

Déscolarisation, parcours de jeunes

Maryse Esterle Hedibel, maitresse de conférences à l'IUFM du Nord Pas de Calais, chercheure en sciences sociales au CESDIP/CNRS.

Texte communiqué à partir de la rencontre-débat du 30 Janvier 2008 organisée par le Centre de Ressources Politique de la Ville en Essonne.

La question des arrêts de scolarité avant 16 ans et plus généralement du « décrochage scolaire » a fait l'objet de travaux en nombre conséquent sur l'ensemble du territoire national, depuis le début des années 2000.

Le terme de déscolarisation, d'acception récente dans les textes officiels, est absent aujourd'hui des dictionnaires. Un appel d'offres interministériel de 1999 explicitait la déscolarisation comme « les sorties précoces du système éducatif ».

Le terme de « décrocheur » est utilisé pour désigner les lycéens qui quittent petit à petit le système scolaire. Le décrochage désigne le « processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution » (Guigue, 1998, 29). Il s'oppose à la démission, qui explicite le départ volontaire de l'élève et à l'exclusion « acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions » (Guigue, 1998, 29). Une démission peut d'ailleurs prévenir une exclusion prévisible par l'élève.

Le terme de déscolarisation, plus large, permet de reprendre plusieurs hypothèses concernant les processus qui amènent hors du système scolaire des jeunes de moins de 16 ans :

- l'exclusion (« acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions », Guigue, 1998, 29) non suivie de reprise dans un autre établissement,
- le décrochage progressif signalé par un absentéisme important et grandissant,
- la rupture biographique (accident de santé, placement en institution spécialisée, errance liée à une modification de la configuration familiale, etc).

Le départ annoncé clairement est possible sous forme de démission après 16 ans. Alors que l'élève décrocheur âgé de plus de 16 ans n'est pas en infraction avec la loi sur l'obligation scolaire, le jeune déscolarisé se soustrait (ou est soustrait) à cette obligation. Il n'accomplit plus son « métier d'élève », il fait partie des « enfants présumés réfractaires » (Code de l'Education, article L 131-8).

L'arrêt de scolarité peut intervenir à la suite d'exclusions non suivies d'une intégration effective dans un autre établissement scolaire, à la fin d'un processus de décrochage progressif signalé par un absentéisme grandissant, à l'occasion du décès ou du départ d'un parent, d'un placement...

La massification de l'enseignement secondaire rend d'autant plus visibles les arrêts de scolarité avant 16 ans. Les conséquences en sont aujourd'hui plus sérieuses qu'elles ne l'étaient en période de quasi plein-emploi, car le niveau de diplômes requis pour occuper un emploi est aujourd'hui plus élevé, et les perspectives socioprofessionnelles des élèves qui quittent le système scolaire sans diplôme et/ou avant l'âge de 16 ans se sont considérablement réduites.

Les cas de déscolarisation effective ne font pas l'objet de données chiffrées fiables au niveau national, d'autant plus complexes à établir que certains élèves peuvent reprendre une scolarité quelques mois ou quelques années après l'arrêt

de scolarité. D'autres peuvent être scolarisés dans une autre région ou un pays limitrophe. En revanche, la déscolarisation peut faire l'objet de rumeurs alarmistes et la « préoccupation » autour du thème se trouve à la croisée de trois présupposés liés entre eux dans le débat public : montée de l'insécurité, augmentation et rajeunissement de la délinquance juvénile, développement des « violences ».

Alors que dans les débuts de l'école publique, les jeunes sans école étaient considérés comme de potentiels soldats insoumis, voire de futurs révolutionnaires (Esterle Hedibel, 2007, 37-41), aujourd'hui c'est plutôt le risque de délinquance qui est évoqué à leur égard, la connotation de danger politique étant passée au second plan. Reste que les parents, vilipendés dès les débuts de l'école publique pour leurs réticences supposées à scolariser leurs enfants, sont aujourd'hui toujours considérés comme les premiers responsables des absences de leurs enfants, comme en témoigne le contrat de responsabilité parentale, prévu dans le cadre de la « loi pour l'Égalité des chances » (2006).

La déscolarisation est la résultante de processus multifactoriels, et c'est bien la combinaison de plusieurs facteurs qui permet de les comprendre. Il s'agit bien de s'intéresser au processus de « désaffiliation scolaire » défini par Broccolichi (1998, 41), qui renvoie « au fonctionnement des institutions scolaires, aux traitements différenciés des élèves et à l'interaction des contextes scolaires, familiaux et locaux qui modulent les parcours et expériences propres à chaque adolescent ».

Chaque processus peut être considéré comme une « histoire » singulière où interagissent des paramètres sociaux et les caractéristiques personnelles des acteurs. Il s'agit de mobiliser dans l'analyse les interactions entre agents scolaires, jeunes et familles, pairs et intervenants dans les quartiers.

Un contexte marqué par les inégalités

Les processus de déscolarisation interviennent dans un contexte particulier, où les inégalités sociales perdurent au sein de l'école, même si le niveau de diplomation de la population juvénile s'est élevé depuis plusieurs décennies, et si les sorties sans qualification sont moins nombreuses aujourd'hui. On observe encore une surreprésentation d'enfants d'ouvriers dans les filières professionnelles, et d'enfants de cadres dans les filières dites d'excellence, ainsi que des corrélations entre le niveau socio-économique des familles et les résultats scolaires des enfants, dès l'école élémentaire. C'est ce que Dubet (2000) appelle une « démocratisation ségrégative à l'interne », qui d'ailleurs est illustrée par les dispositifs tels que les classes européennes, à option, etc. Cette « ségrégation à l'interne » est issue d'un double mouvement, celui des familles, qui recherchent les « meilleures possibilités » pour leurs enfants, et celui de l'école publique elle-même, qui est en butte dans certaines régions à une concurrence serrée du secteur privé. A Roubaix par exemple, près de la moitié des élèves de collèges sont scolarisés dans le secteur privé. Du coup, les établissements publics accueillent une population scolaire très homogène socialement : dans les collèges où a eu lieu l'enquête, on trouvait jusqu'à 95 % d'élèves boursiers, et d'une manière générale plus de 85 % d'élèves issus de milieu « défavorisé ».

Déscolarisation et catégories sociales

En France, les rapports de recherche les plus récents se sont quasiment tous intéressés à des élèves des établissements scolaires situés en zone d'éducation prioritaire, ou à des populations plutôt marginalisées et sans pouvoir socio-économique. Si l'on peut supposer que les arrêts de scolarité avant 16 ans sont plus nombreux dans les catégories sociales les plus modestes (Geay et Meunier, 2003), on ne dispose pas de connaissances comparatives précises sur l'ensemble de la population scolaire.

Blaya et Hayden se sont intéressées à des adolescents de milieu aisé qui ont petit à petit décroché de leur scolarité (in Glasman et Œuvrard, 2004). Le contrôle social et la stigmatisation sont moindres pour ces jeunes et leurs familles que pour ceux des milieux pauvres, ils sont l'objet de prises en charge psychologiques fréquentes, et disposent de ressources familiales plus étendues. Des jeunes issus de milieu aisé sont pris en charge par des dispositifs tels que le lycée Jean Lurçat à Paris, ou le Collège et lycée élitaires pour tous (CLEPT) à Grenoble. Des études approfondies restent à faire sur l'absentéisme lourd et la déscolarisation dans ces catégories sociales.

Des variables d'origine nationale ou régionale

On trouve des jeunes de toutes origines régionales ou nationales parmi les déscolarisés, sans qu'une proportion particulière d'une origine ou d'une autre n'apparaisse, en ce qui concerne les immigrations anciennes, hormis dans les zones géographiques où elles sont particulièrement nombreuses. Le facteur déterminant semble plus être, avec les réserves que nous avons mentionnées, celui des caractéristiques socio-économiques des groupes d'appartenance des jeunes.

En revanche, origine étrangère et inégalités sociales se combinent dans les analyses de Schiff (in Glasman et Œuvrard, 2004) quant aux difficultés de scolarisation vécues par les jeunes « nouveaux arrivants », étrangers non francophones. Réticences à la scolarisation des jeunes migrants de la part des personnels scolaires, assimilant « étranger » et « risque de délinquance », orientations inadaptées, maintien en structures d'accueil ou intégration trop rapide en classe ordinaire, contribuent à la non-scolarisation ou à la déscolarisation de ces jeunes.

Tarrius et Missaoui (in Glasman et Œuvrard, 2004) ont étudié le cas des Marocains et Algériens d'immigration récente, et les trajectoires scolaires et sociales des gitans catalans dans la région de Perpignan. Leur relation à l'école est liée aux opportunités de participer à des activités professionnelles transnationales (de commerce principalement) et d'échapper ainsi au chômage et aux minima sociaux, considérés comme la « trajectoire même de la honte sociale ». Les garçons sont plus concernés que les filles par ces processus. Les familles pratiquent l'auto-formation et les chercheurs parlent plus de facteurs de « réussite » ou de « débrouille » que d'abandon scolaire.

Déscolarisation et culture scolaire

Les arrêts de scolarité précoces étudiés en milieu populaire renvoient au décalage entre la culture scolaire et les cultures familiales, et à l'éloignement des élèves les plus en difficulté des normes scolaires, ce qui provoque le rejet des agents scolaires (Esterle Hedibel, 2007). Le paradigme éducatif dominant en milieu scolaire, dit paradigme industriel, insiste sur la transmission des connaissances à des élèves qui devront les assimiler de manière uniforme et suivant des normes applicables à tous. Ce paradigme est défavorable aux élèves de milieu populaire, qui ne peuvent tous s'y conformer (Janosz et Leblanc, in Brandibas et Fourasté, 2005).

Certains élèves sont alors stigmatisés comme « perturbateurs » et ne sont plus l'objet de projets pédagogiques. D'autres cessent leur scolarité par retrait progressif d'une situation scolaire jugée insupportable. Les familles en situation de précarité, voire de pauvreté (Millet et Thin, 2005), sont elles-mêmes dévalorisées et les parents, surtout les mères, principales interlocutrices des personnels scolaires, ne peuvent apporter une alternative aux processus de retrait ou d'éviction scolaire de leurs enfants.

La déscolarisation, ou arrêt de scolarité avant 16 ans, tout en étant en France un phénomène très minoritaire, renvoie de manière aiguë aux inégalités sociales

existantes au sein de l'école, et à l'extérieur de celle-ci. Des actions de prévention et de remédiation pédagogique existent, qui, sans remettre en cause le fonctionnement global du système scolaire, permettent à des élèves en rupture avec l'école de trouver des alternatives à l'arrêt de scolarité sans perspectives.

Les recherches de terrain

Au cours d'une recherche et d'une étude réalisées à Roubaix entre 2001 et 2004, nous avons pu observer d'une part des processus de déscolarisation touchant des élèves de plusieurs collèges situés en réseaux d'éducation prioritaire (aujourd'hui « réseaux ambition réussite »), et d'autre part un ensemble d'initiatives visant à prévenir les arrêts de scolarité précoces.

Lors de la première recherche, nous nous sommes intéressées aux parcours des jeunes dont la scolarité s'est arrêtée entre l'âge de 13 ans et l'âge de 15,5 ans, en nous attachant à des situations précises. Il existe bien des populations juvéniles « particulières » qui ne fréquentent pas l'école ou pour qui l'obligation scolaire n'est pas respectée (enfants porteurs de handicaps divers, enfants du voyage, enfants dont la famille est en situation irrégulière ou mineurs étrangers isolés...). Des études spécifiques ont été menées dans d'autres régions, relatives à ces catégories, entre autres dans le cadre de l'appel d'offres du Ministère de l'Éducation nationale, de la Justice, du FAS et de la DIV de décembre 1999.

La recherche que nous avons menée sur la ville de Roubaix concerne quant à elle des populations juvéniles « ordinaires », ne présentant pas l'une ou l'autre de ces caractéristiques. Elle s'est intéressée aux processus qui ont mené hors du système scolaire des jeunes de 13 à 15,5 ans, dont la situation était connue des établissements scolaires et de plusieurs services sociaux. A ce titre ils n'étaient pas « perdus de vue » comme on peut les nommer quelquefois, mais bel et bien connus et facilement joignables, tout au moins disposant d'une adresse connue. Nous avons pu étudier leur situation à partir des repérages proposés par les établissements scolaires (par l'intermédiaire des assistants sociaux en particulier).

Au cours de l'étude qui l'a suivie, nous avons observé des démarches tentant d'enrayer ces processus de rupture du lien avec l'école et de déscolarisation, à partir des collèges et en lien avec des intervenants extérieurs. Cet ensemble de données nous a permis d'éclairer la situation paradoxale de jeunes sans école dans un pays où l'éducation est largement massifiée. En effet, nous ne sommes pas dans un contexte de pénurie de places à l'école comme dans d'autres pays, où la déscolarisation marque l'impossibilité pour tous les enfants d'accéder à l'école.

Nous animons durant l'année 2007-2008 une recherche action dans plusieurs établissements parisiens, cités scolaires et lycées professionnels, autour de la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire. Les élèves âgés de plus de 16 ans, voire des élèves majeurs, sont concernés par cette réflexion et cette recherche d'améliorations en vue d'une meilleure réussite scolaire des élèves.

Les processus de déscolarisation au collège: plusieurs cas de figure

Le « métier d'élève », expression couramment entendue en milieu scolaire et systématisée par Perrenoud (1994), comprend quatre points principaux : l'assiduité, le comportement, l'acceptation du travail demandé, ce qui pose des problèmes quand certains élèves ont des lacunes scolaires importantes ou manquent d'attention en cours, et les habiletés scolaires (venir en classe avec le matériel demandé, rendre les travaux à temps, intervenir en classe en levant la main, s'adapter aux exercices demandés par l'enseignant, etc).

La majorité des préadolescents, voire des adolescents dont nous avons étudié les

trajectoires se sont signalés par des perturbations importantes de l'ordre scolaire et des conflits avec les enseignants, menant pour plusieurs d'entre eux à un conseil de discipline et une exclusion définitive. Ils avaient également des résultats plutôt faibles à la fin de l'école élémentaire, et ont vécu très difficilement les changements occasionnés par la scolarité en collège : arrivés en 6^{ème}, ils ont dû s'adapter à plusieurs enseignants alors qu'ils avaient un maître ou une maîtresse à l'école élémentaire, ils sont devenus « les petits » alors qu'ils étaient « les grands » en CM2, ils ont dû prendre leurs repères dans l'environnement du collège alors que les démarches d'intégration des élèves de 6^{ème} n'y sont pas toujours très élaborées.

S'est alors posée pour ces élèves de niveau faible, la question du rapport au savoir, qui renvoie à la distinction entre tâche et activité scolaire, la tâche correspondant à l'exercice demandé par l'enseignant, l'activité faisant le lien entre les leçons précédentes et les suivantes, et étant empreinte de sens pour l'élève. Les élèves en très grande difficulté scolaire ont une relation d'imbrication au savoir, qui se traduit par une dépendance à la situation scolaire et à l'enseignant, alors que les élèves plutôt en réussite ont une relation d'objectivation ou de distanciation au savoir, considéré comme médiateur entre le sujet et le monde (Jellab, 2004, 131-143). Ils donnent du sens à ce qu'ils apprennent, en reliant les savoirs au monde qui les entoure.

Dans les classes moyennes ou supérieures, certaines familles « scolarisent la vie quotidienne », selon l'expression de Thin (1998), c'est-à-dire que les parents vont relayer les activités scolaires à l'extérieur de l'école (visites d'expositions ou de musées en lien avec les programmes par exemple) et faciliter ainsi la mise en place d'une démarche d'activités scolaires chez les enfants. Pour d'autres élèves, par contre, la différence sera très importante entre ce qui se passe à l'école et à l'extérieur. Lahire (1993) a souligné l'importance de l'utilisation de la lecture et de l'écriture en famille, comme facilitant ou non l'entrée dans les apprentissages des enfants, et ce dès le cours préparatoire.

Arrivés en classe de 6^{ème}, ces élèves, déjà fragilisés du point de vue de leurs résultats scolaires, vont voir leurs notes chuter considérablement, très en dessous de la moyenne. Ils vont alors chercher une source de reconnaissance positive, en ayant compris rapidement qu'ils ne l'obtiendraient pas de la part des enseignants et des autres personnels scolaires. Ils vont perturber les cours, pour se faire « apprécier » de leurs camarades et aussi pour faire en sorte que ces cours, incompréhensibles désormais, n'aient pas lieu et d'une certaine manière, pour attirer l'attention des enseignants sur eux. En retour, ils vont trouver une moindre reconnaissance encore des enseignants, qui vont estimer que ces élèves doivent changer d'attitude et se mettre au travail, alors que les lacunes accumulées les en empêchent, en l'absence de dispositifs de soutien et de remédiation. Certains enseignants en arrivent même à demander à ces élèves de « faire semblant » de travailler, c'est-à-dire de rester dans la classe, sans perturber le cours, même si cela leur est impossible. S'en suivent une escalade de sanctions, des phénomènes de stigmatisation bien connus, des exclusions par le conseil de discipline ou une mise en retrait de l'élève lui-même, par le biais d'un absentéisme très important.

Les injonctions à « revenir à l'école » sont dans ce contexte impossibles à suivre, tant pour les élèves que pour leurs parents. Les modalités du retour en cours sont peu travaillées, les enseignants ne se concertent pas toujours pour adopter une attitude commune, les camarades de l'élève absent n'y sont pas préparés... Ces retours en classe ne s'accompagnent pas d'un investissement accru dans les études et les absences se renouvellent. On observe peu de possibilités alternatives mises en place par les familles, tout du moins à l'occasion de nos travaux dans le Nord de la France. En revanche, des chercheurs ont observé que des enfants quittaient l'école

vers 12 ou 13 ans, (jeunes enfants de gens du voyage ou d'immigration marocaine récente), et intégraient des réseaux familiaux de commerce sous diverses modalités (Tarius, Missaoui, 2004). Dans le Nord, nous avons plutôt observé des replis en famille, avec un rétrécissement des réseaux sociaux des jeunes déscolarisés et une perte de contacts avec leurs pairs scolarisés.

D'autres élèves sont arrivés en 6^{ème} avec des résultats assez bons, et les ont confirmés dans cette première année du collège, mais petit à petit l'ont quitté sans conflits avec des enseignants ou d'autres personnels scolaires. Les enseignants avaient l'impression de se heurter à une espèce de mur lisse, les encouragements à revenir au collège ne rencontrant aucun écho particulier. Il faut alors rechercher la source de ce retrait dans des problématiques familiales. Nous avons rencontré plusieurs fois les cas de jeunes filles en particulier, qui petit à petit ont joué un rôle de plus en plus prépondérant en famille, comme soutien, voire substitut de leur propre mère. L'école n'est pas une évidence pour tout le monde, et elle n'est quelquefois pas toujours la priorité. Petit à petit la scolarité est devenue abstraite. L'élève s'est absentée une journée, deux journées, une semaine, un mois... Les absences sont justifiées tout d'abord (voire avec des certificats médicaux parfois discutables) puis ne le sont plus... Dans ces conditions, les résultats scolaires, assez bons en 6^{ème}, chutent en 5^{ème} et l'élève ne tient plus le rythme des acquisitions. Les camarades de classe posent des questions parfois abruptes sur les raisons des absences, et se lassent, comme nous l'avons observé à plusieurs reprises, de soutenir l'élève absente en lui apportant chez elle les devoirs à faire...

Le ou la jeune devient de plus en plus isolé et le rôle de soutien parental prend le pas sur la nécessité d'aller en classe. Ces jeunes filles peuvent être tentées de suivre le chemin de leurs mères et d'avoir un enfant plus tôt que la moyenne des femmes. Cette perspective n'est pas extravagante lorsque leurs mères ont eu leurs premiers enfants vers 15 ou 16 ans. La maternité devient alors une sorte de « valeur refuge » (Lacoste-Dujardin, 1985), observée en milieu très défavorisé. L'adolescence devient alors une période singulièrement courte, et des choix réservés ordinairement aux adultes peuvent alors s'imposer à ces jeunes adolescents en rupture d'école : rôle quasi parental pris dans une famille, maternité ou paternité, choix d'un futur métier... On peut d'ailleurs remarquer que ce sont les jeunes les plus en difficultés qui doivent trouver le plus tôt une orientation professionnelle, alors que des jeunes en classe préparatoire des grandes écoles ne sont pas l'objet de ce même genre d'injonction. La question de l'apprentissage dès 14 ans pose du reste question de ce point de vue.

Des parents dominés socialement

Les parents que nous avons rencontrés lors de notre recherche sont dans la situation de « vulnérabilité sociétale » définie par Walgrave (1992, 86), comme « le risque couru par certaines parties de la population dans leurs contacts avec les institutions sociales. [Ces personnes] [...] ne disposent ni du pouvoir, ni de l'autorité pour faire valoir suffisamment leurs intérêts, leurs besoins, leurs valeurs, leur style de vie ».

Cette vulnérabilité conduit à comprendre les contacts avec les institutions comme des facteurs de risque. Par exemple, lorsque les directions des établissements scolaires envoient des lettres recommandées, elles reviennent souvent chez l'expéditeur. De fait, dans les familles très modestes, les lettres recommandées sont souvent annonciatrices de mauvaises nouvelles : visites d'huissier, rappel d'impayés, convocations diverses... Certaines familles ne vont pas les chercher, ou bien n'ouvrent pas leur porte au facteur, et les contentieux s'accumulent d'autant, alors que ce sont là des tentatives d'échapper à ces confrontations

avec les institutions. Du reste les convocations aux parents en milieu scolaire sont très souvent liées à des appréciations négatives de la part des personnels scolaires.

Dans l'enquête que nous avons réalisée, les familles immigrées ne sont pas particulièrement présentes parmi celles des élèves déscolarisés. Dans le Nord de la France, on trouve des descendants de mineurs ou d'ouvriers du textile qui sont devenus des « bénéficiaires » des minima sociaux, alors qu'ils auraient été ouvriers en période de plein emploi. Dans la plupart des cas, les familles ont à leur tête des mères élevant un ou plusieurs enfants ; lorsque le père ou un compagnon est présent il est aussi vulnérable socialement que sa compagne. La mère a quelquefois aussi des conjoints qui restent peu de temps au domicile.

Cependant, dans certains cas, la langue utilisée forme un obstacle à la compréhension. Dans la marge des comptes-rendus d'entretien avec le père d'un jeune déscolarisé, on pouvait lire, écrit par le responsable scolaire : « problème de langue ». Les difficultés d'expression et de compréhension en français des deux parents interdisaient de s'entendre sur la réalité des faits évoqués, à fortiori sur une évaluation de la situation et sur les issues à y apporter. Dans ces conditions, la signature de lettres ou de contrats était tout-à-fait virtuelle et les relations entre le collège et les parents du jeune se traduisaient par une kyrielle de quiproquos et de malentendus. Une incompréhension massive opposa les deux parties : incompréhension langagière avant tout, incompréhension de la proposition d'orientation en SEGPA et du motif de l'exclusion par le conseil de discipline, incompréhension réciproque sur la manière d'éduquer un enfant, demandes faites par la mère en décalage avec les missions de l'interlocuteur... On voit bien comment sont réunis là les éléments pour qu'un gouffre sépare les acteurs scolaires des parents.

Les perspectives professionnelles vues par les familles

Les arrêts de scolarité apparaissent comme assez catastrophiques pour les intervenants scolaires, sociaux, les militants associatifs... Si aucun des parents rencontrés n'est indifférent à la situation de son enfant, si tous disent souhaiter qu'il suive des études pour « avoir un bon métier » plus tard, leur adhésion « de fond » à la scolarité, telle qu'elle est organisée aujourd'hui, ne va pas pour autant de soi. La plupart des parents rencontrés ont connu des parcours scolaires inexistantes ou très courts qui ont pu leur laisser des souvenirs cuisants et douloureux. Les parents, tout en déplorant l'arrêt de scolarité de leur enfant, y retrouvent aussi une situation familière, qu'ils ont quelquefois connue dans leur propre enfance.

Dans certaines familles, le lien entre l'école, la formation et l'emploi est plutôt distant, car il n'existe pas d'exemple de travail salarié ou indépendant, dans le cercle familial proche ou dans le voisinage. L'avenir du jeune déscolarisé est renvoyé à une quasi abstraction : l'ANPE, « un apprentissage en vente ou en coiffure »... Dans tous les cas, ces perspectives ne correspondent pas à la réalité socio-économique, et les jeunes qui ont arrêté leur scolarité ou n'en ont pas tiré profit jusqu'en 3^{ème} ont énormément perdu en termes d'acquisition scolaires et seront confrontés à une concurrence très rude dans le domaine des formations professionnelles ou des apprentissages.

Le chômage et la précarité induisent dans les familles non seulement une perte ou une absence de revenus qui rendent la vie quotidienne très difficile, mais aussi un stress important et le risque d'une déstabilisation psychologique et des difficultés d'ordre éducatif avec leurs enfants (Mucchielli, 2001).

Absentéisme, décrochage scolaire et délinquance

La représentation dominante concernant l'enfant ou l'adolescent non scolarisé est celle de l'enfant incontrôlé, qui se trouverait presque mécaniquement en train de commettre un certain nombre d'actes délictueux du fait de son absence de l'école. Dans les années 1960, des travaux de recherche ont établi que l'arrêt de scolarité pour des élèves en échec ne se concluait pas par une recrudescence de la délinquance, mais bien plutôt par un arrêt de la délinquance. On peut expliquer cela par le fait que l'on était alors en période de plein emploi : lorsque des élèves qui ne réussissaient pas à l'école la quittaient, ils trouvaient du travail assez facilement, un travail où ils étaient encadrés et qui leur permettait de gagner de l'argent et de prendre place dans leur famille en tant que jeunes salariés. Ils contribuaient à l'économie familiale et en outre, trouvaient sans doute à exercer leur bouillonnement juvénile dans des cadres beaucoup plus construits, beaucoup plus intégrateurs que ce que l'on peut connaître aujourd'hui.

De nos jours, la situation est bien différente : Lagrange (2001) souligne le lien entre délinquance et chômage : un jeune qui arrête sa scolarité, un peu avant ou un peu après 16 ans, a peu de chance de retrouver une intégration scolaire ou du travail. Bien sûr il y a beaucoup de dispositifs qui existent et qui font un travail tout à fait intéressant, mais il y a aussi un certain nombre d'élèves qui passent au travers des mailles de ces dispositifs et qui se retrouvent sans solution. D'autres chercheurs ont montré que les raisons qui font qu'on arrête sa scolarité peuvent être déterminantes pour le passage aux actes délinquants par la suite. Les élèves qui arrêtent pour des raisons familiales (maladie d'un parent, décès, etc), ne versent pas dans la délinquance. Ils sont en effet très mobilisés par la résolution des problèmes familiaux qu'ils vivent chez eux et il n'y a pas de passage mécanique à des actes délictueux.

Par contre, ceux qui ont arrêté leur scolarité parce qu'« ils n'aimaient pas l'école », sans qu'une problématique familiale soit spécifiquement en cause, ceux-là auront plus tendance à être aux prises avec des actes délictueux. En outre, des études ont montré l'impact des jugements négatifs à l'école sur la délinquance ultérieure. Au sein même de l'école, des attitudes coercitives, un manque d'empathie, une absence d'encouragement, ont pu contribuer à ce que par la suite, le jeune commette des actes délictueux. Cependant, il faut noter aussi qu'un certain nombre d'élèves vivent ou subissent des jugements négatifs sans pour autant arrêter leur scolarité ou se livrer à des actes de délinquance.

Si on trouve parmi la population délinquante beaucoup de jeunes qui ont des difficultés scolaires, l'inverse n'est pas forcément vrai. De plus, on peut trouver à l'intérieur de l'école des élèves qui suivent une scolarité relativement convenable quant aux résultats, tout en se livrant à des actes délinquants par ailleurs.

L'influence du groupe des pairs sur les passages à l'acte délictueux est important, ainsi que l'ont souligné plusieurs équipes de recherche qui ont travaillé à partir de l'appel d'offre interministériel de fin 1999, et nos propres travaux à Roubaix. Mais d'une manière générale, l'arrêt de la scolarité signe pour beaucoup la diminution, voire la disparition des réseaux de pairs, et bien souvent, comme nous avons pu l'observer, l'isolement en famille, accompagné d'un sentiment d'inutilité, renforcé par l'absence de perspectives concrètes.

Décrochage scolaire, déscolarisation et condition féminine

Comme nous l'avons déjà évoqué, pour certaines jeunes filles, arrêter l'école vers 14 ou 15 ans n'a rien d'extraordinaire par rapport à leur histoire familiale. Leurs parents ont eux-mêmes souvent arrêté l'école vers cet âge-là ou même avant, et

bien souvent leurs mères ont eu leur premier enfant vers l'âge de 15 ou 16 ans. Dans ce contexte, le statut de mère est une perspective envisageable. Cette première maternité va fournir un statut aux jeunes filles, attirer sur elles de manière « légitime » l'attention des services sociaux et de ceux de la protection maternelle et infantile, et aussi de disposer de quelques revenus, par exemple avec l'« allocation parent isolé », lorsque le père de l'enfant est absent de son éducation. Ces situations soulignent et renforcent des difficultés sociales, à bas bruit. Elles ne font pas la Une des médias et pourtant ces maternités adolescentes ont des conséquences réelles : on observe en particulier une corrélation entre le fait d'avoir un enfant entre 15 ans et 19 ans et l'obtention du baccalauréat, l'accès à une formation professionnelle ou à un emploi qualifié par la suite.

On le voit, les enjeux des arrêts de scolarité avant 16 ans sont nombreux et complexes, déterminés par la situation socio-économique actuelle. Ils appellent des réponses diversifiées, combinant les actions collectives et les recherches de solutions adaptées à chaque cas.

Un autre regard

La recherche sur les arrêts de scolarité précoces a rencontré l'intérêt des chefs d'établissement, des équipes de direction et de certains enseignants et croisé des questionnements apparus dans plusieurs collèges : quel est le sens d'exclusions et de réaffectations d'élèves en grandes difficultés scolaires et plutôt oppositionnels, voire très perturbateurs dans les classes et les établissements ? Comment venir en aide aux élèves qui arrivent en 6^{ème} sans posséder les acquis de base nécessaires au déroulement d'une scolarité réussie dans le secondaire ? Quelles relations entretenir avec les parents de ces élèves ? Comment travailler en partenariat avec des travailleurs sociaux extérieurs aux établissements ? Que deviennent les élèves qui quittent le collège avant 16 ans ? Sont-ils en risque accru de délinquance ? Etc.

De même les diverses institutions contactées (Protection judiciaire de la jeunesse, Unités territoriales de prévention et d'action sociale) s'interrogent sur l'impact de la déscolarisation sur les processus de marginalisation et sur les difficultés du partenariat avec l'Education nationale. Il existe à Roubaix plusieurs dispositifs relais connus au niveau national (classes et ateliers relais). Cependant les critères de sélection, d'ailleurs assez variables selon les années, excluent de fait des élèves qui seraient trop nombreux à présenter les mêmes manifestations : passages à l'acte physiques, « absentéisme » très marqué, etc. D'autre part, les dispositifs relais classiques ou ceux existant sur la ville font de la participation des parents une condition sine qua non de la remédiation pédagogique et éducative avec les enfants, dans une intention éducative dirigée vers les familles elles-mêmes. Cette exigence repousse à la marge des jeunes dont les parents ne veulent ou ne peuvent participer à la remédiation proposée. C'est plutôt à propos de ces derniers et de ceux qui ne correspondent pas aux profils attendus par les responsables des dispositifs relais que nous allons examiner les démarches observées dans plusieurs collèges. L'étude commanditée par la ville de Roubaix nous a permis d'inverser les termes du problème. Au lieu de poser la question : comment se passent les processus d'arrêt de scolarité, nous nous sommes posée celle-ci : comment se fait-il que si peu d'élèves arrêtent leur scolarité, alors qu'ils sont nombreux à être en difficulté ? Quels sont les « filets de sécurité », dans les établissements scolaires, dans les familles, dans les quartiers, dans les ressources propres des jeunes eux-mêmes, qui font qu'ils n'arrêtent pas leur cursus scolaire avant la classe de troisième, voire qu'ils le poursuivent ensuite ? En d'autres termes, comment s'y prennent les différents protagonistes de ces situations pour qu'il n'y ait pas arrêt de scolarité précoce ?

Plusieurs points seront soulignés pour illustrer ce « regard différent » sur les élèves :

- la notion de l'école « service public », au service de tous les élèves, y compris ceux qui d'une manière ou d'une autre, en transgressent les normes;
- le renforcement des acquis scolaires : classes de soutien en 6^{ème} en particulier, et instauration d'une véritable hétérogénéité des niveaux dans les classes;
- les commissions régulières rassemblant des personnels de direction, socio-sanitaires, quelquefois enseignants, autour des problématiques lourdes de certains élèves;
- la mise en place de trajectoires individualisées : stages pratiques dans des écoles ou des entreprises, scolarité à temps partiel couplée avec une prise en charge éducative extérieure, pour pallier des absences répétées tendant à la déscolarisation avant 16 ans.

Le service public

Une notion revient dans le discours des chefs d'établissement rencontrés : celle « l'école service public », au service de tous les élèves, y compris ceux qui en transgressent les normes. Ils y sont d'autant plus attachés que la concurrence du secteur privé est forte dans la région du Nord. Nous illustrerons l'importance donnée à cette valeur par une démarche menée dans l'un des collèges où a eu lieu la deuxième étude.

Le nouveau principal du collège a fait à son arrivée le constat des très mauvais résultats scolaires, de difficultés sociales importantes rencontrées par les familles et de leur faible implication dans la vie du collège. Les élèves connaissaient des problèmes de santé (peu de vaccins à jour, problèmes dentaires, stress, plaies liées à des bagarres). L'image du collège était dégradée, les « fuites » vers le privé nombreuses. Plusieurs élèves étaient suivis par des juges des enfants, et la question de l'absentéisme était une « préoccupation » des assistantes sociales scolaires.

A son arrivée dans l'établissement, le principal a mis en place un projet en trois axes : pédagogie, image du collège, citoyenneté. Il va se trouver rapidement dans une « logique de défi » que l'on retrouve fréquemment dans les professions enseignantes en milieu « défavorisé » : « Les difficultés des élèves ne sont pas vécues comme des obstacles à l'exercice du métier mais, à l'inverse, comme un défi professionnel. Le relever avec succès constitue la source de très grandes satisfactions, à la fois parce que cela rassure sur le fait que l'on possède certaines compétences techniques, et parce que cela apporte le sentiment exaltant d'avoir accompli une mission » (Van Zanten, Grospron, Kerroubi, Robert, 2002, 194).

Contrairement à la politique suivie précédemment au collège, la « réduction du nombre d'incidents » était envisagée sous l'angle des activités scolaires des élèves (« mettre les élèves au travail en dehors des heures de cours »). Parmi les projets, la création d'un centre de ressources pour les élèves était clairement inscrite dans la prévention des décrochages : « Les décrochages en termes d'apprentissage s'accompagnent pour certains élèves d'un absentéisme significatif et de problèmes de comportement à répétition » (Esterle Hedibel, 2007, 222).

L'« absentéisme » et les arrêts de scolarité n'ont pas été considérés isolément comme des phénomènes à éradiquer « hors contexte », mais plutôt découverts petit à petit dans la problématique plus vaste des difficultés sociales, familiales et scolaires de la population accueillie. Le principal du collège Georges Brassens, en mettant en avant conjointement les apprentissages, l'image du collège et la citoyenneté, posait l'hypothèse que, le collège étant un service public, ses responsables devaient faire en sorte qu'il soit un lieu convivial où les élèves prennent plaisir à venir et dont ils soient fiers, ce qui pouvait avoir un lien direct avec leurs résultats scolaires. Leur mobilisation en vue d'améliorer les résultats scolaires s'en trouverait

accrue et l'absentéisme diminuerait. Pour ce faire, la « volonté d'ouverture » était indispensable et formulée comme telle dans le projet de l'établissement. C'était une volonté en direction des élèves : « il faut amorcer une politique de réconciliation avec les élèves » et en direction du quartier; le collège ne peut pas être « un sanctuaire ». Cette volonté partait d'un principe de bienveillance et de « confiance » général, participait à l'amélioration du climat scolaire (Fotinos, Horenstein, 2005), et était médiatisé comme tel.

Cette « ouverture » vers les élèves, y compris vers ceux qui étaient perturbateurs et/ou absentéistes, induisit des rapprochements avec les personnels socio-sanitaires du collège. Des réunions régulières furent instituées entre l'équipe de direction, le médecin scolaire, les infirmières, les assistantes sociales (AS) autour des « situations difficiles ». Les termes de « vigilance éducative » furent utilisés par le principal pour qualifier cette démarche. Des tentatives de rapprochement furent faites entre les assistantes sociales scolaires et les professeurs principaux, afin de « renforcer ainsi le tissu de compétences à l'interne ». Le principal souhaitait également que les AS participent aux commissions de vie scolaire, aux conseils de classe... Tout ceci se faisant dans le respect du secret professionnel. Ainsi les enseignants ne seraient plus aussi seuls pour gérer les élèves en difficultés, rapidement considérés comme des « élèves difficiles », et on ne pouvait pas attendre d'eux une mobilisation aléatoire en l'état : « On ne peut pas compter sur les enseignants pour se réunir. Il faut entrecroiser les champs professionnels, cerner les cas de détresse humaine, arrêter de tourner la tête pour ne rien voir. Il faut réaliser une symbiose entre professionnels, éviter de se lancer à tout bout de champ dans des conseils de discipline. » (Principal du collège, septembre 2003). Le principal suivait d'ailleurs directement la situation des « élèves en souffrance », sous la forme de dossiers dans son propre bureau.

Cette démarche demande un décalage par rapport aux pratiques antérieures et une prise en compte de l'impact des difficiles conditions de vie de la population accueillie sur la vie quotidienne dans l'établissement et les résultats scolaires des élèves, avec un souci d'expérimentation. Il s'agit aussi d'être convaincu que le collège peut être porteur d'espoir pour certains élèves, au-delà des manifestations d'« absentéisme » ou d'opposition qu'ils mettent en scène.

Cela implique de passer du temps pour eux et avec eux, ce qui représente en soi une évolution par rapport aux pratiques d'éviction précédentes : s'il est relativement rapide de convoquer une commission de vie scolaire ou un conseil de discipline en vue de l'exclusion d'un élève, analyser, comprendre, remettre en cause des pratiques pédagogiques, le cas échéant orienter l'élève avec son accord et celui de ses parents, s'entendre avec les partenaires extérieurs, suivre le déroulement de la suite de la scolarité, rectifier le projet si besoin s'en fait sentir... Tout cela prend beaucoup de temps, est aléatoire, sans garantie de réussite ou de gratification quelconque, ni de la part des intéressés, ni des pairs (les autres personnels scolaires), ni de la hiérarchie de l'Education nationale. Consacrer du temps aux élèves qui « posent le plus de problèmes » consiste en outre à décaler, voire à renverser le regard porté sur ces élèves et de passer d'une prophétie auto-réalisatrice (Becker, 1963) négative (« cet élève n'a pas sa place dans la communauté éducative ») à une prise en compte globale de la genèse des comportements et à la conviction de l'éducabilité de tous les élèves. Cette démarche est d'autant plus difficile à mener à bien qu'elle concerne des cultures professionnelles diverses au sein de l'Education nationale : enseignants, personnels de direction, travailleurs sociaux, aides éducateurs ou assistants d'éducation, personnels techniques...

La modification du climat scolaire dans l'établissement a eu pour effet de modifier la réputation du collège dans la ville, d'améliorer les relations entre les enseignants et les élèves, et de permettre à certains de ces derniers de contacter des enseignants

ou des assistants sociaux pour demander une aide . Certains élèves aux prises avec des difficultés familiales importantes peuvent ainsi utiliser le collège comme un point d'appui, voire une « bouée de sauvetage ». Ces actions vont de pair avec une démarche en direction des parents d'élèves, par des rencontres régulières avec les parents et les élèves de CM2, dans les écoles et au centre social du quartier. Ces actions visent à rendre plus intelligibles à des parents dont certains n'ont pas d'expérience scolaire eux-mêmes, le fonctionnement de l'établissement scolaire.

Elèves décrocheurs : tous les garder ?

Cette insistance sur la notion de l'école comme un « service public » est illustrée par la préoccupation concrète du devenir d'élèves qui quittent le collège vers l'âge de 15 ans, en 3^{ème} ou en 4^{ème}, avec le risque de grossesse précoce pour les jeunes filles, repéré comme tel par le Principal d'un collège.

Outre les mesures classiques de gestion des absences et de rappel de l'assiduité aux familles, ainsi que la mise en place d'un atelier-relais, l'équipe de direction de ce collège tente de conserver un lien avec tous les élèves, y compris ceux ou celles qui s'absentent au point de risquer d'arrêter définitivement leurs études. La question des maternités adolescentes est d'emblée présentée par le Principal comme centrale dans les problématiques de décrochage scolaire. « Une des filles a eu un redoublement de troisième et n'a pas été jusqu'au bout. L'essentiel est qu'elles conservent un bon rapport à l'institution, parce que c'est aussi le rapport avec toute la société qui peut se jouer dans toutes ces choses-là, même si l'on n'a pas l'impression que c'est important (...) Même si l'on n'est plus dans un rapport scolaire, on reste tout de même dans un rapport positif » .

Cette démarche par rapport aux élèves qui ont cessé une fréquentation scolaire avant l'âge requis, implique de connaître les logiques en œuvre dans certaines familles du quartier, et de comprendre les processus qui amènent des jeunes filles à « décrocher » des études. Le lien avec le collège est ici interprété comme un lien avec la société. Les responsables scolaires doivent se « décentrer » de leurs propres valeurs et entamer une ouverture vers d'autres manières de considérer les priorités en termes d'études, de construction familiale, etc. Ils assument de ce fait une responsabilité sociale dans son environnement et anticipent l'avenir des élèves. Le collège est considéré comme un pôle sur le quartier, auquel les jeunes peuvent se référer et vers lequel ils peuvent revenir en cas de besoin. « Vous savez, on revient un peu en pèlerinage (au collège). Ce sont des indices du bien-être qu'on ne peut pas mesurer. Il faudrait faire une enquête... C'est une question d'atmosphère. On sent l'ambiance, les profs, les infirmières, etc. (...) Et, également par rapport au travail qui est fait, il y a toujours des petites choses qui leur ont été apportées, qui vont leur permettre de s'en sortir. Donc là, ici, on a un rôle actif d'ouverture. Un ancien qui vient, il est toujours accueilli » .

Cette démarche de « maintien du lien » est illustrée par l'organisation de « stages » s'adressant à des élèves en rupture avec la scolarité ordinaire. Le stage a pour objet « la découverte de l'entreprise, la découverte des conditions réelles de travail et des différents métiers qui y sont exercés » . Ces stages ont lieu dans des écoles primaires ou maternelles ou des entreprises locales. Chacun d'entre eux fait l'objet d'une convention entre l'entreprise ou l'école, le collège, l'élève et ses parents. Ils sont organisés au cas par cas et des enseignants font des visites de stage. Leurs promoteurs tablent sur la durée, sur l'évolution possible des jeunes, et sur le maintien d'un lien avec eux : « Une situation peut évoluer, parce que souvent ce sont des filles qui vivent en concubinage et n'entrent pas dans la logique de l'institution, dans une scolarité suivie, un projet professionnel, type lycée professionnel, même

si on les sensibilise sur cette question. Il ne s'agit pas de les encourager à ne pas passer les examens mais on voit bien qu'elles ne sont pas dans une situation... Souvent ensuite elles tombent enceintes puis, seulement après, dans le cadre d'une formation pour adultes, elles peuvent reprendre le fil d'une qualification. Il faut travailler aussi sur cette expectative » (Esterle Hedibel, 2007, 247-251).

Nous avons pu observer plusieurs situations au cours desquelles en effet, des élèves de 3^{ème} âgées de 15 ans ont suivi des « stages » de ce type pendant l'équivalent de leur classe de 3^{ème}, et sont ainsi restées en contact avec l'établissement scolaire. Même si les jeunes filles concernées s'orientent ensuite vers une maternité, ce qui n'est pas le cas de toutes, elles considèrent le collège comme un repère positif vers lequel elles pourront se tourner le cas échéant.

Les élèves de lycées professionnels

Au cours de la recherche action que nous animons cette année, nous avons pu repérer plusieurs éléments concourant au décrochage des élèves, en particulier ceux qui fréquentent les lycées professionnels. Ces points sont indiqués ici sous réserve d'un approfondissement de l'enquête.

- Le choix du lycée professionnel est la plupart du temps la résultante d'une impossibilité à suivre les filières générales, c'est un choix par défaut, intégré comme tel par les élèves et les enseignants.
- L'orientation est ainsi plus subie que choisie, les élèves ayant des connaissances très succinctes sur les filières demandées. Ils ne sont d'ailleurs pas toujours orientés vers leurs « premiers choix », ce qui rend leur motivation d'autant plus incertaine.
- Même quand la filière choisie correspond au choix initial, le contact avec la réalité du métier et des études peut engendrer une certaine désillusion. Les passerelles vers d'autres formations sont alors aléatoires.
- Les modes de vie adolescents entrent en concurrence directe avec les exigences de la scolarité au lycée. Certains lycéens travaillent le soir, font du sport, regardent tard la télévision ou utilisent Internet... Et doivent combiner ces activités avec plus de 30h de cours par semaine, qui commencent tôt le matin. Les retards, voire les absences en début de matinée sont fréquents.
- L'apprentissage de la citoyenneté, le développement de l'autonomie des élèves, le traitement réservé aux élèves majeurs, pourraient faire l'objet de débats et d'une réflexion collective visant à adapter les règlements intérieurs et les pratiques pédagogiques et éducatives aux différentes tranches d'âge qui fréquentent les établissements scolaires, tout en maintenant les impératifs de la scolarité.

Alternatives au décrochage : des éléments à verser au débat

A la suite de l'observation des démarches alternatives au décrochage scolaire, nous pouvons proposer plusieurs points pouvant être mis en débat :

- Les élèves qui se signalent par des perturbations de l'ordre scolaire bénéficient dans une moindre mesure de ces dispositifs. Dans l'ensemble, une attention plus soutenue est portée aux élèves qui expriment une certaine détresse sous forme de pleurs ou de confidences par exemple, ou bien qui se conforment aux normes scolaires. Il faut aux acteurs scolaires un certain recul pour dépasser les manifestations agressives des élèves et prendre en compte leur niveau scolaire dans l'évaluation de leurs difficultés, et l'élaboration de stratégies adaptées.
- On observe une faible participation des enseignants à ces initiatives, tant à l'intérieur des établissements scolaires qu'en partenariat avec l'extérieur. Elles restent centrées autour des équipes de direction des collèges et des responsables de réseaux d'éducation prioritaire. Alors que les dispositifs relais offrent des

exemples de prise en charge relativement efficaces des élèves hors normes, ils ne sont pas partagés ou discutés avec les enseignants des classes « ordinaires », dont les pratiques pédagogiques ne sont guère modifiées à leur égard.

■ Les alternatives proposées restent limitées pour les élèves en grandes difficultés ou « décrocheurs ». Les élèves âgés de 13 à 16 ans qui ne sont pas intégrés dans les dispositifs relais classiques (type classe-relais), se trouvent dans une sorte de « vide » en termes d'alternatives, non toujours comblé par des classes spécialisées organisées à l'intérieur des collèges. Le partenariat reste bien souvent à construire et des incompréhensions persistent entre intervenants sur les missions respectives des uns et des autres.

■ L'objectif des initiatives des collèges en direction des parents est de leur permettre de mieux connaître le fonctionnement de l'école afin de mieux y adapter leur vie familiale. Elles permettent de rencontrer des parents qui ne se présenteraient pas dans les établissements scolaires. Ces rencontres avec les parents (les mères principalement) permettent aux acteurs scolaires de mesurer les décalages entre leur présentation de la vie scolaire et sa perception par les parents et d'adapter leur discours et leurs actions à la réalité de leur vie quotidienne.

Conclusion

Les démarches pédagogiques et éducatives visant à juguler l'échec scolaire et à diminuer les absences des élèves sont d'autant plus mises en œuvre dans les secteurs où les difficultés sociales et économiques des publics scolaires induisent une massification de l'« échec scolaire » et la présence d'une proportion non négligeable d'élèves déscolarisés ou en risque de l'être. Les dispositifs nouvellement institués (programmes personnalisés de réussite éducative ou équipes locales de réussite éducative) peuvent être mis en place très différemment selon les formes de mobilisation locales, l'histoire du partenariat institutionnel et/ou les acquis dans les relations entre les acteurs institutionnels, les élèves et leurs familles.

A travers l'ensemble de ces initiatives, s'amorce un processus d'acculturation entre les personnels scolaires, les élèves et leurs familles, les animateurs des centres sociaux, les travailleurs sociaux (présents ou non dans les établissements scolaires) et les agents d'insertion. Même si ces démarches éducatives et pédagogiques n'entament pas les mécanismes de sélection et d'exclusion et ne modifient pas fondamentalement les modalités de l'enseignement dans les classes ordinaires, il reste qu'elles sont susceptibles de proposer des alternatives à certains élèves très en difficulté dans le système scolaire classique.