quoi! J'allais plus en cours. Je faisais ça parce que je me sentais mal, j'avais jamais redoublé, donc j'ai fait ça comme un échec total, je pouvais pas parler aux profs, il y avait une très mauvaise ambiance aussi dans la classe. Oui, et puis moi j'ai totalement décroché parce que quand on demandait une explication à un prof, et ben ils avaient autre chose à faire...Camille, 21 ans.

Camille est accueillie au Centre X depuis quinze jours. Ce n'est pas son premier séjour et si la problématique familiale est difficile (relations difficiles avec le père, mère dépressive et hospitalisée, parents divorcés...), nous voyons bien que la scolarité de Camille au cours de laquelle elle aurait pu s'épanouir est venue compliquer le tableau biographique. En effet, l'école, sans tenir compte des souhaits de cette jeune-fille, dans des relations difficiles avec des enseignants guère attentifs et peu à l'écoute de leurs élèves est vécue comme étant la cause principale d'un mal-être profond et n'a pas joué le rôle de protection et de diagnostic qu'elle aurait pu avoir tant au niveau de l'organisation globale de la vie scolaire que de l'ambiance classe comme Camille le mentionne. Nous avons été étonnée du manque d'empathie que manifestent certains enseignants face à la dépression des jeunes qu'ils ont comme élèves. Ainsi, la jeune Adeline dont nous avons évoqué le cas plus haut nous rapporte que : « le prof de latin me dit que de toute façon, si ça va pas dans ma tête j'ai qu'à pas venir au

collège et que si je ne suis pas contente, j'ai qu'à faire des cours pas correspondance ». Toutefois, si le manque de compréhension ou d'attention sont souvent évoqués et jouent un rôle facilitateur quant au désinvestissement scolaire du jeune, nous avons rencontré des expériences heureuses qui montrent combien l'école peut avoir un effet bénéfique et jouer un rôle protecteur. Julie (16 ans) nous raconte : « La CPE, elle est sympa avec tout le monde. J'ai un garçon dans ma classe qui a vraiment de gros problèmes. Il n'a jamais envie de recopier ses cours. Jamais envie de rien faire. Et elle, elle est en train d'essayer de lui trouver un CAP ou un BEP. Moi aussi elle m'a aidée. Et c'est pour tous les élèves pareil. Et puis les profs ils m'ont écrit. Ça me donne envie d'y retourner ». Julie est au Centre X. pour la deuxième fois après des tentatives de suicide. Ses yeux et son visage s'allumaient lorsqu'elle parlait de ses profs. Cet exemple vient souligner le rôle important que les enseignants peuvent jouer et dont ils ne sont pas toujours conscients. D'autant plus que les jeunes en dépression ou qui présentent des troubles psychiques intériorisés sont en général calmes et se conforment à la vie de classe. Les enseignants ont alors tendance à les trouver agréables et ne se rendent pas compte de leurs difficultés. Tout comme le souligne Patterson et al. (1992) les comportements des élèves influencent l'attitude des enseignants qui auront une plus grande empathie envers ceux qui sont le moins perturbateurs. Le suicide est la première cause de mortalité des 15-25 ans (Pommereau, 2001) avant les accidents de la route. Toujours selon le même auteur, les caractéristiques sociodémographiques et sociofamiliales ne permettent pas d'identifier un profil type du jeune suicidant. Toutefois, on constate une sur-représentation des populations précarisées et/ou issues de milieux ruraux. Le décrochage scolaire précoce fait partie des facteurs de risque identifiés. Ainsi, l'école, lieu de socialisation où le jeune lie des relations interpersonnelles mais aussi se construit et bâtit son image personnelle à ses propres yeux et à ceux des adultes et des pairs a un rôle important à jouer tant au niveau de la prévention qu'à celui de sa contribution en tant que facteur ajouté au mal-être du jeune, notamment en termes de difficultés d'intégration scolaire. « *Les enseignants ont besoin de balises pour identifier précocement les problèmes et accompagner l'enfant et sa famille en difficulté vers des interventions pertinentes lorsque nécessaire* » (entretien avec un médecin psychiatre du centre). Bien souvent, lorsque le jeune développe une conduite suicidaire, les relations interpersonnelles deviennent difficiles et les besoins ou les modes d'expression du jeune dépassent ce que le milieu scolaire considère normal ainsi que parfois ses capacités de gestion des cas individuels. Le jeune aura tendance à se couper de ses pairs, des adultes envers lesquels il adopte bien souvent une attitude paranoïaque difficilement compréhensible pour les autres.

Selon McCubbin et Patterson (1981; 1997), la crise suicidaire est générée par des événements vécus de façon traumatique qui nécessitent des ajustements tant sur le plan interpersonnel qu'au niveau intrapsychique. Aussi, est-il important d'aborder la crise à partir de la façon dont le jeune perçoit subjectivement l'événement car c'est sa réaction du jeune à l'événement qui définit l'intensité du malaise et non pas l'analyse que pourra en faire le psychiatre. Fortin et al. (2001) rapportent que parmi les prédicteurs d'abandon scolaire on identifie un haut niveau de dépression chez le jeune, la majorité des élèves à risque de décrochage semblant appartenir principalement au groupe de troubles du comportement et au groupe de dépressifs. Groupe de dépressifs qui auraient à faire face en plus grand nombre à des problèmes de niveau familial mais dont la performance scolaire se situe généralement dans la moyenne. Toujours au Québec, Diane Marcotte (1995) montre l'existence d'une prévalence du syndrome dépressif chez les jeunes de l'ordre de 16% et l'incidence de la dépression est particulièrement élevée chez les adolescentes (Marcotte, 2000).

La dépression est donc une variable importante permettant de distinguer les jeunes à risque d'abandon scolaire de ceux non à risque parmi les élèves de 12-13 ans. Ainsi, nous a-t-il semblé pertinent de rencontrer les jeunes suicidants d'un Centre d'accueil pour adolescents psychologiquement en danger. Ce centre accueille les jeunes en détresse psychologique ayant commis des tentatives de suicide ou présentant des risques de passer à l'acte. L'objectif de ce travail de recherche était de tenter d'analyser comment le vécu scolaire et la dépression ou la fragilité psychologique des adolescents pouvaient influencer le vécu scolaire et comment ce dernier risquait de susciter ou participer du processus de la crise suicidaire et de quelle manière la situation scolaire et les acteurs du système éducatif sans être responsables du mal être pouvaient être concernés directement ou indirectement par la situation et parfois même se retrouver en position d'élément déclencheur. En effet, l'école laisse parfois s'installer des facteurs de risque qui si l'on n'intervient pas précipitent parfois le passage à l'acte. Ces facteurs de risques sont:

- 1/ les difficultés scolaires.
- 2/ l'isolement du jeune.
- 3/ la toxicomanie.
- 4/ L'alcoolisme.

Nous insisterons sur le fait qu'aucun de ces facteurs mentionnés ci-dessus implique une corrélation directe mais que l'effet cumulatif et la situation conjoncturelle du jeune augmentent les risques de développement de comportements suicidaires.

Les élèves en difficultés sur le plan académique et relationnel sont à haut risque et bien souvent leurs problèmes remontent à la première enfance quand les comportements auto-destructeurs sont susceptibles de commencer à s'installer.

«La maternelle, je détestais. C'était horrible, pourtant ma mère m'a dit que le premier jour de maternelle c'est moi qui ai voulu y aller. Je suis entrée dans la classe toute seule et je me suis installée, j'ai pris mon crayon, et puis j'ai commencé à dessiner. J'aimais pas du tout. J'aimais pas être en groupe, j'avais du mal, j'étais pas bien à l'école. J'arrive pas à bien communiquer avec les gens...Quand ils me parlent j'ai pas envie qu'ils m'agressent et je leur rends méchamment. Parfois, je crois que je dis quelque chose de gentil alors qu'ils le prennent mal, c'est souvent comme ça et ...c'est dur. La maîtresse de CP elle disait toujours "oui, on a l'impression que le ciel allait tomber sur la tête de Marine". Je me souviens, je me mettais souvent à pleurer en classe, je me cachais dans mon cahier pour pleurer. Le collège, je n'aimais pas non plus.

J'avais pas des résultats terribles, ça ne m'intéressait pas. Je faisais tout pour pas qu'on me voit. Horrible les angoisses que j'avais en classe. Quand je devais passer au tableau, je traînais les pieds, je voulais pas y aller. J'avais peur des gens qui me regardaient. Mon frère travaillait bien et moi, c'était moyen quoi. On félicitait toujours mon frère, et on me disait que je travaillais pas bien, alors que c'était pas vrai, c'est pas que je travaillais pas bien." Marine 18 ans.

Marine nous raconte ici comment son expérience scolaire a été douloureuse et ce dès la maternelle. Les troubles d'adaptation de Marine étaient associés à des troubles anxieux et à un état dépressif. Comme l'expliquent Strauss, Last, Hersen et Kaszdin (1988), dans la moitié des cas de dépression juvénile, le trouble dépressif est associé à des troubles anxieux qui les précèdent. Expérience négative qui se transforme très vite en mauvais résultats scolaires qui viennent renforcer son mal-être et son mal à l'autre, sa peur du regard des autres. Au cours de l'entretien nous avons appris que Marine a des parents qui se disputent violemment et un père extrêmement autoritaire qu'elle traite de "nazi". Nous avons ici, un exemple de malaise relationnel qui prend racine dans la famille, se développe à l'école et se double de résultats scolaires qui vont contribuer à la mauvaise estime de soi de cette jeune-fille qui après avoir abandonné une 3ème en cours d'année est ensuite orientée en BEP qu'elle abandonne. Au cours de l'entretien Marine nous a montré ses avant-bras et les cicatrices de scarifications qu'elle s'inflige depuis des années.

Si les passages à l'acte sont rares chez les plus jeunes, ils augmentent avec l'âge d'où l'importance d'une vigilance accrue. Le jeune en décrochage est bien souvent en perte d'estime de soi et se sent dévalorisé aux yeux de ses pairs ce qui favorisera des comportements extrêmes: comportement perturbateurs ou bien un effacement et un repli sur soi pouvant contribuer ou déboucher sur une dépression qui passera souvent inaperçue des enseignants (Zoccolillo, 1992), d'où la nécessité de pratiques éducatives basées aussi sur la promotion de l'élève.

4.2 Décrochage scolaire et violence à l'école : la peur d'être victime

Il est fréquent d'associer absentéisme et délinquance. Cette association fait d'abord de l'absentéiste un agresseur, ce qu'il est parfois. Il peut aussi être victime et agresseur. Souvent, toutefois, l'élève qui s'absente de l'école, ou celui qui en décroche, qui se replie sur soi, est un élève qui a peur et l'importance de la victimisation à l'école nous semble plutôt relever d'un manque de protection que d'excès déviants et violents. Les travaux de recherche menés par l'Observatoire Européen de la violence scolaire tant au niveau national qu'international confirment une corrélation forte entre une certaine forme de violence en milieu scolaire, le school bullying¹⁶ et l'absentéisme scolaire. Les victimes de ce type d'agression éprouvent des difficultés à se concentrer sur leur travail ce qui peut avoir pour conséquence une baisse de résultats (Mellor, 1991) et pousser les jeunes concernés à s'absenter jusqu'à leur déscolarisation (Reid, 1989). Les conséquences psychologiques sur les victimes à court et long terme sont d'autant plus graves que ce type de victimisation repose sur la difficulté d'identification et de définition qui caractérise le harcèlement. Dans une étude menée par Sharp et Thompson (1998) auprès de 723 élèves de l'enseignement secondaire, 20% d'entre eux déclarent s'absenter afin d'éviter leurs agresseurs, mettant ainsi en place des conduites d'évitement. Nielsen et Gerber (1979), identifient 16% des absentéistes comme étant des absentéistes isolés c'est à dire victimes d'ostracisme et la raison qu'ils invoquent pour expliquer leurs absences est l'anxiété de se retrouver face à leurs camarades d'école. Les stress post-traumatiques de ces situations se poursuivent à long terme conjuguant une érosion lente de l'estime de soi et une disqualification subjective de la victime incapable de se défendre (Hirigoyen, 2001). Les troubles psychiques et la dépression prennent le relais et peuvent se conclure par des tentatives de suicide (Olweus, 1993 ; Roland, 1998, Blaya, 2001). Des recherches brésiliennes récentes (Abramovay, 2002) montrent, à partir d'une étude par questionnaires portant sur 33655 élèves et 3099 professeurs que, suivant les états brésiliens, 1 à 7% des enseignants et 3 à 9% des élèves avouent manquer l'école par peur de la violence. Bref, bien des décrocheurs sont d'abord mis en danger par la violence plus qu'ils ne sont violents, ce sont des victimes plus que des victimiseurs.

Les élèves ne sont toutefois pas égaux devant le risque d'être victimes et les conditions scolaires sont là encore à interroger. Nos recherches sur la comparaison de la violence et du climat scolaire entre la France et l'Angleterre nous ont ainsi permis de démontrer que le système anglais basé sur le développement de la personne offre un environnement plus positif quant au bien-être des 1672 jeunes que nous avons interrogés (Blaya, 2001). Mieux formés à l'écoute et à la prévention de certaines formes de violence (tous les établissements scolaires sont légalement obligés de mettre en place des programmes de lutte et de prévention de la violence scolaire depuis la loi sur l'éducation de 1998), les enseignants anglais sont plus susceptibles de diagnostiquer qu'un élève a besoin d'un soutien psychologique à un moment ou à un autre de sa scolarité. En France, certaines formes de violences telles que le harcèlement, la maltraitance entre élèves sont encore mal connues et il existe un manque de formation certain chez les enseignants même si les IUFM font un effort à ce sujet.

Ben, à l'école ça s'est très très mal passé étant donné que j'étais un petit peu plus costaud que les autres. J'étais très très timide, ce qui fait que j'ai eu du mal à m'intégrer avec la communauté scolaire. J'étais un petit peu rejetée, j'étais les ¾ du temps toute seule. Après la 3ème j'ai voulu faire un BEP d'oenologie et ça s'est très mal passé parce qu'on a commencé à me traiter de déchet de la société, de rebus de l'humanité, de...parce que j'étais un petit peu plus costaud que la...les deux filles qui étaient avec moi et j'étais la tête de turc quoi, ni plus ni moins. Je me mettais à pleurer, je me repliais sur moi-même. j'ai arrêté mon BEP parce que je n'arrivais plus à encaisser tout ça...Je suis tombée dans l'anorexie, pendant un an j'ai été anorexique. J'ai atteint 45 kgs pour 1m58, après, euh, ça a été la boulimie...et ensuite ça a été l'anorexie à nouveau ... Les enseignants, bé, ils fermaient les yeux, donc, ils se voilaient la face, ils disaient "c'est un cap à passer",

¹⁶ Harcèlement entre élèves.

“c’est la jeunesse qui veut ça”, c’est après “c’est l’adolescence”, c’est...mais je pense que les enseignants ne sont pas assez à l’écoute des jeunes, ils devraient faire, ils devraient un petit peu plus faire attention aux choses qui leur paraissent insignifiantes, alors qu’en fin de compte c’est très très important de voir quelqu’un faire un geste. Si les enseignants ils m’auraient aidée, ils seraient venus me voir, me parler, essayer de me remonter le moral, je pense que ça se serait mieux passé pour moi. Jeanne. 23 ans.

La victimisation répétée et le manque de soutien social (ce que nous constatons dans l’histoire de Jeanne), contribuent significativement à perturber la santé mentale des jeunes adolescents (Rigby, 2000). Il est toutefois important de souligner que selon les travaux de Bond et al. (2001), l’expérience de victimisation préalable prédit significativement les symptômes d’anxiété et de dépression tandis que les problèmes d’anxiété et de dépression préalables n’accroissent pas le risque de victimisation. On doit cependant inverser le paradigme idéologiquement dominant : si la violence n’est pas nécessairement la conséquence du décrochage, elle peut en être largement la cause. Stratégiquement cela signifie que lutter contre l’absentéisme ne résoudra pas tous les problèmes de violence, mais que résoudre les problèmes de violence résoudra au moins une partie des problèmes d’absentéisme. Plus que la fiesta chaotique d’une « jeunesse dangereuse », l’association absentéisme et délinquance nous livre la souffrance d’une « jeunesse en danger ». La souffrance ressentie, en lien ou non avec la violence, peut aller jusqu’au développement d’une véritable « phobie scolaire ».

4.3 Décrochage et phobie scolaire

L’Ecole, comme le montrent Kasen, Johnson et Cohen (1990) dans une étude longitudinale auprès de 300 élèves de l’Etat de New-York, peut influencer différemment les élèves. Les conflits au sein de l’école contribueraient au développement de troubles du comportement intériorisés ou extériorisés (Debarbieux, 1996 ; 1999 ; Pommereau, 2001). Cependant l’école, en dehors de toute action de ses représentants, peut être l’objet de phobie, phobie scolaire, maladie encore mal définie mais fréquemment rapportée par les jeunes comme explication de leur refus de la scolarité comme en témoigne Ludmila dans la partie suivante que nous consacrerons à la phobie scolaire et aux troubles de l’anxiété.

C’est en 1913 que Jung parle le premier d’une forme de « refus névrotique » d’aller à l’école qui ne se définit pas comme une entité clinique précise mais plutôt comme un ensemble de symptômes regroupés en syndrome. Plus tard, Johnson (1941), proposera l’appellation « phobie scolaire » (Marra et al., 2001). Selon Lebovici, elle constitue un symptôme névrotique et caractérise l’organisation d’une névrose invalidante de l’enfance et est une forme très particulière du refus scolaire qui est associé à plusieurs diagnostics tels que l’anxiété de séparation, l’agoraphobie, l’anxiété généralisée (Bernstein et al., 1997). Le syndrome dépressif pouvant être une réaction secondaire au refus scolaire anxieux.

Nous n’avons à ce jour pas trouvé d’étude empirique quant aux élèves phobiques refusant l’école. Toutefois, Louise Trudel (1995) avance que la phobie scolaire est un trouble de comportement de l’enfance et de l’adolescence qui touche environ 5% de cette population. Le problème de la phobie scolaire, dépression et anxiété sont abordés par le biais de la recherche sur les troubles de comportement intériorisés (Fortin, Marcotte, Royer, Potvin, 2001). Ceci va dans le sens de Patterson aux Etats-Unis (1992) qui a réalisé une étude empirique sur la relation absentéisme/anxiété. Bien qu’il n’y ait pas de significativité statistique, il se dégage une tendance observée dans les moyennes aux questions à échelle : les absentéistes présentent un taux d’anxiété plus important que les non absentéistes. Ce dernier point rejoint les conclusions des travaux précédents de Nielsen et Gerber (1979) et Corville-Smith et al. (1998) sur le même sujet et ce qu’ont pu nous rapporter les jeunes que nous avons rencontrés. Ludmila a 15 ans, nous l’avons rencontrée au Centre d’accueil où elle se trouvait depuis une semaine à sa demande car elle ne se sentait pas bien “J’ai voulu venir parce que j’avais des angoisses, je suis pas bien, je suis toujours angoissée, j’ai des problèmes en plus avec mon père, j’ai du mal des fois à suivre les cours, je suis pas bien donc. Et le médecin il a dit qu’une hospitalisation ça serait la meilleure chose à faire quoi, qu’il fallait pas que je reste toute seule chez moi”. Tout comme l’ensemble des jeunes interviewés, Ludmila lie son malaise à des problèmes familiaux, notamment le divorce de ses parents et la mésentente avec son père qui auraient des conséquences sur sa scolarité et son psychisme. La phobie scolaire aurait pour origine des dysfonctionnements en milieu familial dont l’enfant n’aurait pas conscience (Sperling, 1967 ; Berg et al., 1969 ; Weiner, 1970 ; U.S. Department HEW, 1974 ; Nielsen et Gerber, 1979), cependant, tous les jeunes rencontrés ont mentionné ces problèmes, mais peut-être s’agit-il des conséquences de l’intervention de l’équipe médicale. Ludmila avait de très bonnes notes au collège mais raconte qu’elle n’y va plus depuis un an et qu’elle est inscrite au CNED¹⁷.

“C’est pour des problèmes de santé et après comme je voulais plus retourner au collège, j’ai décidé de finir ma 4ème par correspondance et après je reprendrai et j’ai pas repris. Quand j’allais au collège, j’avais des migraines et j’en ai eu beaucoup, j’ai loupé beaucoup de temps l’école et comme après je voulais plus y retourner ma mère m’a proposé de finir mon année par correspondance et après je reprendrais, j’ai pas repris. Je ne voulais pas retourner au collège parce que j’avais vachement peur, j’avais ces phobies tout ça, j’ai des angoisses donc c’est pour ça que je ne voulais plus y aller. J’avais surtout peur d’aller au collège, de prendre le bus, de devoir rester au self, des trucs comme ça, d’être loin de chez moi mais depuis novembre j’avais des migraines et ça m’avait jamais handicapée autant...non, en fait avec les autres ça allait bien au collège donc, c’était pas tellement ça! C’était surtout: pas être chez moi! Les maux de tête me viennent quand

¹⁷ Centre National d’Enseignement à Distance.

je suis angoissée. J'avais peur, je me disais je commence à avoir mal à la tête, j'ai un noeud dans l'estomac, je tremblais et tout. Ma mère venait me chercher, donc en fait j'y allais, je restais une heure maximum et je repartais chez moi...Je ne passe le brevet, je ne me suis pas inscrite. J'angoisse d'aller dans un collège où je connais personne et de le passer en candidate libre". Ludmila – 15 ans.

Ludmila passe ses journées chez elle toute seule. Elle voit de moins en moins de monde en dehors de sa famille et l'idée d'être en dehors de chez elle la fait trembler tout en regrettant de ne pas avoir plus d'amis: "Ben disons, que je suis assez renfermée, je sors pas de chez moi, je vois plus mes copains, je sors plus, je vais plus au collège, j'ai une vie pas courante pour une fille de mon âge, pas sociable". Anxiété de séparation, angoisse d'être loin de chez elle, sont le quotidien de cette jeune-fille qui somatise dès qu'elle s'éloigne de son domicile. Anxiété qui n'est pourtant pas résolue puisque nous l'avons rencontrée au Centre X. Et qu'elle estime mener une vie "pas courante". Quoiqu'il en soit, bien que non déscolarisée en termes de légalité puisqu'elle est inscrite au CNED, Ludmila cumule divers facteurs de risque quant à un décrochage probable: vécu familial difficile, anxiété et dépression, isolement social et désaffiliation scolaire qui l'amènent à ne pas vouloir se présenter au brevet des collèges. Peut-être une scolarité à temps partagé à proximité de chez Ludmila aurait pu restreindre cet enfermement qui semble de plus en plus important? Une plus grande souplesse que le tout ou rien de l'enseignement au CNED ou le collège aurait pu lui être proposée? Nous voyons bien ici que l'état psychique de Ludmila a un effet certain sur sa scolarité qui nous semble être fort compromise alors que cette dernière ne présentait pas de difficultés en termes de résultats. La chronicisation de son état semble aller dans le sens d'un décrochage définitif.

Danielle, 14 ans, vit les mêmes problèmes d'anxiété de séparation qu'elle cite comme tels:

"Depuis que je suis à la maternelle, j'ai de gros problèmes à l'école. Ma mère a fait une tentative de suicide, mon frère cadet a fait une tentative de suicide, mon père s'est cassé la gueule du toit pendant la tempête. Ma mère a refait une dépression et une TS et moi j'ai complètement pétié les plombs. Je n'arrivais plus à aller au collège, j'avais peur de la séparation avec mes parents. Je me fais toujours du souci pour eux. J'ai toujours peur qu'il leur arrive quelque chose pendant que je suis à l'école. Euh que je puisse pas être là. Au CP, la première maîtresse de CP que j'ai eue m'avait prise en grippe et quand j'arrivais à l'école, je vomissais. J'avais des tremblements. C'était vraiment terrible."

Les absences des enfants phobiques sont souvent « excusées » par les familles ce qui est parfois mal vécu par les enseignants: "la maîtresse me disait que j'étais une menteuse, que mes parents m'apprenaient à mentir. Elle m'insultait. Après j'avais une peur bleue des professeurs quoi. Quand ma mère me ramenait au collège, je tombais dans les pommes, je ne pouvais pas rester. Outre la pathologie "familiale", Danielle a du faire face à une incompréhension de la part de certains de ses enseignants, ce qui semble avoir facilité son décrochage. Ainsi, en sixième, elle n'a assisté qu'à deux mois de classe. Obligée de redoubler, elle l'a mal vécu. Elle a passé des tests qui lui ont permis de passer en cinquième malgré l'année précédente mais elle a manqué trois mois de cours. Toutefois, bien que ses résultats soient corrects, elle ne désire pas continuer ainsi et voudrait suivre une scolarité par le CNED qui lui est refusée par son médecin et l'inspection académique. Elle dit aussi ne pas aimer la compagnie de ses camarades de classe qui n'apprécient pas qu'elle manque et ait de bonnes notes. Elle affirme avoir du mal à communiquer avec eux.

Les jeunes concernés déclarent le plus souvent craindre la mixité avec leurs pairs dans leur expérience scolaire notamment dans les lieux communs tels que salles de sport, couloirs, halls d'entrée ce qui ressemble plus à une agoraphobie ou phobie sociale qu'à une phobie scolaire (Nielsen et Gerber, 1979; Corville-Smith et al.1998) ce que nous avons rencontré mais le plus souvent en lien avec des problèmes de victimisation du type harcèlement et isolement social comme celui relaté par l'entretien de Jeanne. Dans l'état actuel de cette recherche il ne nous est pas possible de définir si cette peur de l'autre est une phobie sociale ou la conséquence de victimisation ou de problèmes d'adaptation sociale tels que l'agressivité.

Tout comme pour les facteurs de risque liés au décrochage scolaire, les facteurs de risque liés aux troubles dépressifs bien qu'ils soient corrélés n'ont de réel impact que lorsqu'ils sont cumulés, la probabilité d'émergence des troubles augmentant avec leur cumul (Gagnon et Vitaro, 2000 ; Marcotte, 2000). Plusieurs facteurs de risque sont communs à la dépression et au décrochage scolaire : faible estime de soi, un faible rendement scolaire, manque d'habiletés sociales chez le jeune, contextes familiaux déficients ou difficiles ; troubles psychopathologiques chez les parents, vécu scolaire difficile. Les difficultés familiales sont présentes et très fortement corrélées à l'origine des troubles chez la majorité des jeunes rencontrés dans ce contexte :

Chez les 28 jeunes interrogés, 24 vivaient des situations familiales difficiles qu'ils estimaient être à l'origine de leurs problèmes (10 divorces mal vécus et mal gérés¹⁸, 3 milieux familiaux violents ; 3 placements en foyer ou famille d'accueil, 5 décès d'un proche, 3 familles dépressives). Toutefois, il s'avère que l'école n'a pas toujours le rôle socialisateur et protecteur qu'elle pourrait jouer en tant que lieu d'accueil et de développement individuel chez ces jeunes. De plus, ce travail nous amène à conclure qu'une formation plus pointue quant aux troubles de l'adolescence et au diagnostic de difficultés psychologiques chez les jeunes nous semble nécessaire. Il ne s'agit pas ici de faire réaliser le travail des psychologues scolaires aux enseignants mais bien de leur permettre d'identifier des signes de mal être et de diagnostiquer précocement lorsqu'un jeune a besoin d'un soutien psychologique plus précis. Outre la famille, ce sont les enseignants qui sont le plus souvent en contact avec les adolescents et les mieux à même d'être vigilants et de reconnaître les signes de la

¹⁸ Disputes et conflits après le divorce, enfants ballottés d'un parent à l'autre voire d'un grand-parent à l'autre suivant l'année.

dépression ou de l'anxiété afin de mieux prévenir et contrer les effets tant au niveau de la santé mentale de ces jeunes qu'à celui d'un décrochage scolaire potentiel. Ces enseignants bien souvent ont du mal à interpréter les signaux de détresse que peuvent lancer les adolescents. Ainsi, une jeune enseignante me disait : « pour moi, une situation difficile est une situation où il faut réagir dans l'urgence et parfois dans la continuité. Par exemple, que dois-je faire avec un élève hypocondriaque qui cherche toutes les situations pour se mutiler (légèrement), pour attirer l'attention ? ». Le manque d'information est ici très net. Même si cette enseignante perçoit une urgence, elle n'analyse pas ces signes comme ceux d'un adolescent qui appelle à l'aide par des passages à l'acte contre lui-même mais comme ceux d'un hypocondriaque difficile à gérer.

Bien des jeunes enseignants se sentent quelque peu perdus quant à leur rôle et responsabilités, au point de ne même pas savoir s'ils doivent écouter un élève qui désire leur parler. Les ateliers d'analyse des pratiques auxquels nous participons dans le cadre de nos fonctions à l'IUFM sont extrêmement révélateurs de cette confusion quant au rôle et à la fonction de l'enseignant qui oscille entre : « Je suis là pour enseigner, est-ce que je dois quand même écouter ? » et « je n'étais pas sûre si je devais laisser mon adresse email à ce jeune », entre le retrait derrière la discipline à enseigner et l'investissement subjectif qui dépasse les compétences. Ils sont souvent désarmés devant un jeune qui annonce son désir de se suicider ou son passage à l'acte antérieur comme le décrit la souffrance de cette jeune stagiaire ci-dessous¹⁹:

Dans le cadre de l'atelier « gestion des situations difficiles » destiné aux professeurs stagiaires de l'IUFM, j'avais demandé un travail de réflexion autour de cas problématiques issus du vécu professionnel. Une jeune professeure de 24 ans mis au débat l'histoire de ce lycéen de terminal venant lui annoncer à la fin du cours sa tentative de suicide, suivie d'une hospitalisation. Restée désarmée devant cet aveu, elle n'eut alors ni le temps ni la force de trouver les mots pour répondre à cet appel au secours.

La narration de ce récit devant le groupe lui était douloureuse, la laissant au bord des larmes. La question posée était de savoir si elle pouvait laisser son Email à l'élève, et sur un plan éthique, comment elle pouvait continuer à porter cette parole livrée en toute intimité, à elle en personne. Pourquoi seulement à elle ? Qu'avait-elle fait pour recevoir cet appel ? Quel marge de manœuvre avait-elle à la fois en tant qu'enseignante mais aussi en tant que personne face à une question de vie ou de mort ? Elle jugeait que la réponse de l'institution était beaucoup trop lente, la psychologue ayant déjà de nombreux cas aussi urgents à traiter. Elle avait le sentiment que les parents n'entendaient pas la souffrance de leur enfant car ils focalisaient sur sa réussite scolaire, sans vouloir évoquer autre chose. Le temps passait, elle n'avait pas revu son élève, et si quelque chose arrivait, elle s'en sentait responsable.

L'ambiance était lourde, chacun essayant de trouver des réponses en son âme et conscience. Une stagiaire était d'accord avec cette idée de laisser l'Email « parce que quand même on est humain ! On peut pas laisser un jeune comme ça ! », alors qu'une autre tenait le discours inverse : « oui, mais en tant que prof, représentant une institution, tu peux pas te permettre de trop engager ta personne, tu prendrais trop de risque » et une autre de lui demander ce qu'elle ferait dans le cas où ce lycéen lui annoncerait par Email un passage à l'acte imminent. La discussion continua alors autour de l'aide apportée par la communauté éducative (le lendemain, une réunion de concertation était prévue entre tous les professeurs de cet élève) et du soutien qu'elle pouvait donc en attendre.

Une fois la séance terminée et les stagiaires partis, je restais avec cette enseignante que je sentais en souffrance, avec le besoin de continuer la discussion pour lui rappeler les risques qu'elle prenait avec ce jeune si elle engageait trop sa personne (relation amoureuse, non formée pour le cas, confusion des rôles). C'est alors qu'elle éclata en sanglot, m'avouant avoir vécu il y a deux ans dans sa propre famille un cas similaire ! Je découvrais, mais non sans surprise car les appels au secours spontanés ne sont bien souvent pas adressés au hasard, qu'il se jouait là une mise en miroir de sa propre histoire. A travers ce jeune adulte, elle pouvait revivre une situation douloureuse du passé, très difficile à porter.

Ce témoignage souligne bien la nécessité du travail en équipe et l'impossibilité pour l'enseignant de faire face à ce type de situation sans interaction avec ses collègues. Ainsi, un renforcement de la formation initiale sur ce type de situation ainsi que de la formation continue nous semblerait pertinent tant pour un meilleur fonctionnement de l'institution qu'un mieux être des élèves et des enseignants. Ce type d'ateliers d'analyse des pratiques professionnelles, créés afin de combler le fossé entre formation théorique et pratique de l'enseignant (Allen & Ryan, 1972; Altet, 1994), s'il ne résoud pas les situations difficiles rencontrées par les enseignants, permet en tout cas d'exposer les difficultés rencontrées et de confronter divers points de vue qui permettront ensuite au professionnel directement impliqué de faire des choix et d'analyser des situations avec plus de sérénité et de repères sur ce que peut induire sa pratique sur les élèves mais aussi sur l'ensemble de l'établissement. Si les enseignants n'ont pas à « se transformer en travailleurs sociaux », ce sont toutefois des adultes référents auprès des adolescents et c'est en tant que tels qu'ils doivent être vigilants et attentifs quant à ce type de situation. Il n'est toutefois pas question ici de leur demander de faire de l'interprétation psychologique pour laquelle ils n'ont pas de compétences mais plutôt d'être là en tant qu'adultes relais et de faire le lien avec les autres adultes de l'établissement plus directement concernés tels que les infirmières scolaires, le conseiller pédagogique d'éducation, le médecin scolaire, l'assistante sociale. L'assistante sociale, interlocuteur privilégié en cas de problèmes sociaux est bien souvent aussi la confidente de difficultés plus larges, telles que des difficultés relationnelles ou de santé parfois (grossesses ou crainte de grossesses précoces) et participent au maintien de l'adolescent dans le système scolaire, font souvent le lien avec d'autres

¹⁹ Témoignage recueilli par Laurence Janot, Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche à l'IUFM d'Aquitaine et doctorante au LARSEF (Laboratoire de Recherches Sociales en Education et Formation) – Université Bordeaux 2.

instances d'accompagnement tels les CMPP. Si elles voient souvent les jeunes, elles ont cependant plus souvent de mal à rencontrer leurs collègues enseignants qui "partagent" difficilement les difficultés rencontrées avec tel ou tel adolescent. Ainsi, une assistante sociale scolaire en poste depuis 8 mois dans l'établissement dans lequel nous l'avons rencontrée dans le cadre de ce travail de recherche nous disait n'avoir jamais eu la visite d'un enseignant dans son bureau et qu'il lui était difficile d'établir la communication avec ses collègues qui parfois ne connaissaient même pas son existence. L'infirmerie est un des observatoires essentiels de la santé des jeunes tant physique que psychique comme le souligne Xavier Pommereau dans son ouvrage sur le suicide des adolescents. Selon les infirmières qu'il a pu interroger dans son enquête, 8% des garçons et 17% des filles se rendent à l'infirmerie pour des problèmes psychologiques (2001 pp. 169-177). Nous insisterons de plus sur l'importance du travail en équipe, de la concertation et de l'implication du chef d'établissement et du conseiller pédagogique d'éducation dans la mise en place d'une démarche d'accompagnement particulier. Les relais existent aussi en dehors de l'établissement scolaire même. Ainsi, les centres médico psycho pédagogiques peuvent apporter un diagnostic et un soutien psychologique en liaison avec l'établissement. Ce qu'il ressort de notre enseignement en IUFM dans le cadre de la gestion d'ateliers "*Comprendre et gérer des situations difficiles*" ou des ateliers *d'analyse des pratiques*, c'est que nombre de stagiaires n'ont pas connaissance des divers relais et partenaires internes ou externes susceptibles de prendre le relais dans ce type de situation ou dans le cas de problèmes de comportement extériorisés. Le premier des partenaires, et ce non pas externe mais en tant que membre à part entière de la communauté éducative (loi d'orientation de 1989) est la famille. Les relations avec les parents en tant que partenaires et interlocuteurs privilégiés étant souvent absentes des solutions spontanément envisagées par les enseignants que nous rencontrons.

Lorsque nous avons demandé aux jeunes rencontrés ce qu'ils attendaient de la part des adultes de leur établissement scolaire à leur retour, les attentes sont mitigées. La requête principale, bien qu'ils ne soient pas enclins à ce le collègue sache de manière précise les raisons de leur absence c'est celle d'une reconnaissance et d'une prise en compte de leurs difficultés, ceci plus en termes de difficultés scolaires qu'en termes de difficultés d'ordre psychologique comme l'explique Camille: "Je n'arrivais pas à faire mes devoirs car c'était trop dur, je n'arrivais pas à me concentrer. A l'école, je me faisais engueuler, ce qui rendait les choses pires. J'aurais aimé qu'on m'aide plus". Xavier, de son côté regrette le trop d'attention dont il a bénéficié: "Les profs ils étaient au courant et du coup ils ne m'interrogeaient jamais et ils ne me demandaient jamais si j'avais fait mes devoirs. Ça servait à rien que j'aillie à l'école. En plus, y'en a un qui me demandait toujours comment j'allais et j'aimais pas ça surtout devant les autres. C'est une des raisons pourquoi je ne voulais plus retourner à l'école". Ces différentes expériences et vécus scolaire une fois l'adolescent de retour dans son établissement, montrent qu'il n'existe pas de solution toute faite et soulignent la complexité du travail de l'enseignant. Ceux qui manifestent trop d'intérêt et d'empathie, surtout devant les camarades sont vécus comme faisant de l'intrusion et des différences comparé aux autres élèves ce qui a un effet de stigmatisation et est aussi mal ressenti que lorsque le jeune a un sentiment d'indifférence totale de la part d'un enseignant. L'obtention d'un équilibre entre la prise en compte des difficultés et de la vulnérabilité de l'adolescent tout en se concentrant sur ses besoins en termes d'apprentissages n'est pas exercice facile. La phobie scolaire, paradoxalement, n'est pas forcément créée par l'école. Ses sources peuvent se trouver dans la famille, dans les relations au groupe de pairs – et entre autres dans les problèmes de violence subie- il n'en semble pas moins urgent que le problème soit pris en compte dans la formation des enseignants, pour augmenter leur capacité d'écoute et de détection du problème, et peut être leurs capacités de réponse, d'autant que le problème peut surgir dans des situations qui n'ont pas forcément à voir avec l'exclusion socioéconomique ou avec les établissements situés en zones « sensibles ».

4.4 Le décrochage scolaire n'est pas une spécificité des familles défavorisées :

Nous avons rencontré au cours de ce travail, nombre d'enfants non issus de milieux défavorisés et dont la situation scolaire est précaire, précarité dont les symptômes sont: absentéisme, délinquance juvénile, problèmes psychologiques etc. S'il est plus facile pour les enfants de milieux aisés de correspondre aux critères scolaires de par la proximité culturelle des familles des classes moyennes et supérieures (Duru-Bellat & Van Zanten, 1992 ; Duru-Bellat & Dubet, 2000), le décrochage scolaire n'est pas l'apanage du pauvre. Ainsi, Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy (1993), dans leur enquête sur les jeunes décrocheurs à Montréal montrent que le décrochage fait aussi partie des difficultés rencontrées par la jeunesse issue de milieux favorisés. Les recherches sur l'absentéisme montrent de même que les familles d'origine populaire ne sont pas les seules concernées (Langevin, 1994 ; Choquet & Hassler, 1997). Ballion, dans son texte sur les lycées et les transgressions (1997) souligne que dans les lycées moyens (c'est à dire accueillant des jeunes issus des classes moyennes et obtenant des résultats moyens), font face à des formes « molles » de transgression telles que l'absentéisme qu'il catégorise tout comme Choquet et Hassler (1997) comme une stratégie d'évitement de l'ordre scolaire.

Nous n'avons pas fait une étude quantitative à ce niveau, ce n'était pas le but de ce travail. Nous avons cependant pu remarquer que bien que la majorité des décrocheurs pris en charge par les associations de réinsertion étaient d'origine populaire voire très populaire, les études de dossiers ou les jeunes que nous avons pu rencontrer tant au niveau de CMPP que du Centre X, ou des Instituts de Rééducation nous ont amenée à constater que les familles de classe moyenne voire supérieures sont représentées. Toutefois, l'accompagnement dont bénéficient ces jeunes, le contrôle social dont ils font l'objet les mettent moins en avant de la scène ce qui peut avoir un effet positif en termes de non-stigmatisation mais peut aussi nous amener à nous interroger sur la vigilance et la protection apportée à ces adolescents. Nous avons pu noter que les enfants de milieux plus privilégiés, ont souvent un suivi psychologique depuis des années et passent ainsi d'un spécialiste à l'autre et que leur situation n'est guère améliorée puisque nous les retrouvons dans les dossiers en cours :

Quand j'étais petite, en CM2, j'allais voir une orthophoniste parce que je n'arrivais plus à parler correctement et ils pensaient que j'allais redoubler et puis en seconde, je suis allée voir une psychothérapeute, à part qu'elle était très mauvaise, je l'ai suivie pendant un an. Maintenant, je vois un psychiatre, depuis le mois de mai parce que je fais de la boulimie. En fait mes parents me mettaient la pression, je m'en prenais plein la gueule parce qu'il fallait que j'aie de bonnes notes. (Mélissa, 17 ans. Mère secrétaire-comptable ; père acheteur chez IBM. En décrochage, a craqué avant de passer le bac).

Je devrais être en BTS mais j'arrête. Je suis partie un an en Australie quand j'avais 16 ans et puis je suis partie huit mois en Espagne après le bac. Le fait que je sois très libre...j'ai décroché quoi. Je n'y allais pas souvent et puis j'ai décroché. Un jour je m'occuperai du commerce international de l'entreprise de mes parents, voilà, c'est un projet, je sais pas ce que je vais faire. Je voudrais partir aux USA pendant 18 mois pour des stages rémunérés en fait. Mes parents, ils travaillent, ils ont jamais vu que j'avais des problèmes.... Et puis j'ai un appartement sur x donc ils me voyaient que le week-end. J'étais une solitaire. Ma mère elle savait pas quoi faire parce que je voyais déjà un psychiatre et avant une psychologue. Ça fait 7 ans que j'en vois. J'en ai vu une bonne douzaine entre psychiatres et psychologues, j'an ai vu à peu près dix, douze. (Anne, 21 ans, parents : importante entreprise viticole. Arrêt complet des études).

Comme nous le montrent les entretiens ci-dessus, le recours à la médecine ou la psychologie est très fréquent dans les milieux plus aisés. Les deux cas de figure les plus courants que nous ayons rencontrés sont ceux des parents trop occupés à travailler et déléguant leurs responsabilités à des jeunes-filles au pair ou à personne et des parents tellement exigeants en matière de rendements scolaires que les résultats obtenus étaient l'inverse soit un dégoût et un abandon des études symptôme d'une rébellion contre l'autorité parentale qui se manifeste parfois par des orientations forcées dans des filières perçues comme plus prestigieuses. Parfois, l'exigence ne vient pas uniquement des parents mais aussi de l'établissement qui désire maintenir le niveau de réussite qui fait sa réputation et a amené la famille à inscrire ses enfants (quelle que soit la carte scolaire ...) : « dans le lycée où j'étais, ils avaient rajouté des options et les études parce qu'ils estiment qu'on n'est pas assez sérieux pour travailler chez nous et en plus de travailler chez nous, ils nous mettaient des études comme ça dans la journée pour qu'on puisse travailler ». Surinvestissement de l'établissement et des parents, la vie quotidienne est pédagogisée (Charlot in Dubet, 1997). Nous avons ainsi rencontré des jeunes « pétant les plombs » et adoptant des conduites d'autodestruction telle Marielle qui nous raconte que lorsqu'elle avait de mauvaises notes, son père la tapait et la traitait de nulle :

« C'est à partir de la seconde, j'ai fait de la boulimie, de l'anorexie et de l'alcoolisme. Quand j'arrivais un peu saoule, ils croyaient que j'avais pris l'apéro chez un pote et des trucs comme ça. Je faisais ça toute seule, et puis après ça a continué, je me suis scarifiée, les jambes parce que les bras je voulais pas parce que pour cacher c'est plus difficile, par contre je me gratte jusqu'au sang aux bras ! Et puis cette année, mon frère qui est en prépa a fait une dépression lui aussi. C'était trop dur, il arrivait pas à gérer, il a été hospitalisé ». Marielle, 17 ans. Marielle, n'a pas passé son bac.

Il apparaît aussi de façon nette que les arrangements avec l'institution sont plus faciles lorsque l'on décroche, ne veut plus aller en cours et que l'on est issu d'un milieu très aisé. Ainsi, la fille de tel architecte bénéficiait – elle de cours privés de la part de ses professeurs et n'était pas recensée comme absente. De plus, nous parlions de contrôle social en introduction de ce chapitre, il est plus facile de stigmatiser les familles à faibles revenus puisque le code de la Sécurité sociale (art. D552-1 et suivants) prévoit, depuis 1959 une suspension ou suppression du versement des allocations familiales dans le cadre d'absence injustifiée de plus de quatre demi-journées par mois et que cette suspension peut être accompagnée d'une mesure de suppression du R.M.I.²⁰. De plus certains chefs d'établissements appliquent comme sanction interne le retrait de parts de bourse qui ne concerne là encore qu'une partie de la population (Toulemonde, 1998). Si le décrochage scolaire n'est pas réservé aux seuls « pauvres », pas plus que les problèmes de santé mentale, il n'en est pas moins vrai qu'il n'y a pas d'égalité de traitement des populations en décrochage par les différentes institutions concernées. C'est là un des premiers dysfonctionnements institutionnels que nous étudierons au chapitre suivant.

²⁰ Incidence de l'inassiduité scolaire sur le RMI (Revenu Minimum d'Insertion) : Selon la réglementation nationale 4.121, l'organisme prestataire des allocations familiales peut saisir le Préfet qui peut décider à sa discrétion de l'ouverture ou non du RMI ainsi que de sa suppression à compter de la date de décision.

5 POINT DE VUE DES FAMILLES ET DYSFONCTIONNEMENTS INSTITUTIONNELS

Un des objectifs de ce travail de recherche est de tenter d'apporter un éclairage des acteurs eux-mêmes sur les situations qui nous préoccupent : absentéisme, décrochage scolaire et déscolarisation. Les familles sont doublement concernées : en tant que parents et en tant que membres à part entière de la communauté éducative (loi d'orientation de 1989). Il s'agit non pas de stigmatiser telle ou telle profession, d'excuser ou d'accuser mais bien de rapporter ici le vécu des familles par rapport aux difficultés scolaires de leurs enfants et leurs relations avec l'institution scolaire et ses représentants. Pendant un an, nous nous sommes rendus auprès de ces familles, dans leurs lieux de vie. Pour les rencontrer, nous avons mobilisé nos réseaux de connaissances professionnelles. Nous avons rencontré à diverses reprises les assistantes sociales scolaires et la responsable au niveau de l'Inspection académique de Bordeaux. De plus, la Caisse d'Allocation Familiale de la Gironde, service d'appui à la parentalité était désireuse d'obtenir une approche qualitative des familles dont les allocations avaient été suspendue. Une convention de recherche a été signée entre les deux organismes, un éducateur étant mis à notre disposition pour nous accompagner dans notre démarche. D'autres familles encore nous ont été indiquées par des centres communaux d'action sociale et les classes relais de Paris intra-muros. Le travail en classe-relais nous a semblé d'autant plus important que sur les 30 élèves accueillis dans les deux dispositifs avec lesquels nous avons travaillé, 87% étaient considérés en voie de déscolarisation et 13% étaient réellement déscolarisés depuis des périodes de 3 à 6 mois.

La plupart des familles que nous avons rencontrées sont de milieux sociaux défavorisés voire extrêmement défavorisés et vivent en logements sociaux. Elles logent dans les cités des Aubiets, celle du Grand Parc, dans le quartier de Bacalan, de la Bastide ou bien encore à St Michel et St Pierre à Bordeaux zones d'habitat paupérisé du centre ville où insalubrité flirte avec pauvreté. L'ensemble de ces lieux sont réputés pour leur précarité et fortement stigmatisés, notamment les deux cités. Les Aubiets ont l'inconvénient supplémentaire d'être excentrés et quelque peu isolés. Dire que l'on vient de ces cités, c'est déjà donner une représentation sociale de son mode de vie. Afin de mieux comprendre les histoires et parcours biographiques, nous avons pris le temps de visiter et de nous promener dans ces quartiers, nous avons tenté de nous imprégner de l'atmosphère. Si La Bastide et Bacalan sont plutôt déserts dans la journée, les Aubiets, le Grand Parc et Bacalan sont beaucoup plus animés et "habités". On peut en dire de même de St Michel et de St Pierre, mais ceci en raison de leur position géographique à proximité des commerces et de la principale rue commerciale Ste Catherine à Bordeaux. Le commerce parallèle fait partie de la réalité de l'ensemble de ces sites. Nos visites ne passaient pas inaperçues et nous savions que les personnes chez qui nous étions allés frapper, seraient promptement averties de notre visite. Un travail de recherche dans les classes relais de l'Académie de Paris ont aussi été l'occasion de rencontrer 9 familles dont 3 pères, ces entretiens alimentent notre réflexion.

Nous avons rencontré 5 pères sur l'ensemble des entretiens, les familles étant majoritairement monoparentales ou les pères étaient absents. Sur 25 familles interviewées, 16 résidaient à Bordeaux dont 6 étaient des familles gitanes. En effet, dans les listes de familles dont on avait suspendu le versement des allocations, sur 40 familles signalées, 31 sont des familles gitanes. Elles sont donc surreprésentées au niveau des signalements tant au niveau des établissements que de l'Inspection Académique. Nous reviendrons sur ce dernier point dans le développement concernant la suspension des allocations familiales. L'ensemble des familles gitanes présentent la particularité d'être originaires du Village Andalou à Bordeaux et d'avoir été relogées pour des raisons de santé (problèmes de saturnisme). Ceci, sans avoir réellement été consultées et dans des délais extrêmement courts.

L'une des difficultés majeures auxquelles nous nous sommes heurtés est celle des rendez-vous. Quand nous avions les coordonnées téléphoniques des familles, bien souvent la ligne du téléphone fixe avait été coupée ou interrompue par l'abonné pour être remplacée par des téléphones portables. Les institutions n'ayant pas le numéro, nous ne pouvions contacter les familles au préalable et convenir d'un rendez-vous²¹. Nous partions donc au "petit bonheur, la chance", à la rencontre de ces familles qu'il nous est très fréquemment arrivé de ne pas trouver chez elles. Le temps passé en aller-retours et visites bredouilles fut énorme, ce qui explique aussi que nous n'avons pu rencontrer tout le monde et que cette partie du travail mériterait d'être approfondie avec un plus grand nombre d'entretiens que nous sommes en train de mener. Les rencontres avec les familles dans les classes relais ont été nettement plus faciles, les familles venant de toute manière dans l'établissement pour rencontrer les formateurs dans le cadre du travail éducatif mené par l'équipe. Quoi qu'il en soit, ces 25 premiers entretiens nous permettent d'ores et déjà de dégager des lignes essentielles quant au vécu et au point de vue des familles.

5.1 *La relation problématique de l'école et des familles*

5.1.1 **Peur du contrôle social et de l'exclusion du processus d'éducation de leurs enfants**

Bien qu'ayant accepté de nous rencontrer, les familles ont au début des entretiens montré une grande méfiance. Méfiance à l'égard de l'institution scolaire, des services sociaux, des enquêteurs qu'ils avaient du mal à identifier. Nous avons beau insister que nous n'étions ni des représentants de l'école ni des assistantes sociales et que nous les

²¹ Nous rappellerons ici, que les familles dont nous avons obtenu les coordonnées soit par la CAF, soit par l'Inspection Académique, avaient toutes reçues un courrier préalable les informant de la recherche et de notre visite. Si dans les 15 jours suivant l'envoi du courrier elles n'avaient pas répondu qu'elles s'opposaient à notre visite, nous prenions pour acquis qu'elles n'y voyaient pas d'objection.

rencontrions afin de discuter de leur expérience par rapport à l'école. Que nous garderions l'anonymat et que rien ne serait répété, les premiers contacts étaient souvent émaillés de méfiance, de silences ou de réticences à se livrer (sur ces points cf. Thin, 1998). Les premières questions avaient souvent pour réponse ce que les interviewés pensaient devoir répondre pour aller dans le sens de l'institution scolaire. Ce n'est qu'au cours de longues conversations que les pièces du puzzle se mettaient en place et que les mères, peu à peu se livraient. Cette méfiance prend racine dans le sentiment d'abandon par l'école. En effet, 10 familles des 25 interviewées soulignent l'absence d'aide et l'intérêt minime porté, d'après elles, à leur situation par l'institution scolaire.

Ainsi Madame X., que nous avons rencontrée suite à une suspension des allocations familiales nous raconte-t-elle que son fils n'allait plus au collège depuis deux mois suite à des menaces proférées à son encontre. La famille X1 vit dans le quartier A²². Le jeune n'est pas scolarisé dans l'établissement du secteur après renvoi (on a fortement conseillé à la maman de changer d'établissement afin d'éviter un conseil de discipline). Le nouvel établissement de son fils accueille une bande rivale à celle de son quartier. Ces derniers l'ont menacé de « lui faire la peau ». Le jeune que nous avons rencontré est terrorisé et ne veut plus se déplacer seul en dehors du quartier, notamment aux heures de rentrée et de sortie de son collège car il a déjà été physiquement agressé. La maman, a téléphoné au collège afin de les avertir de la situation. La prise en compte de l'établissement a été un signalement à l'inspection académique. Le service compétent qui est aussi chargé des problèmes de violence a répondu par une lettre administrative informant la maman des pénalités encourues en cas d'absence non justifiée et prolongée. Nous avons lu l'ensemble de ces courriers, ce n'est donc pas une simple rationalisation de difficultés vécues au niveau familial, l'excuse d'une famille manipulant une enquêtrice naïve. Il semble en ressortir que non seulement le collège en question ne réagit pas de manière appropriée à la menace faite à l'encontre de l'un de ses membres mais qu'en plus, il ne juge pas nécessaire d'instaurer le dialogue avec la famille, aucune proposition de rendez-vous que ce soit avec l'assistante sociale, le conseiller principal d'éducation, le principal du collège ou le responsable de la gestion des problèmes de violence de l'académie n'a été proposé que ce soit dans le courrier reçu ou par téléphone. Sentiment d'abandon justifié et doublé d'une menace de pénalités : ici la victime devient le coupable. Dans le même ordre d'idée, la même maman parle de l'école primaire où sont scolarisés les cadets :

« A l'école primaire, ils ne font même plus la kermesse. Ils disent que nous n'allons pas à l'école, mais même la kermesse, ils l'ont supprimée. Ils disent que c'est parce que les jeunes du quartier ils vont casser tout, mais nous s'ils font la kermesse on sera là et les jeunes ils sont contents quand on fait quelque chose pour eux. De toute façon ils nous prennent pour des fous. Ce n'est pas parce qu'on habite cette cité, qu'on est pauvres qu'on est fous. Nous on s'en occupe de nos enfants. C'est eux qui ne veulent pas faire l'effort, c'est plus facile de rien faire. Et puis les profs, ils sont jamais là, quand on demande à les rencontrer, ils sont jamais là. Vous croyez que c'est bien pour nos enfants ? Certains jours ils ne sortent pas de la cité, du block, ils ne voient pas le jour. On peut se rendre à l'école directement de l'immeuble par la passerelle, ils ne sortent pas ».

Sentiment d'abandon, donc, mais aussi de relégation, de disqualification et d'enfermement en raison de leur origine sociale. Parents qui parfois ont le sentiment de perdre le contrôle de l'éducation de leurs enfants, de ne plus maîtriser leur vie et non pas d'être aidés mais d'être catégorisés comme des incapables, des « anormaux » comme le montre le témoignage de Madame X. Crainte alimentée par une méconnaissance du système éducatif et des services sociaux. Les assistantes sociales sont encore sous la réputation d'enlever les enfants, d'être des agents à la solde de l'état et des organismes prestataires des allocations sociales. Bien souvent ces familles cumulent les expériences négatives tant au niveau de l'école même que de la vie familiale. Ainsi, Madame X2 nous raconte comment suite à une fessée donnée à son fils qui est arrivé en pleurant à l'école et s'en est plaint, la machine administrative s'est mise en route sans qu'elle ne puisse rien contrôler. Ressentiment et amertume :

« Martin avait reçu une fessée quand il était au CM2 par son père car il répondait tout le temps. Quand il est retourné à l'école l'après-midi, il pleurait et il s'est plein de sa fessée à l'institutrice. On m'a convoquée et l'institutrice a fait un signalement disant qu'elle ne pouvait pas prendre le risque, au cas où Martin serait maltraité. Là ça a été l'engrenage. On a tout eu, le juge des enfants, les gendarmes, les assistantes sociales, les éducatrices. C'était en 97 et l'affaire a été classée en 99. Y'a même eu une éducatrice qui venait régulièrement pendant ce temps et qui me disait : « papa ne doit pas mettre de suppo à sa fille car c'est un attouchement sexuel ; Les chambres doivent être séparées, car sinon, il peut y avoir des déviances », « on ne donne pas de fessées ; A 12 ans, pas de corvée comme aider à faire la vaisselle, ça ne se fait pas ».

Le désir d'intervention dans une optique de protection du jeune est louable, cependant les dérapages de ce type peuvent avoir des conséquences traumatisantes pour le jeune et sa famille. Suite à ces événements, madame X2 a fait une dépression. Martin en joue car elle a des problèmes de mémoire. Dorénavant, elle a peur du regard des autres et il en profite quand ils sont à l'extérieur. Le mari, très présent, rentre tous les soirs à 17.30 et se consacre à sa famille.

Madame X3 est elle aussi désabusée, de plus pour elle qui élève seule ses 2 enfants, les allocations familiales ont été suspendues pour Emilie :

« Nous avons eu de gros problèmes familiaux (divorce). A la suite de ces problèmes, Emilie était souvent absente du collège. Les profs l'ont prise en grippe, en raison de ses absences. Ils faisaient toujours des remarques désobligeantes à son propos. Elle pleurait pour ne plus y aller. Le collège ils ont rien fait pour aider. Tout ce qu'ils ont fait c'est que le principal

²² Nous ne donnons pas dans l'exposé les noms des quartiers pour des raisons déontologiques et de sorte à ce que les collèges en question ne soient pas identifiés par le lecteur.

a fait un signalement au juge pour enfants. On nous a supprimé les allocations mais ça n'a rien fait. Là, elle a trouvé un apprentissage dans la coiffure. Ça lui plaît. » (Emilie a 16 ans).

Le témoignage des parents rencontrés dans les classes relais est riche d'enseignement. Ce qu'ils apprécient le plus dans ce type de structure, c'est le suivi et le contact plus réguliers entre l'école et la maison qui contribue à les sécuriser. Ils se sentent à nouveau impliqués dans le parcours scolaire de leur enfant alors qu'ils se sont souvent sentis jugés, découragés, inquiets et impuissants face au comportement de leur enfant.

“Les difficultés remontent à la primaire. Il avait déjà un comportement agité mais il avait de bons résultats. Depuis le collège, tout de suite a été mal. A l'internat, catastrophe à l'internat. J'ai juste vu le conseiller d'orientation pour faire le lien avec la classe relais. Ici, le contact avec les adultes c'est meilleur. Dans le comportement à l'école et à la maison aussi. Je suis très encouragée, il a vieilli et ça fait pas longtemps qu'il est là. Il a quitté le collège depuis pas longtemps. J'ai très peur qu'il retourne. Je voudrais qu'il fasse une 4ème dans une autre collège. Ils m'ont beaucoup aidé ici, dans ce collège. J'étais désespérée. Ils ont été bien, m'ont tenu un bon suivi, jour après jour. Ici, ça me fait un peu de répit, mais j'anticipe mal l'an prochain.” Madame X4. classe relais.

“déjà ça n'allait pas en primaire. Il avait une mauvaise relation avec le papa. Au collège, ça s'était rendu pire. Plus de violence et de bagarres. J'ai vu le cpe, parfois il y a eu des discussions. Ça n'a rien changé”. Madame X5. classe relais.

“ça a commencé en primaire, il apprenait pas bien. Les profs l'avaient pris en grippe à cause de sa soeur aînée qui avait abandonné le collège. Il y a trop d'élèves, ça manque de suivi, ils n'ont pas d'autres moyens que les exclusions. Ici, il se fait connaître pour ce qu'il est, ses défauts et ses qualités. Je n'entrevois pas son retour au collège. Le collège ne le veut plus. Lui ne veut pas y retourner.” Madame X6 classe relais.

“Au primaire, il pleurait, mais pas de problème de comportement. Ça a commencé au collège, les problèmes de comportement. Il chahutait, il n'était pas attentif. Je n'ai eu aucune aide du collège. Le principal m'a juste dit qu'il y avait des classes spéciales et j'ai dit bien sûr que je veux, si vous pensez que c'est bon pour mon fils. Ici je comprends mieux, on prend plus le temps de m'expliquer. Les profs communiquent plus souvent qu'au collège. Il n'est plus jamais en retard, plus jamais d'absentéisme” Madame X7. classe relais.

Les scénarii se répètent, difficultés dès le primaire qui s'accroissent au moment de l'entrée en 6^{ème}. Ces jeunes cumulent problèmes de comportement et/ou d'absentéisme, difficultés d'apprentissage, que les parents décrivent sans complaisance en soulignant toutefois que leurs enfants se sentent « pris en grippe » par les enseignants et qu'ils n'ont le sentiment de n'avoir pas bénéficié du soutien des représentants de l'institution scolaire. Ils n'ont qu'une peur, voir leur enfant retourner dans l'établissement classique car ils sont soulagés de constater qu'avec un accompagnement différent leur enfant est lui aussi capable de bien faire. Ce soutien qui permet à chacun de mieux s'en sortir et à la base duquel on trouve une disponibilité plus grande, une communication réussie.

Ainsi, l'institution scolaire classique se trouve-t-elle souvent discréditée. On ne lui fait plus confiance et la seule relation qui perdure est celle d'une opposition qui va grandissant avec la précarisation et l'exclusion sociale des usagers. L'ensemble des professionnels que nous avons rencontrés ne vont pas dans le sens du discours des familles démissionnaires. Au contraire, ils soulignent que s'il y a une “prise de conscience plus suffisante dans les classes favorisées, à l'inverse il y a un progrès très net de l'information par rapport à la souffrance des enfants et leur écoute. Il y a une vulgarisation de la prise en charge psychologique des enfants. Quand on sollicite les parents, en disant votre enfant ne va pas bien, on rencontre dans 90% des cas des parents ouverts, favorables, attentifs et ce plutôt dans les milieux défavorisés car dans les bonnes familles ont le vit comme vexant, le fait que l'on puisse aider leur enfant car il est en échec” nous expliquait un médecin psychiatre (directeur de C.M.P.P.). Ainsi, loin de se démobiliser les familles sont mieux informées et plus à l'écoute, dans la mesure des possibilités que leur laisse le contexte socio-affectif et économique dans lequel elles évoluent. En effet, il n'est pas toujours aisé d'amener l'enfant chez un thérapeute. “La vie est faite d'aléas: emploi, soucis d'adultes, de chômage, séparation et donc ils font ce qu'ils peuvent”. En effet, nous avons pu vérifier que les obstacles dans les moyens et les réalités des familles et de leur quotidien sont parfois très grands.

Bien souvent, les expériences négatives commencent en primaire mais aussi en maternelle comme en témoigne la maman de Jeremy : La maman de Jeremy (X8) est mère de 3 enfants, deux filles (8 et 6 ans) et un garçon, Jeremy qui a 4 ans. La famille X8 vit dans un quartier résidentiel à l'extérieur de Bordeaux. Les parents sont commerçants et le niveau de vie est élevé à en juger par l'intérieur domestique et les vêtements des enfants mais aussi les dires de la maman. Les expériences de scolarisation de deux des enfants Maria et Jeremy ont débuté de façon négative :

« En 1998, c'était la première année de maternelle de Maria. La directrice de l'école était dépressive et à deux ans de la retraite. Elle était très sévère avec les enfants et elle avait ma fille en classe. Ça n'a pas collé. Elle s'est mise à faire pipi pendant la sieste. Ils m'ont appelée et j'ai proposé de donner une alèse et du linge de rechange. La petite m'avait dit : « elle n'est pas gentille, elle ne fait pas de bisous ». Avant les vacances de Noël, j'ai reçu un appel téléphonique de la directrice et elle me dit : « elle n'est pas propre et si en janvier elle n'est pas propre, je ne reprendrai plus Maria ». J'ai demandé s'il y avait un autre problème et on ne m'a pas répondu. Apparemment je n'étais pas la seule maman à me plaindre. En février, Maria était propre à nouveau et elle est retournée à l'école. Mais la directrice ne me disait plus bonjour

quand je venais chercher Maria le soir à l'école. J'ai patienté et la deuxième année ça s'est arrangé. On a beaucoup parlé avec Maria des problèmes de pipi. Elle disait qu'elle n'aimait pas l'institutrice. C'est pas souvent qu'elle voulait aller à l'école. Je l'ai prise quelques temps à la maison en janvier, après on a essayé de manger à la maison. Mais un enfant ne rapporte pas toujours ce qu'on lui dit. A cause de cette personne de 55 ans, nos enfants ont payé les pots cassés.

Pour Jeremy, pareil : 1^{ère} section maternelle, il avait une jeune maîtresse, c'était sa première classe. Un matin à 11 heures, elle m'appelle au travail : « Madame X8, il n'est pas bien. Est-ce que vous pouvez venir le chercher ». Je tenais le commerce et j'étais toute seule à ce moment là. J'ai dit à l'institutrice, j'essaie de trouver quelqu'un et je viens le chercher. J'ai essayé de joindre mon mari mais je n'ai pas pu. A 11.30, l'institutrice rappelle et me demande : on n'est toujours pas venu chercher Jeremy, qu'est-ce que je fais avec lui ? Je lui réponds que j'ai appelé ma sœur qui ira le chercher, en attendant, mettez-le à la cantine. Ma sœur entre-temps passe le chercher et on lui dit qu'il est parti manger. Elle m'appelle et je lui dis de le laisser manger, tant pis, j'irai le chercher à 13.30. Je rappelle quand même l'institutrice avant de me rendre à l'école et je lui demande ce qu'a Jeremy. Elle me dit : « il est pas bien, il n'arrête pas de taper les enfants ». « il n'est pas malade ? ». « non, non, mais on le sent, il n'est pas bien, il frappe les autres, il est excité. « Comment, vous me téléphonez trois fois pour aller chercher Jeremy alors qu'il est pas malade ? vous assumez, je viendrai le chercher à 16.30 comme toutes les autres mamans. Si Jeremy était excité, elle n'avait pas à me téléphoner pour me dire qu'il était malade mais le punir, le mettre dans un coin, qu'il se calme et puis c'est bon ».

La maman de Jeremy ne nie pas la possibilité que Jeremy ait été agité ce jour-là mais estime que l'institutrice devait gérer la discipline dans sa classe et ne pas l'appeler pour venir le chercher. Outre le désagrément de devoir faire face à ce type de situation lorsque l'on est en plein travail, il lui semble que l'institutrice en question ne pouvait que se discréditer en appelant la maman au secours et renforcer Jeremy dans une attitude perturbatrice si la solution envisagée était une journée "gagnée" auprès de maman au lieu d'une journée d'école. D'autant plus que l'enfant n'est pas très satisfait de son école, il s'ennuie. Jeremy avait déjà fait une première année de maternelle quand il est arrivé dans sa nouvelle école suite au déménagement de ses parents. En raison de son âge (il est né le 12 janvier 1998), la directrice refuse de le scolariser en 2nde année. Il est donc le plus vieux de sa classe. Malgré l'insistance très forte de la mère, tout au long du premier trimestre, la direction n'a rien voulu entendre. L'enfant comme nous l'avons vu dans la présentation du contexte familial a deux sœurs aînées. Il connaît l'alphabet, sait calligraphier les lettres, compte jusqu'à 50 sans hésitation, ce que nous avons pu vérifier par nous même lors de l'entretien, les enfants étant présents. Il a l'habitude de jouer avec des enfants de son âge et selon sa maman, effectivement, avec des plus petits il est "rude car il joue comme avec les plus grands". Jeremy ne fait plus la sieste. A l'école pendant le temps de sieste, il est tout seul réveillé. Il fait du coloriage dans un coin de la classe. La maman a demandé qu'on le mette avec des enfants de son âge au moins pendant cette période de la journée, mais elle s'est heurtée à un refus catégorique: "il ne sera pas bien parce qu'il ne les connaît pas", cependant, la maman souligne qu'il les connaît, il passe deux récréations par jour avec eux. Comme nous le décrit sa mère, tous les enfants de sa classe ont un "doudou" et une sucette et Jeremy parle très bien, il y a une nette différence avec les autres enfants. Nous nous sommes nous-mêmes entretenus avec Jeremy qui a utilisé un vocabulaire varié et qui effectivement sait écrire. Quand nous lui avons demandé comment il aimait son école, voici la réponse qu'il nous donna: "c'est embêtant parce que je suis à côté d'Alexandre, je ne le comprends pas quand il parle". On ne peut ici, que regretter l'application d'un règlement à la lettre et non pas dans l'esprit. Les entretiens que nous avons pu mener tant au niveau des enfants intellectuellement précoces qu'à celui d'enfants plus "ordinaires", nous pensons ici aux cas de Pierre, Quentin, Marine, Danielle, la scolarité peut devenir souffrance et ennui dès la maternelle. Ennui qui comme exposé dans la partie que nous avons développé à ce sujet, risque d'altérer tout désir d'apprendre et susciter une inadaptation à une école qui est elle-même incapable de souplesse parfois et génératrice de stratégie de coping qui peuvent prendre forme d'opposition à l'école.

5.1.2 L'école et les famille du Village Andalou :

Dans les recensements officiels de l'absentéisme scolaire, un problème essentiel un des problèmes principaux reste celui du recensement de populations ou d'individus qui « échappent » à la scolarisation, certains jeunes d'âge scolaire pouvant ne pas être inscrits sur les listes de l'établissement (primo-arrivants, clandestins, parfois gens du voyage). Ces rapports mesurent plus « ceux qui s'absentent » que les déscolarisés et surtout les non-scolarisés. Nous n'avons pas l'intention ici de développer outre mesure cet aspect, que nous réservons pour des recherches encore en cours. Mais il nous semble exclu d'en faire totalement l'impasse, tant du point de vue de l'élaboration sociale actuelle du problème de l'absentéisme que parce que les signalements et les mesures de rétorsion au niveau des prestations familiales concernent très majoritairement ces populations particulières .

Parmi les populations les plus « absentes » de l'école, il semble bien, en France, que la population des Tziganes et Gens du voyage soit la plus importante. Il existe plusieurs rapports relativement concordants à cet égard, malgré des méthodologies différentes. Un premier recensement tenté par le Centre d'Etudes Tziganes de Paris V (CRDP, 1980) fait état d'une non scolarisation concernant 78000 enfants, soit 65% de la population tzigane française totale. Une autre étude de 1986, menée par le même centre donne la même proportion, 65%, mais pour 97000 enfants et adolescents. En 1992 (Laurent-Fahier, 1993), une étude menée par la Commission nationale Tzigane auprès du Ministère conclut que 110 420 enfants tziganes ne sont pas scolarisés, soit 67,1% de cette population. Cette dernière étude part d'un recensement mené à la fois auprès des écoles et des inspections, mais aussi auprès des familles tziganes elles-mêmes. Il faut encore préciser que le tiers des enfants tziganes et voyageurs dits « scolarisés » le sont à des degrés extrêmement variables, avec des périodes d'absentéisme parfois importantes (Chartier, Cotonnec, 1989). Cela concerne une partie non négligeable de la population scolarisable globale, probablement plus de un pour cent.

L'école est le plus souvent un monde opaque et incompréhensible pour nombre de familles qui ne comprennent pas comment le système fonctionne. L'une des premières difficultés est celle de la langue. En effet, les familles gitanes²³ que nous avons rencontrées parlent surtout le Calo, le français est mal maîtrisé. Mauvaise maîtrise de la langue que nous retrouvons chez bien des jeunes issus de ces familles, ce qui nous amène à nous interroger sur le rôle intégrateur qu'ont joué les établissements scolaires qu'ils ont fréquenté, au moins jusqu'en 6ème. Nous rappellerons ici que ces familles sont des familles sédentaires qui logeaient jusqu'à il y a peu de temps dans le Village Andalou, fermé pour cause d'insalubrité et dont 54 familles ont été relogées en 6 mois.

Le village andalou, habité majoritairement par une population catalane date de 1965 au moment de l'arrivée des premiers gitans espagnols. Ce lieu, à l'origine une installation sauvage, s'est peu à peu développé de 1975 à 1985, avec la construction de baraquements plus ou moins tolérés tout comme les bidonvilles des pays en voie de développement ou fortement dualisés tels le Brésil. Depuis 1995, les associations du secteur étaient inquiètes du taux d'analphabétisme qui avoisinait les 80% des 18 ans et qui semblaient échapper à tous les dispositifs selon le responsable du service de logement que nous avons rencontré. Une étude menée récemment par des ethnologues espagnols (Grenade) à la demande des services sociaux conclut que les problèmes de la scolarité, du travail et de l'insertion renvoyait à la question du logement. Ainsi la mairie a-t-elle conçu un programme d'intervention sociale globale portant sur 3 axes :

- 1/ logement
- 2/ travail
- 3/ scolarité, santé ; culture ; loisirs.

Ce projet qui était prévu sur une période de 5 ans a été précipité pour des raisons politiques en 2001. Ceci a des conséquences sur la scolarisation de nombre d'enfants qui en janvier 2002 étaient toujours sans école. Certains n'avaient pas de dossier scolaire dans l'école où ils étaient inscrits. Le responsable que nous avons rencontré au Centre Communal d'Action Sociale est amer :

"Les directeurs d'école ont bien su manier le double discours quand il s'agissait d'obtenir plus de moyens auprès de l'académie oui, mais obtenir des résultats non, ça ce n'était pas mis en avant. Le partenariat avec l'éducation Nationale n'est pas le plus simple, ni le plus satisfaisant. Nous sommes souvent sollicités. Les éducateurs accompagnent les familles dans leurs démarches administratives, nous servons de relais pour les familles au niveau de l'établissement pour augmenter la communication. Ce n'est pas l'école qui a la charge administrative des enfants, c'est nous et les parents. Certains chefs d'établissement ne comprennent pas . Ils voient une possibilité de moyens supplémentaires en comptant sur nous pour pallier des déficiences. Ils pensent que nous sommes habilités à intervenir pour rétablir l'ordre quand les enfants posent des problèmes de discipline. La position de l'Inspection Académique s'arrête à l'inscription. L'inspecteur précédent à juin 2001 a essayé de préparer la rentrée de septembre. Encore aujourd'hui, si nous nous n'avions pas produit la liste de logements à l'I.A. il ne se serait rien passé. L'I.A. n'aurait pas les moyens d'obtenir ces informations. Quand on a inscrit les enfants en primaire, la mairie avec laquelle on n'a pas les relations efficaces avec les arrivées des bosniaques et des albanais adopte des positions rigides et applique avec une main de fer le règlement sans accepter les dérogations. L'Aspect positif de ces relogements c'est qu'ils permettent d'inscrire des enfants dans des écoles vierges de ce public (les gitans) et les équipes se montrent de bonne volonté compte-tenu que les enfants qui arrivent sont en retard scolaire et échec et que de plus on n'a pas forcément pu informer les nouveaux chefs d'établissement, ni accompagner les familles et les enfants dans ces nouvelles écoles. On leur dit de faire remonter l'information à l'autorité de tutelle. Dans le secondaire, c'est plus délicat, accueillir ces enfants fait pousser des boutons aux directeurs qui en oublient presque l'obligation scolaire : attitude massive. Tout le monde accuse tout le monde. Actuellement, nous avons un souci: comment arriver à scolariser les enfants gitans en maternelle. Les familles sont très captatives, elles ont du mal à se séparer de leurs enfants. Les raisons en sont diverses : un allaitement très tard, mais aussi la peur : on va confier son enfant à des non-gitans dans un système dont on ne connaît pas trop le fonctionnement mais dont on sait qu'il impose des contraintes. De plus, dans le passé, il n'y a eu aucun exemple de réussite dans le village andalou. Les enfants gitans ne connaissent ou ne préoccupent pas beaucoup les maîtres. En primaire, ils ne parlent pas français (calo). Dès que les filles sont nubiles, elles ne vont en classe. On voit la pédophilie à la télé, ils ont très peur.

Cet entretien nous informe sur les difficultés de scolarisation des enfants gitans du village andalou à plusieurs niveaux:

1/ Un partenariat difficile entre les diverses institutions et leurs représentants tant au niveau du partage des informations et de la difficulté à les obtenir, Mr X. soulignant l'impossibilité pour l'Inspection Académique d'obtenir la liste des logements permettant de suivre la scolarisation des enfants concernés et d'assurer leur inscription dans l'établissement de

23 *les gitans* (ou les *Kalés*), qui sont surtout en Espagne (Andalousie, catalogne), en France (Provence Languedoc-Roussillon), au Portugal et en Italie. Bon nombre d'entre eux sont arrivés en France en 1962, lors de la fin de la guerre d'Algérie marquant le retour de nombreuses population qui se sont dirigées vers la sédentarité. De l'espagnol *gitano*, terme qui lui-même dériverait de *egyptano*, "égyptien", origine également invoquée avant celle de l'Inde. En Angleterre, les Gitans sont appelés Gypsies.

leur secteur. Il insiste de même sur le fait que l'institution administrative compte sur les travailleurs sociaux pour réaliser le travail d'information et d'accompagnement des familles, assurer le lien avec les établissements scolaires, que les chefs d'établissement comptent sur eux pour régler les problèmes éventuels avec ces enfants sans pour que cela le centre social en question bénéficie d'une forme de reconnaissance ou d'un soutien financier quelconque pour ces actions spécifiques qui ne sont normalement pas de son ressort et qu'il existe un principe de non intervention dans les établissements scolaires. De plus, en ce qui concerne la scolarisation en primaire, les mairies ne facilitent pas les inscriptions en raison des dernières vagues d'immigration que les responsables locaux ne voient pas toujours d'un bon oeil. Nous verrons de même qu'en ce qui concerne les tziganes non sédentaires, la loi Besson quant aux terrains de stationnement n'est pas toujours appliquée, "l'accueil" de ces populations étant assuré pour qu'elles s'installent le moins longtemps possible ou le plus loin possible des agglomérations et par conséquent loin des établissements scolaires ce qui ne facilite pas la scolarisation des enfants.

2/ Des difficultés au niveau des chefs d'établissements et des enseignants qui ne sont pas toujours favorables à la prise en charge des enfants du voyage. Si comme le souligne Mr X. certains chefs d'établissement, la scolarisation s'effectue tout de même en raison des moyens supplémentaires que peuvent obtenir les établissements ou parce qu'ils n'ont pas le choix, les progrès individuels des enfants ne semblent pas toujours être l'objectif principal. Comme nous le soulignons au préalable, l'ensemble des enfants gitans que nous avons rencontrés parlent mal voire très peu le français malgré leur scolarisation régulière. Ils sont très souvent regroupés dans des classes ghettos, produit d'une école folklorisante et culturalisante qui contribue largement à la construction d'une culture d'enfermement social. Quand on demande aux enfants ce qu'ils font à l'école, les réponses se suivent et se ressemblent: "on faisait des mots croisés toute la journée ou alors on dessinait" Antoine, 12 ans. "Ils nous faisaient danser ou faire de la musique parce que c'est ce qu'on sait faire, j'ai pas appris à lire, les maîtres ils nous ont pas appris" Ana Maria, 11 ans. Ainsi, un principal de collège, qui vient de prendre la direction d'un établissement accueillant une importante population de gens du voyage nous expliquait lors de notre visite au collège: "quand je suis arrivé, j'ai commencé par faire virer tous les dessins et toutes les peintures qui étaient dans la salle de classe où les enfants du voyage ont cours. On n'est pas là pour faire du dessin, on est là pour apprendre et eux comme les autres". Ce que les familles dénoncent et les enfants expliquent en termes de non attente de l'institution scolaire, de regroupement par classes "spéciales" et du rôle de garderie et non pas d'instruction de l'école est ainsi confirmé par les représentants de l'éducation nationale eux-mêmes. On notera ici l'absence de dossiers scolaires pour certains des enfants du village Andalou, absence de dossier dont on s'est rendu-compte au moment de la réinscription de ces enfants dans leurs nouveaux établissements. On insistera aussi sur l'absence de bulletins scolaires. Nombre d'enfants que nous avons interrogés lors des visites aux familles, ont affirmé ne pas recevoir de bulletin scolaire. Certains d'entre eux ne savaient pas de quoi nous parlions. Certes les absences sont fréquentes, mais il ne s'agit pas là de familles nomades mais de foyers sédentarisés. Nomadisme qui pouvait justifier absentéisme, décrochage et refus de l'école mais qui se faisant de plus en plus rare, renvoie l'école à ses responsabilités et ses manques, le problème du décrochage étant susceptible de concerner l'ensemble de la population scolarisable en France, comme nous l'avons vu précédemment dans ce rapport. Si les représentants de l'institution eux-mêmes ne voient pas l'utilité de la scolarité pour ces enfants, on peut se demander comment les enfants et les familles pourraient adhérer à ce qui ressemble plus à une farce, à une obligation de rentrer dans le moule de l'obligation du droit commun sans y voir un bénéfice quelconque pour eux-mêmes. D'ailleurs, comme le souligne le responsable du Centre Communal d'Action Sociale avec qui nous nous sommes entretenus: "il n'y a pas d'exemple de réussite au village Andalou". Les difficultés les plus importantes surviennent dans le 2nd degré avec l'obstacle supplémentaire de l'orientation. Comme nous le disait un enseignant de collège: "La meilleure orientation porteuse de plus de possibles c'est l'orientation en Segpa ou en Cippa". Toutefois, un enfant tzigane de Segpa aura du mal à trouver un stage, le racisme et les a priori étant le moteur d'une telle discrimination. Bien souvent les enseignants de la structure n'accompagnent pas ces jeunes dans leur recherche et ce sont les travailleurs sociaux qui se substituent à leur rôle. Scolarité donc, qui ne débouche pas sur des opportunités en termes d'insertion sociale par le travail mais à une déscolarisation, à une marginalisation toujours plus grande. Ce qui conduit de toute manière à un rejet de ce qui est extérieur à la communauté, à une résistance aux divers accompagnements proposés par les travailleurs sociaux qui prend racine dans l'absence de confiance et de connaissance mutuelle des différents acteurs en jeu mais aussi à l'impression que le fantasme d'intégration n'existe que pour donner du travail aux travailleurs sociaux: "j'en ai marre des éducatrices, j'ai perdu du temps avec elles, je veux qu'il ait un avenir" dit une mère. "S'ils travaillent c'est grâce à nous, si on n'existait pas ils iraient à la mission locale, comme nous. Ils disent qu'ils sont là pour nous aider mais c'est toujours la même chose, ils viennent nous voir, ils disent plein de paroles mais ça ne change jamais. Moi je veux que mes enfants ils travaillent, qu'ils vivent mieux que nous, ils sont allés à l'école et ça n'a servi à rien, ils savent toujours pas lire et écrire. On passe d'un travailleur social à l'autre, l'assistante sociale, il faut 6 mois pour la rencontrer, ça sert à quoi leur travail à part pour eux?" nous disait une autre maman. Le responsable du CCAS nous parle de "haine et fantasmes suscités chez les gens de cette population là. Nous mêmes travailleurs sociaux le ressentons par rapport à certains collègues". En tant que chercheurs nous avons rencontré ce fantasme concernant les travailleurs sociaux, fantasme de toute puissance quant à l'attribution d'allocations ou d'aides sociales supplémentaires qui rendent les relations d'autant plus difficiles que les lenteurs administratives ou les situations rencontrées ne permettent pas toujours de répondre aux attentes des familles. Bien souvent les portes des familles se sont ouvertes car dans un premier temps, elles pensaient avoir affaire à une assistante sociale, quiproquo que nous avons tenté d'éclaircir dès le début des entretiens.

Pour les familles, si leurs enfants ne réussissent pas à l'école c'est en raison des enseignants qui ont des attitudes violentes, crient après les enfants et ne sont pas capables de s'adapter aux enfants. Les relations aux enseignants sont souvent inexistantes, parfois conflictuelles car les enseignants sont perçus défailants dans leurs fonctions pédagogiques

puiqu'ils ne réussissent pas à enseigner à lire, écrire et compter à leurs enfants, comme excluant les enfants ou ayant des attitudes, des propos racistes à leur encontre. Les représentations des parents quant au milieu scolaire sont parfois négatives comme en témoignent les propos suivants recueillis auprès de mamans tziganes par l'Anteps²⁴:

“J'ai une mauvaise représentation de l'école car j'étais au fond de la classe avec une ardoise et jamais on m'a demandé d'aller au tableau, on met toujours les meilleurs devant mais eux ils n'ont pas besoin d'aide”.

“Nous avons peur pour nos enfants, c'est un lieu très dangereux. Beaucoup trop de jeunes y sont morts pour aucune raison sans que le collège prenne de bonnes résolutions”.

“Quand nous nous rendons aux réunions, nous ne comprenons rien, je pense que les enseignants le font exprès”.

“L'école sert à apprendre à lire et à écrire, apprendre à vivre en société. Mais l'école est trop violente, on a peur pour nos enfants, on ne les sent pas en sécurité”.

“Il va à l'école pour apprendre à lire et à écrire et comme il ne sait toujours pas lire, il trouve que l'école ne sert à rien et il ne veut plus y aller. Il était en échec scolaire, il trouve que les profs ne s'occupaient pas bien de lui, il était toujours placé au fond de la classe. Il voudrait que les profs s'occupent de tous les enfants de la même façon”.

“L'expérience de l'école a été très difficile pour notre fille. Aucun rapport avec les profs, ils ne la comprennent pas. Ils sont toujours en train de crier parce-qu'elle n'apportait pas de mots quand elle était absente, mais on ne sait pas lire ni écrire. Ils ne cherchent pas à savoir pourquoi elle est absente”.

Le problème de la communication avec les parents est souvent souligné par ses derniers. En effet, nombre de parents ne savent ni lire ni écrire ce qui est un handicap certain quant à la communication aux familles. Nous avons pu constater lors de divers entretiens que les familles d'origine populaire et notamment les familles tziganes sont en grande difficulté quant aux relations orales car certaines d'entre elles parlent mal le français, ce que nous retrouvons chez les jeunes interviewés comme mentionné en début de ce chapitre mais aussi quant à l'écrit. La majorité des échanges cités par les familles se font par courrier, courrier qu'elles sont incapables de lire. Bien souvent elles transmettent les courriers qu'elles ne comprennent pas à l'assistante sociale ou demandent à un voisin ou plus simplement encore à leurs enfants (quand ils savent lire) de le leur dire le contenu de la missive:

“Quand je reçois un courrier, je le transmets à l'assistante sociale. Je ne suis pas allée à l'école, je ne sais pas lire et écrire. Je viens de X. Dans quelle classe il est? Je ne sais pas. 3ème ou 4ème?... Un bulletin? Non, on n'a pas ça.” Mère gitane.

“ J'ai reçu un avis d'absence mais je pensais que les éducatrices s'en occupaient. Je ne sais pas lire et c'est elles qui le font pour moi. Je ne suis pas beaucoup allée à l'école, on voyageait. On a reçu cette lettre, mais du directeur mais je vois l'assistante sociale vendredi matin”. Mère gitane.

Nous avons vu le courrier dont parle la mère dans le dernier témoignage. Il s'agit en fait d'une lettre adressée par le Conseiller principal d'éducation, informant la mère des sanctions encourues en raison du trop grand nombre d'absences de son fils âgé de 15 ans (allocations qui ont fini par être suspendues depuis 3 mois à la date de l'entretien). Ce courrier était signé “Le Conseiller principal d'éducation”, sans nom et sans proposition de rencontre ou référence à un professionnel de l'établissement susceptible de venir en aide à la famille. En termes de communication, l'école est un monde parfois extrêmement opaque pour les familles et le manque d'efforts de communication, de disponibilité et d'empathie à l'égard des familles n'a eu de cesse de nous surprendre tout au long de ce travail. On comprendra ici l'importance du handicap de l'illettrisme et ses conséquences sur les temps et capacités de réaction des familles que l'on ne peut taxer de démission. Il nous semble pertinent et indispensable que l'école tente d'utiliser les codes qui permettront une communication plus aisée et par conséquent plus efficace à destination des familles les plus démunies face à la culture scolaire. Certains établissements font d'ailleurs l'effort à cet effet, effort de communication qui semble porter ses fruits comme nous l'expliquait une assistante sociale scolaire que nous avons rencontrée dans un collège accueillant un nombre significatif d'enfants tziganes:

Toutefois, tout n'est pas aussi négatif et certaines expériences d'intégration scolaire semblent porter leurs fruits, à commencer par les enfants du village Andalou qui sont rescolarisés dans des écoles socialement mixtes. En effet, comme exposé par le responsable du CCAS, les écoles “vierges de ce public” accueillent mieux les enfants du voyage. Les enfants rentrent de l'école avec du travail. L'enfant est motivé ainsi que la famille, “ils sont considérés comme les autres” (en primaire). Soutien individualisé d'enfants qui présentent des troubles. Les enseignants, n'ont pas subi l'effet d'usure du à la concentration des difficultés en raison du regroupement de ces enfants dans certains établissements et certaines classes. Pas de faux angélisme, cet effet d'usure est amplement justifié parfois et comme nous l'expliquent les enfants eux-mêmes, “quand on est à l'école on est tous ensemble, les frères, les sœurs, les cousins, on se connaît tous, on est comme à la maison. Quand on n'a pas envie de travailler, on parle entre nous. On parle pas français, les profs ils nous comprennent pas. C'est comme chez nous, on chahute, on joue, on fait la foire, quoi! Le prof, il crie, il crie mais on s'en fout. S'il nous embête, de toute façon, on le dit à nos parents qui viennent les engueuler” (entretien collectif recueilli dans le cadre d'une formation d'élaboration de projet professionnel organisé par une Mission Locale). La tâche n'est donc pas toujours aisée.

²⁴ Nous rappelons ici que l'Anteps est une association nationale tzigane (nous disons bien *de* tziganes et non *pour* les tziganes) reconnue par l'Education nationale qui tente de scolariser ou rescolarisier les jeunes tziganes.

Les jeunes, loin d'être stupides, utilisent et jouent des faiblesses du système. Mais à qui la responsabilité? A ces jeunes qui n'ont pas demandé à être regroupés (quand on leur pose la question, la réponse est générale, ils préfèrent être scolarisés "avec les payos parce qu'on apprend mieux"), à la politique de l'établissement qui construit des classes qui ont tout du regroupement ethnique ou au système de sectorisation qui va favoriser la scolarité de la communauté dans le même établissement? Quoi qu'il en soit, les expériences d'intégration des gens du voyage avec les autres enfants sont positives et les résultats scolaires nettement meilleurs la différence étant visible au sein d'une même fratrie comme c'est le cas pour la famille X9. La famille X9 est composée de 2 enfants. L'un d'entre eux refuse d'aller à l'école, scolarisé en Segpa dans un collège qui accueille les gens du voyage, il ne s'y plaît pas, ça ne sert à rien et traîne dans le quartier. La cadette, scolarisée dans le primaire dans un établissement mixte, s'intègre bien, affirme avoir des copines "non gitanes" et a de bons résultats, elle veut devenir institutrice comme nombre de petites filles et elle est très fière de dire qu'elle sait lire et écrire. Nous noterons ici qu'elle a été scolarisée dès la maternelle même si c'est de façon irrégulière, ce qui est rare chez les familles gitanes.

3/ Le milieu familial est extrêmement protecteur et la scolarisation en maternelle est difficile car comme l'expose l'entretien du CCAS, les familles ont du mal à se séparer des enfants jeunes et à les confier à des personnes extérieures à la famille et qui plus est à la communauté: . L'un des objectifs du CCAS est d'inciter les familles à inscrire les enfants en maternelle afin de favoriser une intégration scolaire ultérieure. La famille X10 que nous avons rencontrée en raison de la déscolarisation d'un des ses fils, a 5 enfants dont une petite fille de 4 ans, en âge d'aller à la maternelle. Lors de l'entretien, je demande à la maman si la petite va à l'école. Cette dernière me répond que non car elle n'est pas propre, elle lui met encore des couches. Au cours de la discussion arrivent les deux soeurs aînées (14 et 17 ans) avec qui nous entamons la conversation et que nous interrogeons sur leur scolarité. La mère s'absente un moment et nous en profitons pour demander si la petite soeur va à l'école. La réponse est bien sûr négative. C'est alors que nous posons la question de la propreté à laquelle il fut répondu: "oh non, elle est propre, ça fait longtemps qu'elle ne met plus de couches!". Sur l'ensemble des familles gitanes que nous avons rencontrées dans le cadre de ce travail, aucune n'avait scolarisé les enfants en maternelle. Outre le manque de scolarisation précoce, se pose le problème de la scolarité des jeunes-filles qui très tôt arrêtent d'aller à l'école pour s'occuper des plus petits ou fonder elles-mêmes une famille. Nous avons rencontré ces jeunes-filles dans les formations de mission locale ou organisées par des associations de gens du voyage. Malgré un désir "d'apprendre un métier", il leur est difficile de quitter le milieu familial et d'acquiescer leur indépendance. Souvent, lorsqu'elles peuvent se rendre à la formation, elles doivent rentrer à la maison dès les heures de classe terminées et il nous a ainsi été difficile d'organiser des entretiens en dehors de leur temps de formation. Nombre d'entre elles étaient mariées et sous l'autorité de leur époux qui ne les voyait pas s'éloigner d'un très bon oeil. L'insertion dans le monde du travail n'est pas leur priorité, avoir des enfants et s'occuper de leur famille est primordial. Toutefois certaines des jeunes avec qui nous avons discuté sont conscientes des évolutions de la société qui affecte aussi leur communauté. Les mariages ne sont "plus ce que c'étaient, les hommes divorcent même quand il y des enfants". Elles se préoccupent de leur avenir et de celui de leurs enfants à venir et voudraient être plus indépendantes que leurs mères.

Les familles du village Andalou sont prises entre les exigences d'une société qui veut les intégrer et les soumettre au droit commun dont l'obligation scolaire et une institution scolaire parfois défaillante, souvent incapable de s'adapter à ses publics différents et par conséquent elle-même décrocheuse de ses missions de socialisation, ethnicisante et participant à la ségrégation sociale de ces populations. En dépit des volontés ministérielles et des décisions prises au niveau politique, notamment en ce qui concerne l'accueil des gens du voyage dans des classes ordinaires bien qu'il existe des dispositifs de transition pour les cas spécifiques afin de favoriser la mixité sociale (B.O. 2002), la mise en pratique au niveau des établissements semble tout à fait inégale et difficile. La qualité des apprentissages est irrégulière ainsi que la volonté d'accueil, les attentes des enseignants et l'état des locaux. Nous avons ainsi visité un établissement d'enseignement secondaire (annexe d'un établissement plus important aux alentours de Bordeaux) qui accueille une grande partie des gens du voyage. Les locaux étaient insalubres, l'électricité obsolète et hors-normes, le lierre poussait à l'intérieur de la salle des professeurs qui étaient affectés à l'annexe en termes de "punitions symbolique" selon les commentaires du principal qui nous accueillait. Les nombreuses gouttières rendaient les salles de classe humides et hideuses. Inutile de parler de nouveaux moyens de communication et de nouvelles technologies pour faciliter les apprentissages, le principal lui-même n'ayant pas accès à Internet et ne pouvant par conséquent utiliser les logiciels de signalement de faits de violence ou de recensement de l'absentéisme et des retards. Comment demander au personnel de l'éducation nationale et aux enfants de développer un sentiment d'appartenance et d'avoir envie de s'investir quand l'importance que les responsables accordent à leur scolarité n'est pas reflétée dans les moyens mis à leur disposition? La prévention de l'absentéisme, qu'il soit non-scolarisation ou déscolarisation n'est pas assurée. Il n'y a jamais eu à cet égard de « tout préventif », contrairement à un récit idéologique. Pas plus non plus d'ailleurs qu'il n'y a eu de « tout répressif », l'impression domine surtout d'une indifférence. Toutefois certaines mesures répressives existent et font l'objet de réaffirmation récurrente en France comme en Angleterre, concernant en particulier la suspension des prestations familiales, dont nous allons maintenant étudier les effets.

5.2 Absentéisme et sanction sociale : de l'effet de la suspension des prestations familiales ?

Pour les autorités administratives et selon le Décret n° 66-104 du 18 février 1966 relatif au contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaire et aux sanctions que comportent le versement des prestations familiales et en matière pénale, les manquements à l'obligation scolaire, un enfant est considéré comme non inscrit et signalé à l'Inspecteur d'Académie ou son représentant dans un délai d'un mois après avertissement des autorités compétentes (maires, conseillers municipaux, délégués cantonaux, membres de l'enseignement, assistantes sociales, assistantes scolaires, agents de l'autorité). Le code de la Sécurité sociale (art. D552-1 et suivants) prévoit, depuis 1959 une suspension ou suppression du versement des allocations familiales dans le cadre d'absence injustifiée de plus de quatre demi-journées par mois. L'objet de ce paragraphe est d'interroger l'impact de la suspension des prestations familiales sur la scolarité des jeunes ainsi que d'approcher le vécu des familles quant à ce type de sanction sociale. Nous avons interrogé 10 familles dont on avait suspendu les allocations familiales pour manque d'assiduité d'un de leurs enfants dont 7 dans le cadre de la convention de recherche que nous avons signée avec le service "appui aux familles" de la Caisse d'Allocation Familiales de la Gironde²⁵. Nous avons de même rencontré plusieurs responsables d'organismes prestataires afin de recueillir leur impressions quant à la politique mise en place et le durcissement de la répression annoncée par le gouvernement.

5.2.1 Le cadre légal:

Incidence de l'inassiduité scolaire sur les prestations familiales :

Le code de la Sécurité sociale (art. D552-1 à D552-6) prévoit, depuis 1959 une suspension ou suppression du versement des allocations familiales dans le cadre d'absence injustifiée de plus de quatre demi-journées par mois.

Sur signalement du chef d'établissement d'un absentéisme égal ou supérieur à 4 demi-journées d'absence injustifiée, l'Inspecteur d'académie après avertissement vain à la famille, transmet aux organismes concernés, les noms des enfants qui ne remplissent pas les conditions d'assiduité requises. Le signalement peut entraîner soit la suspension, soit la suppression des prestations familiales. Selon l'article 12, de la loi du 18 février 1966, la suspension peut avoir lieu si les organismes prestataires ont connaissance de l'inassiduité par une autre voie (la procédure est la même).

Les prestations familiales afférentes à l'enfant en cause ne sont dues pour aucun des mois au cours desquels l'assiduité n'a pas été effective.

Le rétablissement rétroactif peut avoir lieu si l'autorité académique fait connaître à l'organisme ou service payeur qu'elle a reçu des justifications suffisantes ou dès qu'un certificat du chef d'établissement scolaire attestant que l'enfant a repris une fréquentation normale depuis un mois est fourni à l'organisme payeur qui avise l'autorité académique. En cas d'absences supérieures à dix jours soit consécutifs soit au cours d'un même mois, les prestations ne sont pas dues pour le mois ou pour le premier des deux mois en cause. (**Articles 10 et 13 du Décret n° 66-104 du 18 février 1966**). **Loi du 28 mars 1882 modifié par les lois du 11 août 1936 et 22 mai 1946.**

Incidence de l'inassiduité scolaire sur le RMI (Revenu Minimum d'Insertion) :

Selon la réglementation nationale 4.121, l'organisme prestataire des allocations familiales peut saisir le Préfet qui peut décider à sa discrétion de l'ouverture ou non du RMI ainsi que de sa suppression à compter de la date de décision.

Sanctions internes à l'établissement

Il peut être décidé de l'exclusion temporaire interne ou externe des absentéistes ou du retrait de parts de bourse (Toulemonde, 1998).

Sanctions pénales

L'article 227-7 du code pénal modifié par la loi du 9 septembre 2002 prévoit qu'en cas de non respect des obligations légales qui leur incombent, le père ou la mère légitime, naturel ou adoptif encourt une peine de deux ans d'emprisonnement et une amende de 30 000 euros si la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de l'enfant mineur sont compromis. On notera ici que les personnes autres que les parents légitimes ne sont pas concernées ce qui nous amène à s'inquiéter quant au rôle des structures d'accueil, foyers. En effet, nombre d'entretiens comme nous avons pu le voir précédemment, soulignent le manque de suivi concernant les jeunes en placement, manque de suivi qui concerne la scolarité de ces enfants qu'ils dénoncent dans leurs témoignage.

Au vu et à l'analyse des données recueillies, nous sommes amenés à nous demander si la loi telle qu'elle est définie et appliquée est appropriée en ce qui concerne les trois points suivants :

1. L'effet de stigmatisation supplémentaire des familles que nous avons souvent rencontrées démunies mais pas démissionnaires.
2. L'inégalité quant à l'application de la loi.

²⁵ Nous précisons ici que le service "appui aux familles" est distinct du service qui procède à la suspension des allocations familiales. Le service d'action sociale de la C.A.F. dans une volonté de mieux saisir la problématique sociale et économique qui amène à la suspension des allocations chez certaines familles dont un ou plusieurs enfants sont déscolarisés. Cette démarche s'inscrit dans l'objectif d'apporter une aide appropriée à ces familles. Aussi, la C.A.F. a permis à l'un de ces éducateurs de participer à la recherche (Monsieur Gallone) afin d'aider à la réalisation d'entretiens.

3. Ces mesures semblent contradictoires avec les politiques d'insertion sociale mises en place dans les années 80.

5.2.2 Stigmatisation et disqualification sociale des familles

Nous discuterons ici de la notion de volonté quant au problème de l'absentéisme, la loi, rendant responsables les parents qui ne respecteraient pas leurs obligations légales en matière d'éducation. Nombreux sont les jeunes qui nous ont déclaré cacher leurs absences à leurs parents et mettre en place des stratégies afin d'éviter que leurs parents apprennent leur situation scolaire. Outre cet aspect important, les parents que nous avons rencontrés, lorsqu'ils étaient au courant de l'absence de leur enfant, ont souvent exprimé leur désarroi et leur sentiment d'impuissance pour l'obliger à se rendre au collège. Certains parents allant jusqu'à accompagner le jeune jusqu'au collège comme expliqué dans les témoignages ci-dessous :

« Il n'aime pas l'école. Avant, quand il allait en primaire, il apprenait. On n'était pas au courant de ses absences. Je ne répondais pas, je ne sais pas lire. Il séchait les cours. Son père l'accompagnait à l'école, il partait mais il ne rentrait pas, il restait dans la rue. Le matin, je le réveille, il pleure. Je lui ai interdit la moto pendant un temps mais ça ne sert à rien. » Mère de Julien. 14 ans.

« ça fait deux trois mois qu'il ne va plus au collège. Il ne veut pas y retourner. Il savait que les allocations allaient être supprimées, mais ça n'a pas changé grand chose, ça ne l'a pas poussé à y aller » Mère d'Anthony. 15 ans.

L'on voit bien ici que l'absence de ces deux adolescents dépasse largement la problématique du non respect de la loi par les parents et que le problème se situe plus à un niveau éducatif et social (les deux familles vivent dans la plus grande précarité). Ces deux familles ne perçoivent plus les allocations familiales pour leurs enfants, ce qui ne fait que renforcer le sentiment d'exclusion sociale, de relégation. Sentiment d'exclusion sociale et de marginalisation aggravé par la nature même de la sanction qui ne concerne qu'une partie des familles dont les enfants s'absentent de l'école sans justification sérieuse puisque seules les familles populaires et en dessous d'un certain seuil de revenus perçoivent les allocations familiales soit 6.318 124 familles dont les enfants sont âgés de 6 à 16 ans sur un total de 7. 538 273 familles concernées par l'obligation scolaire²⁶. Sentiment de relégation renforcé par le manque de communication avec les institutions à l'origine de la sanction. La plupart du temps, les familles que nous avons rencontrées n'ont pas rencontré le chef d'établissement ou un représentant de l'Inspection académique, elles n'ont pas eu l'occasion de s'exprimer quant aux difficultés vécues. Quand elles en ont eu l'occasion, elles ont le sentiment que leur parole n'a pas été entendue et prise en compte comme pour la famille X1 (pp.103-104). Disqualification sociale à laquelle contribue la suppression du RMI de la première famille qui ne le perçoit plus depuis six mois, suite à une décision préfectorale. La mère d'Anthony, tente de trouver un contrat d'apprentissage pour son fils qu'elle ne sait plus « comment prendre ». Elle en avait trouvé un mais il ne s'y est jamais rendu car son père (les parents sont divorcés et en conflit) est venu le chercher au moment où il devait débiter chez son employeur. La maman de Julien, le menace de demander un placement et tente de le persuader de la nécessité d'aller en classe, mais cela ne semble pas avoir beaucoup d'effet. Peut-on alors parler de démission parentale ? Les situations ci-dessus nous semblent plus relever de l'aide sociale à l'enfance et de l'action éducative que de la pénalisation des familles des élèves absents que ce soit en termes d'amendes, d'emprisonnement, ou de suspension des prestations familiales. De plus, l'application de la loi est inégale, selon les caisses prestataires d'allocation, les inspections académiques, les établissements scolaires ce qui a pour conséquence une situation d'injustice.

5.2.3 Inégalité dans l'application de la loi.

L'inégalité dans l'application des sanctions pour le manque d'assiduité des élèves est basée sur l'hétérogénéité des signalements et ce à plusieurs niveaux. **Au niveau du collège** tout d'abord où la difficulté première réside dans le recensement des élèves absents. Comptabiliser l'absentéisme n'est pas un exercice simple. La différence entre enquêtes officielles et enquêtes scientifiques nous montrera l'évidence d'un véritable chiffre noir de l'absentéisme scolaire (Blaya, 2003). Si la définition administrative est claire quant au seuil de tolérance du nombre de jours d'absences légitimes, elle l'est beaucoup moins quant à la justification de ces absences. Le recensement institutionnel donne un état non de l'absentéisme réel, mais bien plus de la mobilisation de l'institution scolaire sur le sujet : les biais de ces recensements sont les mêmes que ceux qui concernent la délinquance juvénile lorsque son étude ne s'effectue qu'avec l'aide des statistiques policières. Ceci ne signifie pas que ces chiffres soient sans valeur, mais ils sont insuffisants.

²⁶ Chiffres C.N.A.F. pour janvier 2000.

Il nous semble important de souligner ici que le mode de recensement des absences est extrêmement variable d'un établissement à l'autre, sachant que le logiciel GEP²⁷ peut enregistrer un retard d'une heure voire quelques minutes comme une demi-journée d'absence si l'établissement se contente d'un recensement de début de première heure. Comme le souligne Febvre (2002), les erreurs de recensement ne sont pas rares. L'approche subjective de ce que le conseiller principal d'éducation ou le chef d'établissement considéreront comme justifié ou non, ne peut qu'engendrer qu'une part d'inégalité devant le risque du signalement.

Au niveau des Inspections académiques, la part de relativité augmente puisqu'un deuxième tri s'opère quant aux signalements à l'organisme prestataire d'allocations familiales. Les signalements au Procureur de la République et /ou auprès des organismes de prestation des allocations familiales sont effectués par l'Inspection Académique après signalement de l'établissement et un deuxième tri à lieu à ce moment là, c'est à dire que les services sociaux des Inspections Académiques ne font pas toujours remonter l'information de façon systématique en vue d'un signalement mais prennent parfois en compte les caractéristiques particulières de certaines familles. Ce qui explique les différences de signalement d'une académie à l'autre soulignée par la note interne de la DPD (note interne DPD, communiquée par Françoise Oeuvarard. Décembre 2002). Cette note indique que le taux de collégiens qui ont fait l'objet d'un signalement au cours de 2001/2002 est estimé par la DPD à une fourchette entre 1.9% et 2.5%. Le pourcentage des signalements du 1^{er} degré varie entre 5 et 20% du total. Outre l'écart très large entre ces pourcentages, ces derniers résultats montrent l'existence réelle d'un problème d'absentéisme aussi dans le primaire et la nécessité de s'intéresser de près à ce phénomène qui pourrait être les prémisses des absences lourdes et de décrochages ultérieurs. De plus, selon l'enquête menée par la CNAF, les caisses d'allocations familiales qui n'ont enregistré aucun signalement sont nombreuses et les disparités peuvent être grandes d'une Caisse à l'autre. Ainsi, toujours selon la même enquête, 14 d'entre elles ont eu à gérer une centaine de signalements et 3 plus de 500. La Caisse d'Allocations Familiales de la Gironde n'a traité que 40 signalements transmis par l'Inspection Académique au cours de l'année scolaire 2001-2002. Sur ces 40 signalements, 36 concernent des familles des gens du voyage. Même en tenant compte de la grande proportion de ces enfants suivant une scolarité chaotique et ponctuelle, le travail d'enquête que nous avons mené auprès des jeunes sur le terrain confirment que la catégorie de population des gens du voyage n'est pas seule concernée par l'absentéisme lourd. Nos entretiens avec diverses personnes responsables au niveau des Inspections académiques et des établissements dans deux départements ont confirmé le choix délibéré de ne pas signaler certaines familles afin de les protéger, les cas rencontrés nécessitant plus un accompagnement éducatif qu'une sanction au niveau de la famille.

"Les allocations ne sont pas un moyen de pression. Les parents sont tellement impuissants que ce n'est plus un moyen de pression. Les parents sont inquiets car le gamin ne s'inscrit pas dans une norme. Il se marginalise, et donc ils se culpabilisent. S'ils sont démissionnaires dans la relation individuelle avec le gamin ils ne le sont pas par rapport à leur responsabilité au gamin. C'est pourquoi nous réfléchissons beaucoup avant de signaler. De toute façon, même quand on signale, la prise en charge peut être très longue. J'ai eu deux cas. Le premier, suite au signalement a fini par avoir un éducateur un an et demi après sa déscolarisation. En fait, il est resté deux ans et demi sans rien. La maman a une grosse pathologie mentale, elle est toxicomane et il y avait un essai de soin. Le gosse avait peur de laisser sa mère. Nous avons fait un gros travail avec le centre médicot-social et la tutrice aux prestations familiales. L'assistante sociale de secteur et moi-même avons signalé le cas au Procureur. Le tribunal a mis 7 mois avant de réagir et en plus l'éducatrice n'était toujours pas arrivé. Il y avait un repli de la famille sur elle-même et les visites à la famille étaient difficiles.

Le second cas, il a fallu attendre le 3^{ème} signalement avant que le tribunal se saisisse de l'affaire. Au deuxième signalement il y a eu une enquête de police et la famille n'avait vu personne. La P.J.J.²⁸ pour un frère essayait de faire ce qu'elle pouvait. Les parents travaillaient mais pas le gosse. Il est revenu à la rentrée mais il recommence à s'absenter. C'est un gamin intelligent avec des capacités selon les professeurs. Le père est symboliquement absent, il a des problèmes d'alcoolisme. Les gamins décident eux-mêmes. Lui : je viens demain. Il regarde la télévision, il reste au lit jusqu'à midi, il sort le soir. Il a une bande de copains plus âgés avec qui il traîne. Il discute, il fait du petit trafic. Que peut lui apporter l'école là-dedans ! L'école pour lui c'est une douleur car plus il est absent plus il est difficile d'y aller : il y a les réflexions des profs, l'école se ferme elle-même. Exclusion interne." Assistante sociale scolaire.

Outre la nécessité d'une prise en charge éducative, ce témoignage souligne les dysfonctionnements institutionnels et les lenteurs administratives, les institutions elles-mêmes contribuent à l'enkystement de situations de mise en danger de la scolarité du jeune par leurs temps de réaction. Comme le souligne cette assistante sociale, l'école contribue à l'exclusion du jeune qui n'est pas conforme à ses attentes en procédant à son exclusion interne. Les absences de ce type sont mal vécues par les enseignants, l'accueil est souvent froid et renforce le jeune dans son désir de fuite d'un milieu qu'il ressent hostile. Surcharge de travail et manque d'effectifs chez les uns, manque de formation quant à la gestion de ce type de situation pour les autres, on peut alors se demander si la sanction de la famille est la réponse pertinente à la situation.

Outre la nécessité d'une approche éducative, nombre des enquêtés ont invoqué la précarisation supplémentaire qu'implique la suspension des allocations familiales, voire du R.M.I. comme en témoigne une assistante sociale ci-dessous:

²⁷ Logiciel qui décompte le nombre des retards, absences, leur durée en unités de demi-journées et enregistre les motifs avancés par la famille.

²⁸ Protection Judiciaire de la Jeunesse

Lorsqu'une famille est bénéficiaire du R.M.I., on lui supprime la totalité du R.M.I. et elle se retrouve sans revenu. Nous avons rencontré une de ces familles pour savoir comment elle vivait: seulement avec les bons alimentaires du Conseil Général. Aussi, nos supérieurs hiérarchiques ont réagi: pas de suppression, de signalement tant que le service social n'a pas été consulté en amont. Jusqu'à ce jour, aucune suppression n'a suscité un retour. On a longtemps pensé que la gestion de l'absentéisme ne relevait pas du service social et que c'était de la compétence du Conseiller principal d'éducation uniquement. Depuis les textes de 1991, ça a changé, dans notre académie, c'est effectif depuis 1998. Assistante sociale scolaire.

Au niveau des organismes prestataires d'allocations : Les Caisses d'allocations familiales ne sont pas les seuls organismes prestataires. Aussi nous a-t-il semblé pertinent d'aller rencontrer un d'autres organismes afin de connaître quel était leur point de vue sur la question de la suspension des allocations familiales et des familles dont les enfants sont absentéistes. Là encore, la différence de position est grande puisque l'un d'entre eux a clairement affirmé sa grande réticence à appliquer la loi en vigueur afin de ne pas couper le lien avec les familles, leur objectif étant la rescolarisation de ces enfants en décrochage comme l'explique l'entretien ci-dessous:

Nous n'appliquons pas les textes comme un carcan rigide, trop serré. Nous fonctionnons selon les besoins du terrain. Nous faisons faire un diagnostic par les travailleurs sociaux et nous ciblons les besoins prioritaires. Nous avons tenté de signer une convention de collaboration avec X (autre organisme prestataire) afin que dès qu'un établissement repérerait une absence, l'I.A. fasse partir un courrier tripartite avec les deux organismes prestataires. Cela n'a pas pu se faire en raison de problèmes institutionnels et de personnes et chacun est resté sur l'application de ses textes et ses modes de fonctionnement. L'I.A. aurait voulu une démarche préventive associée avec la mise en oeuvre d'un premier avertissement avant de procéder à la suspension. Nous y avons adhéré mais pas X. L'agent comptable du moment est resté sur la position administrative: quand on a connaissance d'un cas d'absentéisme, on doit appliquer la loi, rien que la loi.

L'absentéisme est important mais les suspensions sont très rares. Dans les établissements en milieu rural, les signalements ne sont pas systématiques car c'est aussi un problème déontologique. Nous privilégions la discussions et un axe préventif fort. Notre travail est très lié aux individus, nous essayons de trouver des solutions. Quand nous avons une meilleure connaissance de la famille, nous réalisons un meilleur travail ensemble. De plus, y-a-t-il un intérêt dans le signalement s'il n'est pas pris en compte? Tout ce qu'on obtiendra c'est une rupture avec la famille. On risque de perdre tout lien et plus on laisse traîner la situation, plus elle empire. C'est par le dialogue avec les familles qu'on peut les aider". Entretien collectif. Organisme prestataire d'allocations familiales.

Suite à ces divers entretiens, nous sommes amenés à nous demander si une loi que les fonctionnaires chargés d'appliquer est manifestement appliquée de façon inégale, voire pas appliquée est une loi pertinente à la situation qu'elle est censée sanctionnée.

Au niveau des familles : Les familles, une fois que l'enfant quitte l'établissement scolaire pour des raisons telles que mariage, emploi ou autres, ne signalent pas toujours à la Caisse d'Allocations Familiales leur changement de situation ce qui a pour conséquence de les maintenir dans un statut d'absentéistes alors qu'il ne le sont plus et parfois de priver la famille de ses droits alors qu'avec un jeune au chômage et n'étant plus soumis à l'obligation scolaire, elle pourrait percevoir à nouveau les allocations le concernant. Ce dernier point nous amène à réfléchir sur le fait que les familles ont entre-temps mis en place des stratégies de débrouille et qu'elles préfèrent se passer de l'aide des services sociaux que de devoir se justifier à nouveau. Perte de confiance, peur de la stigmatisation, soulagement de ne plus avoir à rendre de compte, c'est ce qui ressort des entretiens téléphoniques que nous avons pu avoir avec ces familles qui par conséquent refusaient de nous recevoir. Nous signalerons ici que sur les 40 familles dont la CAF nous a communiqué les coordonnées, 13 étaient hors obligation scolaire. Trois de ces familles que nous avons réussi à joindre par téléphone nous ont confirmé que leurs enfants avaient quitté le foyer familial et n'étaient plus concernés par une scolarité quelconque ou une éventuelle prestation familiale en tant qu'enfants vivant avec la famille.

5.2.4 Une sanction dont l'efficacité est perçue comme limitée:

Si les Caisses d'Allocation Familiales de certains départements affichent une reprise de la scolarité suite à la suspension des allocations familiales, nous sommes quelques peu dubitatifs quant à cette efficacité, et ce dans tous les cas d'une année sur l'autre. De plus, reprise de la scolarité ne signifie pas rattrapage scolaire mais présence dans l'établissement ce qui ne signifie en aucun cas que le décrochage scolaire du jeune a été enrayeré. Lorsque nous avons commencé à nous intéresser aux familles allocataires dont les enfants sont absentéistes, notre première requête fut d'avoir les fichiers de ces familles de l'année précédente afin de vérifier s'il s'agissait d'une situation pérennisée ou d'un décrochage récent. Et bien ces fichiers n'existent pas. Ainsi, l'institution se trouve dans la totale impossibilité d'évaluer l'impact de la mesure d'une année sur l'autre. De plus, en raison de l'organisation de la suspension des allocations, les vacances d'été impliquant automatiquement la reprise du versement des allocations, les fichiers étant "écrasés", il est quasiment impossible de vérifier si le jeune a repris en septembre, si ce n'est en croisant les données des établissements, de l'Inspection Académique et de l'organisme prestataire et comme nous l'avons vu, le dialogue et le partenariat semblent très difficiles entre les diverses institutions qui sont dans des logiques souvent différentes voire opposées. Les premiers signalements (lorsqu'ils arrivent) ont souvent lieu au mois de novembre, ce qui peut impliquer une déscolarisation totale de plusieurs mois.

Dans le cadre d'une démarche d'accompagnement et d'aide à l'enfant, cela est extrêmement long. Afin de tenter un suivi des familles signalées, nous avons demandé aux représentants de la Caisse d'Allocations Familiales avec qui nous travaillons dans ce cadre de recherche d'imprimer les listings mois après mois ce qui nous a permis d'avoir un suivi depuis mars 2002 à ce jour. Sur les quarante signalements que nous avons pu examiner, onze enfants sont déclarés comme ayant réintégré l'école. En ce qui concerne une partie d'entre eux, nous avons pu les rencontrer et rencontrer leur famille. Dans un cas, il s'agissait d'un adolescent tzigane qui n'était pas satisfait de son inscription au collège de secteur car il aurait voulu être scolarisé dans un autre établissement où vont tous ses cousins. De plus, la mère avait peur de la violence dans l'établissement d'affectation, ce dernier ne jouissant pas d'une réputation très positive à cet égard. Après maintes démarches et discussions avec les représentants de l'établissement (direction et vie scolaire) ce jeune a fini par accepter sa scolarisation. Il ne s'agissait donc pas d'un décrochage scolaire ou d'un refus de scolarisation mais d'un problème inhérent à l'affectation à un établissement qui ne convenait pas à la famille pour les raisons évoquées ci-dessus. Un deuxième adolescent mettait en difficulté sa famille qui se déclarait démunie face à cet enfant qu'elle n'arrivait pas à scolariser malgré des sanctions et l'accompagnement de force jusqu'au collège. Pour ce dernier cas, nous nous demandons si c'est l'effet de la sanction qui a ramené le jeune à la scolarité et pencherions plutôt pour l'effet d'une mobilisation importante des travailleurs sociaux suite au signalement. En effet, nous avons rencontré l'assistante sociale scolaire ainsi que les éducateurs de rue qui accompagnaient le jeune et la famille. Leur détermination et leur travail autour du projet professionnel du jeune semblent avoir porté leurs fruits. Ce qui vient confirmer la nécessité d'un accompagnement spécifique nécessaire à ces familles et leurs enfants, non pas en termes de sanctions mais d'aide sociale et éducation. Nous n'avons pu établir de contact avec le quatrième jeune. Une adolescente, âgée de 13 ans, déclarée inassidue en mars 2002 a repris sa scolarité fin avril 2002 mais l'a interrompue à nouveau fin mai 2002. Cette adolescente fait partie d'un groupe de même famille de gens du voyage vivant à la même adresse dont 11 enfants sont déclarés comme non assidus et/ou dont la situation scolaire n'a pas été déclarée. La suspension des prestations familiales ne semble donc pas avoir grand effet sur ces parents. Le problème du décrochage scolaire serait donc à interroger ailleurs que dans un refus de l'enfant à se rendre à l'école ou en tout cas comme ne relevant pas d'une démarche passagère pouvant être enrayerée par une sanction financière les enfants étant âgés de 16,15,13,12,11,10, 9,8,7 ans. Nous sommes d'autant plus perplexes qu'un douzième enfant déclaré, âgé de 14 ans a été déclaré comme inassidu en février 2002 a repris sa scolarité en mai 2002. Un autre enfant, dont la reprise est enregistrée en septembre et dont le signalement avait été fait en juin, présentait des problèmes de santé importants dont un handicap oculaire lourd. L'ensemble de la famille en situation précaire et présentant le même handicap est démunie et ne sait comment obtenir de l'aide en termes d'accompagnement social par rapport à ses problèmes de santé, les démarches administratives étant lourdes et n'aboutissant pas toujours. Nous sommes ici amenés à souligner l'injustice et la précarité supplémentaire de la sanction financière. Aujourd'hui âgé de 16 ans, le jeune n'a pas repris sa scolarité. La sanction n'a rien changé aux difficultés de scolarisation, elle n'a fait qu'augmenter stigmatisation et difficultés.

Fin septembre, aucun nouveau cas n'était signalé pour inassiduité scolaire, en décembre, ils étaient trois élèves supplémentaires. En ce qui concerne les autres adolescents concernés, la majorité a atteint l'âge des 16 ans et ne sont donc plus obligés à une scolarité. On notera que l'ensemble des signalements concernait des enfants proches des 16 ans, juste en-dessous ou en-deçà de l'âge obligatoire de scolarisation. L'une d'entre eux, âgée de 16 ans depuis février 2003, était déscolarisée depuis 1993 selon les fichiers de la C.A.F qui affichent cette date comme début du signalement. Pour 50% des dossiers, la situation de l'enfant n'est pas fournie par la famille ce qui ne permet pas de savoir si l'enfant est rescolarisé, s'il est entré dans la vie professionnelle ou est au chômage (21 dossiers). Une des familles a totalement disparu. Selon les voisins et le centre d'action sociale, elle aurait déménagé sans laisser d'adresse et vivrait dans des conditions extrêmement précaires dans une caravane sur un campement sauvage à Bordeaux. Les enfants concernés sont âgés de 13 ans (inassidu depuis le 7 mars 2002) et de 16 ans, déclaré inassidu depuis le 31/01/02, il avait alors 15 ans.

Si l'on fait un bilan de la durée de descolarisation déclarée sur la base de la date de signalement à la date de reprise quand il y a reprise ou date de recensement (12/12/02), les absences peuvent durer de quelques mois à plusieurs années soit de un mois à 9 ans (tout en sachant que pour nombre de dossiers, nous n'avons pu obtenir la date du premier signalement et avons dû nous contenter du signalement au 1er mars 2002, date du début de notre travail avec la C.A.F. L'absence de déclaration de situation de la famille (ces dernières ayant rompu la communication avec l'organisme prestataire) peut faire perdurer un signalement bien au-delà de l'obligation scolaire, l'un des jeunes concernés étant actuellement âgé de 19 ans. De plus, les dysfonctionnements institutionnels et les lenteurs administratives comme nous avons pu le voir dans le chapitre qui leur est consacré peuvent contribuer à la pérennisation voire à l'enkystement d'une situation de décrochage. Ceci nous amène à réitérer notre remarque quant à l'imprécision des recensements qui ne reflètent pas la réalité. L'ensemble de ce travail nous conduit à conclure que bien des cas de décrochage scolaire n'ont en aucun cas été réglés par la sanction financière et mériteraient une approche plus approfondie en termes de besoins d'accompagnement éducatif des familles. Un travail d'appui aux familles quant à l'orientation scolaire ou l'élaboration de projets professionnels, un accompagnement psychologique et un soutien à l'autorité parentale en sus d'une aide sociale et leur inclusion dans les processus engagés en tant qu'acteurs et non pas sujets nous semblent primordiaux. Ce dernier point s'appuyant de plus sur les recherches étrangères et les différents programmes mis en place afin de prévenir le décrochage scolaire tant aux Etats-Unis qu'en Angleterre ou au Brésil qui montrent que la sanction ne suffit pas à enrayer l'absentéisme lourd et que ce sont les programmes dans lesquels les parents sont impliqués et/ou qui prennent en compte les problèmes de précarité sociale et les difficultés d'apprentissage qui semblent être les plus efficaces quant à la réduction de l'absentéisme. Nous concluons donc sur la nécessité d'un plus grand partenariat entre les établissements scolaires, les familles et les institutions chargées de la prévention et de la répression de l'absentéisme scolaire. Les dysfonctionnements institutionnels révélés par le point de vue des familles – qui peuvent amplifier ceux-ci, sont en tout cas un leitmotif

important des acteurs rencontrés, les familles certes, mais aussi les différents « partenaires » de celles-ci et des autres instances de socialisation

5.3 **Dysfonctionnements institutionnels**

Les parcours des jeunes décrocheurs font l'objet d'une série importante de commentaires, de diagnostics et de décisions que bien souvent ni eux, ni les familles ne semblent maîtriser ni même comprendre. Comme Debarbieux l'écrivait récemment dans un autre contexte (Debarbieux, 2002) « *Les publics en difficultés ont de multiples « propriétaires », qui filtrent pour eux les contacts avec l'extérieur, se méfient pour eux, finalement décident parfois pour eux de la possibilité d'une rencontre* ». C'est là une constante que nous avons rencontré : malgré le désir affiché de « partenariat inter institutionnel » le cloisonnement des services parfois explicitement lié au secret professionnel est la règle. Mais ce cloisonnement n'est qu'un des problèmes, et, dans un contexte où on semble noter une évolution carencielle du rapport qu'entretiennent ces jeunes à l'égard des parents, des représentants de l'école et des adultes en général, nous sommes amenés à questionner quel est le rapport de ces jeunes à l'école et aux contraintes que le système leur impose, ce qui nous amène à réfléchir sur les dysfonctionnements institutionnels, les contradictions et les effets pervers qui découlent du « c'est pour ton bien » mais aussi des enjeux de pouvoirs entre les différents acteurs inter et intra institutionnels, c'est à dire du poids que les institutions peuvent faire peser sur les jeunes en difficulté et parfois même de leur démission. Notre projet est ici le même que celui qui avait été affiché par Debarbieux (loc. cit.) dans son ouvrage récent sur la délinquance des mineurs : « Ce qui va suivre ne sera pas une remise en cause des professionnels rencontrés, des individus, souvent remarquablement dévoués, mais sera la description d'une complexité improductive », trop souvent improductive.

5.3.1 **Les lenteurs dangereuses**

Parfois, malgré un désir de rattachement, de poursuite d'études, les jeunes sont freinés par des lenteurs administratives ou des volontés individuelles ne désirant pas donner le coup de pouce nécessaire (bien que la loi spécifie que cela fait partie de leur fonction), adultes parfois heureux de se « débarrasser » de ces jeunes qui leurs empoisonnaient la vie (on peut le comprendre) ou nuisaient à la réputation de leur établissement et incapables de faire la part des choses entre leur affect et leur devoir de fonctionnaire comme le montre le témoignage ci-dessous. Une responsable de Mission Générale d'Insertion que nous avons rencontrée dans le cadre de ce travail : « A X(ville), les CIO nous appellent quand ils ne savent pas quoi faire des gosses ». On notera aussi l'impression de démission que donnent les chefs d'établissement quant au suivi des jeunes. Rappelons que les chefs d'établissements sont censés s'occuper de ce que devient tout jeune scolarisé dans leur établissement un an après qu'ils l'aient quitté. La réalité semble souvent très éloignée de ce vœu pieux.

“Le suivi des chefs d'établissement c'est vraiment, vraiment la grosse arnaque! ...Que le chef d'établissement garde un suivi ou mette en place quelque chose pour voir ce qui se passe avec tous les jeunes qui sortent de l'école et qui ne sont pas diplômés, alors ça franchement, euh...moi, je me suis plus ou moins accroché avec heu, avec des chefs d'établissement du style, euh...un jeune qui sort je sais pas moi, j'avais eu une jeune femme, qu'avait pas eu son bac et qui voulait préparer un BTS tourisme, donc un contrat de qualif.....j'appelle le chef d'établissement, parce que dans le cadre de la mission d'insertion de l'éducation nationale d'une jeune non diplômée qui n'a pas réussi, normalement une convention de stage c'était pas quelque chose d'impossible. Je me suis fait remballer! Quelque chose de pas mal!!!Donc j'ai appelé le rectorat, le service concerné, ils m'ont dit : « c'est le chef d'établissement qui est le seul juge en la matière. En bref, si c'est pas une politique ou une volonté du chef d'établissement de farier ce travail là, ben ça se fait pas...Pour cette jeune fille, je n'ai rien pu faire. J' crois que c'est pas très clair même pour eux, pour les chefs d'établissement, parce que moi j'avais décidé de monter un peu au créneau parce qu'il avait été vraiment ...odieux, ce gars...J'avais eu du mal pour trouver les textes de loi de référence pour trouver des choses bien concrètes à poser devant, même le rectorat, ils avaient été très évasifs sur les obligations, sur le contenu de cette loi... Directrice de Mission Générale d'Insertion.

De plus le passage obligé par les CIO avant la Mission Locale est largement contesté par les conseillers de cette Mission comme étant une étape supplémentaire retardant l'inscription et le travail de la Mission Locale sans pour autant apporter de solution, les CIO selon leur dires n'étant qu'une démarche administrative comme le confirment l'ensemble des entretiens menés avec les conseillers des Missions Locales :

Alors nous on a eu des consignes par rapport à l'accueil justement, puisque théoriquement on ne doit pas recevoir les jeunes moins de un an après leur sortie puisque c'est l'éducation nationale qui est censée travailler...faire ce travail d'insertion. Donc, à chaque fois, théoriquement, bon on le fait mais bon, vraiment c'est très contraignant te je vois pas trop l'intérêt, personnellement, mais bon, c'est de demander au jeune d'avoir...de faire le point avec le C.I.O. ça ce n'est pas une mauvaise chose en soi, quand c'est un véritable point qui est fait sur les possibilités d'orientation, mais à priori, on lui demande d'avoir un document d'orientation du CIO, donc le jeune y dit « voilà, je veux arrêter l'école, je voudrais aller à la Mission Locale », on lui fait le papier, donc il vient avec son papier et là on le reçoit. Comme à part les Cippa, l'éducation nationale, y'a rien, donc on les envoie faire une démarche complètement, la plupart du temps ou neuf fois sur 10, complètement inutiles ». Conseillère Mission Locale.

Honnêtement, je dirais qu'il y en a peut-être plus qu'avant (des décrocheurs), mais sans avoir aucun chiffre en tête. Tout jeune qui sort de scolarité a pour obligation de passer par ce C.I.O., bon et le C.I.O. est en charge pendant un an de s'occuper du jeune et de lui faire des propositions, bon...et voir quoi mettre en place. Si effectivement le C.I.O. n'a pas de

solution à apporter à ce moment là ils nous l'envoient avec une lettre de commande et ce n'est qu'à ce moment là que nous, on peut recevoir le jeune. Bon pour celui qui est déscolarisé depuis moins d'un an uniquement et en fin de compte, je dis ça parce que j'ai l'impression que le C.I.O., les lettres de commande, ça afflue...Conseillère Mission Locale.

« Je ne veux pas avoir la dent dure mais bon ! je trouve ça lamentable. Pour certains jeunes c'est carrément « on ne veut plus », « je ne ferai rien pour ce jeune ! ». Bon ! je veux bien entendre qu'il y ait des problèmes, justement, mais à 15, 17 ou 18 ans, larguer complètement quelqu'un dans la nature puis « démerdes toi ! », même si effectivement il y a de gros problèmes qui ont été créés, même si ce sont des problèmes de violence au sein d'un établissement, les gens se déresponsabilisent complètement quoi... bon, maintenant moi je sais pas quels moyens ils ont vraiment, mais la démission, se défaire ... c'est une grosse tendance. Ben on le remarque souvent pour des jeunes qui ont 16/18 ans. Qui sortent juste de scolarité. Au niveau des deux CIO sur le Sud et sur le centre ville, rien ne s'est mis en place...réellement dans ce partenariat...enfin ces tentatives de mettre du lien de la sortie de l'établissement jusqu'à l'arrivée à la Mission Locale, avec l'étape intermédiaire du C.I.O. ça a pas marché. C'est au niveau des opérateurs, hein, c'est pas au niveau du terrain. Les jeunes que l'on reçoit 'est de leur propre initiative. De toute manière, entre Missions Locales et établissements scolaires, il n'y a aucun lien. » Conseiller Mission Locale.

5.3.2 L'effet millefeuille

L'ensemble de ces entretiens dont nous rapportons une partie seulement nous amène à réfléchir sur la pertinence de la multiplicité d'interlocuteurs autour d'un même jeune et d'un même sujet, son orientation professionnelle. En fait au lieu de guider le jeune et lui apporter une aide efficace cette diversité semble uniquement retarder les démarches et le perdre dans le dédale des services administratifs. Mutatis mutandis c'est bien là ce que Christian Bachmann, qui connaissait bien le sujet, désignait en parlant du « casse-tête partenarial et de l'effet-catalogue », voire - il avait le sens de la formule percutante - de « table de ping-pong et des égarements bureaucratiques »(Bachmann & Leguennec, 1996, p.430 seq.). Multiplicité d'interlocuteurs, redondance et inefficacité : les compétences réelles des services sont peu mises en commun pour offrir aux jeunes sortant du système éducatif un service commun et non superposé, fédérant et valorisant ainsi les compétences de chacun plutôt que leur mise en concurrence. Rappelons encore que pour Bachmann, le constat des dysfonctionnements partenariaux était lourd, même s'il reconnaissait « l'impact hasardeux des actions héroïques » : « l'impuissance est le tribut payé ». Cet effet mille-feuille n'est pas particulier aux situations mentionnées ci-dessus. En effet, notre travail de recherche en CMPP nous amène à nous poser des questions similaires quant aux relations CMPP et la Justice notamment en ce qui concerne les bilans psychologiques. Ainsi, la directrice d'un CMPP nous expliquait:

“Parfois, il y a rupture de lien. Le jeune est déjà suivi par la justice d'une ville. L'école s'affole, le juge prend le dossier en main. A priori, c'est le CMPP qui est le plus informé au sujet de la situation du jeune. Le juge demande alors un bilan d'expertise mais le CMPP n'est pas habilité à mener ces bilans. Il arrive qu'un psychologue du CMPP soit expert aux tribunaux et que l'expertise soit faite avec le même psychologue qu'au CMPP. Ceci retarde d'autant plus une prise en charge adéquate. Le psychologue est payé une deuxième fois pour un bilan qui avait été déjà fait et le jeune est toujours en attente de solution.

Outre un double travail identique qui semble essentiellement mener à une perte de temps, les professionnels rencontrés soulignent le manque de communication entre les différents partenaires impliqués dans le suivi du jeune, notamment une fois que le dossier passe dans les mains de la justice, ils dénoncent une rupture du lien perçue comme néfaste pour le jeune. Cet exemple nous était donné au sujet d'un jeune (Y) qui était à la maison depuis des semaines (13 ans) en attente d'une décision. « La justice n'a pas les moyens de s'occuper d'un gamin qui deale » nous dit notre interlocutrice en parlant du juge des enfants. « Il a besoin d'un internat. S'il repart au collège, il reviendra au CMPP ». L'étude du dossier de ce jeune nous apprend que la demande d'une prise en charge auprès des services de justice pour déscolarisation avait été faite le 20/11, l'enfant était à X. depuis le 20/08. Ce jeune qui ne voulait pas redoubler et passer en 4^{ème} est resté à l'école 3 – 4 jours et n'y est plus retourné si ce n'est pour dealer devant les portes du collège. Y. avait un passif quant à la déscolarisation puisqu'il avait commencé à sécher les cours dans sa ville d'origine. Ces absentéismes étaient accompagnés de passages à l'acte délictueux : fugues, vol de chèques, « emprunt » de véhicule etc. Issu d'un milieu plutôt aisé (la mère est inspectrice des impôts), il est ballotté entre les parents qui ont divorcé et bercé d'illusions par un père qui n'a qu'une piètre opinion de la nécessité d'aller à l'école pour s'insérer dans le marché du travail. On peut alors se dire que les lenteurs administratives, les lourdeurs de la justice ne peuvent que maintenir cet enfant (13 ans) dans un sentiment d'impunité et de toute puissance dans un monde où il a décidé de faire ce qu'il voulait, en opposition à ce qu'il vit en famille. Il ne s'agit pas ici de stigmatiser tel ou tel corps de métier ou fonctionnaires mais bien de souligner les imperfections du système sachant que les juges pour enfants sont submergés de dossiers et que leurs conditions de travail sont de plus en plus difficiles par manque de moyens (Blaya, 2001) et de montrer en quoi redondance de services peut signifier retard de prise en charge et jeune en danger. Nous avons d'ailleurs rencontré des cas de figures similaires dans la prise en charge de jeunes en danger par les assistantes sociales scolaires qui lorsqu'elles font appel au juge, celui-ci ordonne double travail d'enquête à réaliser par l'assistante sociale de secteur. Toutefois, lourdeurs et lenteurs administratives ne sont pas les seuls éléments mis en exergue par notre travail. En effet, nombre de témoignages de jeunes ont mis l'accent sur l'incapacité ou le

manque d'attention des adultes qui les entourait à diagnostiquer handicaps ou difficultés qui pris en charge auraient pu éviter échecs scolaires à répétition, déscolarisations et parfois, bien plus grave encore, dépressions et tentatives de suicides.

Les mêmes redondances administratives que pour les psychologues sont avancées par certaines assistantes sociales scolaires que nous avons rencontrées en ce qui concerne leur travail et vécues comme un frein à la rapidité de la prise en charge des dossiers des jeunes estimés en grande difficulté, voire en danger. En effet, lorsqu'il y a signalement au Procureur, celui-ci demande à l'assistante sociale de secteur d'enquêter. De plus, une des assistantes sociales soulignait les lenteurs de la prise en compte et de la mise en place de mesures éducatives :

Un élève, suite à mon signalement a fini par avoir un éducateur un an et demi après sa scolarisation qui a duré 2 ans. Il est resté deux ans et demi sans rien. J'ai signalé ainsi que l'assistante sociale de secteur car la maman a une grosse pathologie mentale, elle est toxico et le gosse avait peur de laisser sa mère seule. Le tribunal a mis 7 mois avant de réagir.

Pour un autre cas, il a fallu trois signalements au procureur avant que le tribunal se saisisse de l'affaire. Le partenariat est compliqué, il est nécessaire de se connaître. Chacun a ses missions avec la hiérarchie qui a des codes. Par exemple si je contacte une collègue de secteur et expose la situation, l'inspectrice DSG voudra un rapport de l'assistante sociale DSG qui doit refaire le même travail que celui déjà fait. Si on se connaît, ça va plus vite mais si on ne se connaît pas, elle refera tout le travail. La lourdeur administrative est très gênante. Quand un gamin est signalé en justice, il faudra prouver au procureur que tout un travail préalable a été fait avec la DSG (prévention) sinon le signalement est renvoyé. L'absentéisme n'est pas considéré comme un danger. Une fois signalé, une demande est faite à la DSG. Les familles ne comprennent pas, et se sentent stigmatisés avec le défilé de travailleurs sociaux. Assistante sociale scolaire.

Lenteurs administratives, judiciaires, stigmatisation des familles, il ne s'agit pas ici de stigmatiser tel ou tel corps professionnel mais bien de souligner les dysfonctionnements institutionnels qui contribuent directement ou indirectement à la prolongation ou l'enkystement de situations difficiles tant pour les jeunes et leurs familles qui bien souvent ont du mal à démêler les méandres des fonctionnements administratifs et oscillent entre le sentiment d'être « lâchés » par les autorités à qui ils ont demandé de l'aide et parfois encore d'être stigmatisés et renforcés dans leur situation d'exclusion sociale comme l'expose le chapitre suivant au travers du point de vue des familles que nous avons interrogées.

6 CONCLUSIONS

Il est temps en conclusion de justifier le titre que nous avons tenu à donner à ce rapport : « *Constructions Sociales des Absentéismes et Décrochages Scolaires en France et en Angleterre* ». Ce titre n'est pas celui que nous avons déposé au moment où nous avons été sélectionnés pour notre réponse à l'appel d'offres qui nous a initialement financé : « *Construction sociale du refus de l'école : processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre* ». C'est que la recherche de terrain elle-même a fait évoluer notre positionnement théorique en en gardant certes la continuité progressive d'une construction sociale incluse dans le terme « processus », mais en complexifiant cette continuité par la pluralité des processus, et aussi de leurs conséquences. Il existe des décrochages scolaires et ceux-ci ont des constructions sociales différentes, même s'ils croisent parfois les mêmes variables explicatives.

La variété des processus pourrait dans un premier temps se résumer à la variété des facteurs de risque qui sont, sur le plan statistique, autant de variables explicatives. Ainsi avons nous vu dans la littérature scientifique mondiale comme dans un certain nombre d'observations de terrain que des « profils de décrocheurs » pouvaient être établis par l'association de ces divers facteurs. Un profil type pourrait par exemple être celui du garçon de classe défavorisée, en échec scolaire et dont l'histoire s'émaillerait de ruptures familiales. Mais cette probabilité statistique, qui marque l'approche par facteurs de risque, peut entraîner, ce qui est bien connu, des effets de réel indésirables par stigmatisation de catégories entières de population, et masquer en même temps la catégorisation sociale des parcours, qui est bien plus diverse qu'il n'apparaît généralement. Les « décrocheurs » seraient ainsi la somme de facteurs issus d'une histoire somme toute singulière qui serait résumée au cumul de ces facteurs de risque. Nous avons rencontré cette singularité, mais elle n'est pas une singularité individuelle, elle est plutôt la rencontre de catégories sociales et d'histoires personnelles. Sans une telle rencontre, rien ne se pourrait expliquer : ni la non fatalité des processus ou des facteurs de risques, ni la faille des systèmes de protection dans des milieux pourtant favorisés et par principe en plus grande affinité avec le milieu scolaire, ni la lourdeur des variables sociales qui malgré tout édictent l'inégalité devant le fait scolaire, justifiant l'utilité d'une approche par la sociologie de l'exclusion à laquelle ne peut pourtant se réduire une approche scientifique du décrochage scolaire.

Il est bien vrai que les phénomènes du décrochage scolaire et de l'absentéisme, posent le rapport de l'école aux classes « populaires », si l'on accepte encore cette dénomination. Il dit et joue un rapport de domination déjà largement décrit dans la littérature sociologique. Ainsi, bien des observations que nous avons livrées vont dans le sens d'une construction du décrochage par un ennui lié aux décalages culturels, aux figures du mépris et de l'hypocrisie scolaire; la psychologisation naturalisante de l'échec scolaire est présente dans la figure du jeune « décrocheur » incapable par lui-même de se soumettre aux normes scolaires, et il n'est pas difficile de la déconstruire théoriquement. Sur le terrain c'est cependant plus difficile, tant les constructions idéologiques reposant sur les violences symboliques de la domination se concrétisent et se pérennisent dans des institutions et des structures : démarches d'orientation, relégations et stigmatisations diverses, microexclusions qui les préparent et les annoncent, curriculum caché ou non. Notre travail auprès de jeunes scolarisés en SEGPA ou en CIPPA a ainsi largement vérifié cette première construction sociale du décrochage scolaire qu'est le décrochage d'un certain nombre d'élèves issus de milieux populaires peu favorisés économiquement.

Cependant, nous avons vu que l'on aurait tort d'en conclure que le problème de l'ennui et celui du décrochage ne concerne que des élèves de classes sociales défavorisées, voire des élèves « peu doués », le public des classes spécialisées en somme. Nos rencontres avec des enfants intellectuellement précoces nous ont permis un renversement de perspective. Les conclusions ici sont différentes : l'ennui à l'école et le décrochage scolaire ne procèdent pas du seul décalage entre la culture des dominants et celle des dominés, même si ce peut être le cas. Ils peuvent être des expériences communes à des élèves de milieux sociaux très différents. Cela signifie bien que les facteurs de risque ne sont pas seulement socioéconomiques, et que les facteurs de protection qui sont l'appartenance à des classes plus favorisées en termes de capital économique et culturel ne sont pas totalement efficaces. Cela implique aussi de ne pas centrer les programmes de prévention et d'action sur une seule catégorie d'élèves. Les histoires difficiles de certains élèves intellectuellement précoces inversent également le sens des effets d'attente qui sont à la base des théories de l'étiquetage : répétons-le, il peut être aussi difficile d'être attendu dans une réussite scolaire par croyance en des dons exceptionnels que d'être assigné dans un destin d'échec par croyance en une sous capacité théorique procédant de la même idéologie des dons.

L'absentéisme est souvent associé au décrochage scolaire, qu'il annonce et parfois qu'il conclue. Il est surtout associé aux conduites à risques et en particulier à la délinquance juvénile. Cela n'est pas faux en soi : les absentéistes sont plus souvent délinquants que les non absentéistes et les délinquants ont été majoritairement absentéistes, de nombreuses recherches l'ont prouvé (Blaya, 2003). Cependant, là encore, l'approche par facteurs de risque invoquée devient déterministe et globalisante, au moins dans l'esprit du public et sature le débat sur l'absentéisme dans la direction de la jeunesse dangereuse. Nous avons d'abord remarqué, utilisant les chiffres d'une enquête récente de délinquance autodéclarée (Roché, 2001), que même si un grand nombre de délinquants sont absentéistes, 60% des absentéistes n'ont jamais commis d'actes de délinquance avérée ce qui implique qu'en majorité les absentéistes sont occupés à autre chose. Il est sans doute temps de dépasser à la fois l'image naïve d'une école buissonnière joyeuse et d'éviter de croire, même savamment, que les absentéistes le sont essentiellement pour se livrer à l'action bien plus drôle de la transgression sociale et de la délinquance. Bien des absentéistes, d'abord, s'ennuient, et ils sont seuls, souvent devant un écran, s'enfonçant peu à peu dans une dépression et une perte de confiance et d'estime de soi qui ouvrent à des conduites à risques qui n'ont rien de rituels festifs.

Délinquance et violence ont aussi à voir avec l'absentéisme et avec le décrochage d'une manière que peu soupçonnent, tant la représentation du danger social surdétermine l'abord de ces problèmes : il existe un fort absentéisme

liée à la peur de la violence scolaire, c'est à dire aussi au manque de protection des cibles potentielles que sont certains élèves, surtout lorsqu'ils sont fragiles – ce qui est une manière d'échapper à la « loi du plus fort » que notre équipe a abondamment décrite par ailleurs (Debarbieux, 2002). Cette fuite du groupe de pairs et cette peur de la victimation contribuent eux aussi à détruire la confiance en soi même et en l'école, elle est une des entrées possibles dans ce qui forme une des catégories majeures de notre étude : la relation entre le décrochage et la santé mentale.

Là encore, nous avons nous semble-t-il, recueilli un matériau qui inverse les paradigmes. Au jeune dangereux s'oppose la figure du jeune en danger, non pas tant dans la naïveté commune de « l'excuse » de l'agresseur-agressé, mais bien dans le réel problème du drame que représente le suicide et l'autoviolence ou plus communément la dépression. La peur d'être victime, la phobie scolaire, la dépréciation de soi-même ont été étudiés à travers les histoires difficiles de jeunes rencontrés grâce à un centre de soins spécialisé dans l'accueil de ces publics. Dans toutes ces histoires le décrochage et l'absentéisme sont présents, souvent comme symptômes, souvent aussi comme cause rétroactive de la dépression ; parfois ils sont en eux mêmes une autoviolence. La seule approche répressive ne peut bien évidemment résoudre ces problèmes, qu'elle contribue en fait à créer. Les jeunes qui ont accepté de témoigner ont partagé avec nous ce projet de recherche et, malgré nous, nous ont investi d'un message : celui de la souffrance liée au décrochage scolaire et à la non prise en compte de cette souffrance. Leurs difficultés ne sont pas toujours loin de là liées à des facteurs économiques : chaque cas est singulier, fait de ruptures, de rencontres malheureuses. Le seul dénominateur commun semble bien être d'abord cette souffrance. Il ne s'agit pas bien entendu de médicaliser tout décrochage scolaire ou tout absentéisme, il n'empêche que ce soin est parfois nécessaire, même si dans les biographies recueillies, il vient souvent bien tard, trop tard parfois.

Ce caractère tardif de l'intervention salutaire s'oppose point par point au caractère précoce de bien des constructions sociales du refus de l'école. Les récits des familles sont clairs sur ce point et témoignent de leur solitude de longue durée, de leur dévalorisation et de leur demande d'aide, quant elles perçoivent surtout de la condamnation dont nous avons montré à la fois les effets pervers et l'inefficacité. Ainsi la suspension des prestations familiales, outre qu'elle est parfois prononcée pour des situations très mal identifiées, ne ramène guère les jeunes vers l'école. Nous n'avons pas été encore au bout de notre travail avec des familles tziganes, mais l'histoire de celles que nous avons rencontrées nous révèle suffisamment comment elles sont surreprésentées dans les mesures administratives de suspension de ces prestations. Il y a certes des problèmes « culturels » - encore faut-il se méfier de la croyance en une unité culturelle – mais il y a autant de problèmes d'exclusion et de marginalisation sociale dont nous avons dressé l'inventaire. Ils passent de la non application de la Loi Besson sur les conditions de stationnement à la micro exclusion de la moindre exigence scolaire.

Notre travail n'est pas toujours tendre avec les institutions qui traitent des problèmes étudiés. Il n'est sans doute pas très politiquement correct en ce sens qu'il révèle, comme d'autres, les dysfonctionnements institutionnels qui jalonnent les parcours de décrochage. Il n'est sans doute pas très encourageant, dans une première lecture, le rôle du scientifique n'est pas d'être optimiste ou pessimiste. Mais travaillant sur une souffrance, je souhaite aussi quitter un peu la neutralité axiologique qui selon Weber devrait caractériser le savant (Weber, 1919). Je suis en effet certaine que ce travail peut en fait être porteur d'un espoir de mobilisation au delà des approches naïves par le tout répressif. Il montre des constructions sociales à l'œuvre, pas seulement au niveau d'une société d'exclusion sociale et économique qu'il faudrait globalement – et donc magiquement- changer, mais aussi au niveau de processus locaux et d'histoires singulières. Il donne alors espoir que localement et singulièrement on peut aussi déconstruire ce qui fait problème. Comme le dit le Poète, « là où gît le danger croît aussi ce qui sauve » (Hölderlin).

7 BIBLIOGRAPHIE

- Abramovay (M.) & Das Graças Rua (M.), *Violências nas escolas*, Unesco, Brasília, 2002
- Aguar M., & Araujo C.H., 2002. *Bolsa-Escola – l'éducation pour combattre la pauvreté*. Brasília : Unesco.
- Altet, M., 1994. *La Formation Professionnelle des Enseignants*. Paris: PUF.
- Association nouvelle des Conseillers pour l'éducation. *Absences...L'école à temps partiel*. N° 121, février 1996.
- Bachmann (C.), Leguennec (N.) 1996, *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*. Paris, Albin Michel.
- Ballion R., 1994. *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette.
- Ballion, R., 1997. Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In Charlot, B. & J.C. Emin (eds). *Violence à l'école, état des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Bhaerman, R.D. & Kopp, K.A., 1988. *The School's Choice: Guidelines for Dropout Prevention at the Middle and Junior High School*. Columbus, Ohio: Natinal Center for Research in Vocational Education.
- Biehal, N., Claydon, J., Stein, M. and Wade, J. 1992. *Prepared for Living? A survey of young people leaving the care of local authorities*. London: National Children's Bureau.
- Blaya C., 2001. *Social Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France: a comparative study*. PHD thesis (unpublished). University of Portsmouth.
- Blaya, C., 2001. *Evolution de la formation à l'Ecole Nationale de la Magistrature*. GIP Droite et Justice. Paris. Exempleaire dactylographié.
- Blaya C., 2003. *School bullying, un type de victimisation en milieu scolaire : définition et conséquences*. In Salas D., R. Cario. *Œuvres de Victimes*. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- Blaya, C., 2003. *Absentéisme des élèves : Recherches internationales et politiques de prévention*. Rapport de recherche. PIREF: Janvier 2003. Exempleaire dactylographié.

- Boissinot A., 1997. Recensement de l'absentéisme et des phénomènes de violence dans les établissements publics locaux d'enseignement (période décembre 1996, janvier, février, mars 1997). Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie. Direction des lycées et collèges.
- Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K; & Patton, G. 2001. Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*. 323 pp. 480-484.
- Bourdieu P. 1997. - *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P., 1993. *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Broccolichi S., & Larguez B., 1996. Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège. Les dossiers d'Education et Formations n°90.
- Broccolichi S., 1997. Les abandons d'études avant la fin d'un cycle ». CPC document 97/1.
- Broccolichi S., 1998. Qui décroche ? In M.C. Bloch et B. Gerde, *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, p. 42.
- Broccolichi S., 2000. Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. In. Le décrochage scolaire : une fatalité ? VEI n° 122. Septembre 2000. pp.
- Brunault, J., Pagès R. 1991. *Termes, concepts et aperçus théoriques concernant les surdoués*. Ixème conférence Mondiale sur les enfants et adolescents surdoués. La Haye, Pays-Bas. Exemplaire dactylographié.
- Bryk A.S., & Thum, YKM. 1989. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.
- Buarque, C., 1994. A revolução nas prioridades : da modernização tecnica à modernização ética. Sao Paulo : Paz y Terra.
- Caré C., 1992. *Les conseillers principaux d'éducation : enquête d'image*. Rapport du groupe EVS de L'IGEN.
- Carleen, P., Gleeson, D. & Wardhaugh, J. 1992. *Truancy: the politics of compulsory schooling*. Milton Keynes : Open University Press.
- Chapuis R., 1996. *Exclusion et pauvreté en milieu scolaire*, IGEN EVS.
- Charlot, B., Bautier E., & Rochex J.Y., 1992. *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: ESF.
- Chartier, A.M., & Cotonnec, A. « Tsiganes-école : le malentendu ». In Williams P. 1989. *Tsiganes: Identité, Evolution*. Paris : Syros.
- Choquet M. & Ledoux S., 1994, *Adolescents*. Paris, INSERM.
- Choquet M. & C., Hassler. 1997. Absentéisme au lycée. *Les dossiers D'éducation et Formations*. Ministère de l'Education et de la Technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective.
- CRDP Dijon, *Journées nationales d'études, les Tziganes et l'école*. Dijon, 17_18 mars 1980. CRDP/Centre de recherches Tziganes Paris V
- Cusson (M.) (1983), *Le contrôle social du crime*. Paris, PUF.
- Cusson (M.) (2000), *Criminologie*. Paris, Hachette.
- Cusson (M.), (1981), *Délinquants pourquoi ?* Montréal, Bibliothèque québécoise (ed.1989)
- Davies, N. 2000. Schools in Crisis. Série d'articles dans The Guardian. 10-11-12 juillet 2000.
- Dearden, L., Ferrier, J., & Meghir, C., 1997. *The effects of school quality on educational attainment and wages*. Mimeo: Institute of Legal Studies.
- Debarbieux E., 1996. *La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux*. Paris ESF
- Debarbieux E., 1999. *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris ESF
- Debarbieux E., 2002. *L'oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs*. Paris, La Documentation Française.
- Delaubier J.P., 2002. *La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces"*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale. Janvier 2002.
- Devlin, A., 1997. Truancy and offending. In C. Martin & S. Hayman (Eds). *Absent from School: Truancy & Exclusion*. London. Institute for the Study and Treatment of Offenders. King's College.
- DfES. 2001. Statistics of Education : pupil absence and truancy from schools in England. 2001/2002. Issue n°13/01.
- Dryfoos, J.G. 1990. *Adolescents at risk: prevalence and prevention*. New-York: Oxford University Press.
- Dubet F., 1992. *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet F., et al., 1997. *Ecole, familles, le malentendu*, Textuel.
- Durand-Prinborgne C., 1992. *Le droit de l'éducation*. Paris : Hachette.
- Duru-Bellat M. & Dubet F., 2000, *L'hypocrisie scolaire*. Paris, Le Seuil.
- Duru-Bellat M. & Henriot- Van Zanten A., 1992, *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- Dustmann, C., Rajah, N. & Smith, S., 1997. Teenage truancy, part time working and wages. London: Institute for Fiscal Studies.
- EAAVS des académies de Versailles et de Caen, 1979: L'absentéisme des élèves, préface de G. Rey, CDDP des Hauts-de-Seine.
- Farrington D., 1980. Truancy, delinquency, the home and the school. In Hersov, L. And Berg, I., (Eds.), *Out of School*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Farrington D., 1998. Predictors, causes and correlates of male youth violence. In Tonry M. and M. H. Moore. *Youth violence*. Chicago: University of Chicago Press. 1998. pp421-475.
- Farrington, D., 1995. Later life outcome of truants in the Cambridge study. In Berg, I. & J. Nursten (dir), *Unwillingly to school*. (4th ed.), pp.96-118. London: Gaskell.

- Febvre F.X., 2002. *Analyse de l'absentéisme au collège – à la recherche d'un comportement absentéiste chez les élèves de quatrième et de troisième*. Mémoire pour l'obtention du D.E.A. Sciences de l'Education. Université de Bourgogne. Exemplaire dactylographié.
- Fernandez Enguita, M., 1989. Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta. In Torregrosa, J.R. et al. (Eds): *Juventud, trabajo y desempleo: un analisis sociologico*. Madrid: MT et SS. Pp.117-135.
- Fillieule R., 2001, *Sociologie de la délinquance*, Paris, PUF.
- Fletcher, B. 1993. *Not Just a Name: The Views of Young People in Foster and Residential Care*. National Consumer Council/Who Cares? Trust.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. 1999. Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross-sectional survey. *British Medical Journal*, 319. pp.344-348.
- Forquin, J.C., 1997. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles/Paris: De Boeck.
- Fortin L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. & Joly, J. 2001. *Les sous groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire*. Présentation lors du colloque sur le soutien à la réussite scolaire. Exemplaire dactylographié. Sherbrooke: Janvier 2001.
- Fortin L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M. & Mercier, H. 1996. Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en troubles de comportement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXIII, 2, 245-268.
- Fox, N., 1995. Professional models of school absence associated with home responsibilities ». *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16-2: 221-242.
- Gagnon, C., Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. In F. Vitaro et C. Gagnon (dir), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II: Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Galloway, J., 1985. *Schools and persistent absences*. London: Pergamon Press.
- Garnett L. 1992. *Leaving care and after*. London: National Children's Bureau.
- Gauthier R., 1981. *Les absences des élèves ; l'absentéisme dans les lycées et collèges*. Inspection générale Education et vie scolaire.
- Gillis J.R., 1975. The evolution of juvenile delinquency in England 1890-1914. In *Past and Present*. n° 67.pp. 96-126.
- Glasman D., 2000. Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. In *Le décrochage scolaire : une réalité ?* In. VEI n° 122. Septembre 2000. pp. 10-25.
- Graham, J. 1992. The School. In *Family School and community: Towards a Social Crime Prevention Agenda*. Swindon, Crime concern.
- Grignon, C. 1970. *L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Le Seuil.
- Hargreaves, D.H., 1976. Reactions to labelling. In Hammersley, M. & P. Woods (Eds). *The Process of Schooling*. Milton Keynes: The Open University Press. Pp.201-208.
- Hayden C., 2002. Exclusion and Disaffection from School in England : a review of the scale of these problems and the policy response. In C. Blaya et al. *La construction sociale des processus de scolarisation, décrochage et non scolarisation*. Rapport de recherche. Ministère de l'Education nationale. DPD. A paraître.
- Hayden, C., Martin T., 1998. Safer Cities and Exclusion from School. *Journal of Youth Studies*. Vol. 1, n°3.
- Hibbet, A., Fogelman, K., and Maoner, O., 1990a. "occupational outcomes of truancy". *British Journal of Educational Psychology*. 60 (1): 23-36.
- Hopkins, D., et al. 1994. *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hrimech M., Théorêt M., 1997. L'abandon scolaire au secondaire des élèves montréalais. *Revue canadienne de l'éducation*. 22-3 :268-282.
- Hrimech M., Théorêt M., Hardy J.H., Gariépy W., 1993. *Etude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Montréal : Fondation du conseil de l'île de Montréal.
- Janosz M., 2000. « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine ». In *Le décrochage scolaire : une fatalité ?* VEI 122.pp.105-127.
- Janosz M., Le Blanc M., 1996. « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire ». In *Revue Canadienne de Psycho-éducation*. Vol 25. n)1. 1996. pp. 61-88.
- Janosz M., Le Blanc M., 1997. « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage ». In *Prisme*. Vol. 7. n°2. 1997. pp.290-307.
- Janosz M., Le Blanc M., Boulerice B., Tremblay E. 2000. Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples.
- Janosz M., Le Blanc M., Boulerice.. 1998. Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédicteurs de l'abandon scolaire ?
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P., 1990. The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of abnormal Child Psychology*, 18(2), pp165-177.
- Lagrange H., 2000. Sociabilités et délinquance des jeunes. *Jeunes sans foi ni loi ? retour sur la délinquance des mineures*. Les cahiers de la sécurité intérieure. n°42 ; quatrième trimestre 2000. pp63-86.
- Lagrange H., 2001. *De l'affrontement à l'esquive. Violence, délinquance et usage de drogues*. Paris, Syros.
- Lagrange H., Bidart C., *Absentéisme et conduites délictueuses à Mantes la Ville et aux Mureaux*. Rapport de recherche. GIP-Justice.
- Langevin L., 1994. *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur*. 2è éd. Coll. Théories et pratiques de l'enseignement, 1999. Montréal : Editions Logiques.

- Laurent-Fahier A., 1993, Les oubliés de l'école, in *Ethnies* n°15 n° spécial : *Terre d'asile, terre d'exil, L'Europe Tsigane*
- Laurent-Fahier A., Debarbieux E., *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*. Ministère de l'éducation nationale, exemplaire dactylographié
- Leblanc et Girard, 1997. A generic control theory of the criminal phenomenon, the structural and the dynamical statements of an integrative multilayered control theory. In Thornberry, T.P. (dir.), *Advances in Theoretical Criminology: Vo. 7. Developmental theories of crime and delinquency*. Pp. 215-286. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Marcotte, D., 2000. La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents. In F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1: Les problèmes internalisés*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Martin, E., 2000. Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école. In *Les jeunes en rupture scolaire: du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris: L'Harmattan. pp. 181-191.
- Martuccelli D., 2000. *Sociologies de la modernité*. Paris, Gallimard.
- May M., 1973. Innocence and experience : the evolution of the concept of juvenile delinquency in the mid-nineteenth century. *Victorian studies*. Vol. 16, n°1, pp. 98-114.
- McParlin. 1996. *The Primary Education of Children Looked After (In care)*. Leeds: First Key.
- Morgan, M. 1999. "An evaluation of an alternative curriculum project at key stage 4". Unpublished DBA dissertation. Swansea Institute of Higher Education.
- Morin P., 1996. *Les enfants intellectuellement surdoués*. Tours: Isfer.
- Moscovici S., et Doise, W. 1992. *Dissensions et consensus – Une théorie générale des décisions collectives*. Paris : presses universitaires de France.
- Nielsen A., & Gerber D., 1979. Psychosocial aspects of truancy in early adolescence. In *Adolescence*. Vol. 14, Issue 54. Summer 1979. pp. 313-326.+
- Nizet J., Hiernaux, J.P., 1984. *Violence et ennui. Malaise au quotidien dans les relations professeurs – élèves*. Paris : PUF.
- O'Keefe D., 1993. *Truancy in English secondary school: a report prepared for the DfEE*. London: HMSO.
- O'Keefe D., and Stoll, P., 1995. "Understanding the problem: truancy and curriculum". In O'Keefe, D. and Stoll, P. (eds) *Issues in School Attendance and Truancy*. 1995. London: Pitman.
- Osbourne, A. & St Claire, L. 1987. "The ability of children who have been in care or separated from their parents". *Early Child Development*, Vol, 28: 187-354.
- Patterson, G. R., Reid J.B. & T.J. Dishion., 1992. *A social Interactional Approach, volume 4: Antisocial Boys*. Castaglia Publishing Company.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. 1992. *Antisocial boys*. Eugene (OR): Castalia Press.
- Perrenoud, P. (1988). Echec scolaire : recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement. *Revue suisse de sociologie*, 3. p. 471-493.
- Pierce, C. 1994. Importance of Classroom Climate for At-risk Learners. *Journal of Educational Research*, 88(1). 37-42.
- Potvin, P. & Rousseau, R. 1993. Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne d'Education*, 18(2). 132-149.
- Reid, K. 2000. *Tackling truancy in schools*. London: Routledge.
- Reid, K. 2002. *Truancy short and long-term solutions*. London: Routledge.
- Reid, K., 1985. *Truancy and School Absenteeism*. London: Hodder & Stoughton.
- Reid, K., 1999. *Truancy and Schools*. London: Routledge.
- Reid, K.1982. The self-concept and persistent school absenteeism. *British Journal of Educational Research*, Vol. 52: 179-187.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, P., Barber, M. and Hillman, J. 1996. "School effectiveness and School improvement in the United Kingdom". *School Effectiveness and School Improvement*, 7: 133-158.
- Rigby K., 2000. **Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being**. *Journal of Adolescence*, 23(1), pp.57-68.
- Robins L.N. & Ratcliffe, K.S. 1980. The long-term outcome of truancy. In Hersov, L & Berg, I., (Eds.), *Out of School*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Roché S., 2001. *La délinquance des jeunes, les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris, le Seuil.
- Rothman S., 2001. School absence and student background factors: a multilevel analysis. *International Education Journal* Vol. 2. n°1: 59-68.
- Royer E., Moisan S., St Laurent L., Giasson J., 1993. « L'abandon scolaire et sa prévention ». In *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, n°3, 1993. pp. 131-151.
- Rumberger R.W., 1983. "Dropping out of high school : the influence of race, sex and family background." In *American Educational Research Journal*. Vol. 20, n°2. 1983. pp. 199-220.
- Rumberger R.W., 1995. "Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools". In *American Educational Research Journal*. Vol. 32. 1995. pp583-625.
- Rutter & Madge, 1996. *Cycles of disadvantage*. London : Heinmann.
- Schwartz B., 1981. *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, rapport réalisé à la demande de Pierre Mauroy.
- Social exclusion Unit. 1998. *Truancy and school exclusion*. London: The Stationary Office.
- Tanon F., 2000. *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Thin (D.) (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon, Presses universitaires.

- Thomas S., and Mortimore, P. 1996. "Comparison of value added models for secondary school effectiveness". *Research Papers in Education*, 11: 279-295.
- Toulemonde B., 1998 a. *Analyse des recensements trimestriels de l'absentéisme et des phénomènes de violence dans les établissements publics locaux d'enseignement (1996-1997 et 1997-1998)*. Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'enseignement scolaire.
- Toulemonde B., 1998 b. *L'absentéisme des lycéens*. Les rapports de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. Paris : CNDP ; Hachette éducation.
- Vallet, M.C., 1997. *Etude Longitudinale concernant des adultes qui furent des enfants surdoués*. Rencontres internationales 1997. Paris. Exemplaire dactylographié.
- Violette, M., 1991. L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs. Québec : ministère de l'Education. Direction de la recherche.
- Weber M., (1919), *Wissenschaft als Beruf*, trad. française (1959) in *Le savant et le politique*. Paris, Plon.
- Wehlage G.G., Rutter R.A., 1986. "Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In Natriello G. (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*. Pp70-88. New York: Teachers College Press.
- Zoccolillo, M. 1992. **Co-occurrence of conduct disorder and its adult outcomes with depressive and anxiety disorders: A review**. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 547-556.

8 ANNEXE : LISTE DES ENTRETIENS

	Jeunes	Adultes
AFEPT	21	2
ANTEPS	10	10
CEFISEM Bordeaux		1
SSAE Bordeaux		1
CEFISEM Paris		3
Centre d'accueil pour adolescents psychologiquement en danger	30	8 + ensemble de l'équipe en réunion de présentation du projet.
Institut de Rééducation A	15	7+ 30 (3 entretiens collectifs)
Institut de Rééducation B		3
CMPP	études de dossiers:10	8
Collège A	12	2
Collège B	80	4+7 (1 entretien collectif)
Inspection académique A		7 + l'ensemble des assistantes sociales de l'académie en réunion collective (35)
Inspection académique B		5
Mission locale Bordeaux	10	11
Mission locale quartiers Bordeaux	20	3
Familles		18
Camp de Langon	10	8
Classes Relais	13	6
Mairie de Roubaix		5
Centre Communal d'Action Sociale		1
TOTAL	220	129

9 EXCLUSION ET DÉSAFFECTION DANS LES ÉCOLES ANGLAISES : ÉTENDUE DES PROBLÈMES ET POLITIQUES D'INTERVENTION

Dr Carol Hayden, Université de Portsmouth²⁹

Résumé

L'exclusion et la désaffection scolaires en Angleterre ont été un sujet de débat public et politique intense durant la dernière décennie. Depuis l'arrivée au pouvoir de l'administration travailliste en mai 1997, le débat s'est centré de plus en plus sur l'exclusion sociale et sur le concept plus positif de l'inclusion sociale. L'éducation a été désignée comme étant la force motrice de la promotion de l'inclusion sociale. De nombreux projets nouveaux ont été financés, liés aux thèmes de la réduction de l'exclusion de l'école, de la promotion de comportements plus appropriés à l'école et de l'amélioration de la présence scolaire des élèves et l'inclusion sociale. Les projets clés sont esquissés en annexe de cet article, de même qu'une tentative de catégorisation des moyens employés par les structures existantes pour promouvoir les comportements positifs à travers les écoles ou en relation avec elles. La plupart des projets nouveaux ont une durée limitée ou sont des projets pilotes et beaucoup ne sont pas disponibles sous la forme d'un système national de soutien aux écoles. Cet article fournit une vue d'ensemble des données existantes concernant l'étendue de l'exclusion et de la désaffection des écoles en Angleterre. Il est centré plus particulièrement sur l'exclusion, pour laquelle il existe une grande quantité de données gouvernementales et de publications de recherches. Cet article identifie les groupes d'enfants et d'adolescents les plus exposés au risque d'exclusion ou de désaffection. Les débats et tensions se développant dans ce domaine sont soulignés.

9.1 L'exclusion sociale

Le thème dominant de la politique sociale en Grande-Bretagne depuis l'avènement du gouvernement travailliste en 1997 a été la réduction de l'exclusion sociale et la promotion de l'inclusion sociale. L'éducation est un vecteur capital de ce dernier thème et elle a été reconnue comme telle par cette administration. Les dépenses dans le secteur de l'éducation sont en augmentation³⁰. Une Cellule de l'exclusion sociale (Social Exclusion Unit) a été établie en décembre 1997 et son premier rapport concernait l'exclusion et l'absentéisme scolaire (SEU, 1998). Les concepts d'exclusion et d'inclusion sociale ont été l'objet de nombreux programmes d'innovation et d'une énorme quantité de recherches universitaires. Alors que ces concepts sont largement utilisés par les universitaires, les hommes politiques, les législateurs, de même que par la presse en Angleterre, un certain souci demeure quant au sens réel qui leur est donné. Il est probablement juste de dire qu'en règle générale, l'exclusion sociale est devenue un terme passe-partout pour toutes sortes de désavantages, concernant souvent certains endroits et leurs habitants. Certains observateurs ont noté l'utilisation de ce terme pour définir toute situation sociale gênante (MacDonald & Marsh, 2001). Cependant, certains experts dans le domaine de l'étude de la jeunesse estiment que le concept d'exclusion sociale a sa valeur, car il permet d'englober les nombreux aspects des désavantages qui se concentrent souvent dans des zones particulières (Hayton, 1999).

Il est certain que la polarisation de l'expérience de l'enseignement en Angleterre, accentuée par un « quasi-marché »³¹ dans l'éducation, est liée en grande partie aux zones défavorisées (Hayden, 1997a). « Exclu socialement » est devenu un terme plus acceptable, dans le discours politique et universitaire, pour remplacer le concept de « sous classe » popularisé par Murray (1990, 1994). La promotion des chances d'éducation a été vue comme un moyen fondamental de contrer l'exclusion sociale. A l'origine, les groupes d'enfants semblaient les cibles les plus évidentes dans cette optique étaient les enfants concernés par l'absentéisme et l'exclusion de l'école. Ces deux groupes d'enfants sont souvent décrits comme « mécontents » de l'école, alors que ce dernier terme ne décrit pas bien toutes les circonstances qui amènent un enfant à l'absentéisme scolaire ou qui provoquent son exclusion. Le terme d'« exclusion » dans le cadre de l'école est quelquefois utilisé pour intégrer des groupes plus larges que celui des enfants *officiellement* exclus (c'est à dire que leur exclusion de l'école est enregistrée, soit à l'école soit par la Local Education Authority, LEA). Certains chercheurs parlent d'« auto-exclusion » (absentéisme) et d'« exclusion interne » (quand l'enfant est retiré de la classe mais reste dans les locaux de l'école, dans un « centre intra-scolaire ») (Osler et al, 2002).

Il existe également un groupe beaucoup plus large de jeunes qui « ont des résultats insuffisants », « renoncent » ou quittent l'école à la première occasion. Ces groupes pourraient plus justement être décrits comme désabusés,

²⁹ Unité de Recherche et d'Information des Services Sociaux, financée conjointement par le comté du Hampshire et la ville de Portsmouth

³⁰ **Les dépenses d'éducation** doivent augmenter de 6 % par an, de 53,72 milliards de livres sterling en 2002-03 à 68,4 milliards de livres en 2005-06. Les dépenses par élève auront augmenté de 2 700 livres en 1997 à 4 500 livres en 2005-06. Sur la même période, le budget de l'éducation par rapport au budget général aura augmenté de 5,1 % à 5,6 % (Woodward, 2002).

³¹ Un « **quasi-marché** » de l'éducation a été introduit dans le système d'éducation par La loi sur la réforme de l'éducation (Education Reform Act) de 1988 ; un quasi-marché diffère des marchés conventionnels d'un certain nombre de façons : il n'a pas un but lucratif et les services sont gratuits au point de livraison (Le Grand et Bartlett, 1993). Toutefois, la concurrence et la comparaison de la valeur des services de différents fournisseurs (c'est à dire des écoles) sont des éléments clés du quasi-marché.

mécontents, et dans certains cas « disparus » (c'est à dire des registres de présence de l'école). A la fin des années 1990, la Cellule de l'exclusion sociale estimait qu'environ 400 000 jeunes entre 16 et 17 ans n'étaient ni à l'école, ni en formation, ni ne travaillaient. Les données du Department for Education and Skills (Ministère de l'éducation) montrent que 5,5 % (38 703 jeunes) des élèves finissaient leur période d'éducation obligatoire à l'âge de 16 ans en juin 2000 sans qu'un diplôme sanctionne leurs études (6,4 % des garçons ; 4,5 % des filles). Ces derniers chiffres représentent une amélioration par rapport à 1996, année où 7,5 % des jeunes du même âge (52 230 personnes) ont fini leurs études obligatoires sans diplôme (8,7 % des garçons et 6,3 % des filles) (Ministère de l'éducation, 2001a, p79).

Il y a eu une reconnaissance de plus en plus grande de l'étendue du mécontentement vis à vis de l'école pendant le cycle secondaire et de la mesure où ceci peut être lié avec les restrictions imposées par le Programme national (introduit par la Loi sur la réforme de l'éducation de 1988). Ceci a inspiré une multitude de programmes, dont beaucoup impliquent du temps passé dans un collège d'enseignement postsecondaire, pour y suivre une formation pratique. Certains élèves peuvent maintenant être « dispensés » de certaines parties du Programme national lors du Stade 4 (les deux dernières années de scolarité obligatoire, à 15 et 16 ans) et un choix plus large de formations professionnelles est disponible dans les écoles traditionnelles. Des cursus GCSE (General Certificate of Secondary Education) professionnels sont disponibles à partir de septembre 2002.

Un point capital et qui devrait être abordé assez tôt dans cet article est celui du sexe. Les jeunes agressivement mécontents et exclus sont principalement des garçons et beaucoup des programmes concernant ce groupe sont implicitement, sinon explicitement, destinés à des garçons et à de jeunes hommes. Il s'agit d'une considération importante, pour deux raisons principales. D'abord, parce que cela signifie que ces notions de masculinité et de rôle masculin sont une composante clé du comportement de beaucoup de garçons et de jeunes hommes en difficulté scolaire et qui sont mécontents de leur éducation. Deuxièmement, parce que les filles et jeunes femmes représentent une proportion moins importante des élèves exclus et mécontents (1 sur 5 pour les exclusions permanentes et environ 4,5 % de filles quittant l'école sans qualification) mais elles partagent pourtant les mêmes conditions socioéconomiques que les garçons et les jeunes hommes. Les jeunes femmes ont souvent des besoins supplémentaires (par exemple grossesse et maternité ou victimes d'abus) auquel il n'est pas toujours fait face dans les dispositions actuellement prévues.

Des objectifs ont été fixés par le gouvernement travailliste de 1997, visant la réduction d'un tiers à la fois de l'absentéisme et de l'exclusion scolaire dès septembre 2002. Une pléthore de programmes qui se recoupent largement sur le thème du combat contre l'exclusion sociale à travers des initiatives éducationnelles ont été lancés depuis 1997 (voir annexe 1). Un grand nombre de ces initiatives se greffent dans un système déjà complexe de structures de soutien aux écoles (voir annexe 2) et sont des projets pilotes ou de durée limitée. Etant donné que beaucoup des initiatives en annexe 1 sont relativement nouvelles, leur efficacité ne peut souvent être attestée qu'en s'appuyant sur des évaluations initiales de projets pilotes. Lorsque des résultats de recherches sont disponibles concernant l'efficacité relative de ces initiatives, il en est fait mention dans l'annexe 1 et nous y reviendrons dans la conclusion de cet article.

9.2 Exclusion et désaffection scolaires

Au sein du débat sur l'exclusion de l'école et la désaffection, le problème de l'exclusion de l'école a été davantage mis en évidence et a fait l'objet de nombreuses études, particulièrement depuis le début des années 1990, quand les premières données nationales ont été publiées (Ministère de l'éducation, 1992). L'exclusion de l'école est liée avec la désaffection et avec des problèmes spécifiques tels que l'absentéisme, l'échec scolaire et l'abandon des études. Aucun de ces sujets n'est nouveau, mais ils ont été soulignés plus clairement en raison de l'intérêt croissant manifesté pour l'éducation et l'autorité sur les enfants et les jeunes, et qui a occupé une place particulièrement importante en Angleterre au cours de la dernière décennie. L'exclusion de l'école en tant que phénomène diffère grandement des autres signes de désaffection qui y sont liés. L'école a le pouvoir d'exclure officiellement un enfant ou pas, en vertu de la loi et des pratiques établies dans le secteur de l'éducation. Initialement, il était donc plus facile pour le gouvernement travailliste d'exercer une pression sur les écoles afin qu'elles réduisent l'exclusion (à travers des amendes et un système d'appel), que de s'attaquer aux problèmes plus larges de la désaffection de l'éducation et du système scolaire.

9.2.1 Exclusion de l'école

L'exclusion de l'école n'est pas un phénomène nouveau. Le droit pour les chefs d'établissement d'exclure des élèves de l'école a été établi dans l'Education Act de 1944 et la pratique consistant à renvoyer des enfants à la maison après certaines incartades a toujours existé dans le système d'éducation anglais. Dans ce cas, pourquoi nous sommes-nous particulièrement inquiétés de l'exclusion de l'école dans les années 1990 ? Il y a à cela un certain nombre d'explications possibles, l'une est le souci libéral au sujet de certains enfants privés d'une enfance normale, une autre est l'inquiétude publique à l'égard du « danger » supposé que représentent, dans la communauté, des enfants sans instruction, de même que le rapprochement fait de plus en plus souvent entre l'exclusion de l'école et les comportements criminels et antisociaux. Un autre souci concerne le problème pratique du lieu et de la façon d'éduquer ces individus. Ce dernier problème est lié à celui qui consiste à déterminer qui ou quelle autorité est responsable de l'enfant une fois qu'il est exclu de l'école. En Angleterre, il est de la responsabilité de la Local Education Authority (LEA) d'assurer l'éducation d'un enfant et, jusqu'à

récemment, aucune précision n'était faite concernant la quantité d'éducation (en nombre d'heures par semaine) qu'un enfant devait recevoir. Il n'était pas rare de voir des enfants sous le coup d'une exclusion permanente descendre jusqu'à cinq heures par semaine, quelquefois sur des périodes prolongées (Parsons *et al*, 1996). Lorsque l'enfant exclu quitte l'école pour une durée déterminée ou jusqu'à la date d'entrée en vigueur de l'exclusion définitive, les écoles devraient préparer et noter son travail. Les parents (ou tuteurs) ont la responsabilité de trouver une autre école qui accepte leur enfant. Les directives gouvernementales (Inclusion sociale : Soutien aux élèves, SIPS) rendent explicite le genre de stratégie qui pourrait être utilisée pour la gestion du comportement et la réduction de la désaffection scolaire. Pour les enfants qui ne répondent pas à ces stratégies, un Plan de soutien pastoral (PSP) devrait être mis en place :

Un PSP devrait être mis en place automatiquement pour tout enfant ayant subi plusieurs exclusions à durée déterminée pouvant amener une exclusion définitive ou identifié par ailleurs comme risquant un échec scolaire du à la désaffection (Ministère de l'éducation, 1999a, p27).

Cependant, des amendements à cette procédure permettent une exclusion permanente à la suite d'un premier délit, s'il implique l'usage de la violence (Ministère de l'éducation, 2000b).

Le débat public au sujet de l'exclusion de l'école en Angleterre a souvent pris une connotation émotionnelle et a été utilisé pour rejeter la responsabilité soit sur les parents soit sur les écoles. Ce débat est descendu particulièrement bas lorsque même des journaux de qualité sont allés jusqu'à imprimer des gros titres montrant des enfants d'âge primaire demandant si un enfant était *Le plus méchant garçon de Grande Bretagne* (voir Education Guardian, 1996)

9.2.2 Types d'exclusion

Dans la plupart des études publiées, une distinction est faite entre l'exclusion officielle et l'exclusion officieuse. Sur le plan légal, les exclusions officieuses ne sont pas reconnues par la loi. Il existe deux formes principales d'exclusion légale : l'exclusion permanente d'une école particulière (soumise à appel) et l'exclusion pour une durée déterminée, qui est le plus souvent de quelques jours mais qui peut aller jusqu'à 45 jours au cours d'une année scolaire donnée. Cette dernière option rend possible une exclusion de 45 jours consécutifs. Les diverses tentatives de ces dernières années, visant à modifier le système, comme la suppression des exclusions illimitées en 1994, l'obligation pour les écoles de rembourser une certaine somme à la LEA lorsque l'exclusion permanente d'un enfant est confirmée et l'objectif fixé pour 2002 de fournir une éducation appropriée à plein temps après trois semaines loin de l'école (Ministère de l'éducation, 1999a), ne remettent pourtant pas en question le droit des écoles anglaises d'exclure des élèves de façon permanente. De plus, dans un nombre inconnu de cas, on utilise toute une gamme de pratiques, telles que le renvoi des enfants chez eux pour « se calmer » après un incident particulier, le renvoi d'enfant en cas d'indisponibilité d'un enseignant pour enfants ayant des besoins pédagogiques spécifiques, la suggestion qu'un enfant pourrait trouver « bénéfique » un changement d'école et/ou qu'un enfant risque l'exclusion de son école actuelle, etc. Ces pratiques ne reposent, bien entendu, sur aucune base légale ou procédure officielle, quoique Osler *et al* (2001) aient suggéré qu'elles partent quelquefois des meilleures intentions et peuvent en fait constituer une tentative d'éviter la honte d'une exclusion qui figurerait dans le dossier de l'enfant. D'autres cas sont probablement motivés par le cynisme, afin de contourner les procédures obligatoires en cas d'exclusion ou comme moyen d'atteindre les objectifs de réduction des exclusions. Il arrive que des exclusions officieuses soient enregistrées comme des absences autorisées (c'est à dire que l'école a autorisé l'absence).

Exclusion de l'école : l'étendue du problème en Angleterre

Tableau 1 : Chiffres officiels des exclusions permanentes de l'école.

Année	Total des exclusions
1990-1991	2 910
1991-1992	3 833
1992-1993	8 636
1993-1994	11 181
1994-1995	11 084
1995-1996	12 500
1996-1997	12 700
1997-1998	12 300
1998-1999	10 400
1999-2000	8 300
2000-2001	9 210

(Source des chiffres : 1990-1992, 1994-2001 estimations Ministère de l'éducation³², 1992-1993 Hayden, 1997a, 1993-1994 Parsons *et al*, 1995. www.dfes.gov.uk)

³² Ministère de l'Education : DfE = Department for Education, DfEE = Department for Education and Employment, DfES = Department for Education and Skills. Le département a été renommé à plusieurs reprises au cours des dix dernières années.

Si les statistiques comme celles qui figurent ci-dessus donnent des indications à la fois sur l'étendue de l'exclusion permanente enregistrée officiellement en Angleterre et sur le taux d'augmentation enregistré au cours des années 1990, ces indications sont trompeuses à bien des égards. Tout d'abord, parce qu'il n'y avait pas de données nationales avant novembre 1992 et que les LEA ne disposaient pas toujours de personnels dédiés à la collation des informations jusqu'après cette date. C'est à dire qu'il n'y a pas de données de comparaison nationale avant 1990. De plus, l'intérêt qui s'est focalisé sur ce problème à la suite de la publication de statistiques nationales en 1992 et le recours à un personnel dédié à la collation des informations relatives aux exclusions ont pu contribuer à rendre meilleures (et plus fournies) qu'elles ne l'étaient auparavant, les archives concernant les exclusions. Deuxièmement, on sait que les premières statistiques du Ministère de l'éducation sont inexactes et ont sous-estimé l'étendue de l'exclusion entre 1990 et 1992. En d'autres termes, les données de départ de 1990 sont fausses et peuvent donner une image inexacte du taux d'augmentation des exclusions permanentes enregistrées au cours de la première moitié des années 1990. Troisièmement, les statistiques ne font pas toujours la distinction entre le nombre de cas d'exclusion et le nombre d'individus impliqués. D'autres recherches ont montré que certains au moins de ces chiffres concernent les mêmes individus, dont les problèmes n'ont pas été résolus par un changement d'établissement scolaire à la suite de la première exclusion permanente (Hayden, 1997a). Une approche moins alarmiste de ces chiffres concernant les exclusions permanentes nous conduirait à conclure qu'il s'agit d'un problème relativement mineur. Le taux d'exclusions permanentes pour une population scolaire de 1.000 en Angleterre était de 0,12 % en 2000-2001 (Ministère de l'éducation, 2002). L'exclusion permanente doit être mise en perspective avec d'autres problèmes, parfois liés, qui affectent une proportion beaucoup grande d'enfants : par exemple, la réponse aux besoins pédagogiques spécifiques (environ 1 enfant sur 5, à des degrés différents), ceux qui affichent un faible taux de présence (environ 1 sur 10) et/ou sont découragés ou ont des résultats insuffisants (difficile à estimer, mais au moins aussi nombreux que ceux ayant des besoins pédagogiques spécifiques). Quelques-uns de ces derniers groupes se recoupent en partie et tous ces problèmes contribuent à déterminer qui est exclu, pourquoi, et avec quelles conséquences (Hayden, 2000).

Les recherches démontrent depuis un certain temps que les écoles n'ont pas les mêmes taux d'exclusions permanente, ou peuvent ne pas en avoir du tout sur les périodes observées, ce qui fait ressortir ces écarts (Galloway *et al*, 1982 ; Rowbotham, 1995 ; Hayden, 1997a ; Parsons, 1999). Les données d'observation annuelle du Ministère de l'éducation illustrent également cet état de fait.

Tableau 2 : Répartition des exclusions permanentes dans les écoles (Angleterre 1997-98)

Nombre d'exclusions par école	Nombre et % d'écoles	
	Primaires	Secondaires
0	17 293 (94 %)	1 513 (42 %)
1-2	979 (5 %)	819 (23 %)
3-4	37 (0,2 %)	559 (16 %)
5-6	1	314 (9 %)
7-8	1	192 (5 %)
9-10	1	79
11-15	0	71
16-20	0	15
21 ou plus	0	5
Nombre total d'écoles	18 312	3 567

(Source : Ministère de l'éducation, 1999b, SFR11/1999)

Le tableau 2 montre qu'une grande majorité d'écoles primaires, ainsi que d'écoles spécialisées n'excluent aucun enfant de façon permanente sur une année scolaire donnée, comme quatre écoles secondaires sur dix (42 %). Bien entendu, la plupart des écoles pratiquant l'exclusion permanente sur une année scolaire donnée excluent un ou deux enfants. Les différences sont plus marquées avec les établissements secondaires où plus d'un tiers (35 %) des écoles excluent de façon permanente trois élèves ou plus par an, et une minorité d'établissements secondaires (91, 2,5 %) excluent plus de dix enfants en une année. Donc, le schéma d'ensemble ou l'impact de l'exclusion permanente est très irrégulier à l'échelle de l'école, et même au niveau de l'autorité locale, où il représente entre 0,05 % (une LEA de province) et 0,32 % (un arrondissement de Londres) de la population scolaire en 1998-1999 (Ministère de l'éducation, 2000a). Londres, en particulier le centre de Londres, présente régulièrement le plus fort taux d'exclusions de l'école. Des tendances clés sont visibles : les taux d'exclusion sont plus élevés dans les écoles des zones défavorisées (estimées comme telles en fonction du nombre d'enfants ayant droit aux repas gratuits à l'école, ceci servant d'indicateur indirect du fait qu'ils viennent de familles démunies). De même, plus le taux d'exclusion est élevé, plus le taux de réussite scolaire d'une école est faible (Ministère de l'éducation, 2000a). On sait qu'en général, la réussite scolaire est liée aux conditions socio-économiques.

Cependant, comme le souligne le Ministère de l'éducation, certaines écoles échappent à cette tendance, un argument important dans les écrits concernant l'amélioration et l'efficacité des écoles.

L'environnement (y compris les LEA) et l'éthique des écoles sont donc des facteurs importants dans l'équation qui détermine qui est exclu de l'école et pourquoi. La plupart des commentaires concernant cet aspect de l'exclusion se concentrent sur l'éthique de l'école, parce qu'on en sait beaucoup sur les facteurs qui constituent une éthique positive pour une école. On en dit beaucoup moins sur l'environnement particulier de certaines écoles pratiquant de nombreuses exclusions. Certaines écoles pratiquant de nombreuses exclusions peuvent être considérées comme des *écoles d'accueil*, car elles prennent en effet en charge une plus grande proportion d'élèves ayant déjà été exclus d'autres écoles. On peut voir les écoles d'accueil comme un déversoir dans une zone où les autres écoles ont édifié des barrières contre les enfants qui risquent d'exiger beaucoup du système avec des résultats limités par rapport à l'effort du personnel enseignant (Hayden, 2000). Pour tenter de réduire l'impact ou la création de telles écoles, certaines autorités locales ont passé des accords avec les établissements scolaires sur des bases d'« un pour un », ce qui signifie que si une école exclut un enfant, on peut attendre qu'en contrepartie, elle accepte un enfant exclu d'un autre établissement. Des variantes existent, avec des systèmes de points par exclusion, qui aident à une répartition plus juste des enfants exclus dans de nouveaux établissements. Des jurys de placement supervisent souvent l'exécution de ces procédures. On ne peut obliger les écoles à conclure de tels arrangements et il peut être difficile d'obtenir un accord de toutes les écoles d'une même zone. Aucune évaluation systématique du fonctionnement pratique de ces systèmes n'est disponible. Sur le fond, cela revient au même type d'arrangements qui existaient entre les écoles avant que le « quasi-marché » de l'éducation ne se développe dans les années 1990.

Le commentaire précédent au sujet de la faible proportion d'enfants qui sont exclus de façon permanente pourrait sembler une preuve de suffisance, mais il s'agissait de démontrer qu'une proportion beaucoup plus grande d'enfants présentent de nombreux défis pour les établissements scolaires, si ceux-ci doivent réellement les *inclure* totalement dans la vie de l'école. Toutefois, l'analyse faite jusqu'ici s'est concentrée sur les chiffres des exclusions *permanentes*. C'est une image inexacte de ce qui se produit dans bien des cas au niveau de l'école et de l'autorité locale. Premièrement, il est évident qu'il y a plus d'enfants hors de l'école que ceux concernés par le total *annuel* des exclusions permanentes, en grande partie parce que certains enfants n'y retournent jamais. Pour certains enfants, une exclusion à l'âge de 14 ans peut donc signifier une présence à temps partiel dans une unité extérieure (dénommée Pupil Referral Unit, PRU / Unité de rattachement des élèves ou Centre d'éducation) pendant deux ans (parfois plus), jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de quitter l'école. Deuxièmement, il est démontré qu'un groupe beaucoup plus large d'enfants sont absents de l'école pendant des périodes fixes, qui peuvent se reproduire pour certains enfants, au cours d'une année scolaire donnée. Des données sur les exclusions à durée déterminée d'un jour ou plus sont rassemblées par les LEA depuis septembre 1999 mais ne sont toujours pas diffusées au niveau national au moment de la rédaction de cet article. Les recherches de l'auteur ont mis au jour des exclusions enregistrées concernant 500 enfants différents, ou environ un enfant sur cinquante dans des établissements publics, pour une autorité locale, sur une période d'observation d'un an. La plus grande partie de ces enregistrements concernaient des exclusions à durée déterminée, dont la plupart ne dépassaient pas cinq jours, et qui au moment de l'étude n'avaient pas à être signalées à l'autorité locale (Hayden, 2000). Toutefois, comme preuve de l'incidence des comportements que les écoles ne sont pas prêtes à gérer (ou, peut-être, du niveau de mécontentement des élèves vis à vis de l'école ou de matières/professeurs particuliers ?), ces données illustrent un problème beaucoup plus grand que celui que les chiffres des exclusions permanentes seules sembleraient indiquer.

9.3 L'exclusion : démarches auprès des organismes dirigeant les écoles et réclamations individuelles

Les parents ont le droit de présenter des réclamations au comité de discipline du conseil d'administration de l'école, au nom de leur enfant, à la fois dans les cas d'exclusion à durée déterminée et permanente. Depuis septembre 1987, les parents ont également le droit de faire appel à un jury indépendant, en cas d'exclusion permanente (Harris et Eden, avec Blair, 2000). Depuis 1994, la procédure d'exclusion, en plus d'être contrôlée par la loi, est soumise à des directives spécifiques du gouvernement. La directive la plus récente (SIPS à laquelle il est fait référence en p.3) au moment de la rédaction de cet article, est la Circulaire 10/99 (Ministère de l'éducation, 1999a). Cette Circulaire donne des conseils détaillés sur la programmation des réunions et appels, de même que sur les procédures. La Circulaire débute cependant par des principes de bonne pratique et contient de nombreux exemples d'approches permettant de gérer le genre de comportement pouvant mettre les enfants en danger d'être exclus. Comme nous l'avons noté précédemment, les Plans de soutien pastoral individuels, pour des élèves ayant besoin d'aide dans le contrôle de leur comportement, sont attendus. Cette directive a déjà fait l'objet d'amendements en janvier et en août 2000 et elle est de nouveau en cours de révision au moment où cet article est rédigé. Les propositions les plus récentes sont généralement interprétées comme faisant de nouveau pencher l'équilibre du pouvoir en direction des écoles et, effectivement, il est probable qu'elles amènent une augmentation, plutôt qu'une diminution, des exclusions.

Compte tenu de la gravité de l'exclusion permanente de l'école, les comités d'appel doivent être à la fois indépendants et impartiaux. Ils remplissent une fonction juridique et doivent donc fonctionner selon les principes de la justice naturelle et de ses interprétations pratiques établies. Il n'existe pas de données nationales relatives aux réclamations adressées par les parents aux conseils d'administration des écoles, mais les chiffres relatifs aux appels ont été rassemblés. Les parents font appel dans environ un cas sur dix d'exclusion permanente officielle et les chiffres les plus récents montrent

qu'ils obtiennent gain de cause dans seulement un cas sur trois entendu par un comité (une augmentation par rapport aux années précédentes).

Tableau 3 : Réclamations de parents contre l'exclusion permanente

Année	Recours en appel	Total d'appels jugés par comité	Tranchés en faveur des parents	
			Nb.	% des appels
1996-1997	1 500	1 100	200	18
1997-1998	1 287	1 011	200	20
1998-1999	1 216	964	220	23
1999-2000	948	863	317	37
2000-2001	1 095	983	314	32

(Source : documents de suivi du Ministère de l'éducation 451/98, SFR11/1999, SFR20/2000, SFR32/2001, SFR10/2002)

Harris et Eden (1999, 2000) ont mené une étude des moyens de recours des parents qui font appel contre l'exclusion permanente de leur enfant. Ils notent que les appels ont plus que décuplé au cours des années 1990, de même qu'ont augmenté les chiffres des exclusions permanentes. En 1990-1991, il y a eu, dans le pays, 92 appels contre des exclusions permanentes, qui à ce moment-là représentaient 2.910 cas, alors que dans la dernière année 2000-2001, les recours en appel ont tout juste dépassé le millier, dont 314 ont été tranchés en faveur des parents.

L'étude de Harris et Eden se base sur 48 appels dans 7 LEA. Ils concluent que, malgré « un soutien considérable, de la part des professeurs principaux et des membres des conseils d'établissement, en faveur du droit d'appel des parents contre l'exclusion de l'école de leur enfant »(p.2), il y a eu des problèmes dans la façon dont les appels ont été traités. En particulier, les parents déclarent avoir eu le sentiment d'être en minorité et s'être sentis intimidés par le nombre de personnes présentes aux audiences (sur l'échantillon étudié, 9 personnes en moyenne étaient présentes à une audience en appel). Ils ont eu l'impression que leur cas était pré-jugé par le jury et ont ressenti toute une gamme d'émotions négatives lors de l'audience, telles que : la nervosité, la colère, la frustration, l'incapacité à se concentrer, l'embarras. Les chercheurs ont trouvé que la minutie avec laquelle les jurys examinaient les preuves et les problèmes était variable. Ils ont conclu de leurs observations que les parents étaient désavantagés par rapport aux écoles et LEA. Les enfants étaient présents à 40 % des audiences observées. Les chercheurs ont remarqué que certains jurys manquaient d'habileté dans la façon dont ils s'y prenaient avec les enfants, certains interrogatoires paraissant sévères, et même menaçants dans certains cas. Ils font de nombreuses recommandations, y compris celle d'une formation plus appropriée des membres de jurys et des greffiers, ainsi que la tenue de réunions et le recours possible à un système de conférence comme moyen de réduire la nécessité des appels. Harris et Eden remettent en question la perspective des procédures d'appel, étant donné ce que l'on sait déjà des besoins des enfants exclus (voir la sous-section suivante) :

Les problèmes rencontrés par les membres du jury (.....) sont la conséquence de la perspective disciplinaire plutôt que sociale d'un système d'appel qui se concentre sur les actes répréhensibles, plutôt que sur les causes. Il faut que cette approche change et que l'on arrive à trouver un équilibre plus approprié entre ces deux aspects. Les enfants exclus de l'école souffrent souvent de divers problèmes d'éducation et sociaux. Une procédure d'appel indépendante représente l'occasion d'aborder la situation et les besoins de l'enfant de façon plus globale. Nous avons été impressionnés par le système de conférence qui existe pour traiter ces cas dans certaines régions. A notre avis, il faudrait incorporer certains éléments de cette approche dans le système d'appel.

Harris et Eden observent que l'un des gros avantages de cette approche conférence est la négociation, plutôt que l'imposition, de la réintégration. Ils reconnaissent toutefois qu'une telle approche n'est pas cohérente avec le cadre juridique. Ils concluent que le cadre juridique de la gestion de l'exclusion doit être resserré ou abandonné en faveur d'un système plus social. Ils considèrent qu'une approche plus sociale a plus de chances de maintenir les enfants à l'école, lorsqu'une telle solution est possible et de tenir compte des droits de l'enfant.

9.4 Les enfants exclus : qui sont-ils ?

Les recherches prouvent aujourd'hui que certains groupes d'enfants sont plus vulnérables que d'autres à l'exclusion. Les éléments le démontrant sont résumés ci-dessous.

9.4.1 Sexe et âge

Davantage de garçons que de filles sont exclus. La proportion est d'environ 4 pour 1 à l'âge du secondaire, et 10 pour 1 à celui du primaire (Parsons *et al*, 1996 ; Hayden, 1997a). Osler *et al* considèrent que les filles sont largement oubliées dans les stratégies préventives et les recherches. Les dispositions prises en dehors de l'école concernent le plus

souvent une majorité de garçons et ne répondent pas aux besoins spécifiques des filles. La proportion des exclusions à l'âge du primaire va d'environ 1 sur 8 (Ministère de l'éducation, 2000a) à 1 sur 6 (Ministère de l'éducation, 2002).

- . 3 sur 10 000 élèves du primaire (0,03 %) ont été exclus de façon permanente en 2000/01,
- . 23 sur 10 000 élèves du secondaire (0,23 %) ont été exclus de façon permanente en 2000/01,
- . 36 sur 10 000 élèves d'établissements spécialisés (0,36 %) ont été exclus de façon permanente en 2000/01, (Ministère de l'Education, 2002).

9.4.2 Race

Les enfants noirs et notamment les garçons d'origine afro-antillaise sont fortement sur-représentés quel que soit l'encadrement proposé. Les estimations varient : par exemple, le taux d'exclusion est presque six fois plus élevé que pour les élèves blancs (Gillborn and Gipps, 1996), représente cinq fois leur proportion dans la population totale (Ministère de l'Education, 1999b) et entre sept et huit fois la proportion d'écoliers de sexe masculin et d'origine afro-antillaise dans la population scolaire d'un arrondissement londonien (Hayden, 1997a).

- . 13 sur 10 000 élèves issus de minorités ethniques (0,13 %) ont été exclus de façon permanente en 2000/01, les taux varient suivant les groupes ethniques, de 3 sur 10 000 élèves d'origine indienne (0,03 %) à 38 sur 10 000 élèves d'origine afro-antillaise (0,38 %) (Ministère de l'éducation, 2002).

9.4.3 Enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques (BES)

Les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques sont notoirement plus vulnérables à l'exclusion. A l'échelon national, 3 % des enfants sont désignés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques, en particulier ceux qui sont affectés de troubles émotionnels et comportementaux (TEC). Les données du Ministère de l'éducation montrent de façon régulière que les enfants désignés comme ayant des BES sont sur-représentés dans les cas d'exclusion, où ils sont six fois plus nombreux que dans la population scolaire ordinaire, ce qui équivaut à environ 17 % de la totalité des cas d'exclusion (Ministère de l'éducation, 1999b). Ce dernier chiffre donne une représentation inférieure à la réalité de la proportion des enfants exclus ayant des besoins éducatifs moins importants, c'est à dire ceux dont le dossier ne comporte pas la mention « BES ». D'autres recherches montrent qu'une proportion bien plus importante d'enfants exclus présentent à un certain degré des besoins éducatifs spécifiques, par exemple, dans 94 % des 34 études de cas portant sur les exclusions de l'école primaire (Hayden, 1997a) et dans plus des deux tiers des cas (247 au total) d'une étude portant sur la totalité des exclusions enregistrées dans une région (Hayden, 2000).

- . 30 sur 10 000 élèves désignés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques (0,3 %) ont été exclus de façon permanente en 2000/01 (Ministère de l'Education, 2002).

9.4.4 Situation familiale

Le changement, de même que certaines difficultés dans les relations familiales sont des éléments connus pour être des facteurs possibles d'exclusion. Il apparaît que les enfants exclus viennent plus souvent de familles reconstituées (c'est à dire avec une belle-mère ou un beau-père) ou monoparentales que des foyers où les deux parents biologiques vivent toujours ensemble (Ashford, 1994 ; Hayden, 1997a). Les familles reconstituées ou monoparentales ne sont pas rares, de sorte que d'autres facteurs s'ajoutent à celui-ci. Des chercheurs ont qualifié de « chaotiques » certains foyers d'enfants exclus (Parsons *et al*, 1994) ou les ont décrit comme étant soumis à une forte dose de stress (Hayden, 1997a) ce qui implique une incidence plus importante du chômage et, fréquemment, des emplois instables et mal rémunérés (Cohen *et al*, 1994 ; Hayden, 1997 ; Hayden *et al*, 2000).

9.4.5 Enfants pris en charge³³/connus des services sociaux

Il y a eu un manque de suivi jusqu'ici (bien qu'en voie d'amélioration au moment où nous rédigeons cet article). Il n'en apparaît pas moins que les enfants pris en charge ont beaucoup plus de chances d'être exclus de l'école ou d'être fréquemment absents que les enfants ne faisant pas partie de l'assistance publique (DoH/OFSTED, 1995 ; Firth et Horrocks, 1996 ; Berridge *et al*, 1997 ; Hayden *et al*, 1999, Ministère de l'éducation/DoH, 2000). De nombreuses estimations ont été fournies, concernant la proportion d'enfants exclus qui sont également « pris en charge ». Près de la moitié (45 %) des cas étudiés dans le cadre d'un projet national traitant de l'exclusion de l'enseignement primaire, concernait des enfants pris en charge dans le courant de l'année précédant leur exclusion. Les deux tiers (66 %) du total des cas étudiés concernent des enfants dont les familles avaient fait l'objet d'un travail social récent ou en cours et essentiellement relatif à la difficulté d'assurer le rôle de parent (Hayden, 1997a.). Une étude longitudinale a montré que 17,5 % des enfants exclus de l'école étaient « pris en charge » pendant un certain temps, sur une période de cinq ans consécutive à leur exclusion de l'école primaire (Parsons *et al*, 2001). Les enfants pris en charge représentent un très petit groupe (comptant environ 50 000 enfants sur une année donnée, soit environ 0,004 % des enfants d'âge scolaire). Il s'agit néanmoins d'une population fluide,

³³ « **Pris en charge** » est le terme remplaçant « assistés » (depuis la Loi sur l'enfance de 1989) et désigne les enfants « pris en charge » par l'autorité locale, soit dans des résidences pour enfant, soit dans des familles de placement. Le Ministère de l'éducation désigne ce groupe comme étant « sous tutelle d'Etat ».

d'une part parce que l'on insiste pour qu'ils retournent vivre auprès de leurs parents biologiques, et d'autre part à cause des placements successifs. La dernière directive (Ministère de l'éducation/DoH, 2000) demande la mise en place de Plans d'éducation personnels (PEP) pour tous les enfants pris en charge, et un Professeur désigné dans chaque école, ayant la responsabilité de superviser leur prise en charge.

9.4.6 Autres groupes particulièrement vulnérables

Enfants des gens du voyage, jeunes chargés de famille, jeunes filles enceintes et mères adolescentes, élèves en transition entre deux niveaux d'éducation ; autant de catégories également connues pour leur vulnérabilité à l'exclusion (Ministère de l'éducation, 1999a).

En résumé, on peut conclure, d'après ce qui est connu des caractéristiques de la plupart des enfants exclus, qu'il s'agit principalement d'enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques, ou d'enfants « en situation de besoin » (conformément à la définition fournie par la Loi sur l'enfance de 1989) (voir Hayden, 1997b). Un grand nombre de « facteurs de risque » relatifs aux individus concernés par l'exclusion sont connus, dans les cas où ils coïncident avec une école et/ou une LEA caractérisée par un stress important, et où, plus spécifiquement, des enseignants éprouvent individuellement des difficultés à assumer leur tâche, augmentant ainsi la probabilité d'une exclusion (Hayden, 1997a).

9.5 Les enfants exclus : qu'ont-ils fait ?

Les principales raisons connues de l'exclusion scolaire des enfants concernent des agressions physiques (ordinairement dirigées contre d'autres enfants, et parfois contre les enseignants et personnels d'éducation) et la perturbation de l'éducation des autres enfants. Il a été démontré que les comportements physiquement agressifs intervenaient dans environ un quart des cas (27 %) (Ministère de l'éducation, 1992), une proportion dépassant la moitié des cas (Hunter, 1993 ; Hayden, 1997a, Hayden et Dunne, 2001) dans d'autres études. Ce comportement prend le plus souvent la forme de bagarres et n'implique que rarement l'emploi des armes. Parmi les autres raisons citées, on trouve quelquefois des comportements de harcèlement et de menaces, et dans une minorité de cas, l'usage de la drogue et le vol. Toutefois, les raisons officiellement enregistrées de l'exclusion, ne sont, par définition, que des raisons « officielles ». L'usage de termes comme « agression » ou « vol » semble induire une gravité plus grande, du fait de connotations renvoyant à des conduites de type criminel que de simples « bagarres de cour de récréation » ou « pillages de boîte à casse-croûte ». Un certain nombre de chercheurs ont remarqué, depuis un certain temps, qu'en réalité, l'exclusion est en général le résultat d'une période assez longue caractérisée par des difficultés relationnelles et des incidents survenus dans le cadre scolaire (Galloway *et al*, 1982 ; Cohen *et al*, 1994 ; Blyth et Milner, 1993, 1996 ; Hayden, 1997a).

Cette accumulation d'évènements peut expliquer la banalité apparente de certains cas relatés par les media ou d'autres instances, et présentés comme facteurs de déclenchement de l'exclusion, comme par exemple le refus répété de se plier au règlement de l'école concernant la longueur des cheveux ou une conduite perturbatrice (Blyth et Milner, 1993).

Il n'existe pas de données nationales relatives aux raisons de l'exclusion. Les LEA font leur propre classement des raisons fournies par les écoles. Osler *et al* (2001) ont éprouvé des difficultés dans l'établissement de données systématiques et comparables sur les raisons de l'exclusion dans six LEA, lors d'une étude commanditée par le Ministère de l'éducation. D'après ma propre expérience des recherches sur le terrain dans ce domaine, la seule façon d'obtenir des données est d'utiliser les documents originaux, corroborés par des sources clés (enseignants ou parents). Les données relatives aux raisons de l'exclusion scolaire ont été compilées dans deux études nationales, comme l'illustrent les tableaux 4 et 5. Ces deux études ont donné lieu à l'examen des raisons enregistrées officiellement, d'après les écoles, et elles montrent toutes deux que plus de la moitié des cas impliquaient des agressions physiques réelles ou sous forme de menace.

Tableau 4 : Présentation des raisons de l'exclusion.

Version donnée par les parents des raisons pour lesquelles leur enfant a été exclu de l'école (n = 80 familles)

Agression physique (réelle ou sous forme de menaces)	46 (57 %)
Diverses descriptions de comportements difficiles	25 (31 %)
Comportements en relation avec la drogue	5 (6 %)
L'école ne pouvait pas subvenir aux BES	5 (5 %)
Vandalisme et vol	1 (1 %)
Fausse accusation de nature sexuelle	1 (1 %)

(Source : Hayden, C. & Dunne, S., 2001, *Outside, Looking In : Children's and families' Experience of School exclusion*. Londres : The Children's Society)

Version donnée par les écoles des raisons de l'exclusion permanente d'un enfant d'âge primaire (n = 265 enfants)

Agression physique	142 (54 %)*
Insultes	46 (17 %)
Comportement inacceptable	50 (19 %)
Désobéissance	43 (16 %)

Comportement perturbateur	23 (9 %)
Autre	43 (16 %)
Aucun justificatif trouvé concernant les raisons	2 (2 %)

* le total n'est pas de 100 % car, dans bien des cas, plus d'une raison est citée

(Source : Hayden, C., 1997, *Children Excluded from Primary School. Debates, Evidence, Responses*. Buckingham : Open Press University)

Au cours de l'une de ces études, nous avons enquêté sur la perception qu'avaient les parents des raisons sous-jacentes à l'exclusion de leur enfant. Ceci s'est avéré très éclairant. Le thème le plus remarquable qui en ressort (ce qui est corroboré dans d'autres travaux, voir Hayden et Lawrence, à *paraître*) concerne les difficultés rencontrées par l'enfant face au travail demandé, et l'absence de réponse aux besoins éducatifs spécifiques. Dans le même temps, le tableau 5 illustre la complexité de la situation, puisque la plupart des enfants étaient concernés par plusieurs des facteurs indiqués comme raisons sous-jacentes.

Tableau 5 : Perception par les parents des raisons sous-jacentes à l'exclusion (n = 80 familles)

<i>En rapport avec les individus/leurs besoins (81 % du total des cas)</i>		
Attitude de l'enfant à l'école	55 (69 %)	
L'enfant a des difficultés avec les devoirs	44 (55 %)	
Les BES de l'enfant ne sont pas adéquatement satisfaits	39 (49 %)	
Aucune de ces raisons		15 (19 %)
<i>En rapport avec les relations entre pairs (86 % du total des cas)</i>		
Harcèlement – enfant soupçonné d'être l'agresseur	37 (46 %)	
Harcèlement – enfant soupçonné d'être la victime	36 (45 %)	
Enfant qui a peu d'amis		29 (36 %)
Enfant considéré comme faisant partie d'une classe/année difficile	27 (34 %)	
Harcèlement racial – enfant considéré comme victime	8 (10 %)	
Harcèlement racial – enfant soupçonné d'en avoir harcelé d'autres	7 (9 %)	
Harcèlement sexuel – enfant soupçonné d'en avoir harcelé d'autres	6 (7,5 %)	
Harcèlement sexuel – enfant considéré comme victime	2 (2,5 %)	
Aucune de ces raisons		11 (14 %)
<i>En rapport avec l'établissement scolaire (100 % du total des cas)</i>		
L'école considère que l'enfant perturbe gravement le travail de ses camarades	53 (79 %)	
L'école s'inquiète de son image publique/de son classement officiel	56 (70 %)	
Conflit de personnalité avec un professeur donné	55 (69 %)	
L'école considère l'enfant comme agressif	53 (66 %)	
L'école cherche un bouc émissaire/veut faire un exemple	45 (56 %)	
D'autres parents se sont plaints de l'enfant exclu	26 (32,5 %)	
L'école fait pression pour obtenir une évaluation officielle de l'individu	8 (10 %)	
Aucune de ces raisons		0 (0 %)
<i>En rapport avec le foyer ou les parents (62,5 % du total des cas)</i>		
Parent perçu comme fauteur de troubles/critique vis à vis de l'école	28 (25 %)	
Conditions de vie difficiles ou déstabilisantes précédant l'exclusion	27 (34 %)	
Refus parental de signer un code de conduite	6 (7,5 %)	
Aucune de ces raisons		30 (37,5 %)

(Source : Hayden, C. & Dunne, S., 2001, *Outside, Looking In : Children's and families' Experience of School exclusion*. Londres : The Children's Society)

9.6 Existence de problèmes à plus long terme et exclusion de l'école

Les recherches longitudinales menées sur ce sujet sont relativement peu nombreuses. L'étude résumée dans le tableau 6, effectuée pour le Ministère de l'éducation, a consisté à suivre des enfants initialement exclus de l'école primaire, sur une période de cinq ans.

Tableau 6 : Suivi des études secondaires d'enfants exclus du primaire
(n = 726 enfants, 10 LEA en Angleterre)

Intensification des problèmes pour 50 % de l'échantillon, au cours de leurs études secondaires :
46 % ont subi d'autres exclusions dans le primaire ; 36 % ont subi d'autres exclusions dans le secondaire
61 % des enfants étaient traités dans le cadre de BES (besoins éducatifs spécifiques) de degré 3 ou au-dessus, durant la période de 5 ans. Plus les enfants avaient un degré élevé de BES plus les résultats obtenus étaient proportionnellement faibles.
43 % ont terminé leurs études dans l'enseignement traditionnel, 33 % dans des écoles spécialisées, 24 % en dehors du système scolaire.
17,5 % ont été « pris en charge » pendant un certain temps (dans des familles d'accueil ou des résidences spécialisées)
30 % ont un dossier de délinquant auprès des équipes suivant les jeunes délinquants

(Source : Parsons, C., Hayden, C., Godfrey, R., Howlett, K. et Martin, T., 2001, *Outcomes in Secondary Education for Children Excluded from Primary School*. Rapport de recherche RR271, Ministère de l'Éducation : Londres).

L'un des éléments clés de l'étude ci-dessus est le degré d'aggravation des problèmes rencontrés par les enfants dans les familles desquels sont intervenus des travailleurs sociaux, lorsqu'ils étaient à l'âge du primaire. En d'autres termes, l'intervention des services sociaux auprès de la famille, au moment où l'enfant a fait l'objet d'une première exclusion de l'école primaire, constituait un bon indicateur de la poursuite (et parfois de l'intensification) des problèmes scolaires. Les enfants sans rapport avec cette agence avaient tendance à obtenir de meilleurs résultats, ce qui suggère que leurs problèmes étaient davantage liés avec l'établissement scolaire et qu'ils pouvaient être atténués ou résolus par l'école et les services d'éducation.

9.7 La réintégration après l'exclusion permanente

La qualité des données nationales concernant la réintégration dans les établissements du système d'enseignement traditionnel est encore inégale. Il est cependant important de souligner que les LEA en Angleterre savent où se trouvent les enfants mais ont tendance à utiliser des dossiers sur papier, ou des applications informatiques limitées (Pinnock, 2000). Les dispositions visant à faciliter la réintégration sont très variables, en partie du fait des nombreuses initiatives citées en annexe 1, lesquelles n'ont pas une portée nationale. Dans toutes les LEA, des dispositions existent concernant les enfants non scolarisés, y compris les enfants hospitalisés, les adolescentes enceintes, etc. de même que pour les enfants exclus de l'école. Ces dispositions sont appelées Education en dehors de l'école (Education Other than in School - EOTAS), ou « Autre forme d'éducation ». Les dispositions varient, mais prévoient généralement une forme de centre d'éducation ou d'unité de rattachement de l'élève et une éducation à domicile. L'éducation à domicile ou la possibilité d'un professeur particulier dans un autre cadre sont, depuis longtemps, établies à l'échelle nationale en Angleterre. Toutefois, cette disposition n'est généralement prévue que pour un petit nombre d'heures hebdomadaires (3 à 5 heures) et n'est pas conçue pour avoir une portée à long terme. La plupart des autorités locales disposent de l'équivalent de centres d'éducation extra-scolaires ou d'Unités de rattachement des élèves (Pupil Referral Units) prenant en charge un large éventail de besoins mais qui, souvent, ne sont pas prévus pour fournir des cours à plein temps. Certains enfants ne retournent pas dans un établissement du système traditionnel après leur exclusion : certains intégreront des établissements spécialisés, le plus souvent des établissements spécialisés dans les DEC (Difficultés émotionnelles et comportementales), une unité de rattachement des élèves ou une autre structure alternative. On estime entre 20 et 25 000 le nombre des enfants scolarisés dans des structures de ce type, soit 0,4 % de la population d'âge scolaire. La proportion de garçons par rapport aux filles est de douze pour une dans les écoles spécialisées dans les DEC, et de trois pour une dans les Unités de rattachement (Winchester, 2002). L'objectif pour septembre 2002 d'un système à plein temps et approprié, pour tous les enfants quittant l'école durant plus de quinze jours, a été fixé par le gouvernement travailliste et a amené une nouvelle augmentation des projets spéciaux déjà nombreux dans ce domaine. Kinder *et al* (2000) ont créé une typologie des initiatives émanant des 30 LEA visitées lors de leur étude des dispositions efficaces pour les élèves exclus. Cette typologie est présentée brièvement dans le tableau 7.

Tableau 7 : Mesures de réintégration ou d'éducation en dehors de l'école

<p>Conférences multi-agences ou pluridisciplinaires : forums de décision exploitant les ressources et réseaux d'un certain nombre d'agences concernées par la jeunesse.</p> <p>Réintégration dans le système traditionnel avec soutien d'une Unité de rattachement (ou autre) : ceci peut impliquer une double inscription (auprès de l'école et de l'Unité) ou un soutien concentré et à court terme avant la réintégration.</p> <p>Programmes d'apprentissage professionnel : établissements d'enseignement professionnel, stages en entreprise ou apprentissage.</p> <p>Programmes d'enseignement alternatif : tels que <i>Include</i> (une association caritative)</p> <p>Programmes EPS : axés principalement sur l'éducation personnelle et sociale. Ils combinent connaissances de base, stages ou apprentissage, éducation personnelle et sociale, et options de loisirs.</p> <p>Travail avec de jeunes délinquants : souvent disponible en dehors du système traditionnel d'éducation.</p>

(Source : d'après Kinder *et al*, 2000, tableaux 1.5 et 1.6 p.11 et 13)

Kinder *et al* concluent que des relations positives avec les adultes, dans le cadre des structures ci-dessus, le fait de donner aux jeunes un choix sur la façon dont évoluent leurs études et la possibilité d'obtention de succès sont des facteurs décisifs dans la réussite des programmes. Les coûts étaient élevés, particulièrement pour les élèves dont l'éloignement et le mécontentement étaient les plus prononcés et « *plus l'éloignement et la distance de l'enfant vis à vis de l'enseignement étaient grands, plus il demandait un investissement important sur le plan personnel et social, avant qu'un ré-engagement dans l'éducation ne soit possible* » (p.147).

Il n'existe pas, à l'échelle nationale, de données rassemblées et diffusées systématiquement, relatives au nombre d'enfants suivant des programmes d'éducation en dehors de l'école et au taux de réintégration dans le système traditionnel d'enseignement. Une enquête nationale par correspondance concernant les structures extra-scolaires (Parsons & Howlett, 2000) n'a obtenu que 35 % de réponses. Cette étude montrait que selon les réponses reçues, les taux de réintégration (par LEA) dans un établissement scolaire traditionnel après une exclusion variaient de 23 % à 100 % au niveau primaire et de 9 % à 100 % pour le secondaire. Environ la moitié des enfants et adolescents étaient absents de l'école pendant un trimestre entier (12 semaines de classe ou plus) et environ un sur cinq étaient absents pendant deux trimestres ou plus (au-delà de 6 mois). Les programmes comprenaient généralement des unités de rattachement des élèves (à temps partiel) et des cours à domicile (quelques heures par semaine). Cependant, depuis le moment où cette étude a été menée, il y a eu une

augmentation du nombre de plans prévoyant des packages individuels ou de groupe à plein temps, pour les adolescents (Stade 4). Ceux-ci comprennent souvent un module de formation professionnelle et un enseignement dans un établissement d'enseignement extrascolaire. Une association caritative nommée Include, organise certains des programmes récemment cités, pour les LEA. Parmi les autres dispositions, on trouve le versement de « pensions » à des écoles pour qu'elles réintègrent des enfants, et la double inscription entre un programme spécial ou une Unité de rattachement et une école. Parsons & Howlett (2000) ont trouvé des signes de l'efficacité de ces programmes tout récents. Les unités locales ou intra-scolaires, fonctionnant à l'intérieur d'établissements traditionnels, sont considérées, par certaines organisations (telles que l'Association des psychologues de l'éducation), comme étant une bonne idée. Les enfants peuvent se rendre dans le même lieu scolaire que le reste de la communauté scolaire et partager certaines des leçons et activités, tout en recevant, une partie du temps et pour certaines matières, une attention individuelle ou par petits groupes (Winchester, 2002).

Au sujet des dispositions de groupe en dehors de l'école, il faut noter tout particulièrement les besoins différents des enfants plus jeunes, pour lesquels l'accent doit être mis sur la réintégration dans l'enseignement à plein temps (contrairement aux alternatives possibles pour les jeunes de 15 à 16 ans, ayant davantage une orientation professionnelle). Comme indiqué précédemment, les dispositions concernant les filles sont souvent négligées et une grande partie des programmes est destinée très spécifiquement aux garçons.

9.8 Ecole buissonnière et absentéisme scolaire

Le problème de l'école buissonnière et de l'absentéisme scolaire peut être considéré, à certains égards, comme le contraire de l'exclusion. Les absences dépendent davantage des élèves et de leurs parents, et de leur volonté de se plier à la nécessité pour l'enfant d'aller à l'école, tandis que les établissements scolaires ont la responsabilité de suivre les absences et d'essayer d'éviter l'absentéisme. La décision d'exclure un élève demeure néanmoins fermement entre les mains de l'école, plus spécifiquement du proviseur. Les élèves qui ne se rendent pas en classe régulièrement et ceux qui sont exclus sont différents à certains égards, mais ont aussi beaucoup de points communs. Les principales différences concernent le comportement, car les élèves exclus présentent souvent une attitude de « crânerie » ou d'agressivité mais les élèves fréquemment absents ou qui sèchent les cours peuvent présenter une palette étendue de comportements, dont certains peuvent être très effacés. L'absence de l'école n'est pas forcément liée à un mécontentement vis à vis de l'école, mais peut être liée à une phobie scolaire, à des responsabilités de jeune parent ou à la peur du harcèlement. L'absentéisme est un terme moins large, impliquant généralement un certain degré de choix de l'élève qui manque l'école ou des cours particuliers. L'absentéisme est un bon indicateur de la désaffection par rapport à quelques aspects, au moins, de l'éducation.

Obtenir que les enfants soient présents en classe de façon régulière est un problème ancien, que Carlen *et al* (1992) voient comme synonyme de l'éducation obligatoire. La présence à l'école est obligatoire en Angleterre depuis la fin du dix-neuvième siècle (Lois sur l'éducation de 1870 et 1880). A cette époque, les LEA avaient le pouvoir de poursuivre les parents et de retirer les enfants de leurs foyers pour les placer dans des centres d'éducation pour les fugueurs, des maisons de redressement et plus tard « l'assistance publique ». En pratique, la façon dont ce pouvoir était utilisé variait en fonction du contexte local, lié par exemple aux possibilités d'emploi pour les jeunes. Reid (2002) remarque que certains établissements ont connu des niveaux d'absences élevés depuis des décennies, quels que soient les efforts déployés.

Sur le plan légal, les parents d'enfants d'âge scolaire (5 à 16 ans) doivent s'assurer qu'ils reçoivent une éducation convenable, soit par la fréquentation régulière d'une école, soit par un autre moyen. Le chiffre le plus fréquemment cité, concernant l'absence des élèves, est de 50 000 enfants par jour. Dans la majorité des cas, les parents sont au courant de l'absence de leurs enfants. Lors de plusieurs « rafles de fugueurs », lors desquelles des assistants sociaux des services de l'éducation et des officiers de police patrouillent à la recherche de jeunes hors de l'école pendant la journée de classe, on a retrouvé jusqu'à 80 % de ces écoliers accompagnés de leurs parents (Smithers, 2002).

Les assistants sociaux des services de l'éducation jouent depuis longtemps un rôle important par leur travail auprès de familles connaissant des problèmes d'absentéisme scolaire. Ces dernières années ont vu s'accroître leur collaboration avec les services de police.

Parmi les projets nouveaux, beaucoup ont prévu dans leur agenda l'amélioration de la fréquentation scolaire. Par exemple, le Service Connexions, les Zones d'action éducative, Excellence dans les villes, « On Track » et les bourses « SIPS » ont tous intégré la présence en classe dans leurs objectifs (voir annexe 1). D'autres programmes spécifiques prévoient l'inscription électronique des élèves, les « rafles de fugueurs » des prix « anti-absentéisme », de même que divers projets pour la jeunesse et la communauté (voir annexe 2). Il est clair que le travail entrepris sur le cursus (par exemple les GCSE professionnels, etc.) a également pour but de réduire la désaffection et de promouvoir la présence à l'école.

Le Ministère de l'éducation produit des statistiques annuelles concernant les différentes formes d'absentéisme. Une distinction importante est faite suivant que l'absence de l'école est autorisée ou non par les parents ou la personne responsable de l'enfant.

L'absence autorisée est une absence ayant reçu l'accord d'un professeur ou d'un représentant autorisé de l'établissement. Cela inclut les absences pour lesquelles une explication satisfaisante a pu être fournie (par exemple, en cas de maladie). Depuis 1998, les sorties pédagogiques autorisées et supervisées, hors de l'école, sont considérées comme des « présences » et non pas comme des « absences autorisées ». *L'absence sans autorisation* est l'absence sans la permission d'un professeur ou d'un représentant autorisé de l'établissement. Ceci inclut toutes les absences pour lesquelles il n'a été fourni aucune explication ou justification, y compris l'école buissonnière.

La promotion de la présence en classe est un élément capital de projets plus larges tels que la lutte contre l'exclusion sociale et l'objectif d'amélioration des normes d'éducation. On sait que les élèves qui ne fréquentent pas l'école régulièrement sont relativement désavantagés et exposés au risque de comportement antisocial et criminel. Il existe une forte corrélation entre l'absence des élèves et les résultats aux examens. Un taux d'absence élevé est lié avec un résultat médiocre aux examens, et inversement.

De même que pour l'exclusion de l'école, le gouvernement s'est fixé pour objectif de réduire d'un tiers, pour l'année 2002, les absences sans autorisation. Cependant, les absences se sont révélées plus difficiles à réduire que l'exclusion de l'école. Les chiffres officiels montrent ce qui suit :

Tableau 8 : Absentéisme des élèves

	1995-1996		2000-2001	
<i>% de demi-journées manquées</i>				
Autorisées		6,9		6,5
Sans autorisation	0,7		0,7	
<i>Moyenne des demi-journées manquées par élève</i>				
Autorisées		23		21
Sans autorisation	15		13	

(Source : Ministère de l'éducation, 2001b)

Ces schémas d'absence varient suivant le type d'établissement, le profil socioéconomique et la région. Les écoles spécialisées (prenant en charge les enfants ayant des besoins pédagogiques spécifiques) ont des taux d'absence plus élevés que les établissements traditionnels, les établissements secondaires ont des taux d'absence plus importants que les écoles primaires et les écoles d'état que les écoles privées (« public schools » ou écoles indépendantes). Les établissements du centre de Londres présentent les taux les plus élevés d'absence des élèves. Les écoles ayant le taux le plus élevé de repas gratuits à la cantine (ce qui sert d'indicateur du niveau de pauvreté) ont des taux d'absence plus élevés que les écoles dont les recrues sont plus à l'aise financièrement (Ministère de l'éducation, 2001b).

Les établissements dans lesquels les niveaux d'absentéisme sont les plus élevés sont aussi ceux où la proportion d'élèves issus de minorités ethniques est la plus élevée. On estime que le lien se situe davantage au niveau des conditions économiques que de l'appartenance ethnique proprement dite, étant donné que les écoles où le nombre d'élèves issus de minorités ethniques est le plus important, sont généralement aussi celles qui se trouvent dans les quartiers les plus pauvres. Plusieurs études ont suggéré que, dans l'ensemble, le taux d'absentéisme n'est pas plus élevé parmi les élèves issus de minorités ethniques (Ministère de l'éducation, 2001b).

9.9 Tensions politiques

L'administration travailliste au pouvoir depuis 1997 est perçue comme ayant redessiné la carte sociale du pays, notamment en ce qui concerne l'éducation. Il reste néanmoins des continuités par rapport à ses prédécesseurs. De nombreuses réformes menées par les gouvernements conservateurs n'ont pas été remises en question - gestion locale des écoles, « choix » parental (ou plutôt préférence), établissement de classements sur la base des résultats d'examens, établissement d'objectifs, diversification de l'offre etc. - mesures qui, prises ensemble, constituent le « quasi-marché » de l'éducation auquel nous avons fait allusion précédemment. Loxley et Thomas (2001) remarquent que :

Ce qui se passe est la conséquence de nouvelles politiques visant l'objectif national qu'est l'inclusion, superposées à des pratiques qui ont des effets visiblement contraires. Un observateur peu indulgent pourrait affirmer que le gouvernement veut le beurre et l'argent du beurre (p. 299).

La Cellule pour l'inclusion des élèves du Centre national pour l'enfance rejoint cet avis (Valios, 2001) :

Les écoles ont été placées dans une situation où il n'existe pour elles aucune incitation à se montrer « inclusives », bien au contraire (p. 19).

L'un des syndicats d'enseignants les plus importants (NUT, National Union of Teachers) affirme que :

Le NUT soutient l'objectif de l'inclusion mais doit empêcher que ses membres soient placés dans des positions inacceptables. Les Unités de Soutien aux Etudes peuvent s'avérer utiles dans les écoles qui en bénéficient, mais il doit y avoir une série de solutions, y compris les écoles spéciales, pour traiter les différents problèmes qui touchent les enfants (p. 26).

Le NUT apporte un soutien plus net dès qu'il s'agit de l'inclusion des enfants souffrant de handicaps, mais les problèmes se posent lorsqu'il s'agit de la gestion du comportement d'enfants sans handicap, bien qu'un certain nombre de

ces enfants puisse être perçu comme ayant des besoins éducatifs spécifiques liés à leur comportement. David Hart, Secrétaire général de la National Association of Head Teachers, affirme que la plupart de ses membres soutiennent l'objectif de l'inclusion, « *mais uniquement à condition de bénéficier d'un soutien et d'un financement appropriés* » (Rafferty, 2001, p. 26).

A partir de septembre 2002, les écoles doivent être en conformité avec les dispositions de la Loi de 2001 sur les besoins éducatifs spécifiques et les handicaps (HMSO, 2001). Cette législation doit encore augmenter l'intégration dans les écoles traditionnelles d'enfants ayant des besoins spécifiques plus importants. En ce qui concerne la seule question de l'accès physique aux établissements, le NUT estime qu'il faut encore 525 millions de livres sterling pour assurer l'accès des handicapés.

En somme, les tensions relatives à la promotion d'une école plus inclusive existent entre les éléments suivants :

- Gestion des comportements *et* atteinte des objectifs académiques mesurés par les classements d'établissements,
- Responsabilité sociale *et* statut / popularité de l'école auprès des parents effectuant des « choix » sur la base de ces mêmes classements,
- Droits de l'individu *et* ceux de la communauté scolaire dans son ensemble.
- Gestion des handicaps et des difficultés d'apprentissage *et* comportements gravement perturbateurs et rebelles dans les écoles traditionnelles.

9.10 Conclusion

Les données les plus récentes concernant l'exclusion dans les écoles anglaises (à la date de la rédaction de cet article), montrent une hausse par rapport à l'année scolaire précédente. Le gouvernement a dorénavant abandonné ses objectifs en matière d'exclusion et semble accepter que le niveau actuel d'exclusion risque de se maintenir, au moins dans un proche avenir. La colère monte parmi les syndicats d'enseignants depuis l'introduction de la circulaire « Social Inclusion : Pupil Support » en septembre 1999. Le langage employé pour décrire le comportement des élèves est devenu de plus en plus chargé d'émotions. L'emploi du mot « violence » se généralise et on assiste à un durcissement net des positions.

La réduction des formes différentes d'absentéisme scolaire (enregistré comme étant avec ou sans autorisation) s'est avérée un objectif difficile. La réduction d'un tiers de l'absence scolaire fixée pour septembre 2002 n'a pas été atteinte. Cependant, le gouvernement est loin d'avoir abandonné l'idéal de la réduction de l'exclusion sociale et de la promotion de l'inclusion sociale à travers l'éducation, et le débat fait rage autour des réponses appropriées à ces défis. En revanche, il y a une tendance perceptible vers une attitude plus punitive vis-à-vis du comportement des jeunes (et de leurs parents) au cours de ces deux dernières années. L'amende maximale infligée aux parents qui n'assurent pas la présence de leur enfant à l'école a été portée de 1.000 à 2.500 livres sterling ou une peine d'emprisonnement maximale de trois mois par un amendement de la Loi sur l'éducation de 1996, entré en vigueur en 2001. En mai 2002, un premier parent (mère célibataire de deux adolescentes) a été emprisonné pour 60 jours suite à ce durcissement de la Loi de 1996 entré en vigueur en 2001 (Passmore, 2002).

Certains principes importants ont néanmoins été établis. On prévoit, à compter de septembre 2002, que tout élève exclu de l'école pour une période de plus de 15 jours reçoive une formation alternative à plein temps. Nous ne disposons pas encore de données nous permettant de savoir si tel est le cas. Les examens GCSE professionnels sont lancés à partir de septembre 2002, ce qui devrait fournir la possibilité d'un itinéraire plus adapté à certains jeunes. Un assouplissement du Programme national permettant davantage de cursus professionnels à certains jeunes au Stade 4 (14 à 16 ans) est maintenant acquis. Depuis 1997, il y a eu une réduction globale du nombre d'exclusions définitives et une augmentation des heures de cours fournies aux jeunes en dehors de l'école. Nous disposons de quelques éléments concernant les moyens les plus efficaces de garder les enfants et les jeunes dans les établissements scolaires ou de faire en sorte qu'ils entrent déjà à l'école au départ. Fournir des ressources complémentaires aux écoles pour le soutien d'enfants particuliers, inscription double (temps-partiel à l'école, temps partiel dans un centre éducatif ou une Unité de rattachement) et des options orientées davantage vers le professionnel au Stade 4 constituent autant de moyens de garder les jeunes à l'école, au moins dans certains cas. On affirme que les écoles spécialisées enregistrent de grands succès dans l'amélioration de la motivation (des jeunes, comme des enseignants) et des résultats scolaires. Des programmes particuliers tels que « Jouer pour Réussir » (voir l'annexe 1 pour le détail de ces projets) ont aussi obtenu des résultats positifs avec des jeunes en difficulté.

En termes d'assiduité à l'école, tous les programmes ont enregistré des améliorations à la suite de projets ciblant précisément ce critère (inscription électronique, suivi de l'absence dès le premier jour et « rafles de fugeurs » par les assistants sociaux des services de l'éducation ou la police). On a noté, en revanche, un impact plus réduit sur les cas impliquant des schémas de non-présence bien établis et lorsque les enfants échappent au contrôle des parents (Atkinson *et al.*, 2001).

Un enjeu clé que nous devons comprendre dès maintenant est la façon dont la gamme actuelle de projets pilotes localisés et à durée déterminée peuvent être étendus pour donner un système national cohérent de service de soutien pédagogique. Le patchwork actuel d'approches soulève des interrogations quant à son équité, sa durabilité et la démultiplication de l'effort. De plus, de nombreux « projets spéciaux » ont un impact sur les charges de travail des enseignants à un moment où l'on reconnaît qu'ils sont débordés et où il existe des problèmes de recrutement et de fidélisation.

9.11 Annexe 1 : Nouvelles initiatives visant à réduire l'exclusion et la désaffection scolaires et autres sujets d'amélioration scolaire

Comme nous l'expliquons dans cet article, l'une des idées phares du gouvernement Blair (élu en mai 1997) en matière d'éducation a été de réduire l'exclusion scolaire dans le cadre du combat plus large contre l'exclusion sociale et dans une tentative de promouvoir l'inclusion sociale. La promotion de l'inclusion sociale comprend la régénération des communautés, l'amélioration de la sécurité dans la communauté et la formation tout au long de la vie. Le gouvernement Blair a continué à mettre l'accent sur l'amélioration des résultats scolaires – le programme d'amélioration des écoles – entamé par les gouvernements conservateurs précédents. Il existe une large gamme de nouveaux programmes qui ont un rapport avec la réduction de l'exclusion scolaire et la désaffection. Un certain nombre de projets liés au Home Office (www.homeoffice.gov.uk) traitent explicitement de la prévention de la criminalité, tels que l'initiative « On Track » (ciblant les 4 à 12 ans), ou du rôle des parents et de l'éducation des enfants en bas âge, tels que le projet « Sure Start » (ciblant les parents et enfants préscolaires). C'est le Childrens Fund (www.cypu.gov.uk/corporate/childrensfund), une initiative récente, qui surveille maintenant « On Track » et a été introduite en réponse à la Policy Action Team on Young People de la Social Exclusion Unit (www.socialexclusionunit.gov.uk). Le Childrens Fund se concentre sur les services de prévention auprès des enfants et des jeunes les plus vulnérables. Une Cellule des enfants et des jeunes (www.cypu.gov.uk) a été établie en 2001 pour surveiller l'administration du Childrens Fund et communiquer la stratégie globale gouvernementale pour les enfants et les jeunes. Nous n'incluons pas ces initiatives dans la liste ci-dessous, car elles ne ciblent pas spécifiquement l'exclusion scolaire et la désaffection.

Certains commentateurs ont décrit la « fatigue de l'innovation » qui a été provoquée dans certaines écoles et LEA en raison de la vitesse des changements et le nombre de nouveaux projets, programmes et les formalités associées depuis 1997. Par exemple, dans une réponse à une question parlementaire en juillet 2000, on a estimé que les écoles avaient reçu 3.500 pages d'instructions au cours des 7 mois précédents.

Nous-nous limiterons ici aux innovations clés en ce qui concerne notre sujet (exclusion et désaffection).

ABSENTEISME ET ECOLE BUISSONNIERE

Traditionnellement, les assistants sociaux des services de l'éducation sont basés dans les bureaux des LEA et ils sont responsables, chacun, d'un certain nombre d'écoles. A compter de septembre 2002, un projet pilote a été développé pour évaluer le potentiel d'un transfert de ces personnels dans les écoles. Leur rôle essentiel concerne l'assiduité à l'école, le soutien de la liaison maison-école et la coordination efficace des efforts du système éducatif et des services sociaux. Différents programmes pour augmenter l'assiduité ont été évalués – audits d'assiduité, systèmes d'inscription électronique, suivi dès le premier jour d'absence (par exemple en ayant recours à un centre d'appels pour effectuer les appels aux parents). Ces deux derniers types de programme nécessitent un financement supplémentaire, ce qui n'est pas possible pour toutes les écoles. Les premiers prix anti-absentéisme (10.000 livres sterling) ont été attribués à 50 écoles ayant réduit leur taux d'absentéisme en 2001. Depuis septembre 2001, des objectifs individuels sont établis pour les écoles ayant des taux plus élevés que la moyenne. Tous ces programmes entraîneraient une augmentation de l'assiduité. L'impact le plus significatif concerne les fugueurs ponctuels ou en devenir. Certains cas ont été découverts qui, autrement, seraient passés inaperçus. Ces programmes ont un impact moindre sur les cas de non-présence chronique et dans les cas où les enfants échappent au contrôle des parents (Atkinson *et al*, 2001).

ECOLE PHARE (BEACON SCHOOLS)

Le but de cette initiative est d'améliorer les performances des élèves et de réduire l'écart entre les écoles les plus et les moins performantes en identifiant et en diffusant les pratiques qui ont du succès. En septembre 2000, il y en avait un total de 550. On prévoit 1000 écoles de ce type en 2002/2003. Ces écoles offrent des conseils dans de nombreux domaines dont les éléments du programme, le suivi des élèves, la gestion des établissements, l'éducation pour enfants doués, l'amélioration de l'implication parentale, les besoins spécifiques et les stratégies anti-harcèlement. A compter de septembre 2000, toutes les nouvelles écoles phare desservent des zones urbaines ou ont des partenaires en zones urbaines. Les écoles moins performantes sont encouragées à établir un partenariat (jumelage) avec ces écoles phare.

EDUCATION CIVIQUE

12 millions de livres sterling prélevés sur le budget d'amélioration du niveau scolaire ont été attribués aux écoles à partir de septembre 2000. Ceci fait partie de la revue du Programme national et de l'éducation personnelle, sociale et de santé existante. A côté de sujets évidents tels que la participation démocratique, la compréhension de la démocratie et le développement personnel et social, le but est d'encourager le respect et la compréhension de la diversité et de combattre le harcèlement et les préjugés, y compris le racisme. Différentes idées sont financées, telles que le développement du programme pour tenir compte de ces sujets, les projets environnementaux et la création de conseils d'établissement.

CONNEXIONS

A partir de septembre 2001, le Service Connexions vise à rassembler sous un même toit toute une série de services de soutien existants, ciblant les jeunes et fournis par différentes agences (telles que les services d'orientation, services sociaux etc.) La cible est constituée par les jeunes de 13 à 19 ans et le but est d'assurer leur maintien dans les systèmes d'éducation ou de formation. Le service comprend des conseils personnalisés et un soutien pour tous les adolescents, l'accent étant mis sur ceux qui sont en échec ou en difficulté scolaire. Les objectifs clés concernent la réduction de l'absentéisme, l'amélioration des notes et une augmentation du nombre de jeunes de 16 et 17 ans dans le système

éducatif. Les données des projets pilotes indiquent une certaine satisfaction relative au service mais il n'y a pas, pour l'instant, d'indication claire quant aux résultats des jeunes bénéficiaires du service. Une tension importante existe entre une vision de Connexions en tant que service universel et une autre préférant cibler les jeunes ayant les plus grands besoins.

PREVENTION DE LA CRIMINALITE

Par le passé, le rôle de la police dans les établissements scolaires s'est limité aux projets ciblant les problèmes de drogue ou de réduction de la criminalité. Certains officiers de police sont des officiers de liaison et ont un rôle spécifique auprès des écoles. Depuis quelques années, la police joue un rôle dans les « rafles de fugeurs » en collaboration avec les services sociaux de l'éducation dans certaines régions d'Angleterre. Depuis 1999, des écoles sélectionnées bénéficient d'un financement du Ministère de l'intérieur dans le cadre de leur Programme de réduction de la criminalité. Les informations tendant à démontrer un lien entre l'absentéisme, l'exclusion, le harcèlement et la criminalité constituent la motivation de ce financement du Ministère de l'intérieur (Home Office, 1999). Au moment où nous écrivons cet article, des ressources complémentaires ont été promises pour introduire l'inscription électronique dans un plus grand nombre d'écoles et pour financer des officiers de police complémentaires autour des écoles dans 33 « endroits chauds ». Un programme pilote dans le sud de Londres dans lequel un officier de police a été placé dans une école secondaire a démontré une réduction dans le nombre d'appels vers les services d'urgence de la part du personnel scolaire (Wintour, 2002).

ZONES D'ACTION EDUCATIVE

Les ZAE ont été lancées en septembre 1998. A l'origine, vingt-cinq ZAE ont été établies dans des zones socialement défavorisées (12 en septembre 1998, 13 en janvier 1999). L'objectif était de faire appel au privé pour aider les écoles et les LEA. Ceci s'est avéré un grand défi, avec des succès évidents dans certains LEA et pas dans d'autres. Power *et al.* (2001) concluent qu'il suffit d'une contribution importante de la part d'une entreprise pour inciter d'autres à suivre son exemple, mais que lorsqu'il n'y a pas une telle contribution initiale, le système ne fonctionne pas. Un accès inégal des écoles aux ressources a également été observé. Les ZAE ont été perçues à l'origine comme un défi lancé aux LEA. Chaque zone a un objectif en matière d'amélioration. Les innovations majeures comprennent les centres familiaux d'alphabétisme, les « super profs » et un soutien intensif lors de la phase de transition primaire-secondaires. Les ZAE reçoivent de 250.000 à 1.000.000 de livres sterling par an sur trois à cinq ans. Au moment où nous rédigeons ceci, il y a 73 grandes ZAE en Angleterre et 102 zones d'Excellence dans les villes. Les données montrent des résultats scolaires améliorés dans les zones initiales avec un taux d'amélioration deux fois supérieur au taux national au Stade 1 (5 – 7 ans) et GCSE (site web Ministère de l'éducation).

ALLOCATIONS D'EDUCATION

Les élèves âgés de 16 à 18 ans dans des zones sélectionnées ont reçu des allocations d'éducation dans des foyers dont les revenus sont inférieurs à £13.000 par an. Les foyers ayant des revenus entre £13.000 et £30.000 ont reçu des allocations selon un barème dégressif. L'évaluation des zones pilote montre une augmentation de 5,9% dans le nombre de jeunes de 16 ans restant à l'école, et les admissions à l'université ont augmenté de 7,1% dans ces mêmes zones. On estime que, si l'on étendait le système à l'intégralité du pays, on obtiendrait une augmentation de 3,7% dans le nombre de jeunes de 16 ans poursuivant leurs études à l'école. (Woodward, 2002).

EXCELLENCE DANS LES VILLES

Un certain nombre d'initiatives font partie du programme Excellence dans les villes : à partir de 1999, les écoles spécialisées et écoles phare se focalisent sur les zones urbaines. Les unités intra-scolaires sont souvent dans ces zones également. Des financements complémentaires (3.000 livres par élève sont disponibles dans les zones EDLV pour les écoles qui admettent des élèves difficiles en dehors de leur effectif normal. Les écoles d'été et les programmes extrascolaires font également partie des tentatives de faire évoluer les niveaux et les aspirations dans les zones urbaines. Un exemple d'un programme faisant partie d'EDLV est celui des mentors d'apprentissage. Les mentors seraient un hybride de toutes sortes de fonctions, allant du secouriste à l'agent de probation. Ils sont censés réduire la perturbation des cours et traiter les problèmes comportementaux. Chaque mentor gère de 12 à 15 jeunes et doit travailler le soir et les week-ends. Ils ne font pas partie des structures disciplinaires des écoles.

UNITES INTRA-SCOLAIRES

Connues diversement sous les noms « unités intra-école », « unités de soutien pédagogique », « unités d'inclusion des élèves » et anciennement « poubelles à voyous ». Il ne s'agit pas d'une nouvelle idée – il existe depuis assez longtemps des salles réservées à ceux qui ne peuvent ou ne veulent participer aux cours. Utilisées de façon efficace, elles permettent d'éloigner l'enfant des situations de confrontation pour se calmer un peu.

Idéalement, elles offriraient également la possibilité de commencer à identifier et à aborder les problèmes entraînant ces situations. Une extension a été prévue pour amener leur nombre à 10.000 en 2002, dans le cadre des efforts déployés pour garder les enfants dans les écoles et réduire l'exclusion.

JOUER POUR REUSSIR (PLAYING FOR SUCCESS)

Ce programme a été établi par le Ministère de l'éducation et les clubs des Premier et Nationwide League de football avec les LEA. L'objectif est d'améliorer les niveaux scolaires, surtout en zone urbaine, en établissant des centres de soutien pédagogique dans les clubs professionnels de football. Des enseignants expérimentés gèrent ces centres. Ils se focalisent sur l'amélioration des notions de calcul, de l'alphabétisme et des compétences en informatique, tout en fournissant des équipements aux jeunes en difficulté pour qu'ils puissent terminer leurs devoirs. L'évaluation de cette initiative est très positive, notant que « les centres ont réalisé beaucoup de choses dans un laps de temps relativement limité ». Les progrès en matière de calcul étaient particulièrement impressionnants et la localisation des centres dans les clubs de football s'est avérée attractive pour les garçons comme pour les filles, et pour les enfants de toutes origines ethniques. Les recherches

commandées par le Ministère de l'Education recommandent une extension de l'initiative à d'autres zones (Sharp *et al.*, 2001).

ECOLEES SPECIALISEES

En septembre 2000, 536 écoles secondaires (17% du nombre total) avaient le statut d'école spécialisée. Ces écoles reçoivent une bourse forfaitaire de 100.000 livres sterling ainsi qu'un supplément de 123 livres par élève par an. L'objectif est d'atteindre 1500 écoles spécialisées d'ici à 2006 (la moitié environ). Les écoles spécialisées sont généralement ouvertes à tous et enseignent les langues, les sports, les arts et les études technologiques. Ces écoles sont autorisées à sélectionner 10% de leurs élèves en fonction de leurs capacités, mais la grande majorité (93%) d'entre elles n'exerce pas ce droit (Penlington, 2001). La plupart (9 sur 10) des LEA ont aujourd'hui au moins une école spécialisée. Elles se trouvent essentiellement dans les zones défavorisées, et surtout dans les grandes agglomérations telles que Birmingham, Liverpool et Manchester. Certaines font partie du programme Excellence dans les Villes. Ce programme vise à reconnaître les compétences spécifiques de jeunes qui, sans cela, auraient pu se désintéresser des études. A ce jour, l'évaluation effectuée est plutôt positive, avec des améliorations de la motivation des élèves et des enseignants dans la plupart des écoles spécialisées. Dans un cinquième environ des écoles spécialisées, l'assiduité des élèves serait en hausse (West et Noden, 2001). Les résultats scolaires sont également meilleurs dans les écoles spécialisées que dans les autres établissements (Penlington, 2001).

INCLUSION SOCIALE : BOURSE SIPS

Cette bourse a été instituée suite à la directive SIPS de septembre 1999. Il s'agit de la directive et du financement les plus importants et les plus directement pertinents par rapport à la réduction de l'exclusion et de la désaffection de l'école – et plus spécifiquement l'absence des élèves. Le budget se montait à 500 millions de livres sur 3 ans. Les bourses sont attribuées à des projets spécifiques destinés à s'attaquer à l'absentéisme et à l'amélioration du comportement des élèves. On a attribué des sommes complémentaires à toutes les LEA pour contribuer à la fourniture d'une éducation à plein temps pour les élèves exclus. L'objectif était d'assurer une éducation appropriée et à plein temps à tous les enfants et jeunes exclus de l'école pendant une période de plus de quinze jours, dès septembre 2002.

« SUPER DIRECTEURS » / NOUVEAU COMMENCEMENT

Certaines écoles considérées comme étant en position d'échec depuis plus de deux ans ont été fermées et réouvertes sous un nouveau nom. Ces écoles relookées ont reçu des financements supplémentaires, ainsi que de nouveaux directeurs. On a demandé aux personnels de poser leur candidature à leur ancien poste. Les nouveaux directeurs reçoivent un salaire plus élevé. Plusieurs directeurs de telles écoles ont démissionné dans une atmosphère de controverse et il y a très peu d'informations indiquant des résultats améliorés dans ces écoles (Arkin 2000). On considère généralement que cette initiative n'a pas bien marché, dans la plupart des cas. Au moment où nous rédigeons cet article, on n'évoque pas la possibilité d'étendre cette initiative à de nouvelles écoles.

FORMATION PROFESSIONNELLE / ASSOUPPLISSEMENT DU PROGRAMME NATIONAL

On reconnaît que le Programme national joue un rôle dans le mécontentement, surtout au Stade 4 (15 à 16 ans, les deux dernières années de scolarisation obligatoire). On peut choisir d'être dispensé de certaines parties de ce Programme national et d'entreprendre une éducation professionnelle pendant les heures ainsi libérées. Certains établissements d'enseignement supérieur proposent des cours à temps partiel en partenariat avec les écoles et les LEA. Les Unités de rattachement des élèves (c'est à dire les centre d'éducation en dehors des écoles pour les élèves exclus et autres) peuvent également participer à de tels partenariats. Les recherches menées pour le compte du Ministère montrent qu'il existe une large gamme de programmes opérationnels avec, dans l'ensemble, des résultats positifs. Les jeunes seraient plus motivés, se comporteraient mieux et seraient plus assidus. Les résultats obtenus aux examens seraient meilleurs avec cette option et les jeunes seraient mieux préparés à une éducation ou à une formation au-delà de l'âge de 16 ans. Les écoles seraient très favorables à ces changements du programme (Lacey, 2001).

9.12 Annexe 2 : Soutien comportemental pour les écoles – types choisis de développement ou de structure de soutien

<p>ELEVES Copain Cercle d'amis Groups de soutien Mentors parmi les pairs Conseil entre pairs Conseils d'école</p>	<p>PARENTS / ASSISTANCE Alphabétisme de la famille Accords famille – école Liaison famille – école Parents assistants Capacités des parents</p>	<p>COMMUNAUTE Mentors adultes Programmes extrascolaires Sponsoring des entreprises Eglises Groupes de volontaires</p>
<p>AGENCES DE SOUTIEN EDUCATIF Assistants sociaux Psychologues de l'éducation Unités extrascolaires Inspecteurs et conseillers Formation Services de la jeunesse</p>	<p>OBJECTIF Des enfants capables d'établir des relations personnelles, d'apprendre et de se préparer à leur rôle de futurs citoyens.</p>	<p>ECOLE Chances d'apprentissages – éducation personnelle, sociale et de santé, éducation civique etc. Centre intra-scolaire Politiques – comportement, combat du harcèlement, égalité des chances etc. Environnement scolaire et éthique. Gestion des BES, utilisation des assistants d'éducation.</p>
<p>SERVICES SOCIAUX Centres familiaux & de ressources familiales Formation conjointe (Protection de l'enfance) Services de soutien éducatif des services sociaux Equipes de développement communautaire des services sociaux</p>	<p>SERVICES DE SANTE Thérapie pour enfants / familles Médecins généralistes Services primaires de santé mentale Infirmière scolaire</p>	<p>AUTRES AGENCES Officiers de liaison école – police et projets spécifiques Conseillers pour les jeunes Equipes traitant des jeunes délinquants</p>

10

References

- Arkin, A. (2000) Heads held high, *People Management*, 27th April, pp.27-32.
- Ashford, P. (1994) Who is excluded from school . Does family status have an influence . *Pastoral Care*. 12(4), pp. 10-11.
- Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A. & Kinder, K. (2001) *Raising Attendance 2 : A detailed study of Education Welfare Service working practices*. Slough : NFER.
- Berridge, D., Brodie, I. Ayre, P., Barrett, D., Henderson, B. Wenman, H. (1997) *Hello – Is Anybody Listening? The Education of Young People in Residential Care*. Warwick : Social Care Association / University of Warwick.
- Blyth, E. & Milner, J. (1993) Exclusion from school : a first step in exclusion from society? *Children & Society*. 7 (3), pp. 255-68.
- Blyth, E. & Milner, J. (Eds) (1996) *Exclusion from School : Inter-Professional Issues in Policy and Practice*. London : Routledge.
- Carlen, P. Gleeson, D. & Wardhaugh, J. (1992) *Truancy. The Politics of Compulsory Schooling*. Buckingham : Open University Press.
- Cohen, R., Hughes, M., Ashworth, L. & Blair, M. (1994) *School's Out*. London : Barnardos and Family Service Units.
- DfE (1992) *Exclusions – a discussion paper*. London : DfE.
- DfEE (1999a) *Social Inclusion : Pupil Support*. The Secretary of States Guidance on Pupil Attendance, behaviour, exclusion and reintegration. 10-99, July. London : DfEE.
- DfEE (1999b) *Permanent exclusions from Schools in England 1997/98 and Exclusion Appeals Lodged by Parents in England 1997/98*. SFR 11/1999, 16th June. London : DfEE.
- DfEE (2000a) *Permanent exclusions from Schools in England 1998/99 and Exclusion Appeals Lodged by Parents in England 1997/98*. SFR 20/2000, 10th May. London : DfEE.
- DfEE (2000b) *Exclusions from School*. Letter to Chairs of Governors and Head Teachers of Maintained Schools in England. Dated 21.1.2000. Signed Paul Cohen, Head of School Inclusion Division.
- DfEE (2000c) *Exclusions from School : Changes to the Guidance for Appeal Panels*. Letter to Chief Education Officers in England. Dated 4.8.2000. Signed Barnaby Shaw, DfEE, Sanctuary Buildings.
- DfES (2001a) *Statistics for Education and Training for the UK, 2001 edition*. 29 November, London : The Stationary Office.
- DfES (2001b) *Statistics of Education : pupil absence and truancy from schools in England, 2001/2002*. Issue no. 13/01, December.
- DoH/OFSTED (1995) *The Education of Children who are Looked After by Local Authorities*. London : HMSO.
- DfEE/DoH (2000) *Education of Young People in Public Care*. London : DfEE/DoH.
- Firth, H. & Horrocks, C. (1996) No Home, No School, No Future in Blyth, E. and Milner, J. (See above).
- DfEE (2001) *Permanent exclusions from Schools, England 1999/2000*. SFR32/2001, 19th July. London : DfEE.
- DfEE (2002) *Permanent exclusions from Schools and Exclusion Appeals, England 2000/2001 (provisional estimates)*. SFR 10/20002 (provisional), 23rd May. London : DfEE.
- Galloway, D. Ball, T., Blomfield, D. & Seyd, R. (1982) *Schools and Disruptive Pupils*. London : Longman.
- Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) *Recent research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils*. London : HMSO.
- Education Guardian (1996) Boys will be boys. Or is he the worst pupil in Britain ? *Guardian* 2. April 23rd.
- Harris, N. & Eden, K. (1999) *Parental Appeals against Permanent School Exclusion*. Summary Report of Research Findings. Liverpool John Moores University.
- Harris, N. & Eden, K. with Blair, A. (2000) *Challenges to School Exclusion*. London : Routledge.
- Hayden, C. (1997a) *Children Excluded from Primary School. Debates, Evidence, Responses*. Buckingham : Open University Press.
- Hayden, C. (1997b) Children Excluded from School : children in need and children with special educational need, *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2(3) : 36-44.
- Hayden, C., Goddard, J. Gorin. S. & Van der Spek, N. (1999) *State Child Care Policy : Looking After Children ?* London : Jessica Kingsley Publishers.
- Hayden, C., Lawrence, J. and Stepien, D. (2000) *Supporting Schools, Supporting Families*. SSRU ; University of Portsmouth.
- Hayden, C. (2000) Exclusion from School in England : the generation and maintenance of social exclusion, in Walraven, G., Parsons, C., van Veen, D. & Day, C. (Eds.) *Combating Social Exclusion through Education*. Leuven-Apeldoorn : Garant/EERA (European Educational Research Association).
- Hayden, C. & Dunne, S. (2001) *Outside, Looking In : children and Families Experience of Exclusion from School*. London : The Children's Society.
- Hayden, C. & Lawrence, J. (in press) Preventing Exclusions from Primary School ? Evaluating a Joint School and Family Support Team, *Research on Social Work Practice*.
- Hayton, A. (1999) Tackling Disaffection and Social Exclusion, *Education Journal*, July, p.20.
- HMSO 52001) *Special Educational Needs and Disability Act 2001*. London : The Stationary Office.
- Home Office (1999) Schools Earn £12m for Crime Crackdown, *Home Office Briefing 315/99* online, October 13th.
- Hunter, J. (1993) *Exclusions in Practice. A study of Islington schools*. RE/14/93. London : Islington Council.
- Kinder, K., Halsey, K., Kendall, S., Atkinson, M., Moor, H., Wilkin, A., White, R. & Rigby, B. (2000) *Working Out Well. Effective Provision for Excluded Pupils*. Slough : NFER (National Federation for Educational Research).

- Lacey, P. (2001) *Disapplying National Curriculum Subjects to Facilitate Extended Work-Related Learning at Key Stage 4 : An Evaluation*. DfES Research Brief No: RB293). London : DfES.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993) *Quasi-Markets and Social Policy*. Basingstoke : MacMillan.
- Loxley, A. & Thomas, G. (2001) Neo-conservatives, Neo-Liberals, the New Left and Inclusion : Stirring the Pot, *Cambridge Journal of Education*, 31 (3), pp.291-301.
- MacDonald, R. & Marsh, J. (2001) Disconnected Youth ? *Journal of Youth Studies*, 4(4), pp.373-391.
- Murray, C. (1990) *The Emerging British Underclass*. London : Institute of Economic Affairs.
- Murray, C. (1994) *Underclass : The Crisis Deepens*. London : Institute of Economic Affairs.
- Osler, A., Watling, R., Busher, H., Cole, T. & White, A. (2001) *Reasons for Exclusion from School*. Research Brief np.244. London : DfEE.
- Osler, A., Street, C., Lall, M. & Vincent, K. (2002) *Not a Problem ? Girls and School Exclusion*. London : National Children's Bureau.
- Parsons, C., Hailes, J., Howlett, K., Davies, A., Driscoll, P. & Ross, L. (1995) *National Survey of Local Education Authorities' Policies and Procedures for the Identification of, and Provision for, Children who are out of school by reason of Exclusion or Otherwise*. London : DfEE.
- Parsons, C., Benns, L., Hailes, J. & Howlett, K. (1994) *Excluding Primary School Children*. London : Family Policy Studies Centre / Joseph Rowntree Foundation.
- Parsons, C., Castle, F., Howlett, K. & Worrall, J. (1996) *Exclusion from School. The Public Cost*. London : Commission for Racial Equality.
- Parsons, C. (1999) *Education, Exclusion and Citizenship*. London : Routledge.
- Parsons, C. & Howlett, K. (2000) *Investigating the Reintegration of Permanently Excluded Young People in England*. Ely : Include.
- Parsons, C., Hayden, C., Godfrey, R., Howlett, K. & Martin, T. (2001) *Outcomes in Secondary Education for Children Excluded from Primary School*. Research Report RR271. London : DfEE.
- Passmore, B. (2002) Shock prison sentence raises truancy stakes, *Times Educational Supplement*, May 17, p.15.
- Penlington, G. (2001) Wooing the Middle Class into Inner City Schools, *Parliamentary Brief*, pp.9-10.
- Pinnock, K. (2000) Reintegrating Excluded Pupils, *Education Journal*, May, p.27.
- Power, S., Dickson, M., Dewirtz, S., Halpin, D. & Whitty, G. (2001) Life in the Win-Win Zone is anything but easy, *Parliamentary Brief*, May.
- Rafferty, F. (2001) The Minister Trying to Teach Truants a Lesson, *Parliamentary Brief*, May, p.25-26.
- Reid, K. (2002) *Truancy : Short and Long-Term Solutions*. London : Routledge.
- Rowbotham, D. (1995) *Searching for the truth*, *Education*. 186 (10), pp.17-18.
- SEU, Social Exclusion unit (1998) *Truancy and School Exclusion*. London : The Stationary Office.
- Sharp, C., Kendall, L., Bhabra, S., Schagen, I. & Duff, J. (2001) *Playing for success*. An evaluation of the second year. DfES brief no : RB291. London : DfES.
- Smith, R. (1998) *No Lessons Learnt : a survey of school exclusions*. London : The Children's Society.
- SSI/OFSTED (1995) *The Education of Children who are Looked After by Local Authorities*. London : HMSO.
- Valios, N. (2001) Lessons for Life, *Community Care*, 12-18 July, pp. 18-19.
- West, A. & Noden, P. (2001) How Special are Specialist Schools ? *Parliamentary Brief*, August, pp. 55-57.
- Winchester, R. (2002) Exclusion Zone, *Community Care*, 29 August –September, pp.26-27.
- Wintour, P. (2002) £90m pledged to tackle truancy, *Education Guardian online*, April 4th.
- Woodward, W. (2002) Boost for troubled schools, *The Guardian*, July 16, p.13.