

LA DÉSCOLARISATION, UNE NOUVELLE FORME DE DÉVIANCE JUVÉNILE ?

Maryse ESTERLE-HEDIBEL, chercheuse au CESDIP, maîtresse de conférences à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, présente les résultats d'une recherche "Les arrêts de scolarité avant 16 ans, étude des processus (Roubaix, Nord)" - recherche réalisée entre 2001 et 2003 dans le cadre de l'appel d'offres du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de la Justice, de la délégation interministérielle à la Ville et du FASILD. Financement : FASILD Nord-Pas-de-Calais (via l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais) et CESDIP.

A lors que la question de l'absentéisme et de la déscolarisation est aussi ancienne que l'école publique, elle est aujourd'hui considérée comme un problème social majeur et tend de plus en plus à se poser dans les termes du débat sur l'insécurité.

La massification de l'enseignement secondaire, les objectifs de porter 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et l'ensemble des élèves au moins jusqu'au niveau du CAP et du BEP (loi d'orientation de 1989) rendent d'autant plus visibles les arrêts de scolarité avant 16 ans. De fait les conséquences du décrochage scolaire sont aujourd'hui plus sérieuses qu'elles ne l'étaient en période de quasi plein-emploi, où de nombreux jeunes quittaient l'école sans avoir obtenu de diplôme, tout en trouvant facilement une insertion professionnelle. Le niveau de diplômes requis pour occuper un emploi s'est aujourd'hui élevé, et les perspectives socio-professionnelles des élèves qui quittent le système scolaire sans diplôme et/ou avant l'âge de 16 ans se sont considérablement réduites.

Par ailleurs, la déscolarisation est considérée quasiment comme un problème relevant de l'ordre, sinon de la sécurité publique : sans encadrement, que deviennent les jeunes hors école ? Sont-ils en risque de délinquance, exposés à des trafics divers, errant dans les rues sans protection ? Et leurs parents seraient-ils complices et donc punissables de l'inassiduité ou du retrait scolaire de leurs enfants ? Ainsi la scène de la déscolarisation se déplace de l'école vers la cité, les jeunes absentéistes et déscolarisés faisant partie des "classes dangereuses", appelant un contrôle accru.

Au cours des années 1980-1990, le thème de l'échec scolaire est relayé par celui de la déscolarisation, qui se trouve à la confluence de trois présupposés liés entre eux dans le débat public : montée de l'insécurité, augmentation et rajeunissement de la délinquance juvénile, développement des "violences". Dans le débat public et dans le discours de l'institution scolaire, on s'intéresse alors aux caractéristiques psycho-sociales des jeunes déscolarisés, afin d'identifier un ou plusieurs profils types d'élèves déscolarisés, en insistant sur les arrêts de scolarité "volontaires", et sur la responsabilité individuelle des intéressés dans ces processus, ce qui pose la question de "l'inadaptation scolaire".

Définitions

Plusieurs termes sont couramment employés lorsque l'on parle de déscolarisation. Il importe d'en préciser les définitions.

Le terme de "décrocheur" désigne les élèves qui quittent petit à petit le système scolaire. Cette notion a d'abord été appliquée aux lycéens, avant de s'étendre aux collégiens. Elle s'oppose à la *démission*, qui désigne le départ volontaire de l'élève et à l'*exclusion* qui résulte d'une décision de l'autorité scolaire.

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 : celle de l'exclusion non suivie de reprise dans un autre établissement, celle du décrochage progressif signalé par un absentéisme important et grandissant, celle de l'"accident" dans le parcours de vie (décès d'un parent...).

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'Éducation, article L 131-8).

Les termes mêmes des circulaires indiquent bien que l'absence de fréquentation régulière (l'inassiduité scolaire) est un manquement à l'obligation scolaire : "Il convient en premier lieu, d'exiger que l'obligation d'assiduité soit respectée des élèves"¹.

Des données chiffrées aléatoires

Les données chiffrées sur la question de l'absentéisme et des arrêts de scolarité avant 16 ans sont très imparfaites et imprécises. La définition officielle de l'absentéisme est celle-ci : "*lorsque l'enfant a manqué la classe sans motif légitime ni excuse valable au moins quatre demi-journées dans le mois*"², mais les dernières dispositions (mars 2003) prévoient le déclenchement de la procédure de suivi dès la première ab-

¹ Circulaire n° 96-247 du 25 octobre 1996.

² Article L 131-8 du code de l'Éducation.

sence injustifiée. Ce suivi sera fait dans un premier temps à partir de l'établissement scolaire, le dossier étant transmis à l'inspection académique si les absences perdurent. Celle-ci pourra transmettre le dossier au juge des enfants ou diligenter un "stage parental". Si aucune amélioration n'est constatée, la transmission du dossier au procureur pourra aboutir à une convocation des parents devant le tribunal de police.

Les dispositions pré-existantes (poursuites pour défaut d'éducation) prévues par le code pénal, restent applicables.

Les données sont disparates et diffèrent selon que les sources sont officielles ou émanent de travaux de chercheurs³. Les pourcentages varient entre 1 et 7,5 % d'élèves absentéistes, suivant le critère des 4 demi-journées par mois.

Les cas de déscolarisation effective ne font pas l'objet de données chiffrées fiables, d'autant plus complexes à établir que certains élèves peuvent cesser de fréquenter l'établissement scolaire et reprendre une scolarité quelques mois ou quelques années plus tard. Aucune donnée chiffrée ne permet de conclure à une augmentation du phénomène entre le rapport Tallon⁴ et les dernières données disponibles au niveau national. L'affirmation contenue dans la circulaire du 25 octobre 1996 ("*les établissements sont confrontés à une augmentation réelle et préoccupante de ce phénomène*") correspondrait ainsi plus à une préoccupation accrue autour de l'absentéisme qu'à une appréciation objectivée de son augmentation.

Les arrêts de scolarité à Roubaix

Pour la clarté de mon objet d'étude sur Roubaix, je me suis intéressée aux situations de jeunes dont le cursus scolaire s'est arrêté avant la fin du collège, élèves qui, régulièrement inscrits, ne sont plus du tout présents dans les établissements scolaires au moment de l'enquête, depuis une durée qui peut varier de trois mois à deux ans. Leurs situations sont connues des établissements scolaires et des travailleurs sociaux : ils ne sont donc pas "perdus de vue", mais dûment repérés par les institutions et des démarches visant à leur retour vers le collège ont été parfois tentées, sans succès.

S'ils sont très minoritaires (environ 4 ou 5 pour un collège de 550 élèves environ), leur situation peut représenter l'aboutissement de processus qui pour d'autres, ont été enrayés. L'étude des situations s'est centrée sur 3 collèges, tous en réseau d'éducation prioritaire (ce qui est le cas de 6 des 7 collèges publics que compte la ville). 14 situations ont été observées, l'anonymat des personnes et des collèges a été conservé.

J'ai rencontré les jeunes concernés, des membres de leur famille (parents principalement), et toutes personnes qui ont eu contact avec leur situation, aussi bien dans les établissements scolaires qu'à l'extérieur. J'ai croisé les données issues des entretiens et des observations avec celles issues des dossiers scolaires ou de tous documents intéressant l'enquête, ce qui m'a permis de reconstituer les parcours le plus précisément possible.

Cette recherche n'a pas de caractère représentatif. Si généralisation il peut y avoir, c'est plus sur des processus et des relations que sur des individus ou des populations. Les processus de déscolarisation sont multi-factoriels. Chaque processus peut en fait être considéré comme une "histoire" singulière où interagissent des paramètres sociaux et des caractéristiques personnelles des acteurs. Je me suis intéressée également aux représentations que les uns et les autres se font du déroulement de ce processus, en ce qu'elles nous éclairent sur les logiques d'action des différents protagonistes de la situation.

³ ESTERLE-HEDIBEL M., 2003, *Les arrêts de scolarité avant 16 ans, Étude des processus*, Roubaix-Douai, Ville de Roubaix-FASILD Nord-Pas-de-Calais / IUFM Nord-Pas-de-Calais, 13-15.

⁴ TALLON G., 1979, *La violence dans les collèges*, Paris, Inspection Générale à la Vie Scolaire.

Les jeunes déscolarisés sont désignés comme déviants par l'institution scolaire. Nous nous situons ici dans une perspective interactionniste pour laquelle "*La déviance est alors une propriété non du comportement lui-même, mais de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte*"⁶.

Des points communs entre les situations

Dans l'ensemble, les dossiers des élèves sont rarement consultés par les enseignants de collège, même en cas de problème sérieux rencontré au début de la scolarité du second degré, alors qu'ils contiennent des indications, voire des alertes, sur les difficultés des enfants à l'école élémentaire.

Certains enseignants ont en mains des données précises pouvant contribuer à comprendre la situation de l'élève, mais elles ne font pas l'objet de la recherche collective d'une solution pédagogique. Tous les élèves sont traités sensiblement de la même façon.

Les jeunes déscolarisés dont j'ai étudié les trajectoires ont tous connu des périodes d'absentéisme, la majorité d'entre eux ont été des "perturbateurs" de l'ordre scolaire. Ils n'ont pas reçu un soutien particulier ou bénéficié d'un regard bienveillant sur l'ensemble de leur vie scolaire, même si ça et là, tel ou tel enseignant a pu se poser des questions sur les raisons de leur absentéisme ou tenter de leur venir en aide, malgré les incidents quelquefois spectaculaires dont certains adolescents étaient des protagonistes actifs. Ils se sont vu très rarement proposer un dispositif relais ou des actions de soutien coordonnées avec l'enseignement général, et se sont retrouvés dans une "solitude saisissante" ainsi que le souligne Broccolichchi⁷.

Par ailleurs, certaines décisions d'orientation ne sont pas suivies d'effet : manque de coordination entre établissements ou à l'intérieur d'un même établissement, réticences voire refus des parents, malentendus ou absence d'explication aux familles peuvent contribuer à l'arrêt de scolarité, les parents les plus démunis oscillant entre le refus pur et simple d'une orientation et la remise de l'enfant sans contrôle à l'institution. La plupart des parents des jeunes déscolarisés sont en situation de vulnérabilité sociale, vivent des minima sociaux et ne disposent pas de l'expérience concrète d'une scolarité réussie. Ils connaissent mal ou peu le système scolaire et ont peu de recours devant la déscolarisation de leur enfant. Ceux d'ailleurs qui disposent de plus de ressources (emploi, niveau d'études, réseaux relationnels) ont pu trouver des issues aux difficultés de leurs enfants, en termes d'orientation, sans avoir recours aux travailleurs sociaux. Aux facteurs endogènes à l'école se combinent des situations familiales qui ne permettent pas de soutenir l'élève dans son effort scolaire et de contrebalancer l'image négative qui lui est renvoyée, pour plusieurs raisons :

- des conflits internes à la famille, dans un contexte de précarité, avivés de surcroît par la situation critique du jeune au collège, ne leur permettent pas d'exercer pleinement leur rôle éducatif,
- le refus du jeune vis-à-vis du système scolaire est tel que les parents n'ont pas d'influence sur un éventuel retour,
- la vie familiale s'accommode bon an mal an du retrait scolaire d'un ou de plusieurs des enfants.

De surcroît, les résultats scolaires faibles ou qui se sont dégradés depuis plusieurs années rendent très aléatoires pour le jeune des projets professionnels ou d'avenir liés à l'école. La présence d'un groupe de pairs sur le quartier peut jouer un rôle attractif ou compensatoire à l'inactivité liée à la déscolarisation. C'est le cas pour cinq des jeunes, qui ont commis des actes délinquants et se sont attachés à des bandes, au fur et à mesure que s'accroissait leur processus de déscolarisation. À la suite de l'arrêt de scolarité, ces

⁶ BECKER H.S., 1963, *Outsiders*, Paris, Métailié, 38.

⁷ BROCCOLICCHI S., 2000, Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture, *Ville École Intégration*, 122, 43.

actes délinquants ont continué et se sont même amplifiés, mais on ne peut pas dire que l'arrêt de scolarité ait engendré la délinquance.

D'une manière générale, autour des situations de déscolarisation, on note une pluralité d'intervenants qui se coordonnent peu, voire ne se connaissent pas, et œuvrent dans des optiques différentes : retour en classe, travail autour de la famille, perspective d'un placement, stage pré-qualifiant... Les uns et les autres attribuent à des sources différentes les causes des difficultés rencontrées par le jeune ou causées par lui, considérées comme extérieures à leur propre action.

Ainsi se combinent les divers paramètres constitutifs des processus de déscolarisation.

Tous les éduquer ?

D'après les observations faites au cours de la recherche, les "faux passages" accompagnés de la mention "*redoublement inutile*" introduisent un leurre et confrontent les élèves à une injonction contradictoire : rester dans l'établissement tout en sachant qu'ils ne peuvent y espérer une progression de leurs résultats. La situation devient encore plus paradoxale quand, en cas d'absentéisme, se déclenche la procédure de signalement à l'Inspection académique, enjoignant les parents à respecter la loi sur la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans.

Ces passages fictifs sont accompagnés d'un discours ambivalent des enseignants : regrets mêlés de sentiment d'impuissance de laisser ainsi à l'abandon des élèves sans leur apporter de réelles propositions éducatives et pédagogiques, critique du "collège unique"...

Cette pratique remonte au milieu des années 1980, période à partir de laquelle sont supprimées les orientations vers des filières courtes en fin de 5^{ème}. L'objectif proclamé est alors celui de la "réussite de tous" sous forme de formations qualifiantes, mais les élèves en difficultés scolaires sont restés dans les collèges, sans que des dispositifs de remédiation pédagogiques aient été suffisamment construits pour leur permettre de continuer favorablement leur scolarité, sans non plus que les formations initiales des enseignants aient évolué vers l'acquisition de compétences adaptées à cette massification des études et à la diversité accrue des niveaux jusqu'en fin de 3^{ème}.

S'est alors développé l'"échec scolaire" de ces élèves et l'idée que certains d'entre eux seraient quasiment inéducables. Les enseignants sont ainsi amenés à faire un "tri" entre les élèves "récupérables" et les autres, les élèves "perturbateurs" ou "paresseux" étant particulièrement visés par les jugements négatifs. Le redoublement se fait quasiment au mérite, dans tous les cas sur la base d'un pari d'évolution positive, et de l'évaluation de la possibilité pour les enseignants de "supporter" l'élève une année de plus.

On se trouve alors dans un système de non-résolution des difficultés patentes de certains élèves, qui sont ainsi menés vers l'arrêt de scolarité, par retrait du jeune d'une situation sans issue. Ce retrait peut être silencieux ou beaucoup plus spectaculaire, il s'accompagne alors fréquemment d'exclusions définitives lors de conseils de discipline.

Le traitement des élèves déviants

L'incidence de l'échec scolaire et du sentiment d'injustice sur les comportements d'indiscipline dans les collèges est connue par de nombreux travaux. Le choix méthodologique que j'ai adopté permet de l'observer de manière très précise et détaillée. Dans l'ensemble des situations des élèves perturbateurs, les acteurs scolaires focalisent leur attention sur ces perturbations beaucoup plus que sur les difficultés d'apprentissage, envisagées comme simples conséquences de l'indiscipline, alors qu'elles existent dans plusieurs cas depuis l'école élémentaire, et se manifestent dès l'entrée en 6^{ème}. L'"absence de travail" induisant les mauvais résultats

apparaît alors comme une forme d'indiscipline, dont les expressions variées seraient la cause directe de ces piètres performances scolaires.

Les punitions et sanctions de l'indiscipline et de "l'absence de travail" sont repérables à travers les rapports d'incidents scolaires. Elles sortent pour certaines du cadre de la légalité (lignes à copier, punitions collectives, exigence faite à un élève d'avoir à écrire une lettre de "demande de travail" avant toute reprise de relation pédagogique avec lui). Elles sont souvent inapplicables, peu expliquées aux élèves et peuvent engendrer un fort sentiment d'injustice.

Le traitement appliqué aux élèves perturbateurs et déscolarisés par la suite, rencontrés au cours de ma recherche, est bien un traitement coercitif classique depuis le début de leur scolarité au collège (exclusions, avertissements, conseil de discipline), visant à leur faire apprendre de gré ou de force leur "métier d'élève", à "*se comporter comme un élève raisonnable*", étant bien entendu que s'ils ne le font pas, c'est parce qu'ils ne le veulent pas. D'autres mesures ou dispositifs conçus comme plus éducatifs sont mis en place, comme les promesses ou les engagements, les cahiers de suivi, les commissions ou conseils de vie scolaire, mais ils sont appliqués sur le même mode de l'injonction ou de la sanction, sans qu'aucune amélioration dans le sens souhaité par les acteurs scolaires ait pu être constatée. De fait les élèves qui en ont été les destinataires, ainsi que leurs parents, ne mentionneront à aucun moment dans les entretiens avoir tiré un bénéfice quelconque en termes de compréhension ou d'éducation de l'ensemble de ces punitions scolaires, certains les considéreront plutôt comme des marques d'une profonde incompréhension de leur situation.

Ceux qui ont été absentéistes et non perturbateurs n'ont pas été sanctionnés pour ce seul motif, mis à part les avertissements sur les bulletins scolaires, qui essaient de les convaincre de manière de plus en plus insistante de fréquenter le collège. Leur conduite est considérée comme déviante au moment où les acteurs scolaires perçoivent une *intention* de la part de l'élève, par exemple lorsque les absences cessent d'être justifiées. L'élève et sa famille sont alors suspectés de "mauvaise volonté", c'est-à-dire du dessein clair de s'opposer à l'institution scolaire, alors que cette absence de justification pourrait être la marque d'une vulnérabilité accrue de l'élève et appeler un soutien éducatif et pédagogique plus important.

Les processus de déscolarisation mettent à jour des pratiques issues de l'évolution du système scolaire lui-même, qui déterminent les acteurs et leur laissent peu de latitude pour réagir autrement. Mais on peut aussi repérer des attitudes enseignantes individuelles plus exceptionnelles, comme "la mise au coin" par exemple, infligée à l'un des jeunes, alors âgé de 14 ans et redoublant de 5^{ème}. Cette punition a été vécue comme humiliante, a déclenché un refus de l'élève, suivi d'une altercation avec l'enseignant. Cette réaction, interprétée comme un danger potentiel de violence physique à l'encontre de tous les personnels scolaires, entraînera son exclusion définitive, suivie d'une réaffectation dans un collège éloigné de son domicile, non suivie d'effet.

La distinction faite par Woods entre les enseignants "*provocateurs de déviance*", porteurs de jugements très négatifs et d'attitudes agressives envers les élèves, et les enseignants "*isolateurs de déviance*" porteurs de jugements et d'attitudes inverses⁸, prend ici toute sa pertinence.

Éduquer ou exclure ?

Les élèves déscolarisés sont, pour beaucoup, marqués comme perturbateurs et "inéducables" depuis de nombreux mois, voire plusieurs années, quand intervient l'arrêt de scolarité effectif. Ces jugements sont des *prophéties auto-réalisatrices* sur l'inéducabilité de l'élève et l'inéductabilité de son destin scolaire et social. Les

⁸ WOODS P., 1986, *Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 56.

théories de l'étiquetage appliquées à l'école fonctionnent alors à plein : "imposition des normes, désignation des déviants, renforcement de la déviance, stigmatisation de ceux qui ont accompli les infractions les plus graves et enfin, cristallisation d'une identité déviante"⁹.

Les mesures proposées renvoient souvent la recherche de changement du comportement de l'élève à des structures ou des personnes périphériques ou extérieures aux situations d'enseignement : contact avec un club d'éducateurs de prévention spécialisée, suivi par l'assistante sociale du collège...

La responsabilité individuelle de l'élève étant seule invoquée comme cause et remède de son échec, sa "mise au travail" suffirait à rétablir la situation. La question des lacunes scolaires est ainsi évitée, comme est préservé le point central des compétences enseignantes : les interactions pédagogiques dans la classe. Alors que de nombreux travaux attestent que les pratiques des enseignants ont un impact sur les performances scolaires des élèves, ces dernières ne sont jamais interrogées dans les situations étudiées.

L'élève en difficulté devient une personne "difficile", et l'ensemble des acteurs scolaires s'entend pour traiter la situation par des injonctions et des sanctions plutôt que par des solutions permettant à l'élève de poursuivre ses études. La gestion des "déviants scolaires" tend ainsi à être pensée et mise en actes en termes de préservation de l'ordre scolaire, sanctionnant les manquements aux règles, tant d'assiduité que de comportement, les mauvais résultats étant quasiment inclus dans le registre des transgressions.

Une étude ultérieure dans la même ville a permis d'observer des dispositifs visant à prévenir le décrochage scolaire, s'adressant à l'ensemble des élèves ou développant des projets individualisés (dispositifs relais). La plupart de ces dispositifs ont été mis en place au niveau national pour lutter contre la "violence" à l'école et dans les quartiers. Les élèves qui se manifestent comme "perturbateurs de l'ordre scolaire" en bénéficient cependant, dans une moindre mesure, d'autant plus si leurs parents ne participent pas aux actions de remédiation pédagogique et éducative qui leur sont proposées. Nous avons pu observer, à propos de ces initiatives, des positionnements institutionnels différents, marqués par un

regard moins stigmatisant sur les élèves déviants, par l'affirmation de l'éducabilité de tous les élèves, et par la recherche de solutions individualisées, faisant appel à des partenaires extérieurs à l'école (éducateurs spécialisés ou organismes d'insertion, par exemple). Dans ces cas-là, l'accent n'est pas tant mis sur le rapport à la loi ou à la norme, que sur la problématique générale du sujet, considéré comme un "enfant" ou un "adolescent" autant que comme un "élève". Ainsi se développent, à la marge de l'école, des démarches éducatives et pédagogiques dont la présence et l'action n'entament pas les mécanismes de sélection et d'exclusion, mais qui sont susceptibles de proposer des alternatives à certains élèves très en difficulté dans le système scolaire classique. Ces démarches, présentes sur d'autres régions, coexistent au niveau national avec une tendance forte à la pénalisation des conduites juvéniles en milieu scolaire et à l'intervention accrue de la police et de la justice dans la vie des établissements scolaires¹⁰.

Maryse ESTERLE-HEDIBEL
meh@cesdip.com

Pour en savoir plus :

ESTERLE-HEDIBEL M., 2003, *Les arrêts de scolarité avant 16 ans, Étude des processus*, Roubaix-Douai, Ville de Roubaix-FASILD Nord-Pas-de-Calais / IUFM Nord-Pas-de-Calais (document téléchargeable sur le site : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>).

ESTERLE-HEDIBEL M., 2003, Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans, *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle (Revue du CERSE)*, 36, 1, 15-38.

ESTERLE-HEDIBEL M., 2003, "Résultats catastrophiques : un changement radical s'impose", Arrêts de scolarité : les paradoxes institutionnels, *Vie École Intégration*, 132, 71-89.

ESTERLE-HEDIBEL M., 2003, Éduquer ou exclure ? Un collège pas si unique que ça..., *Après-Demain*, 450-451, 14-19.

⁹VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France, 305.

¹⁰ESTERLE-HEDIBEL M., 2002, La pénalisation des mineurs à l'école, *Claris, Le Bulletin*, 3 (document téléchargeable sur le site : <http://www.groupeclaris.com>).

Le texte de ce bulletin est accessible et téléchargeable (Adobe Acrobat Reader®)
sur notre site Internet : <http://www.cesdip.com>