
Actes colloque

Lectures psychologiques
et pédagogiques
du décrochage scolaire.
Intervention et prévention.

22et 23 novembre 2010



Actes colloque

Lectures psychologiques
et pédagogiques
du décrochage scolaire.
Intervention et prévention.

22 et 23 novembre 2010
Congrégation des Sœurs Franciscaines



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Centre de psychologie et d'orientation scolaires



Préface

Le décrochage, cette sortie prématurée du système scolaire, est une réalité mais n'est pas une fatalité. Un certain nombre de mesures d'aides pédagogiques et psychologiques montrent qu'il est possible de le prévenir ou de s'en sortir.

Les actes du colloque de novembre 2010 constituent un guide pratique et un outil de réflexion pour les acteurs impliqués dans l'éducation des jeunes, qu'ils soient en rupture scolaire ou en risque de l'être.

Ils présentent des concepts théoriques, des exemples d'accompagnements, des expériences et des vignettes cliniques, mais aussi des outils de dépistage de signes annonciateurs de la « spirale du décrochage » et des modèles d'interventions préventives.

Ce recueil est placé sous le signe d'un rassemblement de partenaires, théoriciens et acteurs du terrain, impliqués dans le champ du décrochage scolaire. Il symbolise aussi une avancée dans la compréhension d'un thème complexe suscitant de fortes polémiques.

Nous tenons à remercier l'ensemble des conférenciers d'avoir accepté de partager leurs expériences et connaissances professionnelles.

Nous exprimons notre reconnaissance aux collègues et collaborateurs externes qui ont soutenu ce projet de publication, notamment toute l'équipe du CPOS.

Bonne lecture et bon travail.

Le comité d'organisation :

Directrice du CPOS : Antoinette Thill-Rollinger

Psychologues : Lidia Correia, Martine Krier, Valérie Thieltgen-Lecoq

Responsable administrative : Viviane Hecker

Documentaliste : Marie Midolo

Intervenants

Docteur Patrice Huerre,	Psychiatre des hôpitaux, Psychanalyste, Chef de service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Expert près la cour d'appel de Versailles. Auteur de nombreux ouvrages et articles
Docteur Marie-France Le Heuzey	Psychiatre à l'hôpital Robert Debré (Paris). Elle y anime une consultation spécialisée dans les troubles en lien avec l'école. Auteur et Co-auteur de nombreux ouvrages
PD Dr. phil. habil. Heinrich Ricking	Förderschullehrer, Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Ghislain Plunus	licencié en sciences de l'éducation, chercheur à l'Université de Liège (unité de didactique générale et d'intervention éducative), a été durant 5 ans coordinateur d'un SAS (service d'accrochage scolaire), il réalise actuellement une thèse de doctorat sur le décrochage scolaire
Marc Barthelemy	Premier Conseiller de Gouvernement, Coordination générale du ministère, MENFP
Jos Noesen	Pédagogue, Maîtrise en sciences de l'éducation, Coordinateur Action Locale pour Jeunes, MENFP
Carlo Welfring	Pédagogue, Directeur de l'École de la 2e chance, MENFP
Raymond Meyers	Docteur en sciences sociales, Chercheur (Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation)
Alice Stoffel	Masters académiques en psychologie, Collaboratrice scientifique (Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation)
Docteur Christopher Goepel	Pédopsychiatre, Responsable de l'Hôpital de Jour du Service de psychiatrie juvénile du Centre hospitalier du Kirchberg
Nathalie Dias	Éducatrice diplômée, Psychothérapeute, Hôpital de Jour du Service de psychiatrie juvénile du Centre hospitalier du Kirchberg
André Bauer	Professeur en sciences naturelles, Co-Trainer KEFF (Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen), Régent classe relais, Lycée technique Esch-sur-Alzette
Nadine Martin	Éducatrice diplômée au SPOS et encadrement socio-éducatif en classe relais, Co-Trainerin KEFF (Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen), Lycée technique Esch-sur-Alzette
Patrick Wesquet	Éducateur diplômé au CPOS, Anti-Gewalt & Deeskalationstrainer
Nathalie Schirtz	Pédagogue M.A., Responsable SVO, Service National de la Jeunesse, Ministère de la Famille et de l'Intégration
Esther Morelle	Dipl. Psych., Integrative Therapie (FPI), Leiterin für therapeutischen Tanz (i.A.)
Barbara Feldhoff	Dipl. Musikpädagogin

Sommaire

Introduction	8
1. L'absentéisme scolaire	12
2. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung	24
3. Alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire	30
4. Y a-t-il trop de stress à l'école	36
5. Phobie scolaire ou refus scolaire ?	42
6. La situation des décrocheurs au Luxembourg	60



Introduction

Mot de bienvenue de
Madame Antoinette Thill-Rollinger,
Directrice du CPOS
(Centre de psychologie
et d'orientation scolaires)

Pourquoi avons-nous choisi le thème du décrochage scolaire ?

Les statistiques annuelles effectuées depuis 5 ans ont montré qu'il y a eu une baisse sensible du décrochage scolaire, sûrement en partie grâce à des mesures ministérielles ou encore à des projets divers mis en place à cet effet.

Qu'entend-on par décrochage scolaire ? Il s'agit d'un jeune qui arrête ses études sans avoir obtenu de certification scolaire, soit au cours de l'année, soit à la fin de l'année. Mais grâce au soutien apporté, pratiquement les deux tiers des décrocheurs reprennent soit une autre formation, soit la même formation. Une des principales raisons évoquée pour expliquer le décrochage scolaire est une « mauvaise orientation », c'est-à-dire qui ne correspond pas toujours au choix voulu par les élèves.

Je suis donc très curieuse d'entendre au cours de ces deux journées nos conférenciers des pays avoisinants ainsi que les professionnels luxembourgeois. Nous espérons que ce colloque débouchera sur un réseau d'intervention et d'échange entre professionnels, afin de lutter au mieux contre le décrochage scolaire.

Lidia Correia,
psychologue au CPOS

D'où vient l'idée de ce colloque ?

C'est tout d'abord dans une réflexion permanente sur l'adolescent que notre point d'ancrage s'est situé lors de la conception de ce colloque.

Au CPOS, dans notre service de consultations pour jeunes et familles, nous avons ces dernières années rencontré de nombreux adolescents en risque de décrochage scolaire ou déjà en rupture scolaire, depuis peu ou depuis longtemps.

Nous avons demandé à un échantillon représentatif de nos psychologues au CPOS de compter le nombre de jeunes venus consulter depuis janvier 2010 et de différencier ceux à risque de décrochage et ceux en décrochage. Les résultats de cette enquête montrent que sur un échantillon de 300 jeunes, un quart sont décrocheurs et 19% présentent un risque de décrochage.

Ces jeunes nous sont envoyés par divers services extérieurs, par le MENFP, nos collègues des SPOS ou par les parents eux-mêmes, ou parfois les jeunes prennent eux-mêmes contact avec nous.

Pour ceux en décrochage, la demande d'aide première s'articule souvent autour de questions telles que « Qu'est-ce je peux faire ? », « Où peut-on réinscrire notre fils ? », « Ma fille ne fait plus rien depuis des mois. ». Cette demande requiert souvent une prise en charge psychothérapeutique individuelle ou familiale. Nous offrons également ces services aux jeunes qui manifestent des premiers signes ou signes alarmants de décrochage scolaire.

Le message explicite ou implicite de ces jeunes « décrocheurs » est qu'ils n'ont pas pu identifier et exprimer sur les bancs de l'école leurs rêves, leur désirs, leurs dons.

Les conférenciers en parleront certainement : ce qui est frappant, c'est l'errance de ces jeunes. Ce sont des jeunes qui errent mentalement, ils manquent de buts, de projets, c'est la confusion et l'incertitude et le sentiment d'incapacité qui dominent. Les phrases-typiques : « J'arrive à rien, je suis nul, on m'a toujours dit que j'étais bon à rien. », « Les mauvaises notes, ça casse. ».

Le récit des jeunes qui consultent chez nous laisse entendre que leur mal-être est le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendrées par les échecs scolaires ou par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants ou les parents.

C'est le vécu de ces jeunes qui nous a permis d'affiner notre réflexion pour ce colloque. Grâce à celui-ci, nous espérons mieux comprendre les significations psychologiques et pédagogiques du décrochage scolaire.

Claire RUSSON,
psychologue au CPOS

Outre les références scientifiques internationales et les recommandations politiques en matière de réductions et de prévention de l'échec scolaire, une autre source d'information a été prise en considération pour définir le programme et le concept du colloque : c'est l'expérience de terrain, propre aux psychologues scolaires, aux éducateurs gradués et aux assistants sociaux qui travaillent dans les écoles et lycées.

Ce savoir empirique est recueilli en continu grâce aux échanges formels et informels entre nos équipes et via aussi une documentation structurée des activités des équipes SPOS et CPOS. Permettez-moi de vous faire part de certaines observations qui ont pu être tirées de ces acquis professionnels.

Depuis quelques années, des projets spécifiques visent la prévention du décrochage scolaire dans les lycées. C'est récent, c'est seulement depuis 3-4 ans que l'on voit le titre « prévention échec scolaire dans les lycées » apparaître dans la dénomination des projets mis en œuvre. Voici quelques-uns de ces projets :

- Les « classes mosaïques » (« timeout », ...) proposent un projet éducatif individualisé pour des élèves qui se font remarquer par des comportements inadaptés et des difficultés à respecter la discipline et les exigences scolaires. Cette prise en charge est réalisée en dehors de la classe habituelle dans un cadre adapté. Ce projet existe dans une douzaine de lycées au Luxembourg.
- Dans plusieurs lycées, nous avons également recensé des mesures de dépistage de difficultés scolaires dès le premier trimestre. Celles-ci sont menées en collaboration étroite entre équipes pédagogiques et membres du SPOS. Cette attention particulière portée aux signes avant-coureurs de l'échec et du décrochage est surtout marquée dans les classes de 9e et 10e. Elle a pour objectif de proposer au jeune des activités de remédiation (généralement apprendre à apprendre ou soutien scolaire) encore avant le conseil de classe de décembre et permet aussi de mobiliser le soutien des parents au plus tôt.
- « M.P.3 » (Motivation Préparation Production Performance) travaille sur la motivation et la préparation des élèves et vise particulièrement l'aide à l'apprentissage.
- « Stop and Go » est coordonné et mis en œuvre par le CPOS. C'est un projet d'orientation qui s'appuie sur la sensibilité artistique, l'expérience et l'expression corporelle. Il permet aux jeunes qui se trouvent au plus bas de l'échelle scolaire de reprendre confiance en eux et de faire des pas vers un sentiment de réappropriation de leur vie. C'est un projet innovant dont nous entendrons parler au cours du colloque également.

Quand nous lisons les descriptifs que les acteurs SPOS font de leurs projets, on remarque que deux axes de travail complémentaires sont pris en considération. Soit les professionnels mettent l'accent sur des dimensions de la personnalité (motivation, confiance en soi, etc.) via des activités en groupe ou des mesures qui requièrent un investissement individuel poussé ; soit ils misent sur le soutien à l'apprentissage et l'aide à l'atteinte des objectifs scolaires.



L'absentéisme scolaire

Le Docteur Patric Huerre est psychiatre des hôpitaux de Paris, psychanalyste, chef de service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, vice-président de la maison des adolescents du Sud des Hauts de Seine et expert auprès de la cour d'appel de Versailles. Il a dirigé pendant 14 ans deux cliniques spécialisées (à Sceaux et à Paris) dans les soins avec études pour les lycéens et étudiants en région parisienne. Il est spécialisé depuis près de 30 ans dans les actions de prévention et de soins pour les adolescents et jeunes adultes. Il a écrit de nombreux ouvrages et articles consacrés aux problèmes de ces âges, destinés tant aux parents qu'aux professionnels.

Je suis très heureux de partager ce moment avec vous et de découvrir la richesse des expériences pédagogiques de chacun.

Le « décrochage scolaire » ?

On pourrait dire que le vocabulaire est plutôt riche pour parler de ce phénomène. Cela traduit probablement notre embarras. En effet, en général plus l'on utilise un nombre de mots importants, moins l'on sait : on parle de « décrochage scolaire », d'« absentéisme scolaire », « déscolarisation », d'« échec scolaire », de « refus scolaire », de « phobie scolaire » ...

En France, depuis 2008, c'est l'une des priorités du ministère de l'Éducation nationale que celui de la lutte contre le décrochage scolaire. C'est donc un problème qui traverse les frontières, qui n'est pas local. C'est un problème d'époque, lié à un rapport nouveau aux études, et qui amène à poser la question comme « prioritaire ». Or ce n'est pas un phénomène nouveau.

Pourquoi y a-t-il alors plus de préoccupations autour de ce sujet aujourd'hui ? On pourrait penser que c'est parce que ce phénomène s'accroît. Pas forcément.

Etat des lieux et contexte

1. Quelques éléments de situation

Ce n'est pas nouveau mais il y a tout de même, en France, quelques nouvelles caractéristiques concernant plus la forme que le fond.

Au niveau statistique, on estime que 5% environ des collégiens et 10% des lycéens sont concernés et 15% dans les lycées professionnels. Il faut également noter que le taux d'absentéisme scolaire augmente avec l'âge, sachant que s'absenter de l'école lorsqu'on est en âge d'obligation scolaire est un phénomène différent que s'absenter lorsqu'on n'est plus en âge d'obligation scolaire. Dans ce dernier cas de figure, il s'agit d'un choix de citoyen. Il y aura également des impacts sur la prise en charge du jeune et la communication avec lui selon qu'il soit ou non sous obligation scolaire. Dans le premier cas, l'élève n'a pas le choix. C'est un devoir et c'est également celui des parents.

Il apparaît en outre que ce phénomène d'absentéisme scolaire est plus important chez les jeunes de plus de 16 ans, qui se trouvent confrontés à leur vie future et à la question de leur avenir professionnel.

On peut relever, ces quinze, vingt dernières années, deux tendances en augmentation.

La féminisation tout d'abord : il y a en effet beaucoup plus de jeunes filles concernées par le décrochage scolaire aujourd'hui, même si elles restent moins nombreuses que les garçons. Avant, ce phénomène était essentiellement masculin. On retrouve cette féminisation également dans les conduites de délinquance, de violence, etc.

Le rajeunissement ensuite : le décrochage scolaire traditionnel était plutôt un fait observé en fin de collège et de lycée, alors qu'aujourd'hui on le remarque dès le début du collège. Il y a donc une précocité qui est, pour moi, un signe du temps, un désir conscient ou inconscient d'accélérer la maturation des enfants à notre époque. « Il ne faut pas perdre de temps, il faut aller vite ». Cette tendance se retrouve également dans des phénomènes comme l'alcoolisation, les comportements transgressifs, les rapports à la sexualité, que les enfants soient pubères ou non, avec l'influence de la rencontre précoce des images violentes. Exemple, un enfant sur deux en début de collège a vu des images pornographiques, sans forcément le vouloir.

Une précocité donc qui amène à des réactions contradictoires : on pousse les enfants à aller plus vite puis on s'étonne qu'ils freinent, notamment via le décrochage scolaire.

La difficulté principale consiste à accepter la complexité du problème et accepter la multitude de réponses possibles qu'il appelle. Or cela ne plait pas aujourd'hui en général, et notamment en France où, lorsque l'on parlait de ce débat, on disait rapidement « quand les enfants sont absents, c'est parce que les parents ne font pas leur travail ». On reporte la faute sur les parents. Il s'agit là d'une réponse simpliste et aberrante.

Le risque principal est d'arriver à une simplification abusive. La difficulté pour nous, professionnels de la santé et de l'enfance, va être de faire accepter l'idée qu'à un problème complexe, il n'y a pas de réponse simple.

2. Le contexte

2.1. Au niveau sociétal

Il s'agira de pointer ici un certain nombre de données nouvelles qui ne sont pas sans impact sur le décrochage scolaire. Cela ne veut pas dire qu'elles en seraient la cause à elles seules, mais l'un des ingrédients. Et pour chaque adolescent, le dosage de tous ces ingrédients sera différent. Un même ingrédient pèsera peut-être 80% chez un adolescent, et seulement 5% chez un autre.

- Le rapport au travail

Parce que, qui dit décrochage scolaire, dit rapport au travail. Et ce rapport est pour le moins ambigu. Combien de parents entend-on dire « Mon enfant ne travaille pas assez, il ne pense qu'à jouer avec son ordinateur ; on est très inquiets pour son avenir ». Ou bien « Hein, travaille plus parce que tu sais, c'est important, on te le dit tous les jours » et là on voit un blocage, une espèce de rapport de force qui s'établit. Dans les cinq minutes qui suivent, lorsque l'on se tourne vers les parents, qu'ils ont oublié leur intervention auprès de l'enfant et que l'on demande « Et vous comment ça se passe au travail ? », on entend « Oh vous savez, vivement le weekend, vivement la retraite ». L'enfant qui entend cela à longeur de temps finit par se demander ce qui est vraiment important : le travail ou les loisirs ?

La vie serait du côté du loisir, le travail est une contrainte. Ce rapport travail-loisir est particulièrement connoté ainsi. C'est-à-dire que la valeur travail en tant que valeur socialisante et épanouissante est plutôt faible dans les discours.

L'environnement « travail » pour l'enfant est donc tout-à-fait déterminant. Si les parents eux-mêmes ont ce rapport au travail très négatif, ils ont évidemment des enfants qui leur ressemblent. Il faut réinterroger les parents sur leur rapport au travail comme modèle présenté à l'enfant et ce depuis qu'il est dans le berceau. Je cherche par là à souligner comment l'enfant va grandir avec ces discours contradictoires. « Fais attention avec ton scooter, ne va pas trop vite. » et en parallèle l'enfant entend depuis qu'il est tout petit à l'arrière de la voiture : « ils nous cassent les pieds avec leurs feux rouges, leurs stop, leurs limitations de vitesse, ... ».

D'où l'importance du travail avec les parents lorsque l'on s'occupe de ces enfants.

De même avec les enseignants. Il est rare que des enfants décrochent dans des matières enseignées par des professeurs passionnés par leur sujet et qui font naître chez l'enfant un intérêt particulier pour la matière qu'il ignorait encore l'année précédente.

- Le rapport au temps.

On est beaucoup plus dans le présent à notre époque. C'est le présent, l'instant présent, l'immédiat, qui est privilégié, par rapport à l'anticipation, la mise en place de projet, etc.

Or, c'est ce que l'on demande aux enfants, si l'on reprend notamment la problématique de l'orientation. « Projette-toi dans l'avenir, qui voudrais-tu être plus tard. ». Mais parallèlement, c'est le présent qui est mis en avant.

Par exemple, dans les médias, la presse, un événement dramatique y sera largement exposé pendant deux - trois jours et après on n'en entendra plus parler.

C'est un rapport au temps très singulier dans lequel baignent nos enfants et adolescents qui sont pris dans un temps présent assez condensé. L'idée que travailler aujourd'hui apportera quelque chose dans 10 ou 15 ans, c'est inimaginable. Surtout lorsqu'en plus, on se met dans la problématique adolescente, selon laquelle on est avant tout occupé par son présent.

Il ne faut pas oublier que ce rapport au temps « adolescent » trouve des résonances avec notre manière à nous d'envisager le temps et de fonctionner dans un présent condensé. L'idée qu'il puisse y avoir un avantage à s'inscrire dans la durée de l'apprentissage est très hypothétique pour l'enfant, surtout quand dans le même temps des adultes diplômés racontent leurs malheurs en termes de chômage etc. « On m'a dit, travaille, tu auras des diplômes et du travail mais apparemment non, alors qui croire ? »

- La tendance à agir

Le verbe « avoir » remplace le verbe « être ». « Dis-moi ce que tu as et je te dirais qui tu es. »

Et cela, en termes d'argent, de voiture, de marque de vêtements. « J'ai, donc je suis ». Et de là découle la tendance à l'action. Il faut agir : rapport au temps accéléré et rapport à l'action. C'est en résonance étroite avec la problématique adolescente : l'adolescent, pour se décharger de problématiques pesantes, va volontiers agir.

Agir comme mode de résolution des tensions internes. Le décrochage scolaire peut donc être un mode de résolution des angoisses très précieux, notamment dans un monde environnant qui privilégie les actions comme mode de résolution des problèmes. Notre époque est une époque qui fonctionne sur un mode adolescent.

- Le rapport aux études

Le modèle français privilégie l'excellence. Certains s'y accrochent plutôt que de le remettre en question.

Ce rapport aux études est un rapport singulier, historique, qui a beaucoup de difficultés à être remis en question, avec un modèle : « J'apprends et je me tais. ». On ne va pas discuter, pas trop contester. Ce modèle est apprécié à la mesure des notes obtenues. « Ma note reflète ma personne ». C'est encore ce rapport « avoir » / « être ».

Il y a une confusion entre le fait de produire un devoir mauvais et être mauvais, entre la production de soi et soi-même. Cela amène à des débats comme en France sur la notation : « Faut-il continuer de noter les élèves » ? Mais on ne remet pas en question la manière dont on note.

On retrouve la même chose en termes de reconnais-

sance de compétences. On privilégie vraiment le pointage de l'incompétence, au détriment de la reconnaissance des potentialités.

- Le rapport aux limites et aux règlements

Il y a une tendance actuelle à privilégier les droits et oublier un peu les devoirs. Les petits enfants aujourd'hui arrivent devant leurs parents et disent « Mais j'ai le droit, hein ! ». Ce qui est bien en un sens, car cela a contribué à l'augmentation des droits de l'enfant, droits de l'homme etc. Mais il y a corrélativement un oubli des devoirs.

Donc dans la problématique du décrochage scolaire, on s'aperçoit que les limites fixées par le système scolaire - les horaires à respecter par exemple - sont contrées par les adolescents par des réflexions comme « Oui, mais j'ai quand-même le droit d'aller dehors. ».

Et ce rapport droit / devoir chez l'adolescent est finalement un reflet grossissant de nos propres travers et c'est pour cela d'ailleurs que l'adolescence est très mal perçue dans certaines sociétés.

Ce que je voulais souligner par là, c'est que la question du décrochage scolaire nous renvoie finalement à des reflets de nos propres modes de vie, notamment le rapport au travail, au temps, aux droits et devoirs, aux règles ...

2.2 Au niveau familial

On voit augmenter considérablement le désarroi parental. Les parents se posent mille questions sur « comment bien faire », « Comment faut-il faire pour être un bon parent ? » On parle souvent de parents démissionnaires, mais ceux-ci ne représentent qu'un pourcentage extrêmement faible de parents finalement.

Aujourd'hui les parents veulent trop bien faire. Ils cherchent la perfection parentale.

Et dès les débuts de la vie de l'enfant, les parents se concentrent sur « ne pas perdre de temps ». L'enfant doit vite parler, vite marcher, etc. Et quand il grandit, il ne faut surtout plus traîner en route, à l'école notamment.

J'ai eu par exemple une petite fille de 3 ans envoyée en consultation il y a peu par son institutrice, qui disait à la maman « Il faut vite consulter un pédopsychiatre car

« votre fille ne pense qu'à jouer. ». Je lui ai dit « Envoyez moi tout de suite l'institutrice ! ».

Il y a là l'injonction à « faire quelque chose » dans le souci de bien faire et ce dès la maternelle.

Quand on arrive au niveau du collège - début du lycée - on a là un élément nouveau souvent méconnu : pour beaucoup de parents, c'est un univers inconnu.

Il y a en France 1/3 des parents de collégiens qui n'ont eux-mêmes pas fréquenté le collège, et au lycée c'est la moitié. Alors, tant mieux, c'est que le système de scolarisation a bien fonctionné et les parents ont des enfants qui ont un niveau d'étude plus élevé que le leur.

Mais comment alors faire accepter à des enfants de rester à l'école alors même que leurs parents n'y sont pas allés ?

Et on va voir à l'inverse des enfants chargés de mission parentale : il s'agit d'aller plus loin que leurs parents.

J'avais mené comme cela une étude sur une population lycéenne et leurs parents en même temps, en leur demandant « Qu'aimeriez-vous faire ? », « Que font vos parents ? », « Qu'est-ce que vos parents voudraient que vous fassiez ? », et aux parents « Que faites-vous ? », « Qu'auriez-vous aimé faire ? », « Que voudriez-vous que vos enfants fassent ? », « Que pensez-vous qu'ils feront ? ». Quand on discute avec les adolescents et les parents, on s'aperçoit que 30% des projets professionnels des lycéens correspondent en réalité aux rêves inaboutis des parents.

Beaucoup de lycéens rêvent d'un métier sans savoir qu'en réalité c'est le rêve professionnel que l'un de leurs parents n'avait pu réaliser. Il s'agit alors de leur faire comprendre que ce n'est pas malmener leurs parents que de ne pas réaliser leur rêve personnel, et de se tourner vers le métier qui les intéresse eux réellement.

Un tel élément peut favoriser également le décrochage scolaire.

2.3. Au niveau individuel

- Tout d'abord concernant l'actualité de cette vie d'adolescent confronté aux problématiques de la puberté.

Il faut différencier ce qu'il se passe dans les premiers temps de l'adolescence, quand la puberté est au premier rang de préoccupation, et le deuxième temps de l'adolescence où les enjeux diffèrent, plus tournés vers l'autonomisation.

La puberté d'abord. Elle va bouleverser la vie de l'enfant, avec une période de latence. Cela bouleverse un équilibre installé, et occupe tout le terrain, c'est-à-dire que la plupart de l'énergie psychique est mise au service du réajustement avec soi : il va falloir faire connaissance avec ce nouveau soi-même. Cela relève d'un domaine nouveau et inconnu, qui peut conduire à deux situations : soit l'inhibition intellectuelle, soit l'exploration pour identifier ce nouveau moi-même. L'adolescent identifie les frontières de ce nouveau moi, les limites et ce qu'il y a à l'intérieur. C'est le cas des collégiens notamment qui se transforment en « petits explorateurs d'eux-mêmes ». Ils essaient de voir ce qui se passe en eux et explorent les limites (règlement intérieur ; frontières public/privé ; autorisé/interdit ; ...). Non pas parce que ce sont de « sales gamins » mais parce que c'est nécessaire de vérifier que ce qui leur a été dit est vrai et normal. Ils explorent également le périmètre familial surtout, puis à l'école, sans que pour autant cela soit une attitude pathologique !

On est là dans une dynamique adolescente normale. C'est même ceux qui ne le font jamais, qui restent discrets et sont trop peu transgressifs qui devraient inquiéter. Or, ceux-là, on ne s'y intéresse pas beaucoup.

Concernant le décrochage scolaire, c'est la même problématique : s'il n'y a pas de sanction, de message quand l'adolescent est absent de l'école, celui-ci estime qu'il « n'existe pas ». L'absence a un poids, l'adolescent se dit « Comment mieux me faire remarquer qu'en n'étant pas là ! ». Et quand l'absence ne change rien, quel désespoir !

L'exploration de soi, c'est aussi l'exploration de son corps. Un corps qui change. Comment on va pouvoir s'approprier ce corps changé par rapport à soi-même et par rapport au regard des autres. Ce regard peut être rassurant ou bien angoissant. La confrontation aux autres est inquiétante.

Il y a donc ce conformisme de groupe qui permet d'avancer « masqué » : il ne faut pas se différencier des autres afin d'être rassuré par ce phénomène de

groupe pour contrer une certaine insécurité personnelle. Doit-on, nous et les enseignants, s'intéresser à cette dynamique de groupe ? Comment faire face à 25-30 élèves dans la même dynamique groupale absentéiste ?

L'adolescent ne pourra se différencier d'un groupe qu'à partir du moment où il sera suffisamment sûr de lui, ce qui n'est pas gagné pendant un certain nombre d'années.

Lorsque l'on expose l'enfant tout à coup à ses différences, c'est parfois menaçant pour lui alors même qu'on veut l'aider.

- Il y a aussi un tumulte du côté des fantasmes qui occupent beaucoup les pensées. À cet âge-là, on ne sait pas comment faire avec. Cela arrive à tout moment : on est en classe, on est un jeune homme, une enseignante arrive et tout un coup on a un fantasme.

Alors quelle réaction est la plus simple pour éviter cela ? S'absenter.

L'adolescent agit là encore, car il ne sait pas comment composer avec ses fantasmes. Il veut donc faire en sorte en premier lieu qu'il n'y en ait plus : il s'absente.

C'est la source principale de l'inhibition intellectuelle, le cas de nombreux jeunes qui sont intelligents, qui n'étaient pas de mauvais élèves et qui tout d'un coup s'absentent, ne sont plus intéressés, n'ont plus d'investissement. Alors on va les stimuler, les motiver, mais plus on les pousse, les motive, et plus cela les renvoie à leurs peurs de leur propre production fantasmagorique, et plus ils s'enferment pour refouler cela.

Il s'agit pour nous de les aider à élaguer. Cette inhibition intellectuelle, c'est la peur de penser à des questions, des émotions que l'on ne reconnaît pas comme étant les siennes. Ici, l'adolescent n'est plus actif, mais passif : la puberté est « subie ».

C'est la problématique de la passivité versus l'activité qui est une question majeure dans le décrochage scolaire. Ce changement subi va renvoyer certains adolescents à un sentiment de menace qui va les obliger à redevenir actifs : « Je ne veux pas subir, donc j'agis. » : je provoque, je m'absente, ... Je reprends la main, je suis de nouveau acteur de ma vie.

Le négatif est toujours mieux que le positif aléatoire,

qui renvoie lui à un sentiment d'inexistence sociale. « Je ne sais pas si j'aurai une bonne note en rendant un devoir mais je suis sûr d'avoir un zéro si je ne rends pas de devoir ».

- Enfin, la question de l'investissement à l'égard de l'autre, notamment affectif, peut être très fort. L'investissement affectif à l'égard des parents est habituellement très fort, intense. Et cela devient problématique à l'adolescence car on a envie de s'en séparer. Il faut se protéger de cette proximité affective qui devient gênante. Les parents s'inquiètent : « Il ferme sa porte, il s'enferme, il ne parle pas, il nous évite... ». Je leur réponds : « Alors là, c'est sûr qu'il vous aime, il n'y a pas de doute. ». S'il ne s'éloignait pas d'eux, c'est qu'il ne s'y intéresserait pas du tout.

On va retrouver cela au niveau scolaire avec une formule un peu simpliste certes : plus l'enseignant est investi, plus il peut devenir « menaçant ». Ce sont des paradoxes que l'on rencontre à cet âge-là. Et cela va déstabiliser l'enseignant qui culpabilise alors qu'il a tout fait pour l'adolescent, pour l'aider.

Il faut faire suffisamment, mais pas trop, afin de ne pas l'effrayer.

Ce dont l'ado a terriblement besoin, il n'en veut plus. Il a terriblement besoin de ses parents par exemple, mais n'en veut plus, car il veut être indépendant et se débrouiller seul.

Il ne faut pas lâcher, mais proposer moins et que cela tienne. Le « trop » inquiète et le « trop peu » signifierait que l'on s'en fiche. Il faut trouver un juste milieu.

C'est l'exemple notamment de l'adolescent qui demande à ses parents de le laisser tout seul à la maison un weekend, et lorsque les parents finalement acceptent et lui disent qu'ils partent sans lui, l'adolescent ne comprend pas et prend cela comme un abandon.

Questions/réponses :

- *Cela ne doit pas être facile de trouver l'équilibre entre mettre les limites adéquates à l'adolescent et respecter ce besoin de liberté. Comment faire et que faire ?*

Cela peut paraître difficile en effet de concilier les exigences d'autonomie, de liberté et les contraintes

institutionnelles, morales etc.

Cette question ne se pose pas qu'à l'adolescence, cela commence dès les débuts de la vie. Lorsque l'on met un bébé dans un grand lit pour dormir, afin qu'il ait plus d'espace, et bien on remarquera que le bébé se mettra à ramper et ira se blottir dans un coin où il sera calé par les coussins, le mur. Il y a là un besoin de « contenant » pour pouvoir survivre, être protégé, avoir un sentiment d'existence sécurisant.

Un enfant un peu plus grand, un adolescent, a également besoin d'un couffin. Regardez les chambres qu'ils aménagent spontanément : des portes qui se ferment, une sorte de bulle sonore, une petite chambre ... De la même manière que l'on berce un bébé qui pleure, on le prend dans les bras et lui chante une chanson afin qu'il ait un contenant apaisant, avant d'essayer de communiquer normalement.

Vous voyez donc comment se pose cette question des limites : pas seulement comme un élément de contrainte, mais comme un élément de réponse.

Quand un bébé de 18 mois explore son environnement, se dirige vers les prises, on ne va pas le laisser mettre les doigts dedans sous prétexte qu'il apprendra de ses erreurs, que c'est bien etc. Non, on va lui interdire, non pas pour l'embêter mais pour le protéger car il n'est pas encore en situation d'évaluer correctement jusqu'où il peut aller. Donc, cette idée qu'établir les limites est au service de l'autre, est tout à fait déterminante et donne à l'adolescent un sentiment d'existence : c'est parce qu'on se soucie de son avenir qu'on ne veut pas qu'il s'absente de l'école.

- *Concernant les productions fantasmatiques de l'adolescent, comment nous, professionnels, pouvons faire pour aider les adolescents à élaguer cette production fantasmatique ?*

Beaucoup va dépendre de la façon dont nous-mêmes allons témoigner du fait que penser n'est pas un danger et est permis.

L'important est de ne pas « calquer » un modèle sur l'ado. Il faut lui évoquer plusieurs possibilités, une « palette » suffisamment large dans laquelle il se reconnaîtra, mais sans lui dire que c'est cela précisément qui lui correspond à lui : on évoque des fantas-

mes de manière vague et l'on sait qu'intérieurement cela le fait travailler. Le jour où il sera prêt il attrapera cette perche et admettra ses fantasmes, apprendra à les accepter et les gérer.

Il faut à terme arriver à faire comprendre à l'adolescent que l'on a le droit de tout penser, imaginer, fantasmer, c'est primordial chez l'adolescent.

Il faut réhabiliter la valeur des fantasmes. Ils ne sont pas dangereux, puisque ce ne sont que des pensées. Le problème pour l'ado réside dans le fait que pour lui les fantasmes existent et peuvent physiquement être réalisés, alors qu'avant il était trop jeune pour pouvoir réaliser ses fantasmes. Et c'est cela qui effraie principalement l'adolescent : le fait qu'il puisse éventuellement réaliser ses fantasmes, qui deviennent alors réellement dangereux pour lui.

J'en reviens à présent à la question du décrochage scolaire. Je voudrais poursuivre pour différencier deux choses : le décrochage scolaire de ceux qui sont absents du périmètre scolaire d'une part, sans oublier le nombre important de décrocheurs qui sont dans le périmètre scolaire, d'autre part.

Ceux-ci sont dans l'établissement, dans les couloirs. Ils ne sont donc pas absents de l'établissement scolaire. Et puis, il y a un nombre beaucoup plus important d'élèves qui sont assis dans la classe mais sont ailleurs : ils ont décroché psychologiquement, ils sont dans un univers fantasmatique qui est le leur. Ceux-là, on peut les appeler décrocheurs, car ils ont décroché de la situation d'apprentissage. Le problème, c'est que l'on s'en plaint moins : ils sont en classe, regardant par la fenêtre. Et certains d'entre eux ont décroché depuis un bon moment déjà. Et pas forcément pour des raisons pathologiques ; cela peut être l'ado qui cultive un univers fantasmatique qui est tout à fait précieux à son équilibre psychique : il peut aller au collège car pendant ce temps-là, il peut partir dans son univers. Le bruit de fond peut même les aider à partir dans leur univers, tout comme certaines personnes travaillent mieux dans un bar bruyant que dans le silence.

Et puis, il existe une autre catégorie de décrocheurs : les décrochages « perlés », de temps en temps. Ce n'est pas du tout dans la pathologie : il s'agit d'adolescents consommateurs. Ils font leurs choix : ils vont au cours s'ils le veulent, quand ça les

intéresse. Le reste du temps, s'ils ont mieux à faire, ils n'y vont pas. Et il y en a pas mal parmi eux qui réussissent très bien. C'est particulièrement problématique pour l'institution scolaire. Ils ne viennent pas en cours mais travaillent seuls, et on n'a pas à s'en plaindre sur le plan des résultats. Alors que peut-on dire à ces adolescents bien au-dessus de la moyenne et absents les 3/4 du temps ? Car leur situation semble marcher pourtant.

Notre intervention se justifie à partir du moment où l'on estime qu'il y a plus de danger à ne pas être à l'école qu'à y être, pour protéger l'avenir scolaire, professionnel, social ou autre de l'adolescent. Mais dans les cas des décrocheurs consommateurs, on n'a plus cet argument car ils sont en bonne santé, s'en sortent bien à l'école, et que pourrait justifier notre intervention ?

Les causes de décrochage non psycho-pathologiques

Il n'y a pas de lien direct entre la forme d'expression du décrochage, l'intensité du décrochage et la gravité. Il y en a par exemple qui ne décrochent jamais et vont très mal.

J'ai travaillé par exemple dans des bâtiments spécialisés où l'on rencontre des adolescents schizophrènes qui ont en fait décroché depuis 3 ans sans que cela soit remarqué.

Cela est lié à notre époque beaucoup plus réactive à ce qui fait du bruit et ce qui se voit beaucoup. On va être sollicité par ceux qui font du bruit et dérangent, alors que de ceux-là, on pourrait dire que ce n'est plus un problème car ils ont trouvé un moyen de se faire remarquer et nous tendent une perche. Alors que ceux qui sont beaucoup plus silencieux n'inquiètent que trop peu.

- Il y a des causes physiques, tout simplement :
 - a. Le rapport au corps qui peut être intrigant, qui peut être décourageant : qui est ce reflet que je ne reconnais pas ?
 - b. La question de la normalité, que beaucoup d'adolescents se posent. Là encore il faut proposer la palette : « Il arrive qu'à votre âge, il y en ait qui se trouve trop grand, trop petit, trop gros etc. ».
 - c. La question de l'apparence extérieure ensuite. L'adolescent est persuadé que les autres vont le voir tel qu'il se voit lui-même. Or, la puberté est un âge au cours duquel on se trouve généralement plein de défauts, et on a beau entendre les parents qui nous répètent que l'on est le plus beau, la plus belle, on ne le croit pas car on ne voit pas cela dans le miroir. Par peur de ce regard des autres, l'adolescent agit et décide de ne plus aller à l'école, pour éviter de se confronter au regard des autres.

J'ai eu comme cela une jeune fille qui était en décrochage scolaire, avec une baisse fulgurante des notes. Elle était en classe de 5e et elle avait fini par être convoquée par la psychologue scolaire. Cette jeune fille était déjà pubère, assez grande, alors que sa meilleure copine ne l'était pas du tout encore et était bien plus petite. Après avoir refusé de se présenter chez la psychologue scolaire, elle a fini par venir avec sa copine, et après plusieurs efforts elle a admis qu'elle se trouvait beaucoup trop grande, pas normale, car les autres ne sont pas comme ça. Alors

la psychologue la rassure, lui dit qu'elle tenait sûrement de ses parents, qu'il n'y a rien d'anormal à cela, qu'elle a fini sa croissance et qu'elle ne grandira plus. Et les résultats ont grimpé, c'est reparti, et sa copine l'inverse. Elles se représentent chez la psychologue, toutes les deux, et la copine explique au final qu'elle ne grandira plus et qu'elle se trouve bien trop petite et ça ne lui va pas. Alors la psychologue lui demande pourquoi elle dit cela et l'adolescente répond « Vous avez dit à ma copine qu'à son âge elle ne grandirait plus, mais on a le même âge, donc moi non plus je ne vais plus grandir. »

C'est donc pour cela qu'il faut notamment se méfier des discours qui s'adressent de manière générale, des statistiques, qui ont une influence beaucoup plus importante que ce que l'on croit sur les adolescents. Ces statistiques sont sensées rassurer sur sa propre « normalité », mais elles ont parfois l'effet inverse.

D'où l'importance d'une rencontre avec un médecin, quelqu'un qui leur parlerait du corps, mais de leur corps.

- Deuxième type de raison : la peur.

La peur d'être raqueté par exemple, qui amènera l'adolescent à prétendre des maux de ventre, de tête pour ne pas se présenter à l'école.

- Il y a également des adolescents qui s'absentent car **ils travaillent pour gagner de l'argent** pour le foyer. Ce qui apparaît comme une raison tout à fait compréhensible. Il faudrait alors prendre en compte les problèmes de la famille et essayer de trouver une solution pour permettre à l'adolescent de se présenter en classe.

- Il y a aussi la question de l'orientation, qui se pose surtout à ceux en difficulté scolaire.

Plus on est en difficulté scolaire, plus la question de l'orientation apparaît essentielle. Lorsque celle-ci est prise trop à la légère, cela entraîne un décrochage.

L'idée de mesures générales pour éviter le décrochage scolaire est difficilement soutenable. Car dans le premier cas, il faudra consulter plutôt un dermatologue ; dans le cas du raquette, il faudra faire un dépôt de plainte afin de mettre fin aux peurs de l'adolescent ; pour l'orientation, il faudra une personne spécialisée dans ce domaine, ... il y aura des interpellations professionnelles différentes selon les cas.

L'indicateur d'arrivée le matin est essentiel. Cela peut être le signe d'une maturité arrachée traduite par la volonté de se coucher très tard. De même pour l'arrivée le lundi matin qui reflètera le mode de vie du weekend. Le trouble du sommeil peut aussi être une réponse à un décrochage scolaire et ne doit pas être pris à la légère.

Il faut chercher les vraies raisons, et celles-ci sont particulièrement variées et variables, et à prendre en compte au cas par cas.

Réponses hors champs thérapeutiques

Observons la question, tout d'abord, des modalités d'apprentissage : c'est-à-dire les techniques d'enseignement, l'accueil de l'élève et des parents dans l'enceinte scolaire, le niveau d'attention porté à l'absence ou encore les délais de signalement (2 mois plus tard par courrier, ou bien 20 minutes plus tard par sms). En effet, il y a un lien sérieux entre le niveau de rapidité de réaction face à l'absence d'un élève et le taux d'absentéisme. Dès qu'il y a des signalements effectifs et rapides d'absence, l'absentéisme s'amenuise considérablement.

Il y a également la question des récidivistes, qui eux se posent du côté de la transgression, de la provocation. Il y a encore des établissements scolaires où l'on punit l'absentéisme scolaire par un renvoi. Ils sont déjà dehors, et on les laisse dehors. Alors que d'autres établissements vont renforcer la présence scolaire.

Il faut aussi prendre en compte la démotivation, qui elle peut être interprétée comme une représentation abstraite de la vie professionnelle des parents. Il serait bien que les parents amènent, une fois dans leur vie leur(s) enfant(s) au travail, voir ce que c'est. Il faut observer les différents métiers, favoriser les rencontres humaines avec des adultes qui aiment leur travail afin de renvoyer une meilleure image de la vie adulte aux adolescents. Il est vrai que pour l'instant on renvoie aux jeunes une image particulièrement négative de leur avenir : le réchauffement climatique, la crise, etc.

Comment déterminer le décrochage scolaire ?

On a finalement deux axes.

Historique :

Depuis quand dure ce décrochage ?

Ce n'est pas la même chose si on a affaire à un élève dont les parents disent : « Cela fait déjà depuis deux ans et ça s'accroît. » ou bien « Depuis hier ; on comprend pas ». De quand cela date, quel changement dans la vie de l'enfant est survenu à cette date-là. Il faut interroger les parents, l'adolescent, les encadrants sportifs et autres, et les bulletins scolaires qui sont particulièrement précieux et nous éclairent beaucoup sur la situation.

Actuel :

Quelle est la vie de l'adolescent aujourd'hui ?

Ce que l'ado pense de sa vie, et encore une fois ce que ses parents en disent aujourd'hui, les enseignants, les encadrants sportifs, musicaux, associatifs etc.

Il faut faire le tour de l'ensemble des signes que l'adolescent laisse sur son passage.

Questions/réponses :

Intervenant 1 :

a. *Concernant la liberté de penser, dans quelle mesure le fait qu'un jeune soit confronté aux jeux vidéo, à des images violentes etc., est-il un problème ?*

b. *Parfois certains jeunes ont vraiment décroché du monde adulte et se positionnent face à leurs pairs seulement. Comment les aider à retrouver ce lien avec le monde adulte ?*

b. Concernant les pairs, il s'agit souvent d'un partage de la charge éprouvée par chacun, c'est une manière de se protéger, de traverser une période difficile. Moi, je suis plutôt pour encourager la dynamique groupale à cet âge-là.

Après, il s'agit de s'appuyer sur cela pour permettre une évolution utile, et de savoir quels objets de travail groupal utiliser. Là, on a une responsabilité, nous, professionnels, enseignants, éducateurs, psychologues ... Et l'on sait très bien que lorsqu'il y a un groupe plutôt dans la provocation, notre objectif sera non pas de séparer les individus car ils « mettent la pagaille », mais plutôt d'utiliser le groupe en

tant que dynamique positive. C'est une vraie problématique : comment les adultes peuvent-ils avoir moins peur des groupes d'adolescents ? Il y a cette idée qu'un groupe de plus de deux adolescents est louche et mauvais.

a. Les enfants d'aujourd'hui sont globalement en meilleure santé que leurs prédécesseurs, et font tout à fait la différence entre les images, les films et la réalité. Aujourd'hui, nous sommes dans une période transitoire, par rapport notamment à la technologie, à la présence des médias. Les parents d'adolescents n'ont pas grandi avec ces éléments, alors que les jeunes parents qui ont eux grandi avec n'ont pas cette relation d'étrangeté, et les échanges avec les enfants sont donc différents, y compris dans le travail thérapeutique. Il y a de nombreux psychologues qui travaillent avec la technologie, les jeux vidéo etc., et l'on pourrait trouver là un autre terrain d'échange avec l'adolescent concernant ses projections fantasmatiques principalement.

J'ai eu comme cela l'exemple d'un père dont le dialogue avec son fils était totalement bloqué, c'était l'horreur, cela faisait des semaines qu'ils ne s'adressaient plus un mot. Et lors d'un trajet ensemble dans le train, le fils avec l'ordinateur et un film, le père avec son journal, l'ambiance était particulièrement tendue. Le père est allé au wagon bar prendre un café et a eu l'idée d'envoyer un sms à son fils : « Je suis au bar. Je t'aime. » et il a vu son garçon arriver cinq minutes plus tard au bar.

Les enfants ont comme cela le besoin d'être rassurés en permanence sur l'amour de leurs parents car ils ont besoin de se sentir aimés et « aimables » au sens « dignes d'être aimés ». C'est une grande inquiétude chez les enfants et les adolescents que celle d'être insatisfaisant pour leurs parents. Cela peut aussi largement sous-tendre un décrochage scolaire.

Cela arrive souvent en consultation d'avoir besoin de plusieurs séances avant que les parents disent clairement à leur enfant « Je t'aime ». Ils pensent que leur enfant le sait naturellement, sans qu'il n'ait besoin de l'entendre, les parents pensent qu'ils ont une « attitude aimante » qui suffit à leur enfant pour savoir qu'on l'aime.

Intervenant 2 :

Je suis chargé d'une classe mosaïque, c'est à dire des classes de 4 à 5 élèves maximum et nous sommes en rapport avec les enseignants de l'école afin d'assurer aux élèves la meilleure réinsertion possible dans la classe « normale ». Nous sommes également en rapport constant avec les parents.

Une question importante que je me pose est comment concilier l'intérêt du groupe avec l'intérêt de l'enfant.

Nous avons en effet l'exemple d'un jeune homme en décrochage qui est resté à peu près 2 mois dans notre classe, mais arrivait toujours avec deux heures de retard, systématiquement. Et à la fin, nous n'avions plus d'autre choix que de lui dire qu'on ne pourrait pas continuer, car cela perturbait trop le travail avec la classe qui avait cet exemple de ce jeune homme incapable de respecter le règlement interne notamment en termes d'horaires de classes.

Les questions à se poser, les problématiques à analyser, sont les suivantes.

Comment, en tant qu'institution, on va pouvoir tenir deux fils en même temps ? Et qui va jouer les rôles ? Le premier étant celui des limites, du contenant, et le second la fonction thérapeutique pour comprendre etc.

Le deuxième élément est la question de l'insécurité intérieure de ces jeunes qui mettent à mal le système en place.

Quelle est la marge de jeu psychique et institutionnel, s'il y en a une ?

Pour ce jeune systématiquement « à l'heure en retard », on peut parler d'un certain décalage-horaire. Si c'est un retard si précis quotidiennement, c'est qu'il y a quelque chose derrière.

Jouer sur le paradoxe serait un pari à prendre : l'adolescent fixe ses horaires, on lui accorde de commencer deux heures plus tard.

J'ai eu comme cela un jeune en consultation qui m'a dit de toute façon « Ça marche jamais avec moi ». La première fois, il arrive en retard, et au bout de dix minutes, je lui dis que c'est terminé. « Déjà ? » me répond-il. « Et bien oui, si vous étiez arrivé un peu plus tôt, on aurait eu plus de temps. » Puis, les fois suivantes, je l'ai attendu, il n'est pas venu. À la der-

nière séance prévue, il se présente et me dit : « Vous voyez, ça ne marche pas, au revoir ». Je lui ai alors répondu : « Très bien, et bien écoutez, à la semaine prochaine, on commence. ».

Mais permettre à l'enfant de s'encadrer lui-même ne marche pas toujours. Il faut donc bien chercher la motivation de cet agissement. Cela demande que le travail en amont ait été réellement effectué par le psychologue.

La seconde solution est de dire au jeune que « ON ne pourra pas vous aider. ». Admettre, devant le jeune, que ce n'est pas sa faute à lui mais à nous-mêmes - en tant qu'institution, que professionnel - qui avons atteint les limites de nos compétences, après avoir tout essayé. En effet, penser que l'on serait sans limites dans nos capacités serait particulièrement prétentieux. Cela permet aux jeunes de ne pas penser avoir à faire à des personnes qui peuvent tout régler eux-mêmes.

La manière dont on va dire au revoir à l'adolescent est primordiale :

- « Votre comportement est inacceptable, nous ne pouvons pas continuer » ;
- « Nous n'avons pas su nous y prendre pour vous aider, nous avons mobilisé toutes nos ressources mais nous avons atteint les limites de notre capacité professionnelle ».

La différence entre ces deux discours peut tout changer. C'est en effet terrible pour l'adolescent de se dire que les professionnels en face de lui ont tout pour arriver à régler le problème et que s'ils n'y arrivent pas, c'est de sa faute à lui, c'est lui qui ne rentre pas dans la « norme ».

Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung

PD Dr. phil. habil. Heinrich Ricking
Universität Oldenburg
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Im Beitrag sollen unterschiedliche Formen und Facetten von Schulabsentismus zur Sprache kommen, Erklärungsansätze thematisiert und Methoden der Prävention und Intervention vermittelt werden. Fehlen Schüler häufig ohne ausreichende Begründung im Unterricht, stellt sich die Frage, wie Schulen reagieren sollten, um Schulversäumnisse zu verringern. Neuerlich gibt es aussichtsreiche Ansätze den Problembereich zu klären und Praktikern effiziente Strategien und Maßnahmen anzubieten. Vor diesem Hintergrund werden im zweiten Teil effektive Strategien und Maßnahmen im Handlungsfeld Schule zum Gegenstand gemacht, die Anwesenheit und Partizipation von Schülern zu stärken vermögen.

Pädagogische Intervention und Prävention im Kontext von Schulabsentismus

Erfahrungen und Studienergebnisse zeigen, dass sich der Schule selbst als Institution sehr viele Möglichkeiten bieten die Schüler an sich zu binden, Absentismus zu reduzieren, Partizipation, Involvement und natürlich auch Anwesenheit zu bestärken.

Eine Arbeitsgruppe der Universität Oldenburg am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik arbeitet seit etwa 10 Jahren an diesem Thema. Davon war es tabuisiert; es war weder wissenschaftlich aufgearbeitet noch in den Schulen präsent, auch nicht in den administrativen Ebenen, Schulverwaltungen oder Ministerien.

In der Öffentlichkeit wird es nun zum Thema. Es geht um Ordnungs- und Strafmaßnahmen, die auf diese Schüler warten, die eben unregelmäßig zur Schule gehen. Eine ganz wesentliche Zielsetzung der Arbeitsgruppe war es dem Thema ein pädagogisches Gesicht zu geben, diese Frage des „kommt der Schüler oder nicht“, als eine pädagogische Frage aufzufassen und eben auch neben den psychologischen, auch medizinische und pädagogische Vorlagen und Lösungen zu entwickeln, die in Schulen umsetzbar sind.

Das Forschungsprojekt Schulabsentismus oder „Drop out“ Prävention

Metaanalyse:

- Welche Risikofaktoren sind eigentlich ausschlaggebend?
- Welche Interventionsformen zeigen auch auf empirischer Ebene gute Ergebnisse?

Theoretische Analyse:

- Welche Erklärungszusammenhänge ergeben sich, wenn wir Schulabsentismus z.B. lerntheoretisch oder systemökologisch betrachten?

Die Quoten

Die Quoten von Schulabsentismus variieren in Bezug auf die Region, die Schulform, die Sozialstruktur des Einzugsgebietes und die spezifischen Bedingungen einer Schule. Beim Anschauen der Regionen wird z.B. festgestellt, dass die neuen Bundesländer (ehemalige DDR) besser dastehen als die alten. Dies liegt daran, dass in den neuen Bundesländern die Aufsicht, die Intensität Fälle von Schulabsentismus zu verfolgen und nachzugehen viel höher ist als im Westen. Hier hat sich in manchen Schulen und Gebieten so etwas wie „Laissez-faire“ eingeschlichen.

Im Hinblick auf die Sozialstruktur des Einzugsgebietes angeht, hat die Arbeitsgruppe mittlerweile auch internationale Ergebnisse. Die sogenannten Brennpunktgebiete haben in der Regel höhere Quoten. Von daher ist natürlich auch zu fragen, wie wirkt das Milieu in dem Kinder aufwachsen, über die Familie hinausgedacht, auf so grundsätzliche Fragen wie der Bildungspartizipation.

Spezifische Bedingungen einer Schule spielen sicherlich eine große Rolle. Wie stellt sich eine Schule gegenüber diesem Problem auf? Mit welcher Hypothese glaubt sie dem Problem Herr werden zu können? Die Fehlquote ist in einer Schule die sich in einer Großstadt befindet höher als in einer Schule auf dem Lande, wo die Schüler wenig attraktive Umweltziele haben. Die Bedingungen der Schule spielen mit ein, aber auch äußerliche wie Familie, Milieu und auch städtische Bedingungen.

Zudem spielt Schulform eine wichtige Rolle. Im deutschen Schulsystem (Hauptschule Realschule, Gymnasium und Förderschule) fehlen in der Hauptschule im Durchschnitt 14% der Schüler. An der Förderschule für Lernen sind das 12-13% und an

der Realschule 6%, am Gymnasium 4.5%. Das sind allerdings Gesamtfehlquoten, etwa 3 bis 4% müssen für legitimes Versäumen (Krankheiten, Urlaub) abgezogen werden. Das heißt in Schulen mit eher geringem akademischem Anspruch findet man höhere Quoten und das in einem entsprechenden Verhältnis. Das soll nicht heißen, dass die Gymnasien davon unbelastet sind aber der Breiteneffekt ist sicherlich nicht so gespannt.

Zentrale Forschungsbefunde

„Drop out“ und Schulabsentismus als Vorphanomen, ist ein wichtiger, wenn auch nicht der einzige Wegbahner hin in große soziale Probleme und Randstimmigkeit.

Schulabsentismus nimmt mit dem Alter zu und erreicht so etwa bei Klasse 8/9 die höchsten Werte. Es beginnt im Sekundarbereich 1, in Klasse 5/6 steigen die Fehlquoten relativ stark an, während es in der Grundschule noch Einzelfälle sind. Manchmal gehen die Quoten in Klasse 10 wieder runter, möglicherweise im Hinblick auf den Abschluss. Mädchen und Jungen sind in den internationalen Studien gleichermaßen betroffen. Wenn man sich allerdings die Intensivgruppe anschaut, die Gruppe die sehr häufig fehlt oder schon den „Drop out“ geschafft hat, dann sind wiederum Jungen überrepräsentiert.

Es stellt sich die Frage ob dies eine Konsequenz der Kumulation von Schülern mit hohen Problemlagen in bestimmten Schulformen, wie Förderschulen oder Hauptschulen in Deutschland ist oder ob diese Schulen so ungünstig da stehen, dass sie hohe Absentismusquoten produzieren.

Wenn man sich die Daten näher anschaut, stellt man fest, dass auch formgleiche Schulen relativ große Unterschiede in den Fehlquoten haben. Insofern ist die These ein Stück weit unterstützt, dass es einen schulspezifischen Einfluss geben muss. Doch wie will die Schule das Thema angehen?

Dr. Ricking unterscheidet 3 Kategorien von Schulabsentismus, die unterschiedliche Verursachungen mit sich bringen:

Angstinduziertes Schulmeidungsverhalten

Es handelt sich um die quantitativ nicht so große Gruppe der angstbedingten Meider. Es geht um das Problem der Leistungsangst, die pathologischen

Formen der Trennungsangst, die Phobien miteinbegreifen.

Die Trennungsangst deutet schon auf eine stärkere, emotionale Problematik hin, die zeigt, dass die Autonomieentwicklung des Kindes nicht angemessen verlaufen ist.

Auch soziale Ängste bezüglich Lehrer und Mitschüler spielen eine Rolle. Hier ist der zentrale Begriff „Mobbing“ oder „Bullying“. Viele Schüler bleiben der Schule fern, weil sie Angst haben vor der nächsten „Attacke“ auf dem Schulweg oder in der Schule. 70 bis 80% aller „Mobbingfälle“ werden aus pädagogischer Sicht nicht entdeckt. Hinter „Mobbing“ versteckt sich viel Leid und sehr viele Probleme, insofern sollte man diesen Aspekt auch im Kontext von Schulabsentismus im Blick behalten.

Schulschwänzen

Gegenüber angstinduzierten Problemen ist das Schulschwänzen wahrscheinlich die häufigste Form. Es ist das Wechseln von der eher unlustbetonten Schule in die eher lustbetonte außerschulische Welt mit ihren vielfältigen Möglichkeiten geringer Kontrolle wie in den Innenstädten oder in den Einkaufszentren. Dies geht häufig einher mit schulischem Misserfolg, der wiederum Nährboden ist für Konflikte mit Mitschülern und Lehrern. Gerade Konflikte mit Lehrern sollte man da besondere Aufmerksamkeit schenken. Da die Beziehung zum Lehrer häufig schon so gestört ist kommt er als Ansprechpartner bei Konflikten nicht mehr in Frage und die Schüler wählen letztlich die Alternative der Schule fern zu bleiben.

Fremdgesteuerte Schulversäumnisse

Die Initiative geht nicht vom Kind aus, sondern vielfach von Erwachsenen. Schüler werden aus ganz unterschiedlichen Ursachen zurückgehalten. Eine schulkritische Haltung von Eltern, („Schule macht mein Kind kaputt...“; „Der ewige Druck...“), aber auch religiöse Positionen können Ursachen dafür sein, dass Eltern ihre Kinder der Schule fernhalten und sie zuhause selbst unterrichten, was durchaus erstmal eine Alternative sein kann. Kulturelle Diskrepanzen wie Schulpflicht in einem Land ausgelegt wird sind ebenso zu bedenken. Aktuelle Studien zeigen eine höhere Zahl von Mädchen aus Migrantenkontexten die fehlen (bis zu 50% in den Haupt- und Förderschulen).

Interventionsformen

Auf der Basis der Metaanalysen hat die Arbeitsgruppe die zentralen Faktoren herausgelöst, die sie im Kontext von Schulabsentismus als relevant ansieht.

In der Tendenz geht es eher um Familien in denen geringe Aufsicht und Unterstützung herrscht (das ist aus soziologischer Sicht, der häufigste familiäre Faktor), ein eher bildungsfremdes Milieu und eher geringe soziale Kompetenzen und Austauschprozesse in den Schulen. Das heißt, diese Schüler treten häufig schon mit ungünstigen Bedingungen in die Schule ein und auch wenn sich das Problem des Schulabsentismus erst in Klasse 6,7 oder 8 zeigt, haben sie schon häufig eine ungünstige Position in der Primarschulform. Dort zeigen sich schon Schulversagen, ein Stück weit Isolation und Frustration in Klasse 2/3.

Das heißt dieser hoffnungsvolle Schritt in die Schule hinein, wird dann relativ schnell für viele dieser Schüler von Frustration, Isolation und Versagen abgelöst. Dr Ricking unterstreicht dass er auf diese frühe Phase ganz bewusst eingeht, um die Primarstufe auch als Präventionsfeld herauszustechen, denn das was sich in den Klassen 5/6/7 zeigt, ist häufig in der Primarstufe angelegt worden. Das heißt, hier haben wir es eher mit inneren Prozessen zu tun, die sich später im Verhalten deutlich äußern. Eine Studie aus den USA zeigt, dass allein mit den Faktoren Fehlzeiten und Schulversagen in Klasse 3 bis zu 90% vorhersagbar ist, ob das Kind den Abschluss macht oder nicht. Das heißt, man sollte sich viel stärker auf das Feld Primarstufe konzentrieren, um diesen frühen Entwicklungsstufen des Aufbaus von Frustration, Versagen und Aversion entgegen zu wirken. Zu vermeiden ist das was viel zu häufig passiert, d.h. Intervention erst dann wenn das Vollbild der Störung aufgetreten ist.

Gerade die Indikatoren Fehlzeiten und Schulversagen sind in der Primarstufe von besonderer Aussage. Schüler wagen aufgrund dieser inneren Druckverhältnisse erste Versäumnisse in Klasse 5/6, vielleicht auch Klasse 7. Sie kommen in der Regel wieder am nächsten Tag, sie bieten sich auch wieder an als Gesprächspartner, als jemand mit dem man pädagogisch umgehen kann. Irgendwann gehen sie und kommen nicht mehr wieder und dann ist dieses Angebot gegangen mit dem Kind. Es sollte früh in-

terveniert werden, in den Phasen der Rückkehr, und darauf aufgepasst werden dies zum richtigen Moment geschieht.

Der „Drop out“, also die Beendigung der Schulpflicht bevor sie eigentlich rein gesetzlich zu Ende ist, passiert dann besonders häufig, wenn das Kind eingebunden ist in eine gleichdenkende Gruppe von „Peers“. Einer noch recht aktuellen Studie zufolge, steigt die Wahrscheinlichkeit von Schulabsentismus und „Drop out“ um das zehnfache, wenn das Kind eingebunden ist in eine schulaversive oder schulfeindliche Peergruppe.

Wenn die Kinder nicht mehr in der Schule sind fühlen sie sich psychisch entlastet: kein Druck mehr, keine Konflikte, weniger Angst. Viele plagt trotzdem noch das schlechte Gewissen („Kann ich das wirklich machen? Ist das gut für mich? Was werden meine Eltern sagen?“), sie sind aufgeregt, gerade nach dem ersten Mal und dann warten sie häufig auf eine Konsequenz, weil so ein Verhalten Konsequenzen haben muss, das wissen sie ganz genau. Und sie warten, aber viel zu häufig passiert gar nichts. Das Kind bekommt so „einen weiteren Tropfen in das schon volle Fass“, es ist als sei es egal, als spiele es keine Rolle ob es in die Schule kommt oder nicht.

Daneben sollte man auch sehen, dass es oft in dieser kontrollfreien Zeit darum geht Freizeit zu haben, etwas zu gestalten, etwas zu erleben was hier und jetzt Spaß macht. So gibt es die „Pushfaktoren“ die Schüler aufgrund von Drucklagen, Frustration oder Versagen aus der Schule „herausdrücken“, und ebenso „Pullfaktoren“, die außerhalb der Schule liegen und die Schüler „herausziehen“. Eine doppelte Verstärkung ist am Werke, welche keine Verstärker mehr von außen braucht, da sie selbstverstärkend wirkt.

Die Studien haben auch deutlich ergeben, dass es durchaus einige Schüler gibt, die sich langweilen, die sehr unzufrieden sind bis hin zu depressiven Stimmungen und die einfach keine Alternative zum bisherigen Handeln finden.

Bei den Ebenen des Handelns stellt die Arbeitsgruppe eine Dreiteilung fest: Prävention, Intervention und Rehabilitation:

- **Prävention:** Was unternimmt eine Schule proaktiv vorher damit sich möglichst viele Schüler wohl-

fühlen, zufrieden sind und erfolgreich arbeiten können?

- **Intervention:** Wie reagiert eine Schule auf Fehlzeiten? Was macht sie wenn Schüler den Unterricht versäumen? Gibt es einen festen Plan, individuelle Unterschiede?
- **Rehabilitation:** Wenn wir schon entkoppelte Schüler haben, wie können wir diese wieder an die Schule binden und überhaupt wieder schulisches Lernen aktivieren?

Die Evaluationen, die die Arbeitsgruppe durchführen, beziehen sich recht häufig auf die speziellen Projekte der Rehabilitation. Nicht selten sind es Projekte mit 10 bis 15 Schülern, 5 Pädagogen, 5 Förderschullehrern aber auch Sozialpädagogen, die ein Stück weit so etwas wie eine familiäre Stimmung schaffen, die nicht selten ihre Residenz auf einem Bauernhof oder einem Einfamilienhaus finden. In diesen Projekten haben die Schüler die Möglichkeit die Räume mitzugestalten, in denen versucht wird eine hohe Identifikation zu erreichen, in der schulisches Lernen eine Rolle spielt, aber die Leistung zunächst einmal nicht das Nonplusultra ist. Der Schüler wird als ganzheitliches Wesen gesehen, das auf ganz unterschiedlichen Ebenen Leistung erbringen kann (im Sport, vielleicht auch im Garten oder auch in der Schule). Insofern, ist eine ganz wesentliche Strategie eine Passung zu finden zwischen den Bedürfnissen des Schülers und den pädagogischen Angeboten.

Rahmenkonzept zur Förderung der schulischen Anwesenheit und Partizipation

Dieses Konzept besteht aus 10 Bausteinen, die in 3 unterschiedliche Ebenen aufgeteilt sind: die Ebene Schule als Organisationsform, die Ebene Klasse und die Ebene System, die Einbindung der Schule in das umgebende System.

Das Ganze ist gerahmt von didaktisch-methodischen Fragen und Fragen des Lehrerverhaltens.

a. Ebene Schule als Organisationsform

- **Pädagogische Haltung:** Gibt es in der Schule eine Offenheit, dieses Thema klar anzusprechen und ohne Tabu pädagogisch zu beleuchten?

Das ist durchaus nicht selbstverständlich. Viele Schulen haben das Thema tabuisiert. In der Regel hat so etwas wie ein Sündenbockmechanismus funktioniert. Das heißt, die Schule hat eigentlich pauschal die Schuld den Eltern zugeschoben, die nicht in der Lage sind ihre Kinder zum Schulbesuch anzuhalten. Wie offen Schulen damit umgehen, unterscheidet sich aber nach wie vor.

Es ist eine grundsätzliche Frage: Mache ich die Tür der Schule auf zur Gemeinde, teile mit was eigentlich so hinter den Schulmauern passiert oder lege ich den Deckel drauf und den Teppich drunter? Wohl gemerkt eine Anwesenheitsquote, eine Partizipationsquote ist nicht unbedingt etwas vor dem man Angst haben muss, sondern es kann auch etwas sein mit dem die Schule sich darstellen kann. Es ist ein Qualitätskriterium und somit auch etwas das sich nach außen darstellen sollte.

- **Registrierung:** In welchem Ausmaß merken Schüler, dass ihr Kommen oder Nichtkommen registriert wird? In welchem Ausmaß registrieren Lehrkräfte Anwesenheit oder Nichtanwesenheit?

Das gehört zu den formellen Aufgaben zu Beginn des Schulalltages. Studien zeigen, dass die Dunkelziffer recht hoch ist. Etwa die Hälfte der Versäumnisse werden nicht von Lehrern bemerkt. Das ist nicht so überraschend wenn man bedenkt, dass gerade in großen Schulen, Schüler vom Fachunterricht zum Klassenunterricht pendeln. Von daher ist es durchaus plausibel, dass Schüler untertauchen können. Es ist wichtig, die Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass die Registrierung funktioniert, dass eben auch eine Rückmeldung erfolgen kann. Alles andere ist abhängig davon.

b. Ebene Klasse

- **Sicherheit in der Klasse:** Fühlt sich das Kind in der Klasse sicher?

Das Gefühl von Sicherheit ist bei vielen Schülern ein großes Problem, das unterschätzen Lehrkräfte sehr deutlich. Lehren und Lernen funktioniert dann besonders gut, wenn ich mich wohl und sicher fühle, das heißt von Bedrohung relativ frei bin. Und das ist durchaus etwas, das thematisiert und angestrebt werden sollte.

- **Soziales Lernen**

Viele Studien deuten darauf hin, dass die sozialen Kompetenzen der Schüler, die häufiger fehlen, deutlich geringer ausfallen als bei anderen Schülern. Von daher ist hier ein Ansatzpunkt zu sehen, denn die Art und Weise wie diese Schüler damit umgehen, ist vermeiden oder opponieren. Und insofern könnte man daraus die Hypothese ableiten: es fehlt ihnen an sozialen Kompetenzen konstruktiv mit dieser Druck- und Notlage in der sie stecken umzugehen. Es fällt ihnen nichts anderes ein als zu stören oder auszuweichen. Von daher ist soziales Lernen, d.h. den Schülern weitere Wege aufzuzeigen damit umzugehen, von besonderer Bedeutung.

- **Beziehungsaspekt in der Schule**

Es gibt eine Untersuchung, die sehr deutlich zeigt, dass Schulen mit einer intensiven Klassen-Lehrer Beziehung weniger Probleme mit Absentismus haben, als Schulen, die sehr stark fachlich orientiert sind und die Schüler viele unterschiedliche Fachlehrer haben. Von daher ist der Aspekt Beziehung, Beziehungsqualität, Beziehungsintensität besonders zu betonen.

Die besagte Untersuchung zeigt, dass viele Schüler aufgrund von Frustration, die auf Lernversagen beruht, fehlen. Lernversagen also Leistungsprobleme, ist der deutlichste und stärkste Risikofaktor in der Schule. Internationale Studien bestätigen das ohne Ausnahme in unterschiedlichen Ländern seit 1930. Und es ist alltagstheoretisch gut nachvollziehbar, dass ein Schüler, der eigentlich über Jahre hinweg überwiegend negative Rückmeldung über seine Leistung bekommt, irgendwann vom Feld geht. Wir sind, um motiviert zu sein, um sozusagen ein stabiles Selbstbewusstsein zu entwickeln auf verstärkende, positive Rückrufe angewiesen. Und wir alle würden Feldern aus dem Weg gehen, in denen wir nicht bestärkt werden. Dies ist ein ganz normaler Prozess der Orientierung im Leben. Die Schüler können dies nicht. Die Schulpflicht bindet sie. Insofern hat die Schule die Pflicht, Rahmenbedingungen zu schaffen welche den Schülern zu subjektiv erlebten Erfolgen verhelfen. Kontakthalten ist aus schulischer Sicht ganz besonders wichtig, weil sobald der Kontakt zwischen Schule und dem Schüler bei einem längeren Versäumnis unterbrochen ist, die mögliche Rückkehr umso schwieriger wird. Die mögliche

Rückkehr wird umso schwieriger je länger der Prozess ist und desto weniger Kontakte in dieser Phase waren. Das heißt, es dürfen auch Schüler dann nicht verloren gehen, nur weil sie jetzt gerade einmal nicht in der Schule sind. Schüler gehen sehr viel stärker in den „Drop out“, wenn sie merken von der Schule gibt es kein Interesse.

- **Selbstregulation**

Schule ist leider sehr oft störungsfokussiert. Der Wahrnehmung fällt das auf was negativ abweicht, was ein Problem darstellt. Es wird viel zu wenig das Verhalten gesehen, das zielorientiert ist, das angemessen ist und dass der Schüler eigentlich auch gut ist. Schüler haben in der Schule nur sehr wenige, sehr geringe Möglichkeiten für angemessenes Verhalten bestärkt zu werden. Es wird als selbstverständlich angesehen.

c. Ebene System

- **Kooperation mit den Eltern**

Studien belegen, dass die Schulen mit einer intensiven Eltern-Lehrer Kooperation sowie die Schulen die eingebettet sind in ein Netzwerk von Hilfen, die stehende Beziehungen haben zu anderen Einrichtungen die helfen können (Jugendamt, Kinderpsychiatrie,...) besser dastehen. Netzwerk heißt Klarheit darüber haben was der andere leisten kann, wo seine Grenzen sind, wie man zusammen arbeiten kann. Es heißt auch, Professionelle persönlich dort zu kennen, Beziehungen zu aktivieren wenn es notwendig ist und nicht erst im Bedarfsfall aufzubauen.

Es ist eine Illusion zu glauben die Schule könnte das Problem alleine lösen. Die Schule braucht gerade in einigen Fällen, gerade mit außerschulischer Verursachung, Hilfe von außen.

Die Arbeitsgruppe ist momentan dabei aus diesen Handlungsbausteinen ein operationelles Programm zu erarbeiten, d.h. umsetzbare Handlungsmodule zu erstellen und an Schulen zu evaluieren.

4 Schulen in Krefeld sind bereit dies umzusetzen:

- Ausschöpfen schulischer Optionen
- Fachberatung in oder um Schule herum
- Maßnahmen in Kooperation mit dem Jugendamt (also auch außerschulische Maßnahmen in Kooperation mit Schule)

- Alternative Schuleinrichtungen, gegebenenfalls reparierende, intensivpädagogische Maßnahmen
- Zwangsmaßnahmen, die nur berechtigt sind wenn die Eltern das Kind bewusst und willentlich gegen seinen Willen zurückhalten.

Dr. Ricking stellt abschliessend fest, dass wenn Anwesenheit und Partizipation gefördert werden soll, braucht man eine offene Haltung im Kollegium, eine relativ klare Datenlage in der Schule, eine Schule der bewusst ist wo ihre Probleme im Absentismus liegen. Er unterstreicht die Wichtigkeit eines guten Schulklimas, einer verlässlichen und unmittelbaren Reaktion der Schule auf Absentismus, Reaktion die nicht nur als Kontrolle zu verstehen ist, sondern immer auch als Zeichen: „Es ist uns nicht egal, dass du nicht da bist, sondern wir sind hier erst vollständig wenn dein Platz auch besetzt ist“.

Er unterstreicht folgende Aspekte: die Sicherheit Einzelner, die Intensität der Bindung zwischen Schüler und Lehrer, der subjektiv erlebte Schulerfolg, die Verstärkung der Anwesenheit, die Intensität der Begleitung auch in schwierigen Phasen, bessere Elternkooperation und wirksame Vernetzung.

Dies sind Leitideen für die Frage: Wie kann Schule sich positionieren um erfolgreich zu binden, um Schulabsentismus entgegenzuwirken? Jede Schule kann einen eigenen Weg finden, es gibt kein Standardprogramm.

Alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire

Comment concilier les pratiques des secteurs de l'Enseignement, de l'Aide à la Jeunesse et de la Justice ?

M. Ghislain Plunus, licencié en sciences de l'éducation, chercheur à l'Université de Liège (unité de didactique générale et d'intervention éducative), a été, durant 5 ans, coordinateur d'un SAS (service d'accrochage scolaire). Actuellement il réalise une thèse de doctorat sur le décrochage scolaire.

La recherche-action commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, en collaboration avec l'université de Liège, a pour but d'améliorer et d'accélérer la prise en charge des élèves en décrochage dans la province de Liège. L'impératif identifié a été de faire collaborer les différents acteurs autour du décrochage scolaire afin d'optimiser la prise en charge du jeune en croisant les visions spécifiques de chacun.

La première étape a été d'élaborer un référentiel commun de connaissances. Nous présenterons en particulier les notions directement liées au décrochage scolaire : les définitions et les facteurs de risque. Nous présenterons ensuite les structures mises en place pour gérer le décrochage scolaire : les Processus d'Accompagnement Interne (PAI) agissant au sein de l'école et les Espaces Tremplin ou SAS (Services d'accrochage scolaire) impliquant les différents acteurs participant au maillage social pour la prise en charge globale des jeunes. Nous présenterons enfin les résultats concernant l'efficacité du dispositif, la capitalisation des procédures de travail et la mise en place des outils destinés aux professionnels.

1. Décrochage scolaire : définitions et facteurs de risques

1.1 Qu'est-ce que le décrochage scolaire ?

Le décrochage scolaire est évoqué par des termes variés : on parle d' « échec scolaire », de « déscolarisation », d' « abandon scolaire », de « démobilisation » ou encore de « rupture scolaire ». La définition de ce phénomène change selon le contexte historique, social ou économique.

Delcourt, présente le décrochage comme un processus lent et insidieux pouvant se préparer depuis l'école primaire, conséquence d'événements personnels, scolaires, familiaux et socioculturels.

Le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) de la Communauté française de Belgique estime que le décrochage est « *la conséquence de la détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société qui se marque sans doute avec plus d'acuité à l'adolescence, moment de plus grande vulnérabilité et de quête identitaire.* »

Outre-Atlantique, l'accent est placé sur la certification. En effet, Parent et Paquin définissent le décrocheur scolaire comme « *une personne qui a cessé la fréquentation scolaire avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires* ».

La problématique du décrochage scolaire telle que vécue en Communauté française est sensiblement différente de celle vécue Outre-Atlantique. En effet un jeune « décrocheur » tel qu'il l'est défini en Communauté française peut décrocher très ponctuellement, de manière plus ou moins longue, et reprendre son parcours scolaire et le terminer.

La dernière dimension à ne pas négliger concerne les décrocheurs à bas bruit. Il s'agit d'élèves présents en classe, sans problème de comportement, mais qui n'étudient pas ou qui n'ont pas le matériel nécessaire pour travailler correctement; ils font simplement acte de présence, sans s'impliquer dans leur parcours scolaire. Or c'est l'absence ou le décrochage manifeste qui stimulent la mise en place de plans de lutte, ainsi trop souvent les décrocheurs à bas bruit passent entre les mailles.

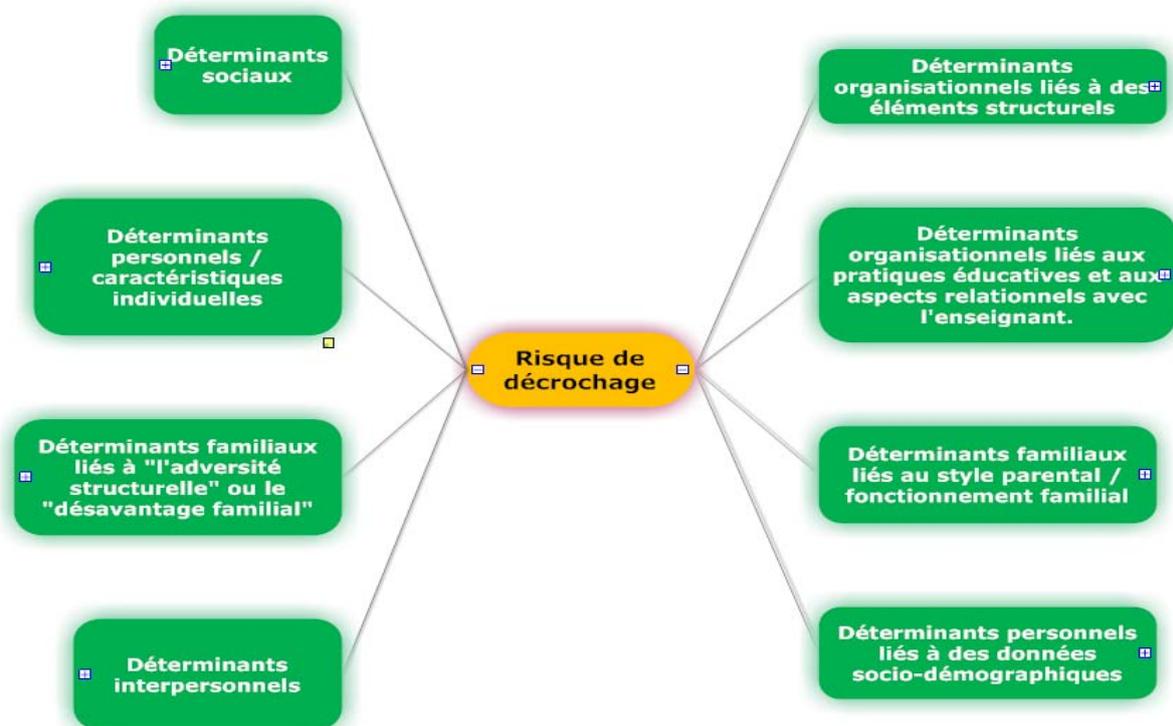


Figure 1 : Facteurs de décrochage scolaires identifiés par Janosz et Le Blanc

2.2 Facteurs explicatifs

Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel, issu d'une combinaison de facteurs. Ces facteurs peuvent être d'ordre individuel (estime de soi, stress, troubles affectifs, comportement, troubles instrumentaux ...) ou d'ordre environnemental (milieu familial et scolaire). Les causes sont multiples et interdépendantes. Voici certains déterminants pouvant amener au décrochage qui ont été relevés dans l'article de Janosz et Le Blanc :

1. Les *déterminants organisationnels liés à des éléments structurels*.

On oublie souvent que le système politique lui-même peut favoriser les situations de décrochage. Par exemple, la Communauté française de Belgique est championne dans le redoublement alors que d'autres pays, comme la Finlande, ne le pratiquent

quasiment pas. On peut ainsi faire l'hypothèse que les élèves qui redoublent plusieurs fois vont avoir une mauvaise estime de soi, cause de découragement et facteur de décrochage.

2. Les *déterminants organisationnels liés aux pratiques éducatives et aux aspects relationnels avec les enseignants*.

La politique de gestion des élèves en difficulté mise en place au sein d'un établissement, le coaching pédagogique, l'engagement des enseignants dans des projets, ou encore les relations entre les élèves et les enseignants sont autant de facteurs qui peuvent expliquer les situations de décrochage d'un élève particulier.

3. Les *déterminants familiaux*.

Un style d'éducation démocratique, comparé à un style laxiste ou autoritaire, va être plus performant

pour minimiser les situations aboutissant au décrochage, grâce aux décisions concertées sur l'orientation du jeune. La situation familiale dans ses composantes structurelles (le « *désavantage familial* » p.ex. divorce, emprisonnement...) va également contribuer à faire pencher la balance vers la situation de décrochage.

4. Les déterminants sociodémographiques

Le fait de naître dans une famille aisée contribue fortement à la réussite, à contrario un milieu social défavorisé augmente le risque d'échec scolaire. De même la situation géographique d'une école peut influencer le devenir des enfants.

5. Les déterminants personnels et interpersonnels.

Les caractéristiques personnelles de chaque élève et les fréquentations au sein et en dehors de l'école sont des facteurs importants influençant le décrochage. De même la pratique d'activités extrascolaires peut contribuer à mieux cadrer et structurer l'élève.

2. Une solution belge : les Services d'Accrochage Scolaire (SAS) (dénommés Espaces Tremplin en Province de Liège) et le maillage social

2.1 Processus d'Accompagnement Interne (PAI)

Il s'agit d'une action menée directement dans l'école afin d'agir sur le lieu même où devrait être détecté le problème de décrochage et ainsi cerner au plus tôt les cas de décrochage scolaire et mettre en place une réaction rapide garantissant les meilleurs résultats. Cette réaction doit impliquer l'élève, en distinguant absolument la sanction éventuelle face aux absences répétées de l'accompagnement nécessaire pour rétablir la situation. Après avoir identifié les différents problèmes, ce processus vise à proposer pour chaque problème l'intervenant le plus qualifié.

Concrètement, un entretien est proposé à l'élève pour faire un bilan de sa situation et identifier les problèmes. Si l'élève est capable de se prendre en main seul, d'agir concrètement et correctement dans un laps de temps assez court, alors une simple supervision sera mise en place, consistant à guider le jeune et faire des bilans réguliers. Sinon, un ac-

compagnement régulier est mis en place. Un signalement au Centre Psycho-Médico-Social (CPMS) permet de faire le lien avec la famille pour la situation psycho-sociale.

L'accompagnement n'est pas un ultimatum, l'implication du jeune est nécessaire pour que le processus réussisse.

2.2 Espaces Tremplin ou Services d'Accrochage Scolaires (SAS)

Ces services extérieurs à l'école accueillent et aident temporairement des élèves mineurs exclus d'un établissement d'enseignement et ne pouvant être réinscrits dans un établissement scolaire, ou bien des élèves en situation de crise au sein de cet établissement, ou encore des mineurs qui ne fréquentent pas/plus l'école sans pour autant en avoir été exclu.

La mission des services d'accrochage scolaire est d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique par l'accueil en journée et le cas échéant, une aide et un accompagnement dans leur milieu familial. La période maximale de prise en charge est de 3 mois et est renouvelable une fois. L'objectif reste la réintégration de ces élèves dans les meilleurs délais et meilleures conditions dans une structure scolaire ou de formation.

Le travail est effectué sur base volontaire des jeunes et de leur famille, en partenariat avec les établissements scolaires concernés, les Commissions d'inscription et les CPMS.

Les Espaces Tremplin agissent sur trois sphères essentielles :

- La *sphère scolaire*. La Province de Liège met à disposition des enseignants afin de redonner un rythme scolaire aux jeunes avec en matinée des activités scolaires surtout en français et mathématiques. Pour ceux qui vont retourner à l'école le programme officiel est poursuivi, pour les autres un bilan de compétences est effectué et ils seront encadrés de façon plus serrée avec un accompagnant pour 7 élèves. Il s'agit de redonner le goût d'apprendre aux jeunes ou encore leur faire découvrir de nouvelles compétences afin de rompre avec une dynamique d'échec.
- La *sphère sociale*. Il s'agit d'accompagner le

jeune dans des activités sportives et culturelles, monter des projets personnels, participer à des ateliers. Des réunions individuelles pour faire le point sur les avancées mais aussi l'adéquation des différentes activités proposées sont nécessaires au bon fonctionnement du processus.

- La *sphère familiale*. Le rôle des parents est pris en compte en tant qu'éducateurs et co-acteurs de la vie scolaire de leur enfant en établissant avec eux et l'élève des rencontres régulières.

S'il est difficile d'évaluer le nombre d'élèves présentant des difficultés, les estimations donnent entre 10 000 et 20 000 élèves dans la Communauté française de Belgique. Ainsi on voit que les Espaces Tremplins et leur capacité d'accueil de 400 à 600 élèves ne sont pas suffisants et ne sont qu'un dispositif parmi d'autres.

2.3 Maillage social

Il s'agit d'un réseau pluridisciplinaire d'aide aux élèves de l'enseignement secondaire et à leurs familles qui vise à apporter une solution aux problèmes liés au bien-être ou à la scolarité des jeunes concernés.

En première ligne, on trouve au sein de l'école les Processus d'Accompagnement Interne (PAI) travaillant en collaboration avec les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS). Autour de cela, les acteurs des Services de Médiation Scolaire en Wallonie (SMSW) et les Services d'Accrochage Scolaire (SAS) datent de 2002 en Communauté française de Belgique. Les équipes mobiles et les services d'Aide en Milieu Ouvert (AMO) dépendent des Services d'Aide à la Jeunesse (SAJ) : ils sont en contact direct avec les jeunes, vont à leur rencontre en dehors des heures de travail scolaire au sein même de leurs quartiers et déterminent avec eux le type d'action à entreprendre. L'ensemble de ces services doivent se concerter pour prendre en charge les différentes facettes correspondant aux sphères

que nous avons identifiées précédemment.

En deuxième ligne, on trouve les services plus généraux qui s'adressent à la sphère familiale et qui vivent les difficultés d'ordre financier, économique et familial. Les SAJ, les Centres Publics d'Action Sociale (CPAS), présent dans chaque commune, et les Services Locaux Spécifiques cherchent à déterminer des solutions spécifiques dans le respect des ressources de la famille, en amenant des fonds, en s'occupant des situations familiales difficiles pour les familles séparées. Là encore, la nécessité de concertation est importante pour ne pas refaire le travail qui est parfois déjà fait par un médiateur p.ex. Ces différents services sont le dernier rempart avant la possible judiciarisation de la situation.

En dernière ligne se trouvent les Services de Protection Judiciaire (SPJ), les centres de guidance spécialisés, très dépendants de la localisation géographique et des moyens de la commune. En concertation avec les CPMS et les médiateurs, c'est dans ce cadre que la gestion des violences domestiques graves, ou les situations d'assuétude aux drogues sont prises en charge. Encore une fois, le tissu associatif local est mis à contribution pour tirer parti des compétences spécifiques qui pourraient être nécessaires pour la prise en charge d'un élève présentant des difficultés particulières.

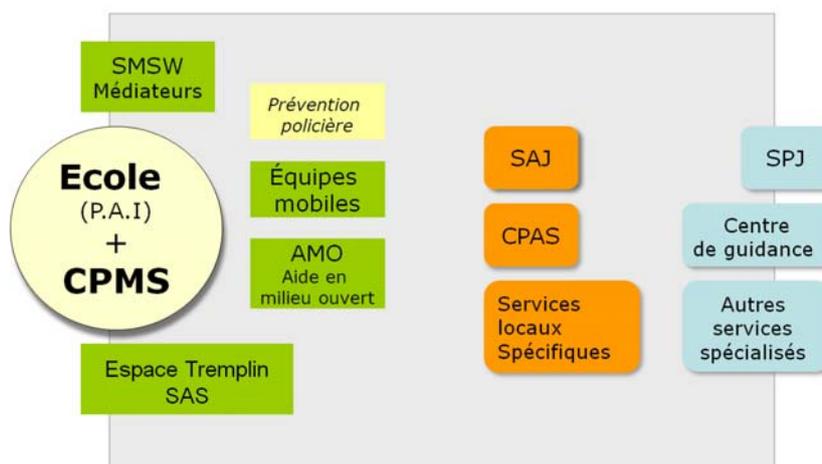


Figure 2 : schéma de synthèse et de maillage social

2.4 Résultats

Nous parlerons ici de deux types de résultats : ceux concernant l'efficacité du dispositif en termes de rescolarisation des élèves, et ceux, plus institutionnels, concernant le succès de la mise en place de cette structure d'accompagnement à l'adresse des professionnels.

2.4.1 Efficacité du dispositif en termes de rescolarisation des élèves

Sur la Province de Liège, au cours des cinq dernières années (2005 – 2010), environ 80% des jeunes accueillis par nos services reprennent un parcours scolaire. Il est difficile d'apprécier vraiment les statistiques à cause de nombreux facteurs : certains arrivent à 18 ans et sortent donc des statistiques ; d'autres partent travailler ; d'autres s'inscrivent à l'Université où il n'est plus possible de suivre leur devenir. Néanmoins, hormis ceux qui retournent effectivement à l'école pour reprendre leur scolarité de manière normale, 5% des jeunes environ se tournent vers des structures professionnalisantes ou d'alternance, 1% suivent un enseignement spécialisé, 13% sont pris en charge par les services judiciaires SAJ/SPJ, et 1% suivent une thérapie spécialisée.

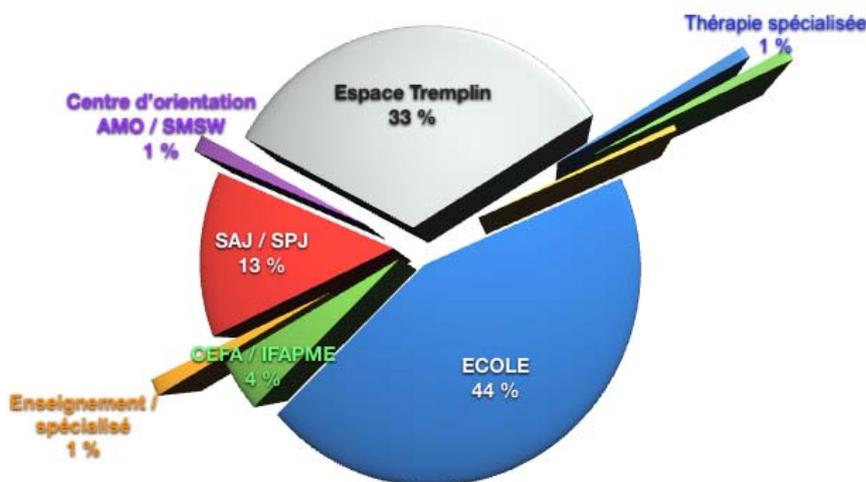


Figure 3 : Résultats statistiques de l'action coordonnée de maillage social

2.4.2 Plateforme professionnelle

Il est important que les professionnels concernés par le décrochage et l'absentéisme scolaires puissent se concerter en utilisant un référentiel commun concernant la thématique du décrochage scolaire. Des méthodes de travail collaboratif doivent compléter le référentiel et de préférence continuer à se développer et à se diffuser.

Sur base de l'existant et des souhaits exprimés nous avons formalisé et proposé aux acteurs différents outils utilisables au quotidien. Plus de 200 acteurs de terrain se sont mis d'accord sur un protocole commun. Étant donné la particularité de chacune des situations des élèves, il s'agit de ne pas enfermer le travail de l'acteur dans des procédures sclérosantes où la prise d'initiative et la créativité n'ont plus de place.

Du point de vue individuel, les outils sont proposés et non imposés. D'ailleurs, il est fort probable que certains acteurs chevronnés puissent faire l'impasse sur ces « instruments » d'aide.

Du point de vue de l'équipe professionnelle le protocole laisse toute latitude aux acteurs sur le dispositif qu'ils comptent mettre en œuvre. Par contre, en cas de difficulté, la possibilité d'une régulation par une tierce instance, la Commission Mixte Locale, est clairement formulée.

Au niveau organisationnel, le protocole se veut plus formaliste. Ce niveau doit offrir la garantie d'un bon fonctionnement via une large consultation s'appuyant sur la communication et l'expérience de l'ensemble des acteurs.

Enfin, une Commission Mixte d'Arrondissement se réunit deux fois par an pour faire le bilan critique des pratiques et capitaliser ce qui a fonctionné, conseiller les Commissions locales où des cas d'échec ont été repérés, et

agir sur le politique en interpellant les pouvoirs publics et les institutions étatiques sur la base des constats de dysfonctionnement constatés sur le terrain, pour éventuellement aboutir à la formulation de circulaires, de décrets, ou de lois.

Cette Recherche-Action a conduit à l'instauration de plusieurs outils pratiques utilisés par les professionnels au quotidien. Le protocole a permis la collecte de plus de 300 bonnes pratiques collaboratives qui bénéficient à tous les acteurs. Ensuite, de nombreux outils d'aide à la décision permettent d'assister les acteurs professionnels au quotidien en leur permettant de consulter, en ligne, les ressources disponibles pour faire leur travail plus efficacement. Enfin, plusieurs recommandations pour rendre cette action pérenne ont été formulées et doivent, dans les années à venir, être retravaillées par les différents acteurs pour améliorer encore la prise en charge du décrochage scolaire.

Le détail des résultats (notamment les bonnes pratiques, la mise en œuvre des outils d'aide à la décision, les résultats statistiques) sont consignés dans un rapport externe disponible sur <http://hdl.handle.net/2268/4358>

3. Résumé

La Province de Liège a cherché à établir un référentiel commun de connaissances sur le décrochage scolaire à partir des observations de terrain et des connaissances académiques. Elle a ensuite mis en place de plusieurs actions concrètes sur différents niveaux : les Processus d'Accompagnement Interne et les Espaces Tremplins, même si ces dernières structures ne sont clairement pas suffisantes. Le maillage social permet de mobiliser d'autres acteurs locaux pour la prise en charge des jeunes, en impliquant les acteurs scolaires mais aussi les acteurs sociaux et judiciaires.

Les résultats de cette action sont intéressants : environ 80% des élèves reprennent le chemin de la classe. Outre ces résultats, une intéressante synergie s'est mise en place entre les différents acteurs qui ont maintenant validé un protocole d'action commun et des outils d'aide à la décision. Ce processus devrait être étendu au courant de l'année 2011 aux autres provinces de la Communauté française de Belgique.

Y a-t-il trop de stress à l'école ?

Mot de bienvenue de
Madame Antoinette Thill-Rollinger,
Directrice du CPOS (Centre de psychologie
et d'orientation scolaires)

Introduction de la conférence par
Lidia Correia, psychologue au CPOS

Cette conférence s'insère dans le cadre du colloque
« Lectures psychologiques et pédagogiques du dé-
crochage scolaire. Intervention et prévention. ».

L'idée de cette conférence est née d'une volonté de
mieux comprendre ce qui entrave l'épanouissement
scolaire, à savoir ici le stress scolaire. Et par cette
conférence, il nous importe d'interpeller les person-
nes qui côtoient l'enfant, à savoir les parents, les
enseignants

Au CPOS (tout comme dans les SPOS), dans notre
service de consultation pour jeunes et familles, nous
suivons des adolescents à partir de 12 ans et leur
famille. Une partie d'entre eux consultent chez nous
pour des questions de stress scolaire, de mal-être,
général ou conséquence d'un autre problème. C'est
de ces rencontres d'adolescents qu'est née l'idée de
cette conférence.

On observe couramment la suivante :

Contrairement à ceux qui auraient besoin qu'on les
pousse à travailler, il y a ceux qui travaillent énormé-
ment, qui donnent leur maximum et qui sont dépassés
et souffrent en silence d'une pression trop forte.

Dans le travail avec les parents, nous sommes très
sensibles au fait qu'eux aussi sont stressés et que
les enfants peuvent sentir leur inquiétude. Dans ce
temps de crise notamment, les parents sont inquiets,
ils veulent le meilleur pour leurs enfants. Malgré une
volonté positive des parents, ils peuvent involontaire-
ment être de plus en plus exigeants vis-à-vis de l'é-
cole. Il est interpellant de constater le nombre crois-
sant de demandes de parents pour des cours de
soutien scolaire.

Or le stress, c'est contagieux. Les enfants ont peur
de ne pas être à la hauteur : soit ils obéissent en si-
lence, soit ils réagissent en envoyant tout balader.

Ce que nous observons aussi, c'est le stress de l'é-
valuation chez les élèves, il y a les attentes de bons
résultats. Souvent on parle des mauvaises notes,
mais pas des bonnes. C'est une source de tension
chez le jeune et dans la famille. Les adolescents sont
vulnérables, ils ont une image d'eux-mêmes à cons-
truire et ont besoin d'un regard positif et d'encoura-
gement. Or, les mauvaises notes, ça « casse ».

Souvent, c'est le corps qui parle : maux de ventre, de
tête... La phobie scolaire est le symptôme le plus
manifeste du stress scolaire.

Conférence

«Y a-t-il trop de stress à l'école ?»

Docteur Patrice Huerre

*Psychiatre des hôpitaux, psychanalyste, Patrice
Huerre est chef de service de psychiatrie de l'enfant
et de l'adolescent. Il est également vice-président de
la maison des adolescents du Sud des Hauts-de-
Seine et expert auprès de la cour d'appel de Versail-
les. Il a dirigé pendant 14 ans deux cliniques spécia-
lisées (à Sceaux et à Paris) dans les soins avec étu-
des pour les lycéens et étudiants en région pari-
sienne.*

*Il est spécialisé depuis près de 30 ans dans les ac-
tions de prévention et de soins pour les adolescents
et jeunes adultes. Il a écrit de nombreux ouvrages et
articles consacrés aux problèmes de ces âges et
destinés tant aux parents qu'aux professionnels.*

1. Considérations générales

Y a-t-il trop de stress à l'école ? Il faudra donc cher-
cher et voir où il se niche. Cette question suscite de
nombreux débats en France, dans un souci de bien
faire à partir du moment où il est relevé que le stress
peut avoir des effets entravant les intentions et ac-
tions de chacun. Or, le stress peut être avantageux.
Si nous n'étions pas stressés dans certaines situa-
tions, nous ne serions pas non plus très mobilisés
par certains enjeux et nous nous préparerions beau-
coup moins bien à certains examens par exemple.

Il faudra donc évaluer la limite entre ce qui serait de
l'ordre d'un stress profitable, on pourrait presque
dire à entretenir, et ce qui devient un stress entra-
vant, handicapant, dérangeant, empêchant les pro-
jets, et faisant émerger la peur. C'est toute la diffé-
rence entre être stressé ou bien rester paralysé par
la peur. Or, c'est là que le stress devient un pro-
blème.

C'est un sujet qui amène à de nombreux discours
dans lesquels on ne sait pas très bien de quoi on
parle. Une étude a par exemple été effectuée dans
les différents pays européens pour établir à quel
niveau on pouvait situer le sentiment d'être sous
pression à l'école chez les jeunes de 11 à 15 ans.
Une sorte de « hit parade » des pays européens en
matière de stress à l'école.

Il en est ressorti que la France, le Luxembourg et la
Belgique sont en réalité en queue de liste alors que
le Portugal, la Pologne et la Grande-Bretagne sont

en tête puisque dans ces pays, 50% des 11-15 ans disent avoir le sentiment d'être sous pression à l'école.

Personnellement, je me méfie beaucoup de ces études comparatives, car tout dépend du jour précis où l'on interroge. C'est donc à prendre prudemment, mais cela montre que la question du vécu de pression en milieu scolaire intéresse et se pose beaucoup.

Tout cela n'est pas nouveau. Regardons en effet les exigences scolaires dans la période moyenâgeuse, où le rythme de vie quotidienne était assez étonnant : réveil à 5h, mise à profit de tous les temps de récréation, etc., une pression donc très grande.

Peut-être faut-il alors se demander si la pression dont il est question ne résulte pas, en partie, à un niveau collectif, du fait que théoriquement aujourd'hui chaque sujet humain a pour idéal de choisir sa destinée. « Dis-moi ce que tu veux, je ferai au mieux pour t'aider à y arriver » ; « Dis-moi, toi qui es jeune encore, ce que sont tes projets et rêves, je ferai tout pour que tu t'en approches ».

Dans ce cas-là, tout ce qui peut paraître comme une contrainte, une injonction, est mal vécu. La question ne se posait pas avant, c'était comme ça : la destinée était pré-organisée.

Ce sujet de la pression scolaire n'est pas à aborder seulement au niveau de la période adolescente.

Je pense qu'il est important de souligner que cette question se pose beaucoup plus tôt dans la vie. Dès le plus jeune âge en effet, et cela n'est pas sans impact sur la manière dont cela va se poser plus tard à l'adolescence, puis à l'âge adulte. Il faut voir en quoi une forme de pression grandissante exercée sur les enfants jeunes va avoir des inconvénients sur les enfants plus tard.

Je voudrais simplement pointer ici la stimulation de l'enfant très tôt dès le début de sa vie : il ne faudrait pas perdre de temps pour que l'enfant soit performant et développe ses compétences, les stimuler le plus tôt possible, qu'elles soient auditives, sensorielles, etc., pour aboutir à une fierté des parents. Il faut sortir du lot très vite car l'avenir est un avenir de compétition féroce et ceux qui seront sortis du lot le plus tôt auront un avantage par la suite.

Cela abouti premièrement au fait que l'enfant va être

valorisé par ces stimulations au niveau des manifestations qu'il produit, des comportements qu'il peut mettre en œuvre. C'est-à-dire que c'est au service, pourrait-on dire, du narcissisme des parents : « Je suis fier car mon enfant est en avance sur celui de ma voisine. ». L'enfant est au service du réconfort parental sur leur propre avenir qui les effraie eux-mêmes. Cet enfant peut alors avoir le sentiment d'être apprécié à l'aune de ses résultats : ce qu'il en est de sa personne est beaucoup moins certain. Et l'on voit de plus en plus d'adolescents qui vont finir par se demander quelle valeur ils ont pour leur entourage parental et scolaire. J'en vois même qui se posent la question et à qui je réponds « Si vous voulez savoir comment vous êtes appréciés par vos parents, essayez d'avoir un zéro en maths ». Certains, audacieux, essaient : est-ce que cela aura pour effet un encouragement, une attention portée à l'enfant, ou bien un pointage de la flamme, ... ?

Deuxièmement, cela privilégie l'excitation par rapport à d'autres capacités humaines qui passent au second plan, comme jouer, notamment, jouer gratuitement pour s'amuser, pour le plaisir de partager avec un autre une situation dans laquelle on est « en co-création » et inventer une situation « on dirait que ». Cette capacité de jouer, très importante, va être déterminante. On voit de plus en plus d'enfants aujourd'hui qui ne savent pas jouer, et des adultes qui eux-mêmes n'ont plus de jeux.

J'avais l'autre jour en consultation une petite fille dite « agitée ». Et puis tout d'un coup elle prend un stylo sur mon bureau et en fait un avion. Je lui demande « Où tu t'en vas ? », elle me répond et on part comme cela dans une histoire. Les parents devenaient de plus en plus graves, et à un moment donné, n'en pouvant plus, ils m'interrompent : « Docteur, j'espère que vous avez bien vu que c'était un stylo, pas un avion ».

Ce manque de jeu aura une grande conséquence : ces enfants auront une grande difficulté à voir du jeu dans l'apprentissage. Les savoirs vont leur apparaître comme le stylo pour ces parents-là : uniquement comme des objets culturels de connaissances mais inutiles, car pas l'objet d'une satisfaction partagée. Ce plaisir d'apprendre provient, pour moi, directement de la capacité que l'on a à jouer avec les connaissances.

Il a deux types d'enfants, et de parents : ceux qui se lèvent et se disent « Chic, aujourd'hui je vais apprendre des choses nouvelles » et les autres qui se disent « Encore une journée où l'on va me dire des choses qui ne m'intéressent pas ».

Cela a aussi des conséquences sur le plan relationnel : ces enfants ayant grandi sans jeu sont en prise directe avec le monde réel : un regard de travers dans la cour de récréation et le coup de poing fuse. Les bagarres sont des manières de rencontre à deux, corps à corps, il n'y a pas de tiers, pas de possibilité de jouer, c'est pris de plein fouet, en direct avec une réalité. Ce que le jeu apprend à l'enfant, c'est que, quand on joue, il y a un objet, quelque chose entre nous.

Ces considérations générales pour vous dire que la question du stress, ce vécu de pression, démarre très tôt, et les établissements scolaires en héritent directement.

Il y a ensuite, au-delà de tout cela, la question de l'état d'esprit des adultes d'aujourd'hui, qu'ils soient parents, enseignants ou autre. Ils sont globalement relativement inquiets, en tout cas c'est ce que nous font penser les témoignages des adultes par rapport à l'avenir etc. On est dans un temps présent avec l'idée que jamais on n'avait connu de la violence ou de la délinquance, par exemple : les enfants avant étaient beaucoup plus respectueux que leurs aînés. En réalité, si l'on va voir dans les papyrus égyptiens, on verra que depuis des millénaires, on se plaint de la « jeunesse irrespectueuse ».

Nos représentations de l'avenir sont donc plutôt négatives.

Ensuite, tout le monde veut bien faire, que ce soit les enseignants ou les parents. Et quand on fait mal, on culpabilise.

À titre d'exemple, on voit des enfants qui disent souvent à leurs parents lorsqu'ils se font réprimander « Je ne t'aime plus ». Là, c'est la panique totale. Vous imaginez la tête de nos grands-parents dans cette situation ? Ils n'avaient pas le sentiment, comme actuellement, que les sentiments de l'enfant étaient en question (« Dis-moi que tu m'aimes pour que je sois tranquille »). Auparavant, c'était plutôt l'inverse, c'était l'enfant qui cherchait à savoir qu'il était aimé.

Cette inversion se traduit également par une cer-

taine dose de stress des parents, et il n'y a rien de plus contagieux que le stress.

Alors bien-sûr, on cherche des explications et on en trouve de toutes sortes : d'ordre psychopathologique ou non ; on trouve de plus en plus d'enfants précoces, etc. Mais cela n'aurait-il pas un rapport avec les enfants sur-stimulés dès leur naissance ?

Et puis il y a les surdoués. Ces enfants qui arrivent avec leurs parents nous disant « Mon enfant est surdoué, c'est pour ça qu'il n'arrive pas à l'école, il est trop doué pour ce que l'école lui prodigue et donc c'est normal qu'il décroche. Il faut donc que l'école s'adapte au niveau de mon enfant. »

Pour en revenir maintenant plus précisément au stress, celui-ci est une réaction en même temps psychologique et somatique.

Le corps est impliqué. Quand on est stressé, en général le corps est sollicité : on a chaud, mal au ventre, du mal à parler, etc. Des raisons physiques qui seront très différentes d'un sujet à l'autre, selon nos personnalités, selon nos histoires. Et cela commence dès la grossesse. Un enfant qui se développe là-dedans va hériter de cette dose de stress.

On en voit certains qui, sans stress, sont un peu perdus, ils vont donc créer du stress.

On voit cela notamment en tant qu'enseignant : des élèves face à un même élément de stress vont réagir de manières très différentes.

Pour certains, cela atteint une intensité démesurée par rapport à l'enjeu de stress.

2. Quelles conséquences cela a ?

Sur le plan psychologique, on aura de nombreux enfants qui se plaindront de douleurs physiques, détachées d'un état anxieux. C'est-à-dire que le stress s'est détaché du plan psychique, de telle sorte que c'est le corps qui traduit ce stress. C'est le cas de troubles psychosomatiques, ce qui permet d'ailleurs de ne plus éprouver l'émotion troublante, mais à quel prix !

Vous avez aussi des signes importants du côté du sommeil, des troubles du sommeil comme témoins d'une anxiété, et le trouble du sommeil entraîne un manque d'attention le lendemain, donc une baisse des résultats,

et donc de l'anxiété, et le cercle vicieux est en place.

C'est la même chose pour les troubles de l'alimentation, qui renvoient à l'usage de sa bouche comme mode de relation aux autres, et ce dès l'enfance. C'est le cas de l'enfant qui recrache sa nourriture pour montrer à ses parents son mécontentement. Pour certains adultes, cela se traduit par « Je suis tellement stressé que cela me coupe l'appétit ». D'autres vont se ronger les ongles, vont fumer, etc. : c'est toujours la bouche qui sera mobilisée.

Dans l'apprentissage scolaire, c'est la même chose, sauf que ce n'est pas la bouche mais les yeux et les oreilles qui sont en cause. C'est le cas par exemple de la « boulimie scolaire ».

Il y a aussi des problèmes comportementaux. Combien d'enfants en maternelle et primaire sont réputés hyperactifs et sont avant tout des enfants stressés, anxieux. L'anxiété se manifeste chez eux par de la déconcentration. En bougeant, on essaie de ne pas sentir trop longtemps cette anxiété. Il y a alors des désinvestissements scolaires. Il faut en effet être suffisamment disponible psychiquement pour s'investir dans l'apprentissage. Il y a aussi l'absentéisme scolaire : un désinvestissement du périmètre scolaire, source de l'anxiété.

Les enfants ont, a priori, envie de bien faire et de satisfaire les adultes qu'ils aiment. Il ne faut pas oublier la détresse et le sentiment de culpabilité majeur de l'enfant lorsqu'il ne rapporte pas de bons résultats. La culpabilité va devenir une entrave importante.

Il y a enfin des parents dont l'enfant est stressé en permanence, sans que les parents ne lui mettent la pression. Ils ont oublié qu'ils ont pu le faire avant, et la pression intérieure devient autonome chez l'enfant.

3. Que faire face à cela ?

- a. Mettre un peu la pression n'est pas une mauvaise chose. À l'inverse, ne plus du tout avoir d'exigences peut apparaître pour l'ado comme un signe d'abandon et de désintérêt.

Entre cela, ce qui serait vécu comme un abandon, et la suppression vécue comme une contrainte et empêchant de s'investir sur sa propre satisfaction, la zone intermédiaire n'est pas facile à trouver,

surtout qu'elle varie d'un cas à l'autre.

- b. Le deuxième élément à constater, cruellement présent dans le système pédagogique français, est le fait qu'un élève peut arriver en fin d'études secondaires sans que personne n'ait jamais attiré son attention sur sa méthode d'apprentissage. C'est dramatique, car beaucoup d'élèves vont mobiliser des ressources pour bien faire, qui ne correspondent pas à leur façon de fonctionner. Exemple : comment s'y prendre pour mémoriser (mémoire visuelle, auditive, ...) ? Quel gâchis quand on ne nous a pas aidés à découvrir quel était notre mode préférentiel. Il faut donc identifier ces stratégies d'apprentissage. Cette lacune amène certains élèves à être très stressés dans leur apprentissage alors qu'ils pourraient faire bien mieux.
- c. Quant à la question du sommeil, c'est une question tout à fait méconnue. Les troubles du sommeil sont extrêmement importants, parce qu'ils peuvent traduire des anxiétés profondes. Il faudrait apprendre à repérer le moment où les paupières tombent pour ne pas rater ce moment et s'endormir. Et puis à cet âge-là, adolescent, on se compare beaucoup. Alors si l'un nous dit « Moi, je me couche tous les jours à 1h du matin », et bien l'adolescent va se dire que c'est sûrement la bonne méthode. Or, cela ne lui convient probablement pas à lui personnellement. C'est un âge où l'on n'insiste pas suffisamment sur ses besoins individuels sans se comparer aux autres.
- d. Cela va être la même chose au niveau des temps de travail et de concentration. Certains seront productifs en début de journée, d'autres très tard le soir, etc. Et là encore si l'on se compare aux autres, on risque de travailler à contre-emploi.

Le temps passé à souligner à l'adolescent l'importance des besoins personnels, est un temps gagné sur la suite et qui permet d'éviter d'éventuelles sources de stress.

4. La contamination de l'inquiétude par les adultes

Cela ne me gêne pas du tout que les parents soient ambitieux pour l'avenir de leurs enfants, seulement certains sont complètement angoissés à ce sujet.

Et là il faut faire attention aux formulations, comme

parler de l'autre en son nom, et ne pas forcément dire « je ». « Je suis angoissé par les résultats que tu obtiens » n'est pas la même chose que « tu es angoissant par les résultats que tu obtiens ». « Je » n'engage que moi, c'est ma propre angoisse personnelle. Alors qu'en utilisant la deuxième personne, l'angoisse est affectée d'une certaine manière à l'adolescent.

De même, pour l'utilisation du verbe avoir ou être. Il n'est pas pareil de dire « Tu as un très mauvais bulletin et je suis fâché » ou « Tu es mauvais ». Le verbe être qualifie le sujet en tant que personne. Le verbe avoir est moins dangereux. C'est la production qui est mauvaise, pas la personne.

Cela participe également à la production du stress. Si c'est mon devoir qui est jugé mauvais, il ne tient qu'à moi de rendre ce devoir meilleur. Or, si c'est ma personne qui est jugée mauvaise, comment faire pour gagner de nouveau l'estime de l'adulte que j'ai déçu ?

Nous avons donc un rôle tout à fait important en différenciant la production de la personne et en remettant du jeu dans l'apprentissage. Si nous adultes, avons cette capacité de jeu, on peut redonner du jeu dans la relation à une situation qui peut apparaître inquiétante : on se la raconte avant, on la dédramatise. Ce mini jeu de rôle prendra quelques minutes. J'en vois souvent qui viennent « Je n'aurai jamais cet examen, ma vie est foutue ». « Bon, imaginons que tu ne l'aies pas, qu'est-ce que cela change ? » « Je vais m'faire engueuler par mes parents ». « D'accord, mais qu'est-ce que ça change fondamentalement ? ». Et on se raconte l'histoire de l'échec. Cela va jouer un rôle apaisant, car c'est l'imagination qui joue souvent des tours à l'humain.

Je dirais pour terminer, en référence à ce que je disais d'entrée de jeu, qu'il y a quelque chose à faire du côté des manifestations physiques. Avant, pour des chocs post-traumatiques, on traitait le stress par des médicaments. Or, cela ne changeait rien. Et puis, il y a eu une équipe qui a fait une autre expérience : on ne cherche surtout pas à toucher à l'angoisse, on va toucher au corps : des médicaments qui ralentissent le pouls, symptôme du stress. Ce que nous allons pouvoir apprendre aux élèves stressés comme manières de faire avec son corps autrement, va être aussi très important. Il y a maintenant

de nombreuses équipes qui offrent aux élèves des séances de relaxation pour leur faire prendre conscience du fait qu'ils sont totalement crispés, et qu'ils éprouvent du coup du stress. Il faut jouer aussi sur le corps : la respiration, la tension musculaire. On gagne parfois plus à jouer sur cette dimension là que sur l'autre, surtout à court terme.

Il me semble donc que nous avons une responsabilité importante à plusieurs niveaux, en essayant de différencier notre stress d'adulte du leur, de donner du jeu, en aidant à identifier leurs besoins, et en ne cherchant pas à gommer toute notion de stress.

Questions/réponses :

- *Est-il possible pour un enseignant d'établir un dialogue personnel avec une collectivité afin de faire prendre conscience aux élèves de leur stress pour qu'il puisse s'en dégager ?*

Il faut mettre en jeu notre capacité en tant qu'adulte à verbaliser, en utilisant le « je ». Ou bien proposer une large palette de possibilités : « À l'approche d'un examen très important comme celui de demain, je comprends qu'on puisse être stressé. Il y en a certain parmi vous qui ne vont pas dormir, qui vont penser qu'ils n'y arriveront jamais ».

On donne des propositions de « possibles ». Pas toutes les possibilités, mais quelques-unes. Et l'élève pourra piocher dedans une idée en correspondance avec son sentiment : « Je ne suis pas le seul à éprouver cela ».

Puis, il faut éventuellement distiller des conseils : « Si cela arrive, je sais que certains font des exercices de relaxation, certains vont en parler, d'autres font autre chose... ».

- *Que peut-on penser des enfants qui souffrent d'un refus scolaire anxieux, autrement dit phobie scolaire ?*

On met beaucoup de choses derrière ce terme aujourd'hui. Quand un enfant qui dit « Je ne veux pas aller à l'école car j'ai peur », il faut aller voir derrière. Peut-être que c'est effectivement dû à une anxiété, mais l'on sait bien que l'être humain a une grande capacité à se défaire d'une inquiétude dont il ne sait pas d'où elle vient en évitant les situations effrayantes. Ceux qui vont se fixer sur l'apprentissage ou le périmètre scolaire, cela peut leur permettre d'éviter

de se confronter à leur peur : j'ai identifié la cause de mon anxiété, donc je peux l'éviter. On va trouver une cause, même aberrante, à notre peur.

Je crois que ce qui est important, c'est, quand un clignotant s'allume, d'aller voir derrière. S'il y a d'autres clignotants qui s'allument - problème d'appétit, de sommeil, désintérêt de l'activité extra-scolaire habituelle - il faut voir ce qu'en disent les autres personnes qui fréquentent l'enfant (moniteurs sportifs, etc.), afin de voir s'il y a vraiment un problème isolé ou si c'est le signe visible d'une difficulté plus profonde ou plus large. Mais c'est toujours à prendre au sérieux, pas forcément au pied de la lettre. Il faut accepter de différer la réaction, en mobilisant différents moyens pour mieux comprendre de quoi il retourne.

- *Pourriez-vous nous donner quelques indices pour aider les jeunes à identifier leurs techniques d'apprentissage ?*

Cela n'est pas ma spécialité directement même si j'ai quelques petits trucs. Certaines personnes sont formées pour cela, certains enseignants notamment.

Par exemple on peut déjà demander à l'élève : comment allez-vous spontanément apprendre plus vite un poème ? En le lisant, en l'écoutant plusieurs fois, ... ?

- *À qui appartient-il d'aller chercher les clignotants permettant de repérer un stress éventuel ?*

Le repérage du clignotant est une première étape. Mais cela nécessite ensuite de mobiliser d'autres ressources professionnelles : les enseignants d'abord, les psychologues ensuite, en fonction des indices que l'enfant aura laissés autour de lui.

Mais ce n'est pas parce que le « clignotant » est très vif que c'est forcément plus grave. Il y a parfois des clignotants qui s'allument à peine, mais témoignent d'une très grande souffrance.

- *Pourriez-vous résumer ou compléter les conseils pratiques pour aborder les situations de stress ? Quel est le discours que doit tenir un parent par rapport à l'école, à un éventuel échec à un examen ? Comment stimuler sans mettre trop de pression ? Si par exemple un enfant rentre avec un 3 à la maison comment réagir ?*

« Je suis fâché que tu aies eu un 3, mais je t'aime

quand même. » Bien-sûr on ne le dit pas comme cela car c'est implicite. Mais cela compte quand-même, car l'enfant a besoin d'être rassuré sur sa personne.

Il faut ensuite essayer de faire en sorte que l'enfant s'interroge sur « Pourquoi je n'ai pas réussi ». Et ne pas hésiter à admettre qu'on ne peut pas aider l'enfant, mais lui dire que l'on peut se tourner vers d'autres professionnels qui eux pourront l'aider vraiment à savoir comment il s'y est pris, pourquoi il a échoué et comment faire mieux la prochaine fois.

- *Comment réagir face aux enfants qui se comparent aux autres et s'inquiètent tout seul ?*

C'est difficile en effet de rassurer les enfants sur ce sujet-là. On rentre dans un domaine plus compliqué. Il s'agit de renverser le stress : comment faire, si l'on est anxieux de nature, pour utiliser cela à son profit ?

Il y a des métiers qui ne pourraient pas se mettre en place s'il n'y avait pas de personnalité anxieuse.

Parfois cela fait partie de sa propre personnalité d'être anxieux. Comment faire alors pour s'en servir à profit ? Comment composer avec ce que l'on est ? Il faut trouver une adéquation entre sa personnalité anxieuse ou non, et ce que l'on va faire plus tard comme métier. Il faut que ces ajustements soient productifs, et pas seulement défensifs, sinon cela sera au détriment de sa construction personnelle.

- *Faut-il se contenter, en tant qu'enseignant, des portes ouvertes puis déléguer à la psychologie, ou bien pensez-vous qu'un enseignant peut s'investir lui-même avec ses caractéristiques, dans le domaine psychologique ?*

Il faut bien que l'enfant ne comprenne pas le côté « relais » vers un autre professionnel comme un « abandon ». Il faut lui faire comprendre que l'on ne se désintéresse pas de lui, mais que l'on ne peut pas l'aider davantage, mais que l'on reste concerné, sans être acteur de l'évolution à venir.

On a tous besoin des autres, et c'est en partageant avec d'autres que l'on évoluera mieux. Cela peut permettre à l'adolescent de se dire que lui aussi a besoin des autres et que cela peut l'aider que de faire cette démarche.

Phobie scolaire ou refus scolaire ?

Marie-France Le Heuzey exerce dans le Service de Psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent à l'Hôpital Robert Debré à Paris depuis 1986 en qualité de praticienne hospitalière et depuis 1988 en tant psychiatre. Elle a également une activité académique de recherche et de formation et elle anime une consultation spécialisée dans les troubles en lien avec l'école au sein d'un dispensaire pédopsychiatrique. Elle est également l'auteur de nombreux livres. Le texte ci-après est largement inspiré de l'intervention et du livre « Phobie scolaire » publié en 2008, notamment en ce qui concerne les vignettes cliniques.

L'école est un droit pour tous les enfants, mais aussi un devoir. Pourtant, l'absentéisme scolaire progresse. Qui sont ces enfants et ces adolescents qui « décrochent » ? La distinction, ancienne et simpliste, entre l'école buissonnière, caractérisant les jeunes chenapans préférant la rue à l'école et la phobie scolaire, sorte de névrose où l'enfant ne va plus à l'école pour rester dans le giron familial, est complètement dépassée. Le décrochage scolaire est un symptôme qui reflète des situations diverses et souvent complexes dans lesquelles interagissent des facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux.

Après avoir discuté et revu l'élaboration et l'évolution de la terminologie autour de l'établissement de la phobie ou du refus scolaire, nous nous intéresserons aux différentes situations psychopathologiques qui peuvent sous-tendre un refus scolaire, en insistant sur les indices permettant leur repérage. Nous discuterons ensuite des méthodologies d'approche pour évaluer la situation globale autour d'un refus scolaire et exposerons les différentes thérapeutiques existantes à partir des expériences de terrain.

1. Historique et évolution du concept

Ce sont les lois Ferry de 1882 instituant l'obligation de l'instruction laïque pour les enfants jusqu'à 14 ans qui fait apparaître du même coup les premiers enfants qui refusent ou « sèchent » l'école. Dans les premiers temps, ne pas aller à l'école était pris pour de l'école buissonnière, toujours synonyme de moments de bon temps : tantôt pris comme un comportement bénin, tantôt comme un comportement de délinquance, mais jamais comme un problème médical ou pédopsychiatrique.

Il faut attendre des travaux américains en 1941 pour que la notion de *phobie* soit introduite par Johnson, en identifiant une catégorie d'enfants qui, malgré le fait qu'ils aiment l'école et réussissent plutôt bien, ne peuvent pas s'y rendre. En France, la notion de peur avait aussi été caractérisée par Binet en 1887 puis par Heuyer en 1914. Launay va s'appuyer sur la notion d'*anxiété* pour différencier cette catégorie d'enfants des simples fugeurs antisociaux. Broadwin ira plus loin en 1932, en expliquant l'absentéisme par la tentative pour l'enfant d'obtenir de l'amour ou de s'évader de situations réelles auxquelles il lui est difficile de faire face, mettant en avant que le phénomène ne peut s'expliquer par la seule défiance, mais probablement aussi par des difficultés psychoaffectives. Plus tard en 1956, Johnson mettra en lumière le phénomène de l'*angoisse de séparation* pour expliquer la phobie scolaire.

Il faudra attendre 1970 avec les travaux de Weissen pour aboutir à une étude plus systématique et dans la durée, sur cinq à dix ans, pour mettre en lumière deux phénomènes : la scolarité est globalement satisfaisante, mais certains domaines restent marqués par les difficultés : isolement social, absence de relations affectives ou sexuelles, et dépendance à la famille. En 1974, Ajuriaguerra réaffirme la différence entre école buissonnière et phobie scolaire, et donne un premier tableau clinique précis : crise d'anxiété aiguë liée aux premières fréquentations scolaires avec rage, opposition violente à la maison au moment de partir pour l'école ou au retour, avec des signes somatiques comme des céphalées, des douleurs abdominales, des vomissements, manifestations qui disparaissent généralement si l'enfant ne va pas à l'école. Ces études conduisent Ajuriaguerra à réfuter le terme de phobie scolaire en invoquant les différences dans les organisations psychologiques. Dugas et Gueriot en 1977, à la suite d'une importante étude portant sur 68 cas, soulignent l'hétérogénéité des signes et l'absence d'une personnalité type derrière le symptôme de phobie scolaire. Ces deux études permettent de conclure à la pluralité et la complexité des pathologies sous-jacentes.

Peu après, le terme de phobie scolaire commence à être largement discuté et remis en question devant la différence flagrante avec les cas de phobie simple. Le terme lui-même n'apparaît pas dans les classifications internationales (même s'il a une place limitée

dans la classification française des troubles mentaux infantiles). De nouvelles études dans les années 90 utilisent la notion de *refus scolaire* et mettent au premier plan l'anxiété de séparation, la phobie sociale et la phobie simple et dans une moindre mesure l'anxiété générale, le trouble panique, le syndrome de stress post-traumatique et le trouble obsessionnel compulsif. L'enfant en refus scolaire manifeste un intérêt évident pour le travail scolaire, en parle à ses parents, n'a pas de comportement antisocial, et exprime une détresse émotionnelle et des colères au moment d'aller à l'école, voire de l'anxiété, à la différence de celui pratiquant l'école buissonnière. Cependant des études plus récentes McShane, Walter et Rey en 2001 invalident cette distinction par trop simpliste. L'école buissonnière et le refus scolaire peuvent être distingués, mais ils ne s'excluent pas l'un l'autre. Ils sont tous deux en rapport avec des troubles psychopathologiques.

C'est à partir de ces travaux que le regard sur l'absentéisme scolaire a changé. Si l'absentéisme ponctuel est souvent anodin, l'absentéisme répété est un signe pédopsychiatrique qu'il ne faut pas sous-estimer, d'autant que le risque évolutif de l'absentéisme est patent. L'accent est ainsi mis sur la nécessaire prise en charge. L'absentéisme répété fait courir le risque de l'exclusion scolaire définitive, avec les conséquences sociales, économiques et psychiatriques qui ne manqueront pas d'arriver. Même si 70% des enfants rattrapent le coup, un tiers va connaître des problèmes durant la scolarité future, et comparativement aux groupes tests, les niveaux académiques de ces enfants en souffrent inexorablement. Il est donc capital de faire le diagnostic du ou des troubles dont souffre l'enfant et qui le conduisent au refus scolaire, car le pronostic et le traitement en dépendent.

2. Analyse diagnostic de l'absentéisme scolaire

L'absentéisme scolaire peut se plier en première lecture à une distinction intéressante : *est-ce que l'absence est excusable ou non ?* Les *absences excusables* sont dues à des maladies ou des accidents, au premier rang desquelles se trouvent les maladies respiratoires (asthme, rhinites allergiques, par exemple), cancéreuses et chroniques (comme l'hémophilie, l'épilepsie, le diabète ou le Sida). Bien souvent, l'absence des enfants souffrant des maladies de

cette catégorie relève davantage de la réponse aux traitements, ou bien s'expliquent par l'environnement familial et économique. D'autres troubles rentrent dans cette catégorie, avec un tableau médical très large, mais beaucoup moins grave (diarrhée, céphalées, nausées, vomissement, douleurs abdominales ou menstruelles, dyspnée, etc.) et la difficulté dans ce cas est de différencier entre le symptôme médical et l'enjolivement par une symptomatologie psychopathologique que l'enfant ou l'adolescent utilise parfois pour échapper à l'école. Une autre catégorie concerne les conduites à risques (prise de drogue, comas alcooliques de *binge drinking*, traumatologie due à l'utilisation de véhicules motorisés), de suicide ou encore de troubles clairement psychiatriques comme les troubles du comportement alimentaire, dont les complications amènent souvent à une hospitalisation prolongée.

Les *absences inexcusables* sont liées à des problèmes environnementaux, sociaux ou psychiatriques.

Le retrait de l'école peut avoir diverses causes : des raisons économiques, des raisons familiales (p.ex. un divorce conflictuel) ou encore lorsque les parents estiment que le retrait protège l'enfant de « menaces » extérieures.

Le refus scolaire, terme très général recouvrant de nombreuses situations, n'est pas une raison acceptable d'absence scolaire et ne peut pas être un diagnostic : il est le reflet d'un ou plusieurs troubles psychopathologiques qu'il faut analyser et traiter. La démarche consiste d'abord à analyser les quatre facteurs essentiels que sont l'enfant, la famille, l'école et l'environnement ; mais l'objectif est toujours le maintien à l'école, autant que faire se peut.

2.1 Troubles anxieux

Ces troubles consistent en des angoisses grandissantes provoquant des absences scolaires répétées et de plus en plus rapprochées, exacerbées par la contrainte familiale de se rendre quand même aux cours. Ces angoisses entraînent souvent des difficultés de sommeil accentuant les absences, des maux de tête et de ventre et des nausées. Ce tableau clinique atteint 1% à 5% des enfants scolarisés quel que soit le sexe, à tout âge même si deux tranches d'âge sont plus souvent concernées : les 5 – 6 ans et les 10 – 11 ans, correspondant respectivement à

l'entrée à l'école et au premier changement d'établissement scolaire. Au Cours Préparatoire, l'enfant s'agrippe à sa mère, pleure, devient difficile à calmer, a du mal à se lier avec les autres enfants et seule la fin de la classe lui procure du soulagement. Chez l'enfant plus âgé, voire l'adolescent, le début est souvent progressif et apparaît souvent après une période de vacances, de maladie ou après un redoublement, le plus souvent avec un début sporadique et ponctuel p.ex. le jeune va à l'école mais revient après s'être plaint de troubles physiques.

« Mon fils Kylian, né en 1996, a développé une phobie scolaire depuis plusieurs années déjà, mais depuis quelques semaines ses angoisses sont incontrôlables. Il lui est de plus en plus difficile d'aller à l'école, ses absences sont de plus en plus rapprochées et quand je le force à y aller, le collègue me rappelle pour que je vienne le chercher parce qu'il est malade. Son angoisse à l'école l'empêche de dormir, lui provoque des maux de tête, de ventre, et des nausées. »

La symptomatologie est très commune et souvent l'enfant menace ses parents s'ils le contraignent ou s'ils refusent de le croire. Elle n'apparaît que les jours de semaine, disparaît durant les périodes de vacances scolaires, mais se résorbe dès que les parents cèdent. L'enfant s'organise bien souvent une vie parallèle à l'école pour garder le rythme de travail et en l'absence de dépression associée l'enfant garde un goût pour les autres éléments de sa vie (sport, jeux, relations avec les amis) tant qu'il n'est pas éloigné de sa famille et en particulier ses parents (en l'occurrence, les symptômes peuvent réapparaître lorsqu'il s'agit de partir en colonie de vacances, seul). Puisque les parents voient les symptômes disparaître et l'enfant devenir plus équilibré et heureux, et puisque souvent celui-ci continue sa vie scolaire, les parents retardent la consultation jusqu'à ce que survienne un épisode d'aggravation soudaine marqué par la dégradation des résultats et du travail scolaire et une désocialisation progressive, l'enfant passe par une moyenne de temps importante dans des activités solitaires (jeux vidéo ou télévision). Bien souvent dans cette symptomatologie, il y a une multitude de troubles anxieux qui peuvent être la cause du premier épisode et le mécanisme d'isolation et de confort au sein du foyer familial ne font que les renforcer.

Les troubles anxieux relèvent de plusieurs types. Nous retiendrons ici l'anxiété de séparation, l'anxiété généralisée, l'attaque de panique, l'agoraphobie, la phobie sociale, les troubles obsessionnels compulsifs, l'anxiété de performance et le trouble post-traumatique. Dans la plupart des cas, il faut noter que l'école en tant que telle, du point de vue de l'apprentissage, n'est que très rarement la cause des problèmes.

Anxiété de séparation

L'angoisse de séparation est une donnée normale et constitutive du développement de l'enfant, transculturelle et donc universelle, car elle témoigne du besoin d'attachement chez l'enfant. Avec l'âge, la maturation permettra à l'enfant de tolérer des séparations de plus en plus longues, grâce aux différentes interactions entre celui-ci et son environnement, et en particulier sa mère. Mais il arrive parfois qu'à l'occasion d'un événement traumatisant, ou de manière non expliquée, un trouble de séparation (le plus souvent d'avec la mère mais pas toujours) survienne, marqué par une anxiété excessive pour l'âge de l'enfant. Trois séries de symptômes caractérisent l'installation de cette anxiété :

- au moment de la séparation, ou parfois en anticipation de celle-ci, l'enfant exprime une détresse avec parfois des colères et des menaces ou du chantage envers les parents ;
- de façon plus permanente, l'enfant est en proie à un sentiment de préoccupation extrême et néfaste pour l'équilibre de la famille, sentiment qui devient parfois envahissant et totalement irrationnel ;
- une nostalgie du foyer : l'enfant est mal à l'aise lorsqu'il est éloigné de chez lui et ne pense qu'au retour à la maison.

Violette a 8 ans et demi et vit dans un petit village. Elle n'a été scolarisée qu'à 5 ans et demi dans une classe à plusieurs niveaux où elle s'intègre parfaitement bien. Mais pour aborder le CE2, elle doit changer d'enseignante. Elle est anxieuse à cette idée, mais elle ne proteste pas et se présente le jour de la rentrée devant cette nouvelle institutrice à la forte réputation de sévérité. Elle va à l'école les trois premiers jours, mais le quatrième, elle a des nausées, des vomissements, et le mé-

decin prescrit un repos de deux semaines. Au bout de deux semaines, toutes les tentatives de rescolarisation restent vaines, même en changeant d'école, et donc même sans la présence de l'institutrice redoutable.

Ce trouble est expliqué soit par une persistance anormale de l'angoisse développementale, soit comme la résurgence des réactions d'anxiété à la séparation à un âge où celles-ci sont modérées ou absentes. L'âge de début se situe en général vers la fin de la maternelle, et le manque d'intérêt pour les sorties ou les colonies est bien vécu par les parents qui ne s'en inquiètent pas jusqu'à l'entrée à l'école. Parfois spontané, le début du trouble est plus souvent consécutif à un événement de vie (maladie, hospitalisation ou décès d'un proche, déménagement, changement d'école, divorce des parents). L'évolution est généralement positive dans deux tiers des cas, et suit une évolution chronique et par poussée dans le dernier tiers.

Anxiété généralisée

L'anxiété de l'enfant est dans ce cas permanente et concerne tous les aspects de sa vie : les activités scolaires en premier lieu (peur d'échouer, peur des camarades, peur du ridicule), mais aussi les relations sociales (désir de plaire aux copains / copines, peur de « mal faire ») et parfois des situations quotidiennes vécues comme dangereuses pour lui-même (peur de se faire renverser en traversant, peur de se faire kidnapper en faisant une course) ou pour son entourage. Ces préoccupations sont clairement envahissantes et se traduisent souvent par des questions relatives à des aspects de la vie qui ne devraient pas concerner l'enfant (comme l'éventualité d'une guerre), souvent accompagnées d'un syndrome d'excellence, autant dans les activités scolaires que parascolaires (sport, musique).

Julia est en CM1, elle aimerait faire plaisir à ses parents et avoir de bonnes notes. Alors elle est toujours tendue, sur le qui-vive, car elle appréhende les contrôles et a des difficultés de sommeil la veille de ceux-ci et les veilles de rendu des résultats. Elle a toujours peur d'avoir oublié « le bon cahier » ou de ne pas savoir répondre ou encore de ne pas assez travailler. Elle est tendu dans ses relations avec les autres : « est-ce que j'ai bien fait de

dire à Corinne que je n'aimais pas ses nouvelles chaussures, elle va m'en vouloir et ne plus vouloir me parler ». Cette anxiété permanente concernant le travail scolaire, les camarades et les parents (« ils vont être fâchés si je ne suis pas première de ma classe ») conduit Julia à refuser l'école pour être débarrassée du challenge et du regard de ses camarades.

Les troubles du sommeil sont communs (difficulté d'endormissement, sommeil peu réparateur et agité), mais d'autres symptômes les accompagnent souvent : agitation, sensation d'être survolté ou à bout, fatigue, difficultés de concentration, trous de mémoire, tension musculaire, irritabilité. Longtemps considéré comme féminin, aucune étude ne montre clairement une prédominance sur l'un des sexes. L'âge moyen où le trouble débute est 8 ans, et son évolution est mal connue : une rémission partielle ou complète dans la moitié des cas. Le trouble peut cependant se poursuivre à l'âge adulte.

Attaque de panique / agoraphobie

L'attaque de panique est une crise d'anxiété paroxystique aiguë, de survenue brutale et d'évolution brève, de manière imprévisible et sans facteur déclenchant. Les symptômes physiques, particulièrement impressionnants pour les enfants, donnent l'impression d'être gravement malade : palpitations ou tachycardie, transpirations et tremblements sans raison apparente, sensation d'étouffement ou d'étranglement accompagnés de gêne thoracique, nausée ou troubles abdominaux, sensations de vertige et / ou d'évanouissement. Parfois ils ont davantage une teneur psychologique : sensation de déréalisation ou de dépersonnalisation, peur de mourir ou de devenir fou. La crise n'est pas concomitante à un lieu particulier, et cesse tout aussi brutalement qu'elle a débuté, laissant l'enfant dans une situation d'incompréhension, de crainte lié au retour de la crise, renforcé le plus souvent par les répétitions et par les éventuelles conséquences de ces crises.

Frédéric, 10 ans, est en CM1. Un jour pendant la récréation, il se sent mal : il transpire, se sent oppressé, ses jambes flageolent. L'infirmière scolaire appelle les parents qui le ramènent chez lui où le médecin, appelé en urgence, rassure l'enfant et la famille, ne trouvant aucun signe évoquant une maladie. Mais

le même type de malaise se reproduit quelques semaines plus tard sur le trajet pour aller au judo. La répétition des malaises, faits de tremblements, de sueurs, de sensations d'étouffement, engendre chez Frédéric une crainte croissante de sortir de chez lui. Il finit par restreindre de plus en plus ses sorties et ne va plus à l'école.

Marine éprouve des difficultés pour se rendre au collège en Sixième. Sur le trajet, elle manifeste une crise d'angoisse et s'absente donc quatre jours. Puis le retour au collège est difficile à cause de la peur d'une nouvelle crise d'angoisse. Elle dit ne pas aimer prendre le bus. Ses parents l'accompagnent quelques jours en voiture, puis Marine doit à nouveau prendre seule les transports. L'absentéisme est récurrent, mais n'invalide pas le rendement scolaire. En revanche, après le retour des vacances d'été, Marine est angoissée le jour de la rentrée des classes, elle vomit et a mal au ventre. Elle arrive tout de même au Collège. Le lendemain, une crise d'angoisse survient à l'identique sur le trajet. Marine rentre à la maison et ne retourne plus du tout en classe ; ses parents l'inscrivent au CNED (CENTRE NATIONAL D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE)

L'**agoraphobie** est une anxiété liée au fait de se retrouver dans des endroits ou des situations (au milieu d'une foule importante comme dans un transport en commun ou une grande place ou un magasin bondés, ou seul en dehors d'un environnement familial) où l'enfant pense qu'il serait difficile de s'en extraire. Elle peut parfois être liée aux attaques de panique, et l'anxiété est alors renforcée par l'idée qu'il serait plus difficile de trouver de l'aide dans ce contexte. L'enfant se met alors à éviter ces lieux, ou subit ces moments avec une crainte d'avoir une crise de panique, ou demande à être accompagné dans ses déplacements.

Phobie sociale

Cette situation d'anxiété se traduit par une crainte de l'école liée non pas à la situation de travail, mais à la situation sociale où l'élève est soumis aux contacts avec d'autres élèves et au groupe enseignant, et où il faut donc assumer le regard d'autrui, accompagné souvent chez les autres enfants de critiques et de

moqueries. L'enfant craint de se trouver dans des situations embarrassantes ou humiliantes dès qu'il est en contact avec d'autres personnes, mais uniquement celles qui ne lui sont pas familières : c'est le critère qui permet de poser le diagnostic.

Marie était scolarisée dans une petite école de campagne à classe unique dont elle connaissait tous les élèves et dont l'institutrice était une amie de sa mère. Discrète et s'exprimant peu, sa scolarité était cependant sans histoire. Au moment de déménager dans une grande ville pour la Rentrée en CE2 dans une école inconnue où les élèves sont nombreux, bruyants. Marie éprouve de la terreur face à cet environnement dont les dimensions et le cadre ne lui sont pas habituels. Marie se sent observée, ridicule, ignorante ; elle n'arrive pas à ouvrir la bouche. Son mutisme entraîne les moqueries des autres élèves et l'agacement de l'institutrice. Marie pleure tous les matins, cherche à se dérober à l'école et l'absentéisme, d'abord sporadique, puis complet, s'installe, alors qu'elle continue à avoir des contacts sociaux avec ses anciennes camarades de l'école de campagne à qui elle téléphone et qu'elle voit le week-end.

Les situations phobogènes sont courantes dans le contexte scolaire : prendre la parole en public, échanger avec des personnes représentant l'autorité, ou simplement manger, avoir une activité sportive ou participer à une activité de groupe en présence des autres. L'exposition à la situation redoutée provoque une anxiété pouvant prendre la forme d'une attaque de panique, mais chez les enfants on retrouve davantage les pleurs, la colère, les réactions de figement ou de retrait. Essayant de lutter un temps contre ces réactions, l'enfant se retrouve encore plus exposé, et le fait d'anticiper exacerbe encore davantage les réactions ; les situations d'anxiété étant toujours présentes à l'école, la phobie finit par avoir un retentissement sur la confiance en soi, sur l'insertion sociale, mais aussi sur les performances scolaires et l'apprentissage, ce qui conduit à baisser les bras et arrêter l'école. Cette phobie est un trouble le plus souvent durable.

Troubles Obsessionnels Compulsifs

Les obsessions sont des pensées, impulsions ou

représentations récurrentes et persistantes, intrusives et inappropriées qui entraînent de l'anxiété ou une détresse (l'un des symptômes les plus connus étant de voir de la saleté partout). Le sujet fait un effort pour réprimer ces idées oppressantes, mais il n'y parvient plus au bout d'un certain temps, et va avoir recours à des compulsions pour encadrer ses idées et neutraliser ou soulager son mal-être. Les compulsions sont des comportements répétitifs ou bien des actes mentaux, que le sujet se sent contraint d'accomplir en réponse à une obsession, en suivant certaines règles inflexibles, et prennent souvent la forme de rituels (de lavage par exemple, mais aussi de vérification, ou de calcul). Chez l'enfant, les obsessions les plus fréquentes concernent la propreté et les thèmes de catastrophe, mais parfois elles ont comme objets des thèmes religieux ou sexuels, obsessions plus culpabilisantes et donc davantage dissimulées. Le refus scolaire survient soit à cause de l'exposition à des situations ou des objets déclenchant les obsessions, soit à cause de la lenteur d'exécution due aux rituels et empêchant un bon apprentissage, soit par le retentissement de ces rituels sur sa vie (par exemple, se coucher de plus en plus tard à cause des rituels, empêchant un réveil aux heures normales).

Anxiété de performance

Ce type d'anxiété n'est pas réellement individualisé dans les diagnostics des classifications, mais mérite d'être souligné parce qu'il est très fréquent dans le contexte scolaire. Cette anxiété de performance est particulièrement observable dans les situations suivantes :

Le *trouble de l'apprentissage* (souvent surnommé « dys », du préfixe désignant le trouble associé comme la dyslexie, la dyscalculie, la dysgraphie ou la dyspraxie) n'est très souvent repéré que tardivement, et entraîne une grande souffrance pour l'enfant, accusé de bêtise ou de refus de travailler. D'intelligence normale sur le reste de ces capacités, l'enfant souffrant d'un trouble de l'apprentissage peut être diagnostiqué grâce à l'observation par un professionnel des performances scolaires dans les domaines spécifiques au trouble.

Le *perfectionnisme* caractérise les enfants qui sont très exigeants avec eux-mêmes et qui fuient l'école s'ils ne parviennent pas à atteindre les objectifs qu'ils

se sont fixés. Ce trouble nécessite un accompagnement affectif basé sur le travail visant à rassurer l'enfant sur ses possibilités intellectuelles.

Justine, 10 ans, veut tout réussir : être la première en classe, la vedette en cours de danse et toujours danser les premiers rôles, la meilleure musicienne du conservatoire, la meilleure au golf, etc. Son rythme de vie l'épuise vite et elle se replie sur elle-même : ne pouvant tout réussir en même temps, elle s'effondre. Justine ne souffre pas réellement d'un trouble anxieux grave ; non dépressive, non sujette à un Toc caractérisé, son désir de bien faire pour faire plaisir à ses parents la positionne cependant dans une quête perpétuelle de la perfection. Papa est chef d'entreprise reconnu ; Maman est une « executive woman » qui, à ses moments perdus, est artiste lyrique. Justine est écrasée par les images parentales.

La *précocité* caractérise l'enfant qui comprend, intègre et assimile les informations plus vite que les enfants de son âge, ce qui le conduit à rapidement s'ennuyer à l'école, malgré la curiosité qui le caractérise par ailleurs. Il est souvent mal supporté par ses camarades, parfois même par le corps enseignant qui lui reproche son insolence en classe. Un enseignement adapté et spécifique est nécessaire pour éviter à l'enfant de se déscolariser devant les difficultés sociales.

Alban pleure à la rentrée en Maternelle car il a du mal à s'y habituer. L'année suivante, il va à l'école mais est considérée comme agressif et opposant envers les autres. La dernière année de Maternelle, il se plaint de n'avoir aucun camarade et n'aime pas l'école, et des absences occasionnelles sont déjà notées. Le CP se passe bien jusqu'au mois de Mai où il refuse d'aller en classe et manifeste des crises d'angoisse. La rentrée de CE1 est impossible : après plusieurs tentatives, les parents renoncent et font venir une institutrice à la maison. Au domicile, il a de nombreux animaux lui tenant compagnie ; il dispose d'un piano et un professeur vient lui donner des leçons. Des enfants de l'école viennent parfois lui rendre visite. L'évaluation psychologique révèle une efficacité intellectuelle bien supérieure à la

normale : Alban est un enfant précoce qui ne supporte pas de ne pas réussir et qui réagit par des propos agressifs ou par un refus d'exécuter les tâches demandées s'il se sent en difficulté. Il a des difficultés de communication avec les autres enfants, avec qui il se montre hautain, méprisant et parfois agressif. Peu à l'aise au niveau moteur, il est rejeté dans les jeux sportifs.

Anxiété post-traumatique

Cette anxiété apparaît à la suite d'un évènement traumatisant mettant en jeu l'intégrité physique ou lorsque l'évènement a entraîné la mort, des blessures graves ou des menaces de mort sur d'autres personnes, que cela concerne l'enfant lui-même ou des proches. L'enfant ressent une peur intense ou un sentiment d'impuissance ou d'horreur, et c'est cette sensation, sans cesse revécue, qui nourrit l'anxiété. Il l'exprime par des images ou des perceptions, parfois durant le sommeil, ou par des jeux mettant en scène certains aspects de l'évènement traumatique, par des impressions ou agissements qui laissent penser que l'évènement va resurgir, ou encore par l'exposition à des phénomènes de réminiscence entraînant une réaction psychologique ou une détresse psychique. Parfois, une amnésie partielle survient. Les difficultés d'endormissement et les insomnies, les réactions d'évitement, l'abandon d'activités importantes pour l'enfant, les troubles de la concentration, l'irritabilité et les accès de colère, ainsi que des réactions de sursaut exagérées sont autant de signes qui laissent à penser à un évènement vécu de manière traumatique.

Arthur, 12 ans, est un enfant sérieux, un élève de Cinquième moyen, un bon camarade. Il se rend tous les jours au Collège en métro et pour s'occuper durant les trajets, il joue avec sa petite console. Un soir, il est repéré par deux adolescents qui descendent à la même station que lui et le suivent dans la rue, jusqu'au hall de son immeuble. Ils le coincent contre un mur à l'abri des regards, le dépouillent de sa console et de son argent de poche. Arthur n'a pas vu leurs visages cachés par des capuches. Il a eu très peur, et n'a pas pu appeler à l'aide. Depuis, il dort mal, a peur, a l'impression de revivre l'agression à chaque fois qu'il sort. Il devient incapable de sortir, de

reprendre le métro et donc de se rendre en classe.

Les réactions sont consécutives à l'évènement, mais sont parfois séparées par une période de latence. Dans la moitié des cas, l'état de stress post-traumatique disparaît complètement dans les trois mois, spontanément, après une période de diminution progressive.

Si, pour les besoins de l'explication, chaque trouble a été différencié et expliqué ici, il est cependant commun de retrouver une association de différents types d'anxiété qu'il convient, dans le diagnostic clinique, de bien différencier afin de traiter chacun d'eux de manière appropriée.

2.2 Troubles dépressifs

Le diagnostic de dépression est toujours difficile chez l'enfant, car il n'exprime pas spontanément sa souffrance morale, et parce que les signes cliniques sont difficiles à interpréter dans ce sens en l'absence de constatations psychologiques.

Tiphaine est une enfant brillante, bonne élève depuis toujours, pratiquant le violoncelle et le tennis. Elle est en CM2 quand sournoisement, progressivement, des changements s'opèrent en elle : de plus en plus de difficultés à se lever le matin ; rarement prête à l'heure pour aller à l'école en même temps que ses sœurs ; fatiguée. Les parents tentent de la secouer un peu, la forcent à aller à l'école, mais doivent souvent la récupérer dans la journée pour divers malaises. Elle n'a plus envie non plus de se rendre à ses cours de tennis ou de violoncelle. Elle n'ose le dire, mais elle essaie parfois de se jeter sous les roues des voitures sur le chemin pour l'école.

Un indice révélateur est le changement d'attitude brutal : un enfant heureux d'aller en classe et réussissant plutôt bien qui se déclare fatigué et las, qui a des difficultés à se lever le matin, qui n'a plus envie de travailler, et en même temps plus envie de se distraire, doit faire penser à une dépression. Le noyau dépressif commun associe une humeur dysphorique, un ralentissement psychomoteur et des troubles somatiques.

Humeur dysphorique

Elle est la base de la dépression et prend la forme chez l'enfant d'une tristesse majeure et permanente, envahissante, qu'il faut chercher à identifier sur les expressions de l'enfant : regard éteint, mimique pauvre, rareté du sourire, repli sur soi, apparence craintive, manque d'activité bruyante. Les pleurs sont à nuancer, car ils dépendent beaucoup du caractère de l'enfant, mais un brusque changement d'attitude (pleurs devenus très fréquents chez l'enfant pleurant rarement ; ou au contraire absence de larmes chez l'enfant qui pleure naturellement) doit faire soupçonner la dysphorie. La douleur morale, même si elle est le plus souvent dissimulée, doit être considérée parce qu'elle peut être vécue de manière très difficile par un enfant. Le changement d'attitude brutal doit aussi amener à se questionner sur les raisons : le sentiment de vide et d'ennui, la recherche de solitude et de calme, la mauvaise estime de soi sont des facteurs qui se retrouvent souvent et qui marquent de manière indéniable l'humeur dysphorique.

Ralentissement psychomoteur

Il se traduit par de la fatigue, souvent matinale, une sensation de « mou » généralisé chez l'enfant, autant dans le contexte scolaire que familial, le ralentissement des activités, même dans le discours. L'enfant éprouve en conséquence des difficultés à se concentrer et à réaliser le travail qu'on lui demande, et a du mal à organiser sa pensée et oublie au fur et à mesure ce qu'il apprend. À l'autre bout du spectre, l'enfant devient agité, sans but, avec une instabilité psychologique et des accès de colère et de l'agressivité contre l'entourage ou soi-même (c'est dans ce contexte que l'on trouve souvent les cas d'automutilation ou de suicide). Dans les deux cas, ce changement de comportement s'accompagne d'une baisse des résultats scolaires, menant à des remontrances par l'instituteur et les parents, ce qui accentue chez l'enfant le sentiment de dévalorisation et renforce le ralentissement.

Troubles somatiques

Les *troubles du sommeil* peuvent être de différents types : l'insomnie d'endormissement, les réveils nocturnes, l'insomnie matinale, ou encore l'hypersomnie. Il faut prendre en compte dans ce cas non seulement la dépression, mais aussi les éventuels troubles anxieux.

Les *troubles du comportement alimentaire* sont aussi fréquents, mais rarement univoques : l'anorexie conduit à la perte de poids excessive ou bien se caractérise par l'absence de prise de poids normale pour l'enfant en période de croissance ; l'hyperphagie et le grignotage conduisent à une prise de poids importante, comportements plus fréquents à l'adolescence, pour combler le vide et l'ennui.

D'autres symptômes peuvent survenir et il est toujours difficile de faire la part des choses : céphalées répétées ou chroniques, douleurs abdominales, constipations ou énurésie secondaire.

Il n'est pas rare que les troubles anxieux soient associés aux troubles dépressifs chez l'enfant. Souvent, un événement important permet de retracer l'apparition de troubles dépressifs (un changement dans la situation familiale, un décès d'un proche ou une maladie, etc.) qui va renforcer des troubles anxieux préexistants, auparavant sporadiques, mais qui vont devenir plus chroniques. Il est important de décrypter chacun des symptômes, anxieux et dépressifs, et ce malgré leur profonde intrication, pour proposer une réponse sur les deux tableaux.

L'association des deux troubles peut se retrouver dans une situation particulière : le *trouble de l'identité sexuelle* chez l'enfant, qui se définit par l'identification intense et persistante à l'autre sexe.

Timothée, 14 ans, est malheureux d'être un garçon. Dès l'âge de 3 ans, il exprime sa préférence pour les jeux habituellement féminins (jeux de poupée) et rejette les jeux de garçons qu'il trouve violents, et n'aime que la compagnie des filles. Il était souvent isolé durant son enfance, car rejeté par les autres enfants. Il lui arrive, en cachette, de revêtir des vêtements de fille et de se maquiller. Il exprime son souhait d'être du sexe féminin car il se sent « fille ». Depuis son entrée au Collège, bien qu'excellent élève, il se sent mal, est l'objet de moqueries de la part des autres élèves. Bien qu'il porte des vêtements tout à fait masculins et a les cheveux courts, on se moque de sa gestuelle maniérée, de son aversion pour les bagarres et le foot. Timothée manifeste des troubles anxieux : anxiété sociale, de séparation, mais aussi attaques de panique qui le conduisent à l'infirmerie. Puis les manifesta-

tions deviennent telles qu'il passe davantage de temps à l'infirmerie qu'en classe. Il devient de plus en plus taciturne, se décourage et finit par se déscolariser complètement à quelques mois du brevet. Il fait une tentative de suicide qui le conduit aux urgences.

Il est facile de remarquer les manifestations de ce trouble dans les jeux de l'enfant qui a une préférence pour les jeux traditionnellement réservés à l'autre sexe. La souffrance correspond à un sentiment d'inconfort par rapport à son sexe, ou une sensation d'inadéquation par rapport à l'identité de rôle correspondant. Les enfants présentant ce trouble sont très souvent vulnérables et en grande souffrance, et présentent très souvent une anxiété de séparation. Le rejet dont ils sont souvent l'objet conduit à la constitution d'autres troubles : une phobie sociale mais aussi des signes de dépression et parfois de l'anxiété post-traumatique.

2.3 Troubles comportementaux

Ces troubles concernent le comportement de l'enfant ou de l'adolescent et sont en ce sens plus facile à diagnostiquer vu que visibles, surtout dans le cas où les parents se sont déjà rendu compte des changements chez leur enfant. Les troubles comportementaux ont la double particularité d'être très souvent associés à des troubles d'ordre psychopathologiques, parfois multiples, et d'avoir très souvent un substrat médical (on parle alors d'intrication psychosomatique). Ce substrat, parfois chronique comme le diabète ou l'asthme, parfois plus graves comme une hémopathie, fournit au départ une excuse pour manquer l'école. Si les enfants sans pathologie sont en général contents de retourner à l'école, ceux qui présentent un terrain pour des troubles d'ordre psychopathologique vont voir leur situation s'aggraver et ainsi entretenir leur absentéisme. Pour certains, le sentiment de manquer de nombreux cours, de perdre le niveau, de ne pas s'intégrer à la classe va favoriser les symptômes anxieux et / ou dépressifs qui conduiront au refus scolaire.

Les facteurs de risque des troubles comportementaux sont nombreux et concernent à la fois la personnalité de l'élève, la famille et l'environnement dans lequel il évolue.

Les comportements agressifs naissent à la petite

enfance (entre deux et trois ans) mais s'atténuent normalement au fur et à mesure de l'apprentissage des règles sociales et par l'affirmation et la reconnaissance de l'enfant. Les enfants à troubles de comportement précoces ont un niveau élevé d'agressivité et évoluent souvent à l'âge adulte vers des troubles de la personnalité. À l'adolescence, les jeunes présentent une forte caractéristique de « recherche de nouveauté » qui va les pousser à chercher à expérimenter de nouvelles choses pour sortir d'un quotidien morne et répétitif. Le tempérament « résistant » (difficultés attentionnelles, tendances oppositionnelles, faibles capacités d'inhibition) favorise les troubles de conduite lorsque le style d'éducation des parents est trop permissif, alors que ce lien disparaît lorsque le contrôle parental est suffisant. D'autre part, les interactions mère / enfant caractérisées par une colère mutuelle, un mauvais ajustement émotionnel alternant rire et colère, ou au contraire une insensibilité émotionnelle seraient prédictives de troubles de comportement chez le garçon. Le besoin de reconnaissance soit par les autres élèves, soit par les parents, particulièrement présent lors de l'adolescence est souvent la source des situations d'agression (*school bullying*) dans les établissements scolaires ou de la pratique de jeux dangereux.

Les facteurs de risque familiaux sont la présence de troubles du comportement chez les parents (dysfonctionnement du couple, climat de violence conjugale, dépression d'un des parents, ou encore toxicomanie) et l'incompatibilité entre le tempérament (et les capacités) de l'enfant et le niveau d'exigences éducatives de son environnement familial (permissivité pour un enfant qui a besoin de règles, ou au contraire coercition pour un enfant apparemment relativement autonome, ou encore absence de sanctions lors d'infractions aux règles). Comme on le verra plus bas, l'absence d'implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant entraîne très souvent des troubles du comportement.

Les facteurs sociaux et environnementaux sont aussi une clef d'explication importante. Lorsqu'une famille rencontre des difficultés financières ou réside dans des quartiers à problème, les troubles comportementaux apparaissent plus souvent. De même, la fréquentation de délinquants ou de personnes à risque multiplie par deux le risque de persistance de trou-

bles de conduite à l'adolescence, de même que les risques d'échec et d'absentéisme scolaires. Enfin, le rôle des médias peut jouer une part importante dans le développement cognitif de l'enfant : des études mettent en cause les multiples sources (jeux vidéo, Internet, télévision) par lesquelles l'enfant devient insensible à la violence ou banalise la violence qu'il voit sur ces supports médiatiques, ou par lesquelles l'enfant diminue ses contacts sociaux.

Hyperactivité

Les enfants hyperactifs ne sont pas seulement des enfants turbulents, ils souffrent d'un trouble associant principalement trois ensembles de symptômes qui concourent à créer des difficultés sociales, scolaires et familiales, et peuvent parfois aboutir à des situations où l'enfant ou son entourage peut être mis en danger : un déficit de l'attention, une impulsivité et une hyperactivité motrice.

Le *déficit de l'attention* se repère assez facilement lors des jeux, où l'enfant « zappe » d'une activité à l'autre, d'un jouet à l'autre, d'une situation à l'autre, et le déficit est d'autant plus marqué dans les situations exigeant une attention soutenue.

L'*impulsivité* se repère par la rapidité avec laquelle l'enfant répond aux sollicitations sans attendre l'ensemble des instructions nécessaires pour évaluer la situation, ou sans envisager les possibles conséquences négatives, voire destructrices ou dangereuses de ses actes. Les réponses qu'il choisit sont souvent celles demandant le moins d'effort et le moins de temps.

L'*hyperactivité motrice* est marquée par la turbulence excessive et la présence de gestes clairement inutiles pour les activités en cours et compte tenu de son âge. Dans le contexte scolaire, l'hyperactif est perçu comme un élément perturbateur et cette situation le conduit à être souvent rejeté par les autres enfants, délaissé par le corps enseignant du fait de l'incompréhension et de l'insolence apparente, et il finit par être mal aimé et se sent rejeté.

Sylvain, 7 ans et demi, est exclu de la classe par mesure disciplinaire : « élève incontrôlable ». Non seulement il interrompt la maîtresse, prend la parole sans autorisation, bouscule les autres, se bagarre, mais surtout il se met en danger : il a été retrouvé un jour sur le toit de l'école. Après la levée de la mesure

d'exclusion, Sylvain est incapable de retourner en classe. Il exprime son sentiment de rejet : « personne ne m'aime à l'école ; la maîtresse me punit tout le temps ; les garçons ne veulent pas jouer avec moi, les filles non plus car elles me disent méchant ; j'ai toujours des mauvaises notes et on dit que mon cahier est sale ».

L'enfant hyperactif doit surtout être reconnu comme tel pour pouvoir lui proposer le plus rapidement possible un cadre d'éducation adapté : il nécessite un environnement de travail stable, où les consignes de travail sont suffisamment répétées pour être intégrées et utilisées. Bien souvent, l'hyperactivité s'accompagne de troubles d'apprentissage qui nécessitent une prise en charge adaptée et professionnelle. Si ce n'est pas le cas, le sentiment de rejet et de mauvaise estime de soi conduisent rapidement au développement de troubles du comportement ou à des dépressions.

Troubles oppositionnels et de conduite

Les deux troubles sont souvent associés, et parfois le trouble oppositionnel est un précurseur des troubles de conduite. Le *trouble oppositionnel avec provocation* se définit par un ensemble de comportements négativistes, hostiles ou provocateurs persistants : l'enfant conteste ce que disent les adultes, s'oppose activement ou refuse de se plier aux demandes des adultes ou aux règles, est susceptible et facilement agacé, colérique, et embête les autres délibérément. Il arrive parfois qu'il fasse porter à autrui la responsabilité de ses erreurs (l'école, les enseignants, les autres élèves) et qu'il arrive à convaincre ses parents. Sans aide psycho-éducative, si la famille ne fait pas preuve de fermeté ou, pire, si elle lui donne raison, cela va conforter les lacunes dues aux absences volontaires répétées, conduisant à des mauvaises notes, ce qui viendra renforcer le sentiment de persécution et rendra les absences chroniques, et la vie familiale difficile du même coup.

Sébastien, 14 ans, n'est jamais content. Il n'obéit pas aux consignes de sa mère, qu'il s'agisse de ranger sa chambre ou participer aux activités familiales. À l'école, il refuse d'écrire, ne fait pas ses devoirs, et se met en colère si sa mère s'étonne qu'il n'ait pas de travail. Il déclare un jour qu'il n'a plus envie d'aller à

l'école car « c'est nul ». Il manque l'école quelques jours, et s'enfuit si sa mère l'accompagne. Il promet d'y retourner si elle lui achète une nouvelle console de jeu. Après l'avoir reçue, il retourne à l'école mais, une semaine après, ayant eu de mauvaises notes, il se plaint que le professeur de maths lui en veut et s'absente de nouveau, d'abord en cachette de sa mère, puis ouvertement.

Le trouble de conduite se définit comme un ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lesquelles sont bafouées les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet. Les symptômes sont classés suivant quatre catégories : les conduites agressives conduisant à blesser des personnes ou des animaux ; les conduites visant à la destruction de biens matériels ; les conduites de fraude et de vol ; et les violations graves de règles établies. Le trouble est affirmé s'il entraîne un handicap social, scolaire ou professionnel. Le trouble de conduite est rarement isolé : il est le plus fréquemment associé au trouble de l'attention / hyperactivité, mais on y retrouve aussi des syndromes dépressifs, des consommations de toxiques et des difficultés d'apprentissage. Dans le contexte de ces deux troubles, l'absentéisme est souvent caché aux parents, et les facteurs sociaux, familiaux, éducatifs font que bien souvent, les enfants se retrouvent livrés à eux-mêmes.

Tristan, 10 ans, a été renvoyé de sa colonie de vacances car il a mis le feu à la tente de ses copains. Sa mère l'amène dans notre Service en disant « que vais-je en faire ? » Depuis le CP, elle a dû le changer trois fois d'école, car il répondait aux instituteurs, faisait l'école buissonnière. Il a même racketté une fillette et elle a dû le récupérer au commissariat car il avait volé un disque.

Harcèlement et jeux dangereux

Le harcèlement peut se définir par des phénomènes d'agressions répétées et systématiques sur les autres, de manière individuelle ou en groupe. Il s'établit toujours un rapport de force entre l'agresseur (souvent plus fort physiquement) et l'agressé (souvent sujet à des troubles, ou d'origine immigrée, timide et avec peu d'amis). Il s'agit d'un phénomène plus généralement masculin, mais les filles peuvent

cependant être les victimes ou les instigatrices des agressions. Les formes d'agression sont variées : violences physiques, injures et humiliations, intimidation et racket, dépouillement, exclusion systématique, manipulation, diffusion de rumeurs infamantes ou blessantes. L'absentéisme provient d'une stratégie d'évitement de l'agression du fait que l'enfant agressé cache systématiquement la situation aux adultes (parents ou enseignants) parce qu'il éprouve un sentiment de honte et de peur ou parce qu'il pense qu'il ne sera pas cru.

Adrien, 11 ans, ne va plus à l'école. C'est bizarre, car il y excellait et avait même une année d'avance. Malheureusement, Adrien, qui aime l'école, qui aime apprendre, n'en peut plus car il est harcelé par un groupe d'élèves à la récréation, au sein de son grand collège. Adrien n'a rien dit à ses parents ni aux enseignants parce qu'il a peur. Il est désigné comme victime plusieurs fois par semaine : on le roue de coups sous un prétexte ou un autre, parce qu'il ne court pas vite, parce qu'il a des lunettes, parce qu'il a encore eu la meilleure note à un contrôle... Adrien se tait, et au bout de trois mois, prétexte un mal de ventre et de tête pour ne plus se rendre au collège. Ses parents, inquiets, consultent leur médecin à qui Adrien se confie enfin : au collège, un groupe organise des jeux d'agression dont Adrien est l'une des victimes.

Une forme particulièrement préoccupante concerne les jeux dangereux, comme les jeux d'étouffement ou d'agression. Ils peuvent être volontaires ou subis. Les jeux d'étouffement peuvent avoir des conséquences gravissimes, car leur principe consiste à arrêter temporairement l'oxygénation du cerveau, avec les conséquences que l'on connaît : céphalées, somnolence, perte de mémoire, hémorragies oculaires, crise épileptiques, coma avec séquelles neurologiques plus ou moins graves et même irréversibles, et finalement la mort.

Troubles du comportement alimentaire

Ces troubles peuvent être de deux ordres. D'un côté, l'*anorexie mentale* est une restriction alimentaire quantitative et qualitative, accompagnée généralement d'une hyperactivité physique et d'un hyperinvestissement intellectuel, elle touche généralement

les filles, mais aussi les garçons, et plus souvent les adolescents que les enfants. Les élèves sont conduits à l'absentéisme surtout dans le contexte où ils doivent déjeuner à la cantine, pour éviter les jugements des autres élèves et les justifications. De l'autre côté, le *surpoids*, en nette augmentation (16% des élèves en France actuellement), entraîne un absentéisme augmenté, au premier abord justifié par des raisons médicales (diabète, hypertension artérielle, complications métaboliques) qui entraînent rapidement des complications psychopathologiques : exclusion par les autres élèves, agressions notamment comme cible dans les *school bullying*, mais aussi divers problèmes comportementaux.

Troubles du sommeil

Le trouble du sommeil le plus fréquent est le syndrome de retard de phase, qui débute généralement à l'adolescence. Cela consiste en une rupture du rythme normal de sommeil, conduisant l'élève à se coucher très tard, et le mettant ainsi dans l'impossibilité de se lever à l'heure pour se rendre en classe. Les facteurs environnementaux sont évidents : le goût des élèves pour les activités de nuit (soirées arrosées, jeux vidéo) associées ou pas à l'utilisation de drogues ou d'alcool, mais aussi la tendance aux grasses matinées sont autant de facteurs déclenchant.

Grégory ne va plus à l'école car il arrive toujours trop tard ; ses retards s'accumulent et il a perdu le rythme : il se couche vers 2h, parfois plus tard encore ; il n'émerge qu'au mieux vers 11h, plus souvent vers midi ou 13h. Toute sa vie est décalée mais il n'est pas désocialisé : il retrouve ses copains à la sortie du collège, il participe aux soirées et fêtes. Il n'est jamais debout pour 8h et la fréquentation de l'école lui est donc impossible.

D'autres troubles peuvent aussi entrer en jeu, parfois comme les troubles anxieux ou dépressifs.

Enfin la narcolepsie est un trouble de somnolence diurne due à des accès irrésistibles de sommeil parfois plusieurs fois durant la journée. Dans ce cas, l'élève peut rencontrer des difficultés d'attention qui vont avoir un impact sur son apprentissage et ses performances et le pousser à s'isoler pour éviter les moqueries.

Syndrome de fatigue chronique

Ce syndrome reste très mystérieux, et le diagnostic ne se pose qu'après avoir systématiquement éliminé toute cause médicale (infections, déficit immunitaire, endocrinien ou biologique) ou psychologiques et psychiatriques. Cependant, il reste une des grandes causes de l'absentéisme scolaire et reste marqué par une connotation psychologique certaine qui est sans doute à l'origine du trouble, et qui est maintenu par un ensemble de facteurs : le facteur familial d'abord, où l'on retrouve de l'anxiété portée par la famille elle-même ; le facteur social, où on retrouve une corrélation entre l'apparition des symptômes et un changement dans la vie de l'élève (changement d'établissement scolaire, changement de saison, etc.) ; et le facteur iatrogénique induit par les consultations médicales à répétition qui tiennent l'élève éloigné de l'école.

Schizophrénie

C'est un trouble mental chronique dont le début se situe généralement à l'adolescence. Il se caractérise par des symptômes productifs tels que les idées délirantes ou les hallucinations, et des symptômes négatifs tels que la perte de volonté, l'alogie ou l'épuisement affectif. Ces signes peuvent s'accompagner d'une désorganisation du comportement et de la communication : incohérence dans le discours, expression d'hallucinations.

Noëlle a toujours été une élève moyenne avec peu d'amies et peu de vie sociale. Même si elle allait à l'école sans grand enthousiasme, elle y allait régulièrement et faisait ses devoirs de son mieux. En Troisième alors âgée de 15 ans, elle se plaint à sa mère d'être fatiguée. Elle s'absente quelques jours puis retourne en classe. Les professeurs lui reprochent de ne pas travailler, de ne pas être attentive et d'avoir « la tête ailleurs », de ne pas rendre ses devoirs à temps. Le trimestre se termine avec un avertissement et une moyenne inférieure à 06. Sa mère l'emmène en vacances à l'étranger dans la famille pour lui changer les idées, mais à son retour, Noëlle ne va pas bien : elle dit que les professeurs se moquent d'elle, que les élèves parlent derrière son dos ; elle dit entendre leurs voix quand elle est dans sa chambre, des voix qui la poursuivent partout et la harcèlent. Elle s'enferme dans sa cham-

bre, ferme les volets, met des écouteurs sur les oreilles pour ne plus avoir à les entendre. Les symptômes s'aggravent avec le temps : elle ne va plus à l'école, reste cloîtrée dans sa chambre au lit, apragmatique, en grande souffrance, en proie à des hallucinations.

La schizophrénie entraîne une désinsertion sociale, scolaire et généralement familiale. Il est difficile de poser le bon diagnostic à partir d'éléments peu tangibles, car les manifestations peuvent laisser penser à une phobie sociale, mais il est utile de connaître cette possibilité. La prise en charge de ce symptôme est spécifique et nécessite souvent une hospitalisation initiale.

Retrait social aigu (*hikikomori*)

Si, depuis les années 60, le Japon a connu un taux de refus scolaire en nette augmentation, le retrait social aigu est devenu l'une des causes majeures, touchant plus d'un million de jeunes de tout âge. Il se définit comme une réclusion volontaire au sein du domicile parental pendant au moins six mois avec abandon de toute activité sociale ou intellectuelle, pour s'adonner durant de longues heures tous les jours à Internet ou aux jeux vidéo. Ces jeunes ne sortent que rarement de leur chambre, et encore plus rarement de leur lieu d'habitation. Ce retrait pourrait s'interpréter comme un essai pour échapper à une société peu sécurisante et pensante, et est pour le moment mal étudié, mais il se rapproche de différents autres troubles comme la phobie sociale, l'agoraphobie, la dépression, l'addiction comportementale et la schizophrénie.

3. Analyse des refus scolaires

Nous avons vu auparavant les principaux diagnostics psychopathologiques qui peuvent déclencher, favoriser, expliquer les comportements de refus scolaire. Ils sont multiples, et se recouvrent fréquemment. Il est donc nécessaire d'étudier plus avant les mécanismes et les ressorts propres à chaque enfant qui conduisent au refus scolaire et à son maintien. Un article important de Sudres, Brandibas et Fourasté montre l'importance de la démarche d'investigation médico-psychologique approfondie, tant sur le plan cognitif qu'affectif et socioculturel. Une telle approche requiert l'expertise conjointe de praticiens aux spécialités différentes : psychiatres, psychologues,

pédagogues, psychomotriciens, orthophonistes, sociologues, et bien évidemment médecins et même enseignants et parents. Cette approche est importante pour ne pas laisser libre court à l'interprétation et au subjectif.

Notre approche suit donc celle de Kearney, qui identifie quatre variables proximales dont l'influence est directe et immédiate sur le comportement d'un enfant et permet de classer de manière tangible les problèmes sous-jacents.

1. *L'évitement des situations spécifiques scolaires ayant un effet affectif négatif ou engendrant un trouble anxieux ou dépressif.* Cette variable identifie particulièrement les enfants qui ne parviennent pas à spécifier clairement la cause précise de leur détresse, mais qui refusent de se rendre à l'école car ils se sentent mal à l'aise. Les difficultés se manifestent sous la forme d'anxiété généralisée, de plaintes somatiques, de retards ou excuses diverses.
2. *La fuite de la confrontation sociale et des situations d'évaluation scolaire.* Cela concerne généralement des enfants plus âgés qui ont des difficultés relationnelles soit avec les autres élèves, soit avec le corps enseignant, ou qui ont du mal à affronter les situations d'évaluation (contrôles, compétitions sportives, etc.) Les symptômes revêtent généralement la forme d'une anxiété généralisée et d'une anxiété sociale.
3. *La recherche d'attention et de proximité des autres.* En particulier chez les très jeunes, ils ne veulent pas aller à l'école pour pouvoir rester à la maison avec les parents, sans que l'école soit un problème particulier. La situation exprime un trouble d'anxiété de séparation ou un trouble oppositionnel.
4. *La recherche de renforcement tangible en dehors de l'école.* Généralement réservé aux plus âgés, ces enfants ne se rendent pas en classe pour pouvoir faire d'autres activités, soit solitaires, soit en groupe. Cette catégorie est celle qui se rapproche le plus de celle que l'on entend par école buissonnière. Elle peut parfois inclure d'autres manifestations d'infractions de règles et de non-respect de

contraintes sociales et s'accompagnent de conflits familiaux. Les diagnostics associés sont le trouble oppositionnel, le trouble des conduites et le hikikomori.

Cette échelle d'évaluation a été validée par de nombreuses études et est effectivement utilisée, en particulier en France où elle a été adaptée par Brandibas. La démarche s'applique bien évidemment aux enfants, mais permet de guider l'évaluation des deux autres paramètres importants dans la prise en charge du refus scolaire : les parents et la famille, et les enseignants.

3.1 Facteurs contextuels familiaux

La genèse de troubles psychopathologiques chez les enfants, de quelque ordre qu'ils soient, comporte un facteur de risque génétique important. Autrement dit, un enfant dont la famille présente des individus sujets à des troubles psychopathologiques a davantage de chances d'en avoir aussi. Lorsque les parents souffrent eux-mêmes de troubles, la répercussion sur l'enfant est encore plus importante : un trouble anxieux maternel va contribuer à faire rester l'enfant à la maison pour éviter tout problème ; un parent dépressif ne contribue pas au développement social harmonieux de son enfant.

De même, le fonctionnement familial est un facteur primordial à prendre en compte. Mc Shane a montré dans son étude que seulement 54% des enfants en refus scolaire sont issus d'une famille sans problème de fonctionnement apparent et que dans 43% des cas des conflits familiaux existaient : dans 21% il y avait une séparation dans la famille et dans 39%, la famille était monoparentale. Ainsi, le manque de cohésion familiale, le climat conflictuel dû à des séparations ou des désaccords dans la prise en charge ou l'éducation des enfants, ou encore les situations d'indifférence et de manque de communication avec les enfants sont autant de facteurs à identifier et à prendre en compte dans le traitement. Les cas de violence sur les enfants poussent en général ceux-ci à fréquenter assidument l'école pour échapper aux situations de violence ; et les enfants en famille d'accueil sont en général une population propice au refus scolaire.

L'investissement parental, qu'il s'agisse de famille biparentales, monoparentales ou recomposées, est

un facteur déterminant pour éviter le refus scolaire. S'il n'existe pas de définition stricte de ce qu'est un bon investissement, certains actes semblent nécessaires : participer aux rencontres parents / professeurs, vérifier les devoirs, limiter le temps devant l'ordinateur ou la télévision, et bien sûr suivre la correspondance avec l'établissement scolaire et veiller à l'assiduité. On peut relever deux tendances opposées suivant le contexte familial :

Un *manque d'investissement* se traduit généralement par des manques ou des lacunes évidentes, non ponctuelles, sur les points cités précédemment. Les raisons peuvent être nombreuses : les nécessités du travail parental qui peuvent les amener à ne pas veiller au rythme nécessaire pour l'enfant avant de se rendre à l'école, ou encore leur absence parce qu'ils partent très tôt. Le manque de participation aux activités de l'école (rencontres avec les professeurs, mais aussi fêtes, sorties) et d'intérêt pour le bien-être de l'enfant à l'école (fournitures scolaires, accompagnement le matin et récupération le soir de l'enfant, etc.) sont des signes qui ne trompent pas, mais qui doivent parfois être nuancés par le bagage culturel, voire la situation financière.

Un *excès d'investissement* se traduit généralement par une omniprésence des parents dans la vie scolaire de leur enfant. Entre la présence physique à l'école des parents à travers différents prétextes (associations, bénévolat, etc.) et le « coaching » parental à la maison avec des cours particuliers, même quand ils ne sont pas nécessaires, en allant même jusqu'à imposer à l'enfant des exigences inadaptées à son niveau relevant de la réussite par procuration, l'enfant finit par trouver une parade simple : ne rien faire plutôt qu'échouer et risquer ainsi de décevoir. Souvent cependant, l'enfant développe des troubles anxieux (anxiété de performance ou anxiété généralisée) et une dévalorisation personnelle ou même un épuisement dépressif conduisant inexorablement au comportement de refus scolaire.

Le facteur culturel peut aussi être une clef d'explication : une barrière linguistique, des différences culturelles importantes, des problèmes de racisme ou de discrimination sont des obstacles à la scolarisation régulière. Les facteurs culturels peuvent parfois expliquer le manque d'investissement des parents, dans le sens où la communication des parents avec l'école et le niveau de leurs préoccupations ne sont

pas en phase avec ce qu'il conviendrait. L'enfant peut aussi se trouver en décalage entre le monde qu'il connaît à la maison et celui qu'il côtoie à l'école. Dans d'autres cas, la famille redoute que l'enfant s'éloigne culturellement lors de sa scolarisation et adopte des attitudes de découragement scolaire.

3.2 Facteurs contextuels sociaux

Bien que l'école soit généralement gratuite dans nos pays, elle entraîne un certain nombre de dépenses que les parents peuvent avoir du mal à assumer : l'impossibilité de payer la cantine ou une sortie de groupe peut inciter des parents à garder les enfants à la maison. Les élèves peuvent aussi prendre l'habitude de manquer la classe pour aller faire des petits jobs soit pour aider les parents, soit pour se détacher de l'école, perçue comme un lieu qui n'apporte pas grand chose par rapport aux efforts consentis.

Les situations exceptionnelles peuvent aussi expliquer l'absentéisme, quand ce n'est pas purement et simplement l'abandon : une grossesse prématurée, ou un couple de jeunes scolarisés dont les parents ne peuvent plus assurer la charge. Ces éléments doivent être pris en compte pour offrir une réponse adéquate et mesurée.

3.3 Facteurs contextuels scolaires

Le climat scolaire est un facteur important d'appréciation pour estimer où se trouvent les difficultés d'un enfant. Clairement, le sentiment de l'enfant est corrélé à l'assiduité : un enfant qui fréquente régulièrement la classe s'adapte et apprécie l'ambiance scolaire ; un enfant souvent absent va trouver l'ambiance lourde et relèvera plus facilement les conflits existants. Clairement aussi, les établissements scolaires à taille humaine favorisent l'assiduité : les classes à effectif réduit permettent un meilleur suivi et une relation personnelle avec l'enseignant, les bâtiments de taille raisonnable permettent à l'élève de se sentir chez lui. Il peut aussi arriver que l'école semble inadapté à l'élève : école élitiste pour élève peu doué ; école de grande dimension avec beaucoup d'élèves pour enfant craintif, etc. Dans ce cas néanmoins, le changement d'école est rarement une solution miracle pour résoudre les situations de refus scolaire. D'autre part, plus les établissements sont grands, plus les élèves peuvent être victimes d'a-

gressions ou de *school bullying*. C'est aussi une raison importante d'absentéisme car l'élève évite l'école pour éviter les agressions.

Une autre dimension dans les facteurs scolaires concerne l'intérêt que porte l'élève à ce qu'il apprend. Une étude récente a montré que près de la moitié des élèves qui quittent le lycée déclarent qu'un facteur majeur de leur décision est le caractère inintéressant des cours qu'ils suivent. S'il est toujours facile pour un élève de critiquer le programme ou l'enseignant, il convient néanmoins de s'attarder sur ce point pour mettre en place une bonne stratégie pour éviter l'absentéisme.

4. Thérapeutiques associées

La méthode d'analyse basée sur les variables proximales identifiées par Kearney met en lumière trois facteurs essentiels qui constituent la base d'une évaluation nécessairement pluridisciplinaire :

- *l'enfant* sur le plan médical, pédopsychiatrique, et scolaire : son âge, ses problèmes physiques et ses particularités psychologiques, ses difficultés d'apprentissage et sa motivation pour l'école, et enfin les bénéfices et les inconvénients, perçus et réels, de son absentéisme, le rendement scolaire antérieur de l'enfant et les changements éventuels ;
- la *famille* sur le plan médical et psychologique mais aussi social : les problèmes médicaux et psychologiques rencontrés par les parents, la situation éventuelle de couple, la situation financière, les particularités culturelles, l'implication dans la vie scolaire et dans le projet de rescolarisation ;
- *l'école*, à travers l'impression des parents mais aussi éventuellement par la relation avec les professionnels concernés dans l'établissement : le climat scolaire, la motivation et l'adaptabilité de l'établissement, les antécédents d'agression, etc.

La multitude des paramètres, la complexité des diagnostics et la diversité des situations interdit la préconisation d'un schéma thérapeutique unique et indifférencié ; au contraire, les stratégies adoptées sont la plupart du temps uniques et personnelles. Kearney quant à lui propose des stratégies types relatives à certaines situations particulières de refus

scolaire : l'évitement de stimuli anxiogènes, l'évitement des situations d'évaluation scolaire, la demande d'attention, la recherche de bénéfices extrascolaires.

Bien souvent, la famille a déjà eu recours à un interlocuteur privilégié : le médecin de famille. Il peut être utile de le consulter pour connaître à la fois l'historique médical et éventuellement psychologique de l'enfant. En outre, les médecins doivent se méfier des absences scolaires non excusables : même ponctuelles, les absences d'un élève ne sont pas normales en dehors d'une raison médicale clairement établie (blessures, contagion, fatigue importante). Le médecin de famille doit se méfier des demandes répétées de dispense scolaire, et peser finement les demandes de prolongement.

La méthode thérapeutique que nous proposons se base sur trois points essentiels : d'abord il faut viser de manière absolue le retour en classe sous une période courte ; ensuite, il peut être utile de recourir à une hospitalisation ; enfin, l'isolement de la famille n'est pas du tout une règle. En outre il peut être intéressant à la fois de voir les parents parler de leur enfant, mais aussi de pouvoir parler à l'enfant de manière isolée, pour affiner les diagnostics correspondant à l'enfant et la famille.

L'hospitalisation peut être un outil thérapeutique utile : bien conduite et lorsque les infrastructures municipales le permettent, elle permet une évaluation multidisciplinaire rapide en permettant aux médecins pédiatres et pédopsychiatres, aux infirmières, aux éducateurs, aux psychologues, aux assistantes sociales et aux enseignants de travailler rapidement et de limiter la durée d'hospitalisation. Elle est particulièrement intéressante au début, pour conduire les évaluations, mais aussi pour soustraire l'enfant à son univers rassurant et confortable et briser les habitudes dont il n'arrive pas à se sevrer. Elle est particulièrement indiquée si l'absentéisme est particulièrement long (des mois, voire des années), et dans le cas spécifique de l'anxiété de séparation, pour permettre à l'enfant, aux parents et à l'enfant en présence de ses parents, de rééduquer ce sentiment d'anxiété. Quoi qu'il en soit, sauf cas exceptionnel dû au contexte familial, une séparation avec interdiction de visite des parents est le plus souvent contre-productive. Lorsque l'infrastructure est équipée, il est aussi possible de proposer une remise progressive

au travail scolaire au sein de l'hôpital, de manière solitaire ou en groupe, avant le retour programmé à l'école.

4.1 Techniques spécialisées d'intervention

Les techniques qui vont suivre ont pour cible prioritaire la rééducation des symptômes associés au refus scolaire pour conduire à un retour rapide à l'école : prioritairement, ce seront les signes anxieux et dépressifs qui seront traités. Les troubles de l'apprentissage nécessitent un suivi rééducatif spécialisé. Une bonne stratégie, lorsque le contexte le permet, est d'associer la participation de l'enfant évidemment, mais aussi de la famille dans la démarche thérapeutique : en apprenant à reconnaître les signes précurseurs de certains symptômes, et en expliquant la nature et le lien avec le refus scolaire, il est possible d'obtenir des résultats meilleurs que si la démarche de soin paraît subie.

Troubles anxieux

Les psychothérapies cognitivo-comportementales ont montré leurs résultats sur les symptômes anxieux dans toutes les études portant sur le refus et l'absentéisme scolaire et représentent donc le traitement de choix. Développées dans les pays nord-européens et anglo-saxons, ces techniques ont été implantées en France depuis les années 70. Elles représentent l'application de principes issus de la psychologie scientifique à la pratique clinique. Fondées sur les théories de l'apprentissage (conditionnement classique puis opérant, théories de l'apprentissage social), elles ont progressivement intégré les théories cognitives du fonctionnement psychologique, en particulier le modèle du traitement de l'information.

Pour illustrer la situation, prenons l'exemple d'un enfant qui a peur de se rendre à l'école. La *théorie du conditionnement classique* postule l'existence d'une réponse anxieuse à une situation stressante. L'évaluation de l'enfant va en effet déterminer que la peur provient d'un événement particulier ayant eu lieu sur la route pour l'école, et il aura par la suite peur de reprendre à nouveau le même chemin. Le développement du trouble phobique s'explique par l'association entre émotion désagréable et école. La stratégie thérapeutique vise à briser le lien établi entre l'anxiété et le stimulus qui crée l'anxiété, et la tâche du thérapeute consistera à favoriser la disparition des com-

portements d'évitement et à apprendre au patient à admettre la diminution progressive des signes d'anxiété lorsqu'il n'évite pas la confrontation à la situation problème. Pour ce faire, le principe consiste en une désensibilisation systématique par immersion ou exposition graduelle. Dans le cas de notre enfant, il s'agira par exemple de l'accompagner par un adulte sur ce trajet, ou de lui faire prendre ce trajet par morceaux, lorsque c'est possible. *La théorie du conditionnement opérant* se fait par l'intermédiaire de stimuli qui suivent une réponse, modifiant à son tour le comportement par l'intermédiaire de ses conséquences, construisant ainsi une relation de renforcement entre ce comportement et les stimuli. Les conduites d'évitement de notre enfant en sont un bon exemple : fuir l'école atténue l'anxiété engendrée par le stress dû à la peur initiale, et puisque ce comportement a eu un effet bénéfique, il s'en trouve renforcé. La technique du thérapeute consistera à utiliser ce même mécanisme de renforcement, mais à l'envers : en exposant graduellement l'enfant, par exemple en l'accompagnant sur certaines parties du chemin vers l'école, il lui permet d'accéder à certains paliers où l'enfant arrive à gérer son anxiété, ce qui provoque un renforcement vers la gestion de l'anxiété. Puisque évidemment, le thérapeute ne peut pas être présent en permanence, l'association des parents, qui doivent suivre le déroulement et récompenser les résultats positifs obtenus, est une nécessité lorsqu'il s'agit de l'enfant.

Les psychothérapies familiales peuvent parfois être une nécessité, notamment lorsque les parents communiquent à l'enfant leurs peurs ou leurs anxiétés, entravant ainsi son chemin vers l'autonomie et transmettant en outre des messages contradictoires vis-à-vis du retour en classe. D'autres situations peuvent être sujettes à une thérapie familiale: une incohérence éducative entre les deux parents, un fonctionnement désorganisé, un manque de communication, une coalition entre l'un des parents et l'enfant contre l'autre parent.

D'autres approches psychothérapeutiques de l'enfant peuvent aussi fonctionner. En France, beaucoup de praticiens sont formés à la psychothérapie d'inspiration psychanalytique ou interpersonnelle, et ces techniques fonctionnent parce qu'elles englobent l'ensemble du fonctionnement psychique de l'enfant. Malheureusement, il est difficile de comparer les dif-

férentes approches même si ces techniques sont connues et reconnues.

Troubles de comportement

Outre la prise en charge de la symptomatologie anxieuse ou dépressive éventuellement associée, un programme multidisciplinaire doit être mis en place : intervention psychologique et éducative, aide à la famille, éventuellement intervention de services sociaux, voire du juge pour enfants. Les modalités dites psychosociales intègrent des interventions avec à la fois les parents, l'enfant lui-même et même parfois les enseignants. L'objectif est de développer un système de soutien et d'étayage social pour l'ensemble de la famille, de favoriser les contacts de l'enfant présentant des troubles de comportement avec des pairs « prosociaux », de limiter ses contacts avec des pairs « antisociaux » et d'augmenter le soutien scolaire et les interactions avec l'équipe enseignante. Pour le cas spécifique de l'hyperactivité, la prise en charge doit viser un travail rééducatif sur l'attention et l'apprentissage de techniques spécialisées par les parents. Dans le cas du *bullying*, il faut malheureusement insister sur les moyens à mettre en place au sein des établissements pour augmenter la surveillance des aires de loisirs et le développement de programmes et ateliers pédagogiques visant à la fois les enfants et le personnel enseignant. Malheureusement, de telles initiatives sont trop rares et ponctuelles et ne débouchent jamais sur des programmes formalisés et scientifiquement évalués. Finalement de nombreux sites internet très bien faits sont maintenant disponibles et peuvent être consultés.

4.2 Stratégies médicamenteuses

De nombreuses études internationales ont exploré l'intérêt des médicaments dans les troubles anxieux et dépressifs. Même si nous ne les utilisons pas systématiquement, a fortiori lorsqu'il s'agit d'enfants, nous allons explorer les deux groupes prioritaires de médicaments qui ont montré au travers d'études cliniques la supériorité de l'effet du médicament face à un placebo : les antidépresseurs tricycliques et les antidépresseurs sérotoninergiques. En outre, il convient de modérer ce qui va être dit par un élément juridique : en France, aucun médicament à part la sertraline (antidépresseur sérotoninergique) n'a reçu l'autorisation de commercialisation pour l'enfant ou l'adolescent dans les indications de troubles an-

xieux, et les remarques qui suivent sont donc toutes issues d'études cliniques.

Plus de douze études pédiatriques ont montré l'efficacité, sans différenciation, des antidépresseurs sérotoninergiques sur les Troubles Obsessionnels Compulsifs. Les prescriptions se feront par le médecin en fonction des interactions et d'éventuels effets indésirables spécifiques à l'enfant. Les antidépresseurs tricycliques avaient démontré leur efficacité mais sont désormais évités à cause de leurs effets secondaires importants (notamment cardiovasculaires). Le trouble anxieux généralisé, la phobie sociale et l'anxiété de séparation entrant dans la catégorie générale des troubles anxieux, nous disposons d'études montrant l'efficacité des antidépresseurs sérotoninergiques sur l'adulte, mais il existe en réalité très peu d'études pédiatriques correspondantes, et celles-ci sont en outre très hétérogènes. Il n'existe pas de données pédiatriques bien établies pour le traitement des attaques de panique ou du syndrome de stress post-traumatique. Les études portant spécifiquement sur la phobie scolaire ne sont pas conclusives : les études spécifiques sur les antidépresseurs tricycliques sont contradictoires. La première montre un retour à l'école important et une diminution des symptômes tandis que la seconde n'est pas conclusive par rapport à l'effet placebo. Une étude plus récente montre une certaine utilité, mais seulement en association avec une prise en charge psychothérapique. Citons enfin l'utilisation de benzodiazépines qui marche effectivement sur les adultes pour les symptômes d'anxiété généralisée, mais qui produit des effets indésirables importants chez les jeunes et les enfants et même des effets paradoxaux comme une agressivité et une irritabilité exacerbée. En outre, leur mauvaise utilisation peut avoir de graves conséquences. Une autre étude, française a tenté de montrer l'intérêt des bêtabloquants mais n'est pas conclusive parce qu'elle porte sur seulement trois cas.

Si l'on s'intéresse maintenant aux troubles dépressifs, les antidépresseurs tricycliques n'ont jamais pu montrer de supériorité contre placebo dans la dépression chez l'enfant ou l'adolescent. Les antidépresseurs sérotoninergiques sont sujets à débat dans la communauté internationale en particulier à cause des risques augmentés de suicide chez les jeunes. Seule la fluoxétine est autorisée en Europe,

mais est réservée en France aux cas où les mesures psychothérapiques échouent.

Dans le cas de l'hyperactivité, des médicaments psychostimulants (notamment le méthylphénidate, dont la tolérance est globalement très bonne et dont la prescription en France est réservée au milieu hospitalier) ont largement démontré leur efficacité sur l'amélioration des capacités attentionnelles et la diminution de l'impulsivité au sein d'un programme global de traitement.

5. Conclusion

En France, l'école est obligatoire et gratuite, et n'exclut personne ni les enfants sans papier, ni les malades. Même si elle est normalement un lieu d'éducation et d'épanouissement pour les enfants et les adolescents, elle peut aussi être la source d'angoisse, de malaise ou donner lieu à des rejets. Notre époque voit de plus en plus d'enfants en souffrance de l'école qui finissent parfois par arrêter ou s'absenter très longtemps, compromettant ainsi leurs chances de réussite dans la vie adulte. Les manifestations anxieuses ont augmenté au fur et à mesure de l'élévation des contraintes sociales et scolaires ; et les troubles du comportement chez des enfants qui ne sont pas intéressés par le monde scolaire ont aussi augmenté.

Le refus scolaire est un phénomène qui implique la société dans son ensemble, l'école, les parents, mais aussi le monde médical. Il met en jeu de nombreux diagnostics ayant des caractéristiques médicales, psychologiques, psychiatriques, comportementales et sociales. Devant la multitude et la variété des facteurs, il convient de répondre avec une approche multidisciplinaire mettant au centre de celle-ci le retour le plus rapide possible à l'école. L'approche vise à inclure les parents autant que faire se peut, mais il incombe d'abord aux parents, puis au corps enseignant, de ne pas laisser s'installer l'absentéisme.

La situation des décrocheurs au Luxembourg

Situation actuelle du décrochage scolaire au Luxembourg

1. Analyse de l'étude du décrochage scolaire par le ministère de l'Éducation nationale

Marc Barthelemy, Premier Conseiller de Gouvernement, Coordination générale du ministère, MENFP

Depuis 2003, le ministère de l'Éducation nationale établit un relevé¹ des décrocheurs permettant de recenser le nombre de jeunes ayant quitté l'école ou n'ayant pas obtenu de diplôme. Des "fichiers élèves" comptabilisent tous les élèves à leur entrée dans l'enseignement secondaire et secondaire technique. Le relevé est établi chaque mois et communiqué à l'Action Locale pour Jeunes (ALJ) qui prend contact avec les jeunes afin de proposer son aide.

Depuis quelques années, on constate que le taux de décrocheurs a légèrement diminué

2007-2008 ► 1928 élèves décrocheurs:

- 531 = situation inconnue
- 644 = décrocheurs temporaires, qui ont repris leur parcours scolaire dans un autre établissement
- 753 = décrocheurs permanents (après 6 mois de décrochage), qui ont trouvé un emploi (en baisse ces dernières années), en "mesure d'emploi" (en baisse), réinscrits dans un parcours scolaire et nouveau décrochage, ne font rien.

Indicateurs de décrochage	Raisons données par les élèves	Causes données par Catherine Blaya (auteur : <i>Décrochages scolaires - École en difficulté</i> , 2010)	Mesures avancées
Sexe (plus de garçons que de filles)	Échec scolaire (25%)	Difficultés d'apprentissage	Suivi de l'ALJ
Cycle inférieur, régime préparatoire, régime professionnel	Mauvaise orientation (25%)	Problèmes personnels et familiaux	Règlement de Promotion de l'Orientation scolaire (2005)
Au moins 2 redoublements	Manque de motivation (20%)	Manque de motivation	Classes spéciales: mosaïque, relais, redoublants, IPDM*
	Absence de lieu d'apprentissage, résiliation de contrat (20%)	Dépression et autres	
	Aucune (6.5%)		

*ici le problème des élèves décrocheurs est non résolu et décalé d'une année

¹Depuis le colloque, le MENFP a publié l'étude 2009/2010 du décrochage scolaire, disponible sur http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_nationales/120229_decrochage09_10/120209_decrocheurs.pdf

2. Étude sur les causes du décrochage scolaire

Raymond Meyers, Docteur en sciences sociales, Chercheur (Université du Luxembourg, faculté des lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation)

Cette étude analyse de façon systématique les causes du décrochage, via des entretiens avec différents types de professionnels (enseignants, éducateurs, chefs d'entreprise, ...) et d'élèves (décrocheurs et raccrocheurs).

On recense des **décrocheurs internes** qui quittent l'école avant la fin de la scolarité obligatoire et des **décrocheurs externes** qui quittent l'école après la fin de la scolarité obligatoire, sans obtention de diplôme.

Le décrochage scolaire est une problématique multifactorielle (famille, socialisation, difficultés d'apprentissage,...) :

Selon les enseignants/éducateurs:

- difficultés scolaires et désorganisation du travail scolaire,
- environnement familial (encadrement, perte d'un membre de la famille, ...),
- mauvaise influence des camarades de classe,
- manque de but dans le parcours scolaire ou mauvaise orientation,
- problèmes de personnalité, agressivité,
- problématique des immigrés (difficulté avec les langues).

Ce qui compte pour une réussite scolaire, ce sont l'intelligence (les compétences d'apprentissage), le travail régulier et la motivation, ces trois facteurs étant liés les uns aux autres.

Selon les chefs d'entreprise

Les élèves doivent faire preuve de compétences scolaires, professionnelles, d'autorégulation (cruciales dans le monde du travail) et socio-affectives. Or, ces trois dernières sont souvent insuffisantes, voire manquantes.

Les jeunes raccrocheurs expliquent leur retour à

l'école par :

- un niveau d'étude insuffisant,
- une mauvaise préparation au monde du travail ; le fait d'être sous-payés,
- la prise de conscience de l'importance d'un diplôme,
- les contraintes de la sphère familiale.

Une orientation ponctuelle ne suffit pas. La maturation vocationnelle doit être accentuée à l'école, particulièrement si les élèves s'orientent très tôt dans leur parcours scolaire alors qu'ils ne disposent que de très peu d'informations et de connaissances du monde du travail. L'élève doit avoir la capacité de s'évaluer de façon réaliste, avoir une connaissance des réalités du monde du travail et de celles de l'école.

Les mesures de prévention au Luxembourg

1. La classe relais au LTE

André Bauer, professeur en sciences naturelles, co-Trainer KEFF (Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen), régent classe relais, LTE

Nadine Martin, éducatrice graduée au SPOS et encadrement socio-éducatif en classe relais, co-Trainerin KEFF, LTE

Objectif :

soutenir le jeune et lui fournir les compétences nécessaires pour réintégrer sa classe habituelle et poursuivre son parcours scolaire.

Équipe :

Un coordinateur, une éducatrice et six enseignants.

Pour qui ?

Au LTE, ce concept vise uniquement les élèves du cycle inférieur, souvent des élèves présentant des troubles du comportement.

Quand ?

Le plus tôt possible pour éviter le décrochage. Encadrement de 6 à 12 semaines, sous contrat entre l'élève, ses parents et l'établissement scolaire.

Emploi du temps :

35h/semaine (8h de suivi pédagogique, 4h de sports, 4h d'ateliers (pour faire de nouvelles expériences pratiques) et 19h de cours généraux.

- Le vendredi après-midi, "gréng Plage": 3 heures de présentation pour l'équipe de cas d'élèves (échanges concernant l'élève, élaboration des "plans de promotion")

Accompagnement :

Tout élève est accompagné individuellement par un tuteur en contact direct avec l'école et les parents, comme suit :

1° "Plan de promotion"

(mis en place en collaboration avec l'élève et régulièrement actualisé):

- a. inventaire,
- b. répartition des forces et faiblesses de l'élève en différents "domaines de promotion" et

objectifs,

- c. mesures d'intervention basées sur ces "domaines de promotion".

2° Système de gratification

(mis en place en collaboration avec le jeune) : évaluation à partir de "feuilles d'auto-évaluation" (comportement, estime de soi, compétences sociales, ...) et système de points.

3° Échange régulier entre les intervenants au sujet de l'élève.

► Idéalement, la réintégration dans la classe antérieure se fait sans difficulté majeure et dans des délais courts. Le suivi des élèves continue après leur réintégration en classe d'origine jusqu'à la fin de l'année scolaire.

2. Projet "Stop & Go" du CPOS

Esther Morelle, Dipl. Psych. Integrative Therapie (FPI), Leiterin für therapeutischen Tanz (i.A.) et Barbara Feldhoff, Dipl. Musikpädagogin

Le projet "Stop & Go" ("Wou stin ech an wou hinner well ech?") a été créé par le CPOS avec la collaboration du SNJ en 2007 et élaboré à partir d'activités menées avec des élèves décrocheurs dans le cadre du "Service volontaire d'orientation".

Le projet, basé sur une approche globale du jeune, s'étend sur toute l'année scolaire, quatre heures par semaine. Il s'agit d'un travail de groupe dynamique qui met en valeur les ressources individuelles de chaque élève, à travers l'expression artistique (dessin, collage, etc.) et corporelle permettant au jeune de s'exprimer et de faire le lien avec l'expression verbale. Cette approche globale permet d'établir un projet d'orientation réaliste pour le jeune.

Le projet permet aux jeunes de rétablir leur confiance dans le système scolaire en travaillant d'abord sur leur propre estime et confiance en soi.

Avec l'expression corporelle par exemple, le jeune apprend à sentir son corps, à le percevoir différemment. La passivité du jeune est transformée en une cohérence active.

3. Résumé du 5^e colloque des sections européennes de l'AFIDES (Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires) sur le thème « Le comportement inadapté des élèves, un défi pour nos écoles. », les 11, 12 et 13 novembre 2010

Jo Troian, Directeur du Lycée du Nord Wiltz, Membre de l'AFIDES

Les **comportements inadaptés** empêchent les enseignants d'exécuter leur obligation instructive dans des conditions favorables. Le souci de tout directeur est de pouvoir bien accueillir tout enfant difficilement socialisable, tout en protégeant les enfants en apprentissage "normal".

Points principaux du colloque

- *Jean-Luc Thilmont - Syndrome d'Harpocrate (ou les causes démocratiques)*

La cause majeure du comportement inadapté, comme la violence dans les "zones sensibles", est le **silence** autour de tout ce qui est dit à l'école et doit être discuté (valeurs, conflits, émotions, absentéisme, décrochage, violence interpersonnelles).

Tout le monde exige la même chose de l'enseignement et attend le même respect, mais la responsabilité de l'échec est toujours celle de l'autre (Pour les élèves, ce sont les enseignants, pour les enseignants, ce sont les élèves).

Mesures préventives:

- L'école doit réapprendre aux élèves le plaisir d'apprendre.
- La démocratie doit être plus présente dans les écoles: délégués de classe, établissement commun de règles ou d'une charte à respecter ensemble,

Du côté curatif, il faut une place où les enfants peuvent se défouler et où ils sont écoutés (SPOS).

- *Gilbert Longuy - Gestion du décrochage en France*

Deux attitudes de l'école qui n'aident pas à diminuer les comportements inadaptés :

- **le déni, la compassion, la médicalisation** : le comportement inadapté est traité comme une pathologie ;

- l'utilisation de "**palliatifs institutionnels**": la solution donnée ne fait que masquer le problème et n'a pas d'effet durable.
Exemples : "Obnubilation entrepreneuriale": Les élèves sont motivés par des affirmations comme "Bientôt tu seras en entreprise." Ou ils sont envoyés le plus tôt possible dans le monde du travail.
"Sous-traitance & externalisation" : Les élèves sont confiés à des institutions externes.

Hypothèse nosocomiale

Le système scolaire génère le comportement inadapté, car il représente une culture qui n'est pas valable pour la plupart des jeunes.

Autre hypothèse : **la culture d'appareil**.

L'École répète des habitudes, des mécanismes de sélection, d'organisation, de répression, jamais remis en question.

Propositions pour raccrocher les décrocheurs:

- "enseignements à la carte" sous contrat, avec des objectifs,
- améliorer l'emploi du temps,
- suspendre le redoublement,
- évaluer sans piéger,
- créer un statut de décrocheur (encadrement spécial),
- déontologie de l'enseignant (ne pas ignorer les comportements).

4. Concept antiviolence dans les classes de l'enseignement secondaire (SPOS)

Patrick Wesquet, éducateur gradué au SPOS, « *Anti-Gewalt- und Deeskalationstrainer* »

Le concept d'antiviolence n'est pas un outil qui remplace les autres méthodes de lutte contre le décrochage scolaire, mais un outil à mettre en place en parallèle.

Il n'existe pas encore au Luxembourg sous la forme présentée, mais plusieurs écoles ont déjà fait l'expérience de cet outil en 2009/10.

L'objectif est que chaque lycée du pays et chaque élève puissent profiter de ce concept.

Au départ de ce concept, différents constats :

- presque 12% des décrocheurs expliquent leur décrochage par un renvoi ou des difficultés avec les enseignants ou les élèves ;
- les différentes formes de violence existant dans les lycées luxembourgeois ;
- l'augmentation des conseils de classe et de discipline ;
- les autres mesures semblent atteindre leurs limites (mesures de discipline, classes relais, peer-mediation, offres des SPOS) ;
- l'augmentation des demandes de coolness training émanant des lycées ;
- le fait qu'un climat scolaire positif est une condition sine qua non pour la réussite scolaire et ainsi une aide dans la lutte contre le décrochage scolaire.

Le concept antiviolence se définit par une dimension nationale qui dépasse le cadre du lycée. Il s'adresse à chaque lycée du pays et a comme but la collaboration entre les lycées. L'idée est que les entraîneurs puissent aller d'une école à l'autre et qu'il soit possible que des élèves issus de différents établissements scolaires travaillent dans un même groupe.

Le concept se définit par **4 niveaux d'action** :

prévention primaire : les ateliers de sensibilisation. Ces ateliers s'adressent aux classes du cycle inférieur et durent entre 2 et 4h (pendant les heures de cours). Il s'agit de discuter sur le thème de la vio-

lence et prendre conscience de son propre comportement. Le but n'est pas ici de changer un comportement mais de sensibiliser les jeunes. Qu'est-ce que la violence? Quand commence-t-elle? Quand suis-je une victime/ un agresseur?

prévention secondaire : le coolness-training.

Le coolness-training prend 21 heures (pendant les heures de cours) et est mis en place en cas de conflit dans une classe. Le public cible sont toutes les classes du lycée. Le but est ici de changer un comportement. On travaille avec l'ensemble de la classe sur les forces de la classe, sur la sécurité qu'une classe peut donner et sur les rôles dans une classe pour éventuellement les changer. On travaille avec à la fois la victime et l'agresseur au sein du même groupe. Il est important que l'enseignant soit présent. Ce dernier pourra par après intégrer des éléments de cet entraînement dans son cours et dans son approche pédagogique.

prévention tertiaire : l'entraînement antiviolence.

Cet entraînement prend 60h en dehors des heures de classe et s'adresse aux élèves violents, agresseurs « récidivistes ». On ne travaille plus avec la classe mais uniquement avec les élèves agresseurs. Il s'agit ici de changer un comportement violent inadéquat. On peut bien sûr s'imaginer un groupe de jeunes au niveau régional. Il s'agit soit de jeunes exclus de leur école, soit de jeunes sur le point d'être exclus. Pour ces derniers, la participation à cet entraînement est la seule condition afin de pouvoir rester à l'école.

la formation des enseignants

(en cours d'élaboration).

Ce qui est important, c'est aussi le travail avec les parents en parallèle. Il s'agit de renforcer les parents dans leur rôle d'éducateur responsable qui influence et donne des limites au jeune.

Le contact avec les enseignants et la direction est important également. L'entraîneur formé peut aussi proposer au lieu d'un entraînement une aide plus ponctuelle à l'enseignant en l'aidant à trouver d'autres façons d'être et de procéder avec sa classe.

Les ressources nécessaires à la mise en place de cet outil :

Il faut avoir deux éducateurs gradués avec une formation spécifique d'antiviolence et 40h pour coordonner ce programme. Il existe déjà environ 15 entraîneurs formés dans les lycées auxquels vont se rajouter d'autres en cours de formation.

Une date de début concret dans les lycées pour ce programme d'antiviolence n'est pas encore fixée.

L'intervention sur le terrain

1. "Action locale pour Jeunes" (ALJ) Prise de contact avec les jeunes

Jos Noesen, pédagogue, maîtrise en Sciences de l'Éducation, coordinateur Action locale pour Jeunes, MENFP

Mission :

accompagnement des jeunes pendant leur transition volontaire ou involontaire de l'école vers le monde du travail.

Objectif :

promouvoir les compétences du jeune, orientation vers une qualification

L'ALJ essaie de dépister les causes qui ont amené le jeune à arrêter son parcours scolaire et établit avec lui son projet individuel. Ce projet est établi en collaboration avec d'autres services et institutions, selon que le jeune veuille aller travailler ou faire des expériences pour savoir ce qui l'intéresse.

Solutions provisoires :

- SVO, "Service Volontaire d'Orientation" ;
- L'École de la 2^e chance ;
- l'Agence pour le développement de l'emploi (aide de l'ALJ pour l'inscription, le CV, la recherche, les entretiens...);
- organisation de stages.

Pour les cas les plus difficiles, l'ALJ remarque un refus systématique des jeunes d'aller à l'école et les parents n'ont souvent plus d'influence sur eux. Ces jeunes sont à la limite de la délinquance et l'ALJ doit alors mettre en place d'autres mesures d'intervention.

2. L'École de la 2e chance – projet pilote (mars 2011, Pétange)

Carlo Welfring, directeur de l'École de la 2^e chance, MENFP

« Apprendre par la vie et pour la vie. »

Il s'agit d'une formation individualisée (d'une durée allant d'un semestre à deux ans), basée sur des connaissances en langues et mathématiques, et des connaissances pratiques (cours de citoyenneté, santé, sport, et cours de promotion). Des activités complémentaires sont organisées (théâtre, cinéma, musique, expositions, ...) et des projets internationaux sont également mis en place. Les élèves vivent des expériences pédagogiques positives pour regagner leur confiance en soi et leur motivation.

Des "plans de promotions" visent à mettre en lien les attentes du jeune avec ses compétences. La démarche est volontaire (16-24 ans) et peut aboutir à une passerelle pour suivre une formation initiale, un apprentissage ou une formation d'adulte.

Des réunions ont lieu régulièrement avec les parents et l'équipe pédagogique, et des visites sont organisées pour les stages (découverte, initiation ou perfectionnement).

L'élève est accompagné par des éducateurs, des psychologues et des pédagogues jusqu'à deux ans après sa sortie.

3. L'hôpital de jour à Hamm

Nathalie Dias, éducatrice graduée, psychothérapeute, hôpital de jour du service de psychiatrie juvénile du Centre hospitalier du Kirchberg

C'est une institution semi-ambulatoire pour jeunes entre 14 et 18 ans souffrant de troubles psychiatriques. Des traitements thérapeutiques sont proposés (entretiens individuels avec le psychologue, le thérapeute, le psychopédagogue, ...).

La problématique du décrochage :

L'école se soucie d'un élève aux troubles du comportement sévères, contacte les parents et leur propose de chercher de l'aide. Il peut s'agir d'un jeune avec lequel les parents se disputent tous les matins pour aller à l'école, par exemple. Souvent, cet élève est déjà connu du SPOS.

Les phases du traitement à l'hôpital de jour :

- a. diagnostic (observation du jeune et du milieu familial),
- b. intervention thérapeutique, pédagogique,
- c. préparation à la réintégration scolaire du jeune,
- d. réintégration scolaire du jeune (accompagnement, suivi, contact avec le SPOS,...).

4. Le service volontaire d'orientation (SVO) du Service National de la Jeunesse

Nathalie Schirtz, pédagogue M.A., responsable SVO, Service National de la Jeunesse, ministère de la Famille et de l'Intégration

Le "Service volontaire d'orientation" (sur une période de trois mois à un an selon les souhaits du jeune) vise tout jeune entre 16 et 30 ans qui a arrêté son parcours scolaire. Il lui offre une possibilité de s'engager et le prépare à reprendre son parcours scolaire ou à commencer un apprentissage, en collaboration avec des associations du domaine social et artisanal, le SNJ, le CPOS, le SPOS, l'agence de l'emploi etc. Des journées d'information et des rencontres avec d'autres volontaires sont régulièrement organisées, afin que les jeunes acquièrent une vue plus globale du monde de travail.

Avantages pour le volontaire :

- accompagnement personnel par un tuteur ;
- possibilités de formation (cours de soir,...) et expériences pratiques (compétences professionnelles, compétences sociales) ;
- attestation des compétences ;
- sécurité (avantages financiers, assurance,...).

Layout CPOS

Centre de psychologie et d'orientation scolaires
58, Boulevard Grande-Duchesse Charlotte
L-1330 Luxembourg

2477-5910

marie.midolo@cpos.lu



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Centre de psychologie et d'orientation scolaires