

**SUR LES TRACES DES ÉLÈVES DÉSCOLARISÉS
OU EN RISQUE DE DÉCROCHAGE
Institution, travail d'équipe et partenariat**

Maryse Esterle Hedibel
IUFM – Nord-Pas-de-Calais, Université d'Artois
Chercheuse associée au CESDIP-CNRS¹, Guyancourt
Membre de l'équipe de recherche RECIFES², Université d'Artois.

Au cours de plusieurs travaux de recherche, j'ai eu l'occasion de consulter de nombreux documents concernant des élèves aux parcours scolaires difficiles et souvent arrêtés prématurément. J'ai rencontré des enseignants, des personnels « vie scolaire », des chefs d'établissement, des personnels socio-éducatifs, les élèves et leurs familles³... Cet article mettra en évidence les fonctionnements institutionnels qui peuvent expliquer en partie les processus de déscolarisation vécus par ces élèves, en posant la question de la coordination entre intervenants et de la confrontation de logiques différentes, ainsi que celle de la place accordée aux parents et des limites du partenariat.

-
1. Centre de recherches sociologiques sur le droit et les institutions pénales.
 2. Recherches en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs.
 3. Ce fut l'objet de mes travaux de recherches à Roubaix, dans quatre collèges publics situés en Éducation prioritaire (aujourd'hui Réseaux Ambition Réussite) concernant les processus de déscolarisation d'élèves âgés de 13 à 15 ans et des démarches de « raccrochage » mises en place dans les collèges. Cf. Esterle Hedibel M., *Les élèves transparents*, 2007. Les données de cet article sont issues de ces recherches.

Suivre le parcours scolaire des élèves, collecter et rassembler les données les concernant peut sembler aujourd'hui « aller de soi » et bénéficier aux élèves, mais ces « bonnes intentions » peuvent se perdre dans le souci moins vertueux de contrôler, surveiller, voire punir (pour reprendre le titre d'un ouvrage célèbre de Michel Foucault) des élèves qui ne rentrent pas dans le cadre imposé par la massification de l'enseignement aujourd'hui. C'est autour de ce dilemme – connaître permet d'agir à bon escient, certes, mais trop en savoir induit une intrusion dans les problématiques privées et ne permet pas à l'élève de développer son parcours hors de la stigmatisation dont il a pu être l'objet à un moment de son parcours scolaire – que j'articulerai ma réflexion.

Reconstituer les parcours scolaires et personnels d'élèves qui ont connu des difficultés telles qu'elles les ont menés à la déscolarisation, représente quelquefois un véritable « travail de fourmi » à travers les méandres de leurs dossiers scolaires. Dossiers scolaires par ailleurs très riches d'enseignements, puisqu'ils contiennent les bulletins scolaires depuis la 6^e et bien souvent depuis le cours préparatoire, avec des appréciations qui remontent quelquefois à l'école maternelle. On y trouve aussi des rapports d'incidents, rédigés la plupart du temps à la main par les enseignants qui en furent les témoins ou les protagonistes. Avec un peu d'habitude, avant même de l'ouvrir, on peut voir à l'épaisseur du dossier si l'élève a été « perturbateur », plutôt en retrait ou complètement absentéiste... Ou un peu des trois... Aux premiers cas reviennent des dossiers épais, bourrés de feuilles volantes, témoins des outrages subis par l'institution scolaire par un de ses trublions : « *hurle en classe* », « *fait des bruits de mobylette* », « *menace ses camarades* », « *a dit : elle est folle celle-là, je la fais pas ta punition !* ». De ces piles de papiers émergent souvent des histoires de bruit et de fureur, d'où transparaissent silencieusement les cris des élèves et la colère des adultes : celle-ci s'exprime par des soulignés en gras (quelquefois plusieurs fois), des points d'exclamation qui ponctuent les injonctions : « *devenez citoyen !!!* », « *changez !!* », « *mettez vous au travail !!* », etc.

Dans les dossiers d'élèves plus en retrait ou souvent absents, on trouve quelques lettres aux familles rappelant le caractère obligatoire de la scolarité et signalant le nombre élevé d'absences, mais peu de rapports d'incidents – et pour cause – et des réflexions plus ou moins diverses selon l'attitude de l'élève quand il est présent dans l'établissement ; encourageantes : « Venez, il fait bon vivre ! » exhortait un de ses enseignants à Babacar⁴, qu'il n'avait quasiment jamais vu ; ironiques : « Vient en touriste quand il daigne venir », sans oublier le très classique « brille par son absence », ou le poétique « élève fantôme », qui assimilent l'élève à une lointaine étoile filante ou à une présence diaphane et impalpable, perdu de vue dans l'univers scolaire, mais dont l'absence ravive une certaine interrogation, jour après jour. « Qui est-ce ? » fut l'unique commentaire réservé au même Babacar par l'une de ses enseignantes de la 4^e virtuelle qu'il n'effectua pas, 4^e finalement aussi fantomatique que lui-même...

Quelquefois, apparaissent dans ces dossiers scolaires des fiches d'état civil, voire des feuilles d'imposition (ou plutôt de non-imposition), révélant un pan de la

4. Les prénoms des élèves ont été changés, les exemples sont tirés des situations étudiées dans l'ouvrage *Les élèves transparents*.

vie privée des familles : noms, dates et lieux de naissance, de mariage, de divorce, autres enfants... Des rapports sociaux aussi et de rares comptes rendus de conseils de discipline, retranscrits fidèlement ou bien synthétisés de manière laconique. Ils sont souvent précédés de rapports de commission de vie scolaire⁵ visant à prévenir, mais parfois aussi à préparer le conseil de discipline. Celui-ci est en effet annoncé à l'horizon orageux du parcours scolaire de l'élève : « *Cette décision sera inscrite au dossier scolaire de votre enfant. En cas de récidive, votre enfant pourrait être amené à passer en conseil de discipline (y compris en vue d'une exclusion définitive)* »⁶.

Outre ces documents, on trouve aussi des écrits plus informels : notes prises par un CPE ou une assistante sociale, fiche envoyée dans un centre médico-psychologique par un enseignant, etc. Elles sont manuscrites ou non, élaborées ou jetées rapidement sur papier en forme d'aide-mémoire. On trouve aussi plus rarement trace de punitions ou du suivi rapproché de l'élève, comme cette « feuille de suivi » marquée par de multiples pliures (témoin de son logement dans une poche d'un vêtement de l'élève probablement) où ont été notés les commentaires des enseignants sur son attitude en classe, heure par heure, ou bien ce cahier, qui à lui seul doublait le volume du dossier scolaire d'un autre élève, où, heure par heure aussi, pendant plusieurs mois, furent consignés en quelques phrases les comptes rendus de ses présences en classe et même en permanence, ce qui donnait une idée de l'unanimité des représentations des adultes du collège à son égard.

Il arrive que des pièces manquent, perdues au cours de déplacements du dossier, à l'occasion des déménagements de l'élève ou des exclusions et réintégrations dans divers établissements scolaires. Quoi qu'il en soit, l'ensemble de ces documents retrace l'histoire scolaire et quelquefois familiale de l'élève et les dossiers scolaires constituent une mine ethnographique, qui en dit plus long bien souvent que les données recueillies lors des entretiens.

L'ABSENCE DE SUIVI D'UN NIVEAU À L'AUTRE, OU D'UN ENSEIGNANT À L'AUTRE...

En ce qui concerne les élèves déscolarisés dont j'ai étudié les trajectoires, les appréciations portées par les enseignants du premier degré éclairaient les difficultés vécues par l'élève au collège, certaines constituant des sortes d'alertes à destination des enseignants du second degré. Mais dans l'ensemble, les dossiers des élèves ont été rarement consultés par les enseignants des collèges, même en cas de problème sérieux rencontré dès l'arrivée en 6^e. En outre, bien que certains élèves aient abordé cette classe avec des difficultés et des lacunes repérées à la fin du CM2 ou avant, la plupart d'entre eux n'ont pas été l'objet d'une prise en charge particulière à ce propos, et ils seront surtout sanctionnés pour des perturbations scolaires importantes.

Par ailleurs, des décisions d'orientation n'ont pas été suivies d'effet : Babacar, qui a fait l'objet d'une orientation en SEGPA au cours de sa deuxième 6^e, s'est

5. Appelées aussi commission de mise en garde ou conseil de vie scolaire.

6. Esterle Hedibel M., 2007, *op. cit.* p. 147. Extrait d'une lettre envoyée au père de Babacar, à la suite d'une réunion de la commission de vie scolaire du collège concernant son fils.

retrouvé en section générale, à la suite du refus de sa mère – dont on doute qu'elle ait pu saisir les tenants et les aboutissants de cette proposition – et de l'exclusion définitive prononcée par le conseil de discipline de son collège. Patrick, orienté par le conseil de classe de son collège de banlieue parisienne vers une classe à projet spécifique (4^e d'aide et de soutien), intègre une classe ordinaire à la suite de son déménagement à Roubaix... Manque de coordination entre établissements ou à l'intérieur d'un même établissement, réticences voire refus des parents, malentendus ou absences d'explications aux familles forment la toile de fond des arrêts de scolarité.

Quoi qu'il en soit, il est arrivé que certains enseignants aient en mains des données pouvant contribuer à comprendre la problématique de l'élève : situation familiale l'amenant à s'absenter de l'école pour soutenir un parent malade ou défaillant, sentiment d'échec massif et incompréhension du sens des études, ennui profond à l'école... Ils ont entendu un échange entre l'élève et sa mère, ont rencontré par hasard la directrice de l'école primaire fréquentée par l'enfant, croisé l'assistante sociale au détour d'un couloir... Mais ces données, fondamentales pour comprendre la problématique des élèves hors normes, n'ont donné lieu ni à des analyses élaborées collectivement, ni à des stratégies d'action qui auraient pu contribuer à porter remède à leurs difficultés. En effet, dans les situations étudiées, il n'existait pas de dispositif institutionnel permettant de donner sens et cohérence à ces bribes d'informations et présentant des garanties pour éviter qu'elles ne s'éventent.

En l'état, ceux qui en étaient dépositaires les ont gardées pour eux, voire ont tenté d'en faire abstraction, quelquefois pour échapper à la violence dont elles étaient porteuses :

Moi, ce que je vous dis là, je n'en ai pas parlé avec les collègues, parce que vous savez quelquefois dans les conseils de classe il y a des choses qui sont dites, qui sont récupérées de façon malsaine par certains d'entre nous, on préfère être assez évasif, parce que même moi je constate que je ne vois pas un enfant de la même façon quand je vois tous ces détails, il y a quelquefois des détails que je préférerais ne pas savoir, non pas pour ne pas le favoriser mais parce que... On sait déjà qu'ils ont plein de handicaps, alors si on connaît en plus les détails sordides de leur vie familiale, c'est ce qu'on disait avec S. tout à l'heure, on se dit quand ils sont avec nous, ils sont bien et il y a certains élèves [...], ce sont des enfants qui ne sont pas bien chez eux, ils ne sont bien qu'au collège, et quelquefois on en a jusque-là, on a tellement de stress, des soucis, des collègues à rencontrer, d'autres cas à gérer, on a beau avoir quand même un enseignement assez individualisé en REP, on n'a pas des effectifs trop élevés encore, on a de la chance... Les gosses on les envoie balader, après on s'en veut mais on ne peut pas prendre toutes les misères du monde sur nous parce qu'après, moi je le vois bien, on n'est plus disponible pour nos propres enfants...

On apprend des choses comme ça qui sont tellement tristes, quand on rentre chez soi on est tellement abattu⁷...

7. Professeur principal de Stéphanie en 4^e. Esterle Hedibel M., 2007, *op. cit.*, p. 128.

Prudence par rapport à ce que ses collègues pourraient faire d'informations concernant la vie privée d'une élève, protection personnelle face à une souffrance causée par la connaissance des « *détails sordides de leur vie familiale* », crainte d'une subjectivité mal maîtrisée qui lui aurait fait regarder différemment, avec compassion peut-être, une élève qu'il devait pourtant traiter comme les autres, crainte aussi du débordement des difficultés des élèves sur sa propre vie, tous ces éléments ont conduit cet enseignant au silence, en l'absence d'un cadre institutionnalisé qui lui aurait permis de travailler ces limites avec ses collègues et d'autres personnels du collège (socio-éducatifs en particulier). Par ailleurs les enseignants, devant l'énormité des situations qu'ils entr'aperçoivent, supposent que « le nécessaire est fait » par le service social scolaire et le CPE, ce qui n'est pas toujours le cas.

Le manque de coordination à l'intérieur du même établissement peut mettre en péril, voire rendre inefficace un dispositif de soutien aux élèves en difficultés : il en fut ainsi de séances de soutien auxquelles participa Patrick pendant quelques mois, durant son année de 6^{es}. Voici quelques extraits des appréciations portées sur ses bulletins scolaires :

Bulletins scolaires de Patrick, 6^e

1^{er} trimestre de 6^e, appréciation globale : « *Travail et résultats très insuffisants. Il faut réagir très rapidement* ».

Appréciation de l'enseignant en charge du soutien : « *Bon début* » sur le même bulletin. En dessous de cette appréciation, on lit : « *Avertissement travail* », écrite de la main du rédacteur de l'appréciation globale.

2^e trimestre, appréciation globale : « *Aucun travail, attitude inacceptable, situation inquiétante* ».

Appréciation de l'enseignant en charge du soutien : « *Encourageant. Il faudrait ne manquer aucune séance* ». En dessous est indiqué : « *Avertissement travail et conduite* ».

3^e trimestre : pas d'appréciation globale, car Patrick a déménagé avec sa famille à Roubaix, au mois de mars.

Appréciation de l'enseignant en charge du soutien : « *N'est plus venu ce trimestre. Il y avait pourtant quelque chose à faire* ».

Il ne nous appartient pas de juger de l'efficacité du dispositif où fut intégré Patrick en termes de résultats scolaires. Soulignons simplement la déconnection entre les deux types d'appréciations sur ses bulletins trimestriels, qui a pu paraître surprenante à l'élève et à sa famille, déconnection qui atteint un sommet lorsque Patrick déménage à Roubaix, au 3^e trimestre, sans que l'enseignant de soutien n'en soit avisé, comme en témoigne son appréciation : « *N'est plus venu ce trimestre. Il y avait pourtant quelque chose à faire* ». Arrivé à Roubaix, Patrick ne fréquenta pratiquement pas le collège dans lequel il était inscrit, revint en banlieue parisienne un temps, fut orienté vers une 4^e « aide et soutien », puis réinscrit à Roubaix dans une classe ordinaire et cessa toute scolarité à l'âge de quatorze ans et demi.

8. Cf. Esterle Hedibel, 2007, *op. cit.* p. 91-99.

D'UNE SEULE VOIX...

À la lecture des bulletins scolaires des élèves déscolarisés, on peut constater une certaine uniformité dans les réactions des enseignants aux transgressions des élèves : un élève perturbateur peut être un leader ou au contraire un jeune isolé de ses camarades, il peut avoir des résultats assez bons malgré une présence épisodique, ou au contraire témoigner de lacunes d'apprentissage importantes dès l'école élémentaire, il peut apprécier l'école, tout au moins au début de ses « années collège », ou s'en désintéresser dès les premiers mois de la 6^e... Les appréciations sur les bulletins scolaires et les mesures prises à son égard seront sensiblement les mêmes. Cette récurrence des mêmes réactions s'étend aux élèves non perturbateurs, dès lors qu'une étape de plus semble franchie dans leur « volonté d'opposition », du point de vue des personnels scolaires, en particulier lorsque leurs absences cessent d'être justifiées par les parents. Il est d'ailleurs frappant de constater le décalage entre les discours des enseignants sur les élèves et les écrits les concernant (bulletins scolaires, comptes rendus de conseils de discipline...) : autant les premiers peuvent témoigner de compréhensions nuancées des problématiques des élèves, autant les deuxièmes suivent les mêmes appréciations ritualisées et collectivement mises en écrits.

Les jeunes déscolarisés dont j'ai étudié les parcours n'ont pas reçu un soutien particulier ou bénéficié d'un regard bienveillant des personnels scolaires pendant leur parcours à l'école. En ce sens, on peut dire qu'ils n'ont pas eu d'allié efficace, 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 les protagonistes actifs. Ces interventions, de même que celles des travailleurs sociaux ou de leurs parents, n'ont pas suffi à leur permettre de trouver une issue. En ce sens, leurs cas illustrent les conclusions de Broccolichi lorsqu'il souligne la solitude des élèves déscolarisés, tant dans l'environnement scolaire (absence de dispositif efficace et d'interlocuteurs pour pallier les difficultés) que dans l'environnement familial, comparés à ceux, autant en difficultés à l'entrée en 6^e, qui ont continué leurs études⁹.

Au sein même de l'institution scolaire, il n'existe pas de voie de recours souple s'attachant à l'analyse d'une situation complexe et guidée par le souci d'une rescolarisation rapide. Lorsqu'une amorce de solution apparaît, les logiques de préséances institutionnelles se font jour, qui prévalent sur la mobilisation pour l'intérêt de l'élève. De ce fait, alors que le travail en équipe n'est pas organisé, les tentatives de contacts informels sont désavoués¹⁰. Ceux qui tentent de contourner les logiques existantes, au nom de l'intérêt de l'élève, risquent même de se retrouver comme des dissidents dans leur propre institution, d'autant plus vertement remis à leur place qu'ils lui ont rappelé ses missions¹¹.

9. Broccolichi S., 2000, p. 43.

10. C'est ce qui s'est produit lorsqu'un enseignant et une travailleuse sociale ont essayé de trouver une solution à la situation de Clint. Cf. Esterle Hedibel M, 2007, *op. cit.*, p. 85-86.

11. David-Jougneau M., 1988, p. 471-501.

Merton affirme que « l'intrusion des relations personnelles » aboutirait à « la désintégration de la structure bureaucratique », qui travaille à sa propre survie¹². Pourrait-on envisager l'intervention d'une sorte de « médiateur », missionné par le rectorat, pour dénouer la situation bloquée des élèves en voie de déscolarisation ? Cette personne mettrait de côté un moment les règles habituelles de fonctionnement (l'élève doit accepter la décision de réaffectation après une exclusion entre autres) et travaillerait avec les différents protagonistes de la situation, élève compris, afin d'envisager une réaffectation dans l'objectif d'une scolarisation effective, ce qui correspond après tout à la mission de service public de l'école. Mais cette éventualité est-elle compatible avec le fonctionnement actuel de l'école ? C'est peu probable, et la situation est d'autant plus complexifiée aujourd'hui que les établissements scolaires sont devenus de véritables « entreprises éducatives » qui doivent composer avec leur environnement et rendre compte de résultats observés au niveau national¹³.

DES TRAVAILLEURS SOCIAUX HORS CHAMP

Les assistants sociaux scolaires (lorsqu'ils sont présents dans les établissements scolaires et en nombre suffisant, ce qui était le cas dans les collèges terrains de mon enquête) jouent un rôle-clé dans le suivi des jeunes en risque de déscolarisation ou dans l'intervention auprès d'eux quand l'arrêt de scolarité est effectif, car ils-elles peuvent se rendre au domicile de la famille et ne sont pas investis d'une « mission pédagogique » (comme le sont les enseignants) par rapport à l'élève. Ils se situent dans un champ de relation plus « libre » et moins stigmatisant pour le jeune et sa famille, qui peuvent mettre en avant des éléments explicatifs du décrochage qui ne seraient pas entendus par les agents scolaires proprement dits. La plupart des familles sont par ailleurs habituées à recevoir ou à côtoyer des travailleurs sociaux, dans une relation d'assistance et de contrôle.

Dans les situations étudiées, les relations entre les assistants sociaux et les enseignants étaient marquées par un fort cloisonnement. Lorsqu'ils assuraient le suivi social des élèves dans les collèges, celui-ci se faisait sans lien avec les interactions dans les classes. Dans un cas, une tentative de régulation des incidents scolaires, proposée par l'assistante sociale, n'a pu aboutir par manque de concertation avec les enseignants. L'assistante sociale fut cependant missionnée pour faire des bilans hebdomadaires de comportement avec l'élève, sans résultat là non plus¹⁴.

La question du secret professionnel reste entière : des enseignants adressent des élèves au service social et ont quelquefois peu de « retours » de ces interventions. Ils méconnaissent parfois des événements graves arrivant aux élèves et regrettent ensuite d'être intervenus à contretemps auprès d'eux du fait de ces méconnaissances. Les assistants sociaux des établissements scolaires maintiennent de leur côté la

12. Merton R. K., 1965, p. 200.

13. Dubet F., 2002, p. 141.

14. Cf. « Clint, Le chômeur d'école », in Esterle Hedibel M., 2007, *op. cit.* p. 65-90.

confidentialité de nombre de données, par souci du respect de la vie privée des élèves et de leurs familles et par crainte d'utilisations intempestives de ces informations. De fait, les intervenants sociaux ont plus de latitude pour intervenir auprès des familles et tenter de modifier la problématique familiale que pour agir sur les interactions qui se déroulent ou se sont déroulées au collège, car les relations avec les enseignants, les CPE ou l'équipe de direction ne le permettent pas toujours. Lorsque les actions dans les établissements scolaires ont échoué à maintenir l'élève dans le milieu scolaire, les solutions « sociales » prennent le relais ou s'amplifient, en maintenant un lien avec les familles et en évitant un enclavement plus important pour les familles les plus isolées.

Les temporalités des uns et des autres sont distinctes : les acteurs scolaires (enseignants et administration) conçoivent les changements comme devant être rapides ou très rapides. Les travailleurs sociaux envisagent des projets sur une durée beaucoup plus longue (plusieurs années quelquefois). Les familles et les jeunes attendent, pour la plupart, des échéances devant permettre de débloquent les situations (les 16 ans du jeune par exemple). Les délais des administrations (plusieurs mois parfois pour constituer un dossier d'orientation, ou plusieurs semaines pour une réaffectation dans un nouveau collège, à la suite d'une exclusion) renforcent le sentiment de dépendance éprouvé par les familles, et constituent sans doute des obstacles supplémentaires à la résolution des situations. Ces délais peuvent être également motivés par des contournements de la règle institutionnelle par les mêmes agents censés la faire respecter. Comme le souligne Péraldi : « L'inspection académique peut faire pression pour une inscription, mais pas pour les conditions d'une inscription... »¹⁵. Ainsi, la réaffectation de Clint dans un collège n'a pu être effective à cause du refus quasiment explicite de la principale du collège concerné¹⁶.

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 attribuant à des sources différentes les difficultés rencontrées ou causées par le jeune, sources considérées en général comme extérieures à leur propre action.

15. Péraldi M., 2002, p. 42.

16. Lors de mes enquêtes à Roubaix, j'ai pu constater que des parents d'élèves exclus du secteur privé devaient demander une intervention du service Éducation de la mairie pour obtenir une place dans le collège public de leur secteur, après le refus d'inscription de la direction du collège. L'une de ces interventions a motivé le refus du principal de l'un des collèges de participer à une étude concernant les dispositifs-relais. Il y avait là manifestement un conflit entre une norme implicite (les parents qui mettent leurs enfants dans le privé n'ont qu'à se débrouiller après avec eux) et l'application de la loi (les établissements scolaires publics sont tenus de scolariser les jeunes qui relèvent de leur secteur).

TRAVAILLER AVEC LES PARENTS : L'ENFER EST PAVÉ DES MEILLEURES INTENTIONS...

Du point de vue de tous les adultes rencontrés au cours de cette recherche, qu'ils travaillent dans ou hors de l'école, les familles occupent une place centrale dans la réussite ou l'échec scolaire de leurs enfants¹⁷. L'ensemble des intervenants extérieurs à l'école, à part les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, posent le postulat qu'ils ne peuvent travailler efficacement avec les enfants s'ils ne travaillent pas directement avec leurs familles, plus précisément avec leurs parents, encore plus précisément avec leurs mères. En effet, soit celles-ci sont seules, et prennent en charge l'ensemble de l'éducation de leurs enfants, soit elles vivent avec le père de leurs enfants, qui délègue la plupart du temps à sa femme la responsabilité de leur scolarité, soit elles vivent en couple avec un autre homme que le père de leurs enfants, qui n'intervient pas dans leur scolarité,

Des responsables de structures font du « travail avec les familles » une condition *sine qua non* de la prise en charge des élèves en difficulté, et refusent ces prises en charge si les familles ne collaborent pas.

On essaye d'instaurer un climat de confiance avec les parents, s'ils y sont prêts avec nous. On a eu des expériences qui se sont arrêtées parce que les parents n'ont pas voulu s'intégrer, par rapport à nous, de façon acceptable. Il y a des bilans à intervalle de 4 à 6-7 semaines, soit nous nous déplaçons pendant l'année, soit la famille est invitée à l'Espace, même pendant la présence des autres élèves, pour voir comment les jeunes travaillent et donc faire des bilans ensemble. C'est un point institutionnalisé à l'Espace Intermédiaire. Il y a aussi une autre plate-forme : nous avons mis en place depuis maintenant sept ans l'école des parents, pour des activités artistiques qui sont faites dans les locaux de l'association. C'est le vendredi matin, les élèves de l'Espace intermédiaire reçoivent des cours d'activité artistique et, durant cette matinée, les parents sont invités à accompagner leurs enfants. Lorsqu'ils sont là, ils ont la possibilité de participer aux activités, de travailler ensemble¹⁸.

Les dispositifs spécialisés ne sont pas les seuls à faire de la « participation active des parents » une condition de l'intégration des enfants aux actions pédagogiques. Une association qui organisait des séances d'accompagnement à la scolarité à Roubaix exigeait même des parents qu'ils accompagnent leurs enfants tous les jours dans les locaux car « [...] c'est leur rôle que de venir les amener [...]. On n'accueille plus de jeune qui ne vient pas avec ses parents, tout simplement parce qu'on a aussi des choses à leur dire »¹⁹.

17. Ce point est confirmé au cours de nos recherches actuelles et de manière plus empirique, lors d'échanges avec des enseignants au cours de stages de formation par exemple.

18. Responsable de l'Espace intermédiaire, dispositif roubaisien proche du fonctionnement d'une classe relais. Cf. Esterle Hedibel, 2007, *op. cit.*, p. 263.

19. Dans l'ensemble, les dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans les centres sociaux n'ont pas d'exigences aussi importantes. Les responsables demandent aux parents d'inscrire eux-mêmes leurs enfants et de venir à des réunions régulières de bilan, sur le mode des relations enseignants-parents à l'école.

De fait les familles de nombreux élèves en difficultés sont déjà l'objet d'interventions sociales diverses, d'aide et de contrôle tout à la fois, lorsque les actions concernant leurs enfants leur sont proposées. Nous sommes plus proches du « parent usager », transformé dans le meilleur des cas en « auxiliaire » du système éducatif, que de « l'habitant acteur » « à la fois acteur dans le projet et participant à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet éducatif local (PEL) », ou du « citoyen, partie prenante du débat public, devenu désormais urgent, portant sur la définition d'un véritable service public d'éducation et les évolutions nécessaires des institutions éducatives »²⁰...

LE PARTENARIAT : DES MODALITÉS INCERTAINES

Depuis trois décennies, les acteurs de l'Éducation nationale, comme ceux du secteur social et de l'insertion, mettent en œuvre des actions en partenariat que l'on peut définir comme « la mise en commun de ressources entre des institutions ou des personnes relevant d'institutions qui reconnaissent la nécessité de faire appel aux ressources des autres pour aborder des problèmes identifiés nécessitant une réponse collective »²¹. Ces démarches impliquent aussi la construction de réseaux de ressources entre les collègues, les lycées professionnels, les employeurs ou responsables de structures susceptibles d'accueillir les jeunes, parallèlement au partenariat des personnels scolaires avec des éducateurs, mandatés ou non, des assistants sociaux ou des équipes des centres sociaux pour suivre les situations de certains élèves.

Dans les collèges terrains de l'enquête, les chefs d'établissement et les enseignants les plus impliqués dans la vie des quartiers parlaient couramment de « travail avec l'assistante sociale, l'infirmière », de « contrats de réussite » impliquant la participation de partenaires extérieurs au collège... Cette démarche correspond du reste pour certains agents scolaires à des pratiques héritées de l'éducation populaire²². Sur les quartiers, nombre d'intervenants ont affirmé la nécessité de « *se mettre autour d'une table* », de « *partager les infos* », tenant pour évident qu'à plusieurs, on est plus efficace pour résoudre « les cas lourds ». Plus largement, les projets pluri partenariaux mettent « en synergie » plusieurs acteurs, souvent placés sur le même plan, alors qu'ils remplissent des fonctions bien différentes (personnels enseignants, travailleurs sociaux, policiers, artistes...).

Cependant les objectifs et les modalités de ces partenariats restent flous : chaque institution et organisme arrive autour de la table avec sa propre logique, et lorsqu'il s'agit de l'aide à apporter aux élèves en difficultés, chaque partie peut être tentée d'imposer son point de vue, qui a été pour l'Éducation nationale affirmé au plus haut niveau : « L'école est son propre recours, elle est responsable des élèves qu'elle accueille et du devenir de ceux qui la quittent, mais elle a besoin de

20. Mouchard-Zay H., 2003, p. 70-95.

21. Mérini C., 1999, p. 17.

22. De Queiroz J-M., 2003, p. 30.

partenaires pour mener à bien sa mission »²³. Ces partenaires ainsi désignés sont les services de l'État, les collectivités locales et les associations.

Dans une action en partenariat, les enjeux de pouvoir sont nombreux et les objectifs divergents. L'accompagnement à la scolarité hors école est-il censé soutenir ou renforcer le travail de l'école, ce qui conduit à privilégier les acquis scolaires, alors que la charte de l'accompagnement à la scolarité²⁴ mentionne « l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire » ? Ce point faisait débat et suscitait quelques malentendus entre école et centres sociaux lors de mes recherches roubaisiennes. Aujourd'hui la mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements scolaires implique la primauté de l'école sur le temps post scolaire, en fin d'après-midi.

Lorsque l'on entre dans le détail des modalités de l'action en direction des parents, et de l'action en partenariat plus généralement autour des élèves en difficultés, apparaissent des enjeux de pouvoir qui dessinent les contours d'actions de prévention où l'on retrouve la vulnérabilité sociétale des familles, la prééminence de telle ou telle institution sur les autres selon les rapports de force politiques du moment... Lorsqu'une action est mise en place, elle court le risque d'être reprise dans une logique différente de celle qui prévalait au départ, et par là même vidée d'une partie ou de tout son sens. Il importe donc de les analyser dans le contexte dans lequel elles se situent, au risque de perdre de vue la globalité des effets qu'elles produisent.

UN PARTENARIAT FORT CHARGÉ...

Selon l'orientation prise par ces actions partenariales, qu'elles soient formellement regroupées sous le nom de veille éducative, de programmes personnalisés de réussite éducative, de projets de réussite éducative²⁵ ou plus informelles, elles seront des aides, tant que faire se peut, aux élèves les plus en difficultés, ou bien des supports de contrôle des populations les plus démunies, l'absentéisme ou l'arrêt de scolarité effectif étant considérés comme des prémices de délinquance ou de déviance, et traités comme des thèmes relevant de l'ordre public²⁶. La circulaire du 23 mars 2004 a institué des « Commissions départementales de suivi de l'assiduité scolaire, à l'instigation des préfets, chargées d'établir « un diagnostic sur les absences des élèves [...] », de fixer « des priorités pour mobiliser les familles en faveur de l'assiduité », et de mettre « en œuvre toute action de prévention adaptée ». Ces commissions, « chargées de mobiliser

23. Programme Nouvelles Chances, conférence de presse de Claude Allègre, 26 mai 1999, p. 6.

24. Signée en octobre 1992 par les ministres de l'Éducation nationale, de l'Emploi et de la solidarité, de la Jeunesse et des sports, la ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, le ministre délégué à la Ville, la présidente du conseil d'administration de la caisse nationale d'allocations familiales, le président du conseil d'administration du fonds d'action sociale.

25. Prévus dans le plan de cohésion sociale (2005), s'adressent à des enfants de 2 à 16 ans repérés par les personnels scolaires en REP ou zones urbaines sensibles, pour une prise en charge globale de leurs difficultés.

26. Cf. Douat Étienne, 2007, p. 149-171.

l'ensemble des acteurs en faveur de l'assiduité, reprendront l'ensemble des travaux des comités départementaux qui existent déjà dans ce domaine »²⁷.

Ainsi institués en problèmes majeurs appelant une mobilisation de l'ensemble des « acteurs », l'absentéisme et la déscolarisation sont l'occasion d'expérimenter le « partage des informations », qui, conçu plutôt innocemment sur les terrains comme un moyen de venir en aide plus efficacement aux élèves les plus en difficultés, peut se révéler un outil de contrôle et de répression des populations les plus démunies. Couplées avec la tentative de rendre effective la présence d'un « correspondant sécurité » de la police ou de la gendarmerie dans les établissements scolaires, ainsi que le stipule la convention d'octobre 2004²⁸, ces mesures contribuent à effectuer un repérage des élèves « présumés réfractaires »²⁹ et de leurs familles, l'absentéisme et l'arrêt de scolarité étant conçus du point de vue de l'ordre public et non plus d'un point de vue pédagogique et éducatif³⁰.

Les propos de Bernard Charlot prennent ici toute leur résonance :

Premièrement, le partenariat ne présente aucune valeur en soi : il peut être positif (il permet de mieux atteindre les objectifs), inutile (l'objectif peut être atteint par une seule instance) ou nuisible (au nom du partenariat, n'importe qui fait n'importe quoi, chacun oubliant sa mission et son domaine de compétences)³¹.

L'enjeu est d'autant plus crucial que se trouvent dans les établissements scolaires des élèves dont les parents ne sont pas en situation régulière ou qui eux-mêmes risquent une expulsion du territoire français. Une étroite collaboration entre services de police, de gendarmerie et écoles, collèges ou lycées risqueraient de mettre ces élèves et leurs familles en danger, alors même qu'il n'est pas nécessaire de fournir des « papiers en règles » pour inscrire un enfant à l'école.

27. Outre les représentants de l'inspection académique, de la direction régionale de l'agriculture et de la forêt et du conseil général, cette commission peut être composée, en fonction du contexte local, du procureur de la République, du médiateur académique, d'élus locaux, du représentant du défenseur des enfants, de représentants de la direction départementale des affaires sanitaires et sociales, de représentants de la direction départementale de la protection judiciaire de la jeunesse, des services de police et de gendarmerie, du fonds d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations, de la mutualité sociale agricole, de la ou des caisses d'allocations familiales, de l'union départementale des associations familiales, des fédérations et associations de parents d'élèves... Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 14, 1^{er} avril 2004.

28. Protocole d'accord du 4 octobre 2004 entre le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le ministre de l'Intérieur, de la Sécurité intérieure et des Libertés locales.

29. Code de l'Éducation, article L 131.8.

30. Les croisements de fichiers concernant les élèves absentéistes vont dans le même sens, avec le danger de fichage et de stigmatisation des enfants et des familles « à risque », qui seraient ainsi l'objet d'une attention et d'un contrôle soutenus et croisés de multiples institutions.

31. Charlot, Bernard, 1992, p. 141.

VERS D'AUTRES RECHERCHES...

J'ai, dans cet article, porté un regard volontairement critique autour des fonctionnements institutionnels et de l'action en partenariat, qui se fait souvent autour « d'évidences partagées » qu'il peut être salutaire d'interroger. J'ai pu observer aussi des actions menées en partenariat et en équipe autour d'élèves en difficultés, qui visaient et réussissaient à les maintenir au sein de l'école, ou tout au moins à garder un lien avec eux permettant d'envisager des reprises de formation à moyen ou à long terme³².

Au cours d'une recherche action menée cette fois-ci à Paris³³, dans des lycées généraux, professionnels et des collèges, j'ai pu observer un travail en équipe lié à des partenariats extérieurs autour d'élèves régulièrement absents ou en risque de décrochage. Des dispositifs à visée préventive (Dispositifs de Socialisation et d'Apprentissage en collège, Espace Projet Élève en lycée professionnel), rassemblent des enseignants, des CPE, des assistants sociaux, des infirmiers et les équipes de direction, autour d'élèves en difficultés. Ils tentent de comprendre la source de leurs problèmes et de trouver des solutions adaptées à chaque cas. Parallèlement, une réflexion collective est menée sur les méthodes pédagogiques et éducatives, tant collectives que propres à chaque enseignant et à chaque classe. Ces dispositifs impliquent une volonté d'agir claire et déterminée de la part des proviseurs et de leurs adjoints, relayée par les CPE et les enseignants, une bonne interconnaissance des adultes dans l'établissement, la mise en place de dispositifs pour le travail d'équipe, permettant une réflexion continue sur la genèse des problématiques des élèves, tant scolaires que sociales ou familiales, et des moyens adaptés en temps et en personnel.

Elles réclament aussi des formes d'inventivité en termes de partenariat, la recherche de solutions inhabituelles et un décentrage par rapport aux pratiques classiques de sélection et d'éviction. Elles ne sont pas le fruit du hasard, mais bien plutôt celui de la nécessité, qui conduit à tenter de multiples micro-expériences, quelquefois à contre-courant des tendances sécuritaires dominantes, pour garder ou faire revenir dans les lycées et collèges des élèves en risque de décrochage qui, sinon, s'en éloigneraient inexorablement, quelles que soient les injonctions, menaces et sanctions dont eux-mêmes ou leurs parents feraient l'objet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Broccolichi Sylvain, 2000, Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture, Revue *Diversité. Ville école intégration*, n° 122, p. 36-47.
- Charlot Bernard, 1992, *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

32. C'est l'objet de la 3^e partie de mon livre, intitulée « Changer de regard », Esterle Hedibel M., 2007, *op. cit.*, p. 213-287.

33. Esterle Hedibel M. (dir), *Pour une prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire et un renforcement de l'assiduité des élèves*, Académie de Paris, Fond social européen, 2007-2009.

- David-Jougneau Maryvonne, La dissidence institutionnelle : une approche institutionnelle, *Revue Française de sociologie*, XXIX, 1988, p. 471-501.
- De Queiroz Jean-Marc, 2003, Projet éducatif territorial, facteur de lien social ? *Revue Diversité. Ville école intégration*, hors série n° 7, p. 24-33.
- Douat Étienne, 2007, La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000, *Revue Déviance et Société*, Vol 31, n° 2, p. 149-171.
- Dubet François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Esterle Hedibel Maryse, 2007, *Les élèves transparents*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Mérini Corinne, 1999, *Le partenariat en formation*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Merton Robert King, 1965, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon.
- Mouchard-Zay Hélène, 2003, Projet éducatif territorial : place des habitants des citoyens, des usagers, des acteurs, des institutions, *Revue Diversité. Ville école intégration*, hors série n° 7, p. 70-95.
- Péraldi Michel, 2002, *Le détachement scolaire, étude sur les processus de déscolarisation à Marseille*, Laboratoire méditerranéen de sociologie, Université de Provence, CNRS.