

La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire : l'école en tensions

Maryse Esterle, Étienne Douat

▶ **To cite this version:**

Maryse Esterle, Étienne Douat. La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire : l'école en tensions. Questions pénales, 2010, XXIII (2), pp.1-4. hal-00564296

HAL Id: hal-00564296
https://hal.science/hal-00564296

Submitted on 9 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Actualité de la recherche

XXIII.2
Mars 2010

Questions Pénales

CESDIP
Centre de Recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales
UMR 8183

www.cesdip.fr

La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire : l'école en tensions

Maryse ESTERLE *est enseignante chercheure à l'Université d'Artois (école interne IUFM) et membre du CESDIP.* Étienne DOUAT *est enseignant chercheur à l'Université de Poitiers (GRESCO[1]) et chercheur associé au CESDIP dans le cadre de cette recherche. Ils rendent compte ici de la démarche et des principaux résultats d'une recherche-action dans des établissements scolaires de l'Académie de Paris, autour de la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire[2].*

Dans le courant de l'année 2006-2007, nous avons formé le projet d'une recherche-action sur la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire. Sous l'égide de l'Académie de Paris, le projet a été mené avec les établissements scolaires parisiens particulièrement touchés, qui voulaient bien se prêter à la recherche-action. Ces lycées (généraux et professionnels) et collèges connaissent depuis plusieurs années des absences récurrentes d'élèves et des arrêts d'études sans diplôme. Une partie d'entre eux a déjà mis en place des dispositifs de prévention ou de remédiation.

Le choix de la recherche action s'est fait sur la demande des commanditaires qui souhaitaient intégrer le plus possible les personnels scolaires des établissements au travail des chercheurs. Il s'agit plutôt ici d'un dispositif de type participatif permettant d'associer les acteurs au travail des chercheurs, et, partant, de créer les conditions d'une meilleure prise en compte des résultats par la communauté étudiée.

Méthodologie

Cette recherche a concerné neuf établissements situés dans l'Académie de Paris, dont six lycées professionnels, un lycée général, une cité scolaire et un collège. Les chefs d'établissement ont été sollicités par la direction de l'Académie de Paris sur la base de critères fixés avec les chercheurs (volontariat, disponibilité et relative ancienneté des équipes de direction, problème d'absentéisme ou de décrochage reconnu comme tel dans l'établissement, variété des filières de formation). Après des réunions préparatoires dans chaque établissement, des personnes ressources (membres de l'équipe de direction ou conseillers principaux d'éducation (CPE)) ont participé à des entretiens et facilité les réunions avec les personnels scolaires (enseignants, assistant social et infirmier, équipe Vie scolaire – assistants d'éducation entre autres) et avec des élèves. Chaque catégorie a été vue séparément, les élèves étant selon les cas, rencontrés individuellement ou en groupe, en présence ou non de leurs enseignants. Les chercheurs ont laissé toute latitude aux organisateurs de ces rencontres pour qu'elles se déroulent en fonction des possibilités locales (disponibilités et accord des professionnels et des élèves). Les élèves rencontrés étaient tous concernés par les absences régulières, voire par un processus de décrochage scolaire déjà entamé. Un relevé et une analyse quantitatifs des absences ont été réalisés en complément des données qualitatives.

Les entretiens, recueils de données, participations à des réunions et observations informelles ont donné lieu à des rapports remis aux chefs d'établissements, validés par eux et par les personnes dont les propos cités étaient le plus reconnaissables[3]. Ce travail a donné lieu à des restitutions collectives dans l'établissement, lorsque l'équipe de direction l'estimait utile. *In fine*, la recherche a donné lieu à des rapports dans six établissements, les trois autres faisant l'objet de notes d'avancement car l'adhésion de départ au projet s'est émoussée et les rencontres avec tous les acteurs concernés n'ont pu avoir lieu.

Deux réunions ont eu lieu en mars 2009 et mars 2010 avec les équipes de direction de tous les établissements pressentis au départ et des représentants de l'Académie, afin de rendre compte de l'évolution de la recherche et de commenter une synthèse générale de tous les rapports, destinée à être diffusée auprès de toute personne intéressée par ce travail.

Absentéisme et décrochage, des notions à préciser

Le terme de « décrocheur » connaît plusieurs définitions : certaines s'intéressent à la situation de jeunes qui se trouvent sans qualification ou sans diplôme[4]. Ils sont effectivement alors sortis du système scolaire. De récentes instructions définissent les décrocheurs sans critère d'âge et insistent sur la mise en place de mesures de repérage et de prévention[5].

[1] Groupe de Recherches et d'Études Sociologiques de Centre Ouest.

[2] ESTERLE M., DOUAT É., 2007-2009, *Recherche-action autour de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire et pour le renforcement de l'assiduité des élèves*, Paris, Académie de Paris, GIP- FCIP, FSE.

[3] Par « validés » nous entendons acceptés pour diffusion dans l'établissement à tout adulte intéressé. Les modifications des premières versions ont surtout porté sur les propos cités, leurs auteurs souhaitant parfois tempérer la liberté du ton oral par des écrits plus « mesurés », chacun (chercheurs et acteurs) se posant dans la rédaction de ces rapports la question de leur lecture par des personnes engagées dans le même établissement.

[4] L'Eurostat (Office statistique des communautés européennes) et l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) désignent comme décrocheurs les jeunes âgés respectivement de 18 et de 20 à 24 ans qui se trouvent sans qualification ou sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et qui ne suivent ni etudes, ni formation. Le sommet de Lisbonne de 2000 passe de la notion de « sans qualification » à celle de « sans diplôme ».

[5] *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale*, 2009, 23, 4 juin.

UNIVERSITÉ DE VERSAILLES SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE LA JUSTICE

Le décrochage scolaire peut être également défini comme « un processus plus ou moins long (de sortie du système scolaire) qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution »[6]. Les « décrocheurs » sont dans ce cas encore souvent présents à l'école, l'absentéisme faisant partie des manifestations du décrochage. On peut parler aussi de « décrochage de l'intérieur », quand l'élève est présent dans l'établissement scolaire mais ne se mobilise plus sur les apprentissages.

Un élève est considéré comme absentéiste « lorsque l'enfant a manqué la classe sans motif légitime ni excuse valable au moins quatre demi-journées dans le mois »[7]. De fait, dans les établissements concernés par la recherche-action, les élèves « absentéistes » comptent un nombre d'absences très nettement supérieur à cette norme, quel que soit le mode de comptage.

Les absences revêtent des formes différentes les unes des autres : absences sur une période longue, multiplicité de courtes absences, absences sélectives à certains enseignements, à certains exercices ou à certaines périodes de l'année, abandon total sans précision de la part de l'élève et/ou de ses parents... La liste n'est pas exhaustive. Toutes ces absences ne révèlent pas nécessairement un processus de décrochage scolaire et beaucoup peuvent être prévenues ou résorbées à partir des établissements scolaires eux-mêmes. Le retour en classe, soit l'arrêt des absences, n'est pas la condition unique d'une reprise de scolarité, qui ne s'effectue vraiment que si les acquisitions scolaires prennent sens pour l'élève, qui s'y réinvestit.

Des outils d'analyse

Pour analyser et donner une cohérence aux propos recueillis, nous avons utilisé les distinctions entre plusieurs paradigmes éducatifs opérés par Bertrand et Valois[8]. Ces paradigmes déterminent des priorités et des normes de comportements en milieu scolaire. D'après ces chercheurs québécois, le système scolaire oscille entre la soumission aux règles et l'obéissance, indispensables pour acquérir les savoirs (paradigme dit « industriel ») et le développement personnel de l'élève sur tous les plans – connaissances, affectivité, créativité – (paradigme dit « existentiel »).

Tout en gardant à l'esprit les divers paradigmes qui déterminent les normes scolaires, et afin d'organiser et de classer les données, nous nous sommes inspirés des analyses du climat scolaire, en particulier des travaux de Georges Fotinos[9]. Celui-ci distingue :

1°) le climat de travail (perception de la motivation des élèves et des enseignants, du dynamisme pédagogique, de gestion et d'administration, de la vie scolaire, des partenariats) ;

2°) le climat relationnel et éducatif (perception des relations entre les différentes catégories d'acteurs en présence, de l'ambiance générale dans l'établissement ; sentiment de sécurité) ;

3°) le climat organisationnel et de justice (perception de l'organisation, cohérence des règles du cadre posé, sanctions claires ou non, appliquées ou pas ; le cadre et le projet de l'établissement : ce qui est « acceptable » et ce qui ne l'est pas, notamment en matière de justification des absences).

Des lycées et des filières déclassées

Les établissements enquêtés se caractérisent par une surreprésentation d'élèves en difficultés scolaires et issus de milieux défavorisés. Malgré une certaine variation dans la perception en fonction des acteurs rencontrés, ils sont tendanciellement appréhendés comme des espaces de relégation (voire des espaces « à fuir ») à la réputation plutôt négative.

Le lycée général accueille les élèves exclus des établissements privés ou publics en raison d'un faible niveau, ou orientés vers ce lycée à défaut d'autres lycées publics plus prestigieux.

Dans les lycées professionnels, si certains élèves se sont approprié le destin scolaire et professionnel que l'on a tracé pour eux, une partie y résiste, en quelque sorte, en s'absentant et/ou en développant un discours dévalorisant la filière empruntée. Un des établissements fait cependant exception : ses sections accueillent des élèves issus de SEGPA ou d'EREA[10] qui se sentent plutôt valorisés de préparer un CAP. Pour beaucoup, lycée professionnel semble rimer avec échec (ils y sont du reste orientés car ils n'ont pas « le niveau » pour intégrer un lycée général ou technologique). Les élèves ont donc rarement véritablement choisi en première intention de venir y étudier. Dans une majorité de cas, ils s'y sont inscrits parce qu'ils ont été refusés ailleurs. Ceux qui ont formulé l'orientation en premier vœu l'ont fait sans toujours bien connaître le contenu des formations et des métiers préparés et connaissent une certaine déception en les découvrant. Nombre d'élèves espéraient ne pas retrouver les formes scolaires qu'ils avaient difficilement supportées au collège : enseignements plutôt « théoriques et généraux », cours magistraux, classements et notes. Or, ces formes scolaires existent aussi au lycée professionnel et peuvent engendrer découragement, absences nombreuses, voire décrochage. Le niveau scolaire de nombreux élèves absentéistes ne leur permet pas de suivre les enseignements, qu'ils ont tendance à fuir pour éviter la confrontation avec un sentiment d'échec quotidiennement renouvelé. Cette désaffection scolaire accentue à son tour les lacunes accumulées et rend impossible un retour au sein des classes si les enseignants en particulier ne prennent pas en compte ces spirales.

Des relations tendues

Si le discours officiel des équipes de direction et de vie scolaire[11] est clairement orienté vers la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire, celui des enseignants peut être différent : à la présence de certains élèves, ils préfèrent parfois l'absence. Une partie d'entre eux semblent effectivement avoir renoncé à s'intéresser à des élèves perçus comme plus ou moins irrécupérables, indésirables, peu gratifiants et potentiellement perturbateurs lorsqu'ils assistent épisodiquement à leur cours. Parmi d'autres pratiques de disqualification, le recours régulier à l'exclusion et le refus d'admettre en cours certains élèves incarnent bien cette approche.

Dans certains établissements, des conflits existent entre acteurs scolaires, et de multiples frictions opposent adultes et élèves, non seulement dans les classes, mais aussi dans les couloirs, à l'entrée, dans les cours de récréation, etc. Le travail d'équipe entre enseignants d'une même classe ou d'une même discipline, et entre les différentes catégories professionnelles dans l'établissement est très limité, voire inexistant. Des conflits larvés ou ouverts, non résolus dans tous les cas, existent parfois aussi entre élèves. Lorsque le climat scolaire est tendu entre adultes d'un côté et entre élèves de l'autre, il l'est aussi entre adultes et élèves.

Des points de vue similaires s'expriment dans les établissements qui connaissent ces frictions entre élèves et enseignants (et autres personnels scolaires dans une moindre mesure) : les élèves pensent que les enseignants sont démotivés, ne s'intéressent pas à eux, repartent de l'établissement le plus vite possible après y être arrivés. Les enseignants estiment que les élèves ne s'intéressent ni à leurs études, ni à leur avenir, leur manquent de respect continuellement et n'ont pas saisi le sens de leur présence à l'école. De ce « dialogue de sourds » émergent des micro-conflits constants, alimentés par l'application de sanctions et la protestation ou la rage contre ces sanctions. De nombreux élèves ont subi pendant leur scolarité antérieure nombre d'admonestations, de rapports, de retenues, d'exclusions temporaires voire définitives et ont développé une sorte de « carapace », ce qui pousse parfois les enseignants à tenter d'autres méthodes, fondées sur la mise en place d'un dialogue soutenu avec l'élève afin de prévenir une inflation de ces pratiques de résistance.

La production des absences par l'organisation des établissements

Les retards et les absences sont comptabilisés le plus souvent sous la forme suivante par les logiciels de recueil des absences et des retards : retard à la 1ère heure = absence d'1 heure = absence d'½ journée. Quelques établissements comptabilisent les retards comme tels mais ils ne sont pas la majorité.

[6] GUIGUE M., 1998, Peut-on définir le décrochage ?, *in* BLOCH M.C., GERDE B., *Les lycéens décrocheurs*, Lyon-Paris, Chronique Sociale, 25-38 et 29.

[7] Article L. 131-8 du Code de l'Éducation.

[8] BERTRAND Y., VALOIS P., 1992, *École et sociétés*, Ottawa, Éditions Agence d'Arc.

[9] FOTINOS, 2006, *Le climat scolaire dans les lycées et collèges*, Paris, Éditions de la MGEN.

[10] Section d'enseignement général professionnel adapté et Établissement d'enseignement régional adapté.

[11] Conseillers principaux d'éducation et assistants d'éducation.

Ces comptabilisations sont indéniablement un point de friction dans les établissements entre élèves et équipes de vie scolaire. Des élèves ont souligné que lorsqu'ils se rendent compte qu'ils seront en retard à la première heure de la journée, ils ne se présentent finalement pas du tout à l'établissement, puisque dans tous les cas, la comptabilisation de leur retard/absence sera la même, qu'ils soient présents ou pas (ce constat concerne surtout les lycées). Des conflits intrafamiliaux sont signalés lorsque les parents reçoivent des notifications d'absence qui suivent ces règles administratives.

Les points de vue divergent entre des enseignants qui souhaitent quelquefois que les élèves puissent assister au cours même s'ils sont en retard, et les CPE et directions qui maintiennent l'interdiction d'aller en cours en cas de retard, souvent transformés en absences par décision administrative. De manière récurrente, les retardataires se retrouvent privés d'une part d'enseignement qui excède parfois celle qui leur échappe de leur propre fait. Cependant, lorsque les élèves ont plusieurs heures d'atelier d'affilée (en lycée professionnel), ils sont généralement admis lorsqu'ils arrivent en retard à la première heure.

Lorsque les élèves arrivent en retard à la première heure de la journée, ils restent le plus souvent à l'extérieur de l'établissement. Rares sont ceux où est organisée leur entrée et leur installation dans une salle de permanence en attendant la deuxième heure.

Certaines sanctions favorisent l'éloignement de la scolarité pour les élèves déjà absentéistes ou décrocheurs, telles que les exclusions de cours à répétition ou les exclusions d'une ou plusieurs journées, très fréquentes et « routinisées » dans certains établissements. Ces exclusions ne sont pas liées nécessairement à des absences ou des retards mais à des oublis de matériel ou des attitudes jugées irrespectueuses ou incompatibles avec le bon déroulement du cours : « Insulte à enseignant, le tarif c'est deux jours ! » explique un proviseur, illustrant ainsi cette automatisation de la sanction-exclusion. De fait, ces punitions privent les élèves d'heures d'enseignement non compensées par un travail de remplacement et exigent d'eux qu'ils rattrapent, la plupart du temps par leurs propres moyens, les heures de cours perdues. Elles contribuent finalement à renforcer la résistance à l'obligation d'assiduité scolaire des élèves et à banaliser l'absence qui devient ainsi une modalité ordinaire du comportement.

Une vision administrative et coercitive des absences et du décrochage scolaire

Dans la plupart des établissements étudiés ici, un temps important et une bonne partie des énergies, notamment dans l'équipe de vie scolaire, est consacrée au laborieux et important travail de gestion de l'absentéisme (c'est-à-dire de repérage, d'enregistrement, de comptabilisation, de signalement, de justification, etc.). La réalisation quotidienne de cette tâche par les surveillants et CPE ne laisse dans les faits plus beaucoup de temps pour mettre en œuvre un travail de recherche et d'identification des causes profondes des absences ou du décrochage scolaire (au delà des motifs invoqués par les élèves et leur famille pour régulariser les absences).

Manque de personnels éducatifs ou d'encadrement, routine institutionnelle et contraintes organisationnelles se combinent pour expliquer que c'est le plus souvent dans l'urgence et sans un travail régulier de coordination entre les acteurs que se gèrent les problèmes liés aux absences, qui peuvent mener au décrochage scolaire. Un traitement plutôt uniforme est appliqué aux élèves, quelle que soit la distance de l'établissement avec leur lieu d'habitation, l'encadrement familial dont ils bénéficient ou les responsabilités privées (par exemple, familiales) qu'ils assument. Cette absence de « discernement » et de traitement plus individualisé ne permet pas de gérer les absences sur un mode équitable et augmente la distance entre les élèves et l'administration des établissements.

D'une manière générale, retards et absences sont considérés comme des fautes appelant des punitions plutôt que comme des signes d'un désintérêt scolaire, ou du décalage entre les modes de vie juvéniles et les exigences scolaires. C'est plus la soumission des élèves au règlement qui est recherchée, que leur compréhension et leur intégration des règles de vie, en particulier au sujet de l'assiduité. De surcroît, les punitions ne sont pas toujours effectuées faute de moyens d'encadrement ; c'est le cas pour les heures de retenues par exemple. Certains règlements intérieurs, drastiques mais ignorés des enseignants, sont en réalité mal connus des enseignants et cohabitent alors avec des pratiques contradictoires et changeantes. La mise en œuvre de l'autorité apparaît ainsi comme peu crédible aux élèves. De ce fait, dans certains établissements, ils se repèrent plutôt aux façons de faire de tel ou tel enseignant, personnel de vie scolaire ou chef d'établissement, qu'à un règlement uniforme.

Vivre à l'établissement

Cette imposition de normes est couplée avec l'absence de lieux de sociabilité informelle pour les élèves : très rares sont les établissements qui ont organisé à l'intérieur des locaux des maisons du lycéen ou des foyers socio-éducatifs pour les collèges. De fait, la majeure partie de la vie sociale des élèves, surtout dans les lycées, se déroule hors des locaux. En effet, dans la plupart des cas, ils ne peuvent ni boire, ni manger, ni fumer (pas davantage que les adultes pour ce dernier point) dans les locaux. L'accès aux toilettes n'est pas toujours facile (en particulier pendant les travaux qui bouleversent l'organisation matérielle des établissements pendant plusieurs années). Les cours de récréation ne sont pas toujours adaptées au nombre d'élèves. Ils se trouvent ainsi régulièrement dans des situations d'inconfort peu propices aux apprentissages et aux échanges informels, en particulier avec les adultes. Ces derniers disposent de salles des professeurs et les autres personnels de bureaux leur permettant de profiter de moments de convivialité indispensables aux temps de repos en cours de journée. De fait, le pouvoir d'attraction des établissements reste beaucoup moins fort pour les élèves que celui de l'extérieur.

Les ambivalences des élèves

C'est l'oscillation du comportement qui l'emporte pour une majorité d'élèves[12]. D'une manière générale, plus que véritablement « décrocheurs », la majorité des élèves fréquentant irrégulièrement les cours sont peu adaptés aux normes scolaires qui sont censées conditionner le suivi des études et l'amélioration de leur niveau : ils souhaitent continuer leurs études, mais beaucoup ne font pas le lien entre assiduité et réussite, n'ont que très peu de méthodes de travail élaborées pour apprendre et retenir les données transmises par les enseignants, dont ils sont très dépendants. En ce sens, ils ne manifestent pas de révolte contre le système scolaire ou de rejet, mais plutôt une non-intégration de son fonctionnement et de l'ensemble qu'il constitue (cours généraux et théoriques, ateliers, stages, organisation de la vie quotidienne autour de l'objectif de l'obtention du diplôme, etc.). Ils paraissent soucieux de leur avenir, sont confrontés à des difficultés importantes et manquent d'un « mode d'emploi » de la scolarité au lycée, ce qui peut expliquer pour partie leur rapport particulier à l'assiduité et aux savoirs.

Leur rapport au temps implique peu de projections dans la durée, et les conséquences de leurs absences sur leurs résultats scolaires demeurent abstraites et incertaines car trop lointaines, alors qu'elles paraissent évidentes aux enseignants. « Ne vous inquiétez pas, je vais réussir », est une phrase couramment entendue par des enseignants ou des CPE alors que l'élève comptabilise des dizaines d'heures d'absences et accumule des résultats en dessous de 5/20 dans toutes les matières. Ces paradoxes expliquent que certains élèves quasiment absents pendant une année scolaire se mobilisent exclusivement pour une réinscription l'année suivante, convaincus qu'ils vont reprendre leur scolarité de manière normalisée, tout en n'en faisant rien par la suite, ceci indépendamment des enjeux de la réinscription en termes de bourse ou de maintien des allocations familiales.

Dans le même temps, ils déplorent le faible intérêt pédagogique porté par l'établissement à leur présence régulière, mais ils envisagent leur présence en termes de relations plus ou moins rapprochées avec les personnels scolaires plus que comme une nécessité intrinsèque et incontournable pour la réussite de leurs études. Dans ce contexte, l'ennui ressenti dans certains cours peut être un puissant facteur de démobilisation scolaire.

[12] C'était l'un des principaux résultats de l'enquête menée par Étienne Douat sur l'absentéisme scolaire dans plusieurs collèges du Val-d'Oise. *Cf.* DOUAT, 2005.

Élèves ou adolescents : des modes de vie contradictoires

Par ailleurs, des facteurs relatifs aux modes de vie des élèves hors temps scolaire peuvent être corrélés aux absences répétées de divers types, voire aux processus de décrochage scolaire : absence de contrôle parental autour de la scolarité, activités rémunérées (petits boulots), prise de responsabilités au sein des familles (soins portés aux jeunes frères et sœurs par des collégiennes et lycéennes en particulier), groupes de pairs à visée ludique ou autre, consommation éventuelle de psychotropes licites et illicites, délinquance, etc.

Selon les lieux, ils disent sortir tard le soir (« *ils font la fête* ») et se couchent quelquefois à deux ou trois heures du matin, ou bien restent près de chez eux avec leurs copains (« *ils traînent dehors* »), ils chattent ou échangent des mails sur Internet, etc. Le manque de sommeil des élèves est récurrent dans l'ensemble des établissements concernés par cette recherche-action. Il est très fréquemment cité par eux-mêmes et les personnels de vie scolaire, enseignants ou infirmier(e)s, ainsi qu'une alimentation déséquilibrée ou des problèmes de santé.

Ces nuits très écourtées rendent impossibles les réveils matinaux, grèvent les possibilités d'attention, obèrent les apprentissages et augmentent l'irascibilité et la nervosité des élèves. Ainsi, les nuits courtes se concluent par des départs précipités au lycée ou au collège sans petit déjeuner. Des élèves ont couramment faim en cours de matinée, ce qui pose des problèmes d'attention et de concentration.

La faiblesse du contrôle parental sur les rythmes de vie de certains adolescents est partie prenante des difficultés qu'ils rencontrent dans la poursuite de leur scolarité.

De fait, nombre d'élèves souvent absents organisent eux-mêmes leur départ et leur retour de l'école, car leurs parents ou les adultes qui les entourent sont absents à ces moments-là ou pensent que leurs enfants sont « assez grands » pour gérer ces questions eux-mêmes.

Le lien, facteur de prévention ?

Une interconnaissance forte entre adultes et élèves favorise une présence active. Observée en particulier dans un établissement, elle ne produit pas de « miracle » mais permet de saisir à temps les difficultés des élèves et de pouvoir intervenir auprès d'eux plus efficacement. « On fait tout pour qu'ils viennent et qu'ils s'en sortent », est une phrase entendue de la part des personnels scolaires, enseignants compris. Cette démarche est également motivée par la survie des filières de formation et le maintien des postes enseignants, qui risqueraient de disparaître en cas de défection complète des élèves.

Le moteur de la présence des élèves dans les établissements et de la poursuite de leurs études est la relation qu'ils entretiennent avec leurs condisciples, leurs enseignants et les autres adultes de l'établissement, ainsi que la conviction de se trouver dans des filières de formation (en lycée professionnel) qui leur assureront un emploi après l'obtention du diplôme, ou tout au moins qui leur seront utiles dans leur future évolution professionnelle. Ainsi on peut voir des élèves ayant « choisi » (terme comme on l'a vu relatif dans nombre de cas) leur filière arrêter leurs études, et d'autres y étant arrivés sans l'avoir véritablement souhaité les poursuivre, en grande partie grâce aux relations qu'ils établissent avec les enseignants et autres personnels scolaires.

*

À la suite de ces observations et analyses, nous avons formulé un certain nombre de préconisations. Leur teneur réside dans la critique raisonnée des processus « combinatoires »[13] (impliquant l'institution scolaire, les élèves et leurs parents, les sociabilités juvéniles) qui produisent absences, découragement et dégoût scolaire. Elles s'orientent vers la mise en place de relations avec les élèves qui les considèrent comme des usagers du service public d'éducation en contractualisant leur présence, en prenant en compte les ratés dans l'orientation, en se centrant sur les apprentissages scolaires dont la place tend à s'estomper derrière le respect du règlement, en modifiant les règlements intérieurs dans ce sens. Elles insistent sur le travail d'équipe dans l'établissement et le contact avec des partenaires extérieurs, sur la transformation des établissements en lieux de vie intégrant la préoccupation pour les besoins physiologiques et de sociabilité des élèves et des personnels scolaires et favorisant le sentiment d'appartenance, moteur de la présence et de l'investissement de tous. D'autres préconisations portent sur la nécessaire prise en compte des situations individuelles des élèves (proximité géographique entre leur lieu d'habitation et l'établissement, responsabilités familiales, travail), sur le passage de l'état de minorité civile à celui de majorité et sur le rapprochement des familles des élèves et de l'établissement.

Les rencontres avec les acteurs ont impulsé une dynamique de réflexion et de prise de recul dans les établissements et ont permis de mettre à jour certaines pratiques professionnelles susceptibles d'être modifiées. Cette réflexion collective s'est poursuivie lors des réunions de restitution des résultats de la recherche-action. Les analyses ont été produites et mises en forme par les chercheurs en s'appuyant sur leurs observations et les propos des acteurs. Les préconisations – dont certaines ont vu un début de réalisation – sont, pour la plupart, le résultat du travail des chercheurs en lien étroit avec quelques acteurs-clefs qui se sont particulièrement investis dans la démarche.

Ces préconisations, présentées dans la synthèse finale et discutées dans les établissements, remettent en cause certaines des « *habitudes pratiques* » des équipes éducatives (comme le recours à l'exclusion pour gérer les conflits dans la classe ou le refus systématique des retardataires le matin, etc.). Elles se veulent contributives au débat entre professionnels et aux expérimentations relatives à la prévention des divers types d'absence des élèves et du décrochage scolaire.

Maryse ESTERLE
(*meh@cesdip.fr*)
et
Étienne DOUAT
(*etiennedouat@hotmail.fr*)

[13] MILLET M., THIN D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.

Pour en savoir plus :

DOUAT É., 2007, La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000, *Déviance et Société*, 31, 2, 149-171.

DOUAT É., 2005, *L'absentéisme scolaire, une étude sociologique*, Thèse de doctorat, Paris, Université V-Paris-Descartes.

DOUAT É., 2003, La demande de justification des absences : ressorts d'un rituel, *VEI Enjeux*, 132, 174-185.

ESTERLE-HEDIBEL M., 2009, Sur les traces des élèves déscolarisés ou en risque de décrochage, Institution, travail d'équipe et partenariat, *Recherches. D'une Classe à l'Autre*, 50, 137-150.

ESTERLE-HEDIBEL M., 2008, Choix d'un métier et rêves adolescents : l'exemple des lycées professionnels, *Ville École Intégration Diversité*, 154, 121-127.

ESTERLE-HEDIBEL M., 2007, *Les élèves transparents, les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Diffusion : CESDIP : Isabelle Pénin
Imprimerie : *Imprimerie Compédit Beauregard S.A.* - ZI Beauregard - BP 39 - 61600 La Ferté-Macé
Dépôt légal : 1er trimestre 2010 **ISSN** : 0994-3870
Reproduction autorisée moyennant indication de la source et l'envoi d'un justificatif.

CESDIP - UMR 8183
Immeuble Edison - 43, boulevard Vauban - F-78280 Guyancourt
Tél. : +33 (0)1 34 52 17 00 - Fax : +33 (0)1 34 52 17 17

Directeur de la publication
Fabien Jobard

Coordination éditoriale
Isabelle Pénin (conception et maquette)
Bessie Leconte (relecture)

Comité de rédaction
Bruno Aubusson de Cavarlay, **Corinne Balmette**, **Emmanuel Blanchard**, **Thierry Godefroy**, **Fabien Jobard**, **René Lévy**, **Christian Mouhanna**, **Laurent Mucchielli**, **Sophie Névanen**, **Geneviève Pruvost**, **Renée Zauberman**