



Les élèves transparents,
entretien avec
Marie Esterlé-Hédibel

p 6 et 7

>> spécial
ASH second degré
Segpa, Erea, UPI...

snuipp

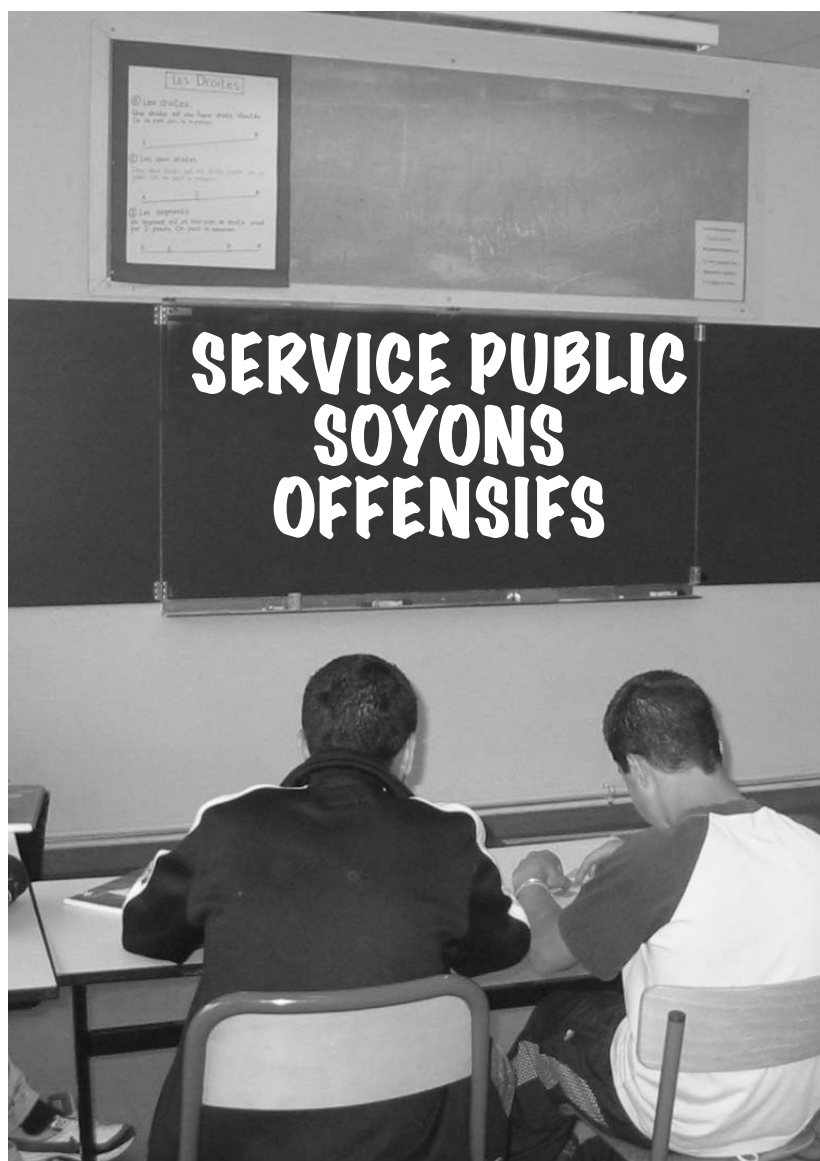


snuipp.fsu

infos

N° 60 >> juin-juillet 2007

édito



Porter pour tous des perspectives d'avenir...

Un récent rapport sur « les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants » indique l'urgence pour les enseignants de « *redonner confiance aux élèves, de valoriser leurs progrès et d'être plus à leur écoute* » et surtout de ne pas laisser des élèves dans la souffrance. Le nouveau ministre serait bien inspiré de le lire. En cette fin d'une année où se sont mises en place dans la confusion et la disparité les nouvelles dispositions de la circulaire EGPA, de la loi sur le handicap et du projet personnalisé de scolarisation, les inquiétudes restent nombreuses. Les enseignements généraux et professionnels adaptés seront-ils enfin l'objet d'une attention particulière ? Le SNUipp revendique la mise en place d'un cadrage et d'un suivi national effectif au niveau des procédures d'orientation, des dotations spécifiques, de la poursuite d'études en EREA ou LP.

Les conditions de scolarisation des élèves en grande difficulté en EGPA, des élèves handicapés en UPI, des « décrocheurs » du collège nécessitent un autre élan, une autre approche que celle de contraintes budgétaires de plus en plus pesantes. Mesures fiscales inégalitaires, remise en cause du droit de grève, affaiblissement des services publics, non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite, durcissement des conditions de regroupement familial et de l'immigration, suppression de la carte scolaire... dans ce contexte plus que préoccupant, l'action unitaire sera indispensable. Le SNUipp et la FSU entendent continuer à s'opposer aux régressions et à porter les propositions et les revendications des personnels dans les discussions annoncées avec le ministère. Rendez-vous dans l'action à la rentrée !

Rentrée 2007, ce qui va changer dans les collèges

Enseignants-
éducateurs
en EREA

La circulaire de rentrée parue au BO n° 3 du 18.01.07 trace les grandes lignes de la rentrée 2007: réduction de la dépense publique, ciblage sur les apprentissages fondamentaux, pilotage par la performance et introduction des groupes de compétences en parallèle des groupes classes. L'autonomie des EPLE et le rôle du conseil pédagogique sont confortés.

Tout cela dessinant un collège de plus en plus inégalitaire, malgré l'opposition d'une large majorité de syndicats et d'organisations de parents de parents et des vis négatifs du conseil supérieur de l'éducation.

- Les nouveaux programmes de SVT, mathématiques, et physique-chimie (BO hors série n° 6 du 19.04.07) seront mis en place à la rentrée prochaine et ceux de troi-sième à la rentrée 2008. Leur réécriture se présente sous la forme de «deux cercles concentriques» (en caractères droits ce qui relève du socle, en italique le reste du programme). La technologie est absente du pilier 3« mathématiques, culture scientifique et technique ».

- L'enseignement des langues vivantes connaît un profond bouleversement (BO hors série n° 7 du 26.04.07) : de nouveaux programmes au collège ont été élaborés en référence au cadre européen (ceux du palier 1 en 6ème et 5ème pour la LVI, 4è` et 3è` pour la LV2 sont applicables depuis la rentrée 2006, et ceux du palier 2 pour les 4" et les 3" LVI sont en cours d'élaboration). Le niveau requis pour le socle (A2) est nettement inférieur à celui fixé (B2) pour la fin de la scolarité obligatoire.

- Le "livret de compétences" qui accompa-

gnera l'élève jusqu'à la fin du collège ou de la scolarité obligatoire comporte la validation du socle commun pour chacune des sept compétences.

Les questions sur les conditions d'évaluation des compétences sont restées sans réponses, puisque le groupe d'experts chargé de travailler sur les items n'était pas encore constitué !

- Les modalités du diplôme national du brevet seront mises en place à la session 2008 : la réussite à l'examen sera liée à l'obtention de la moyenne au contrôle continu et à l'examen écrit incluant les épreuves d'histoire-géographie, français, maths (coef 2) et langue vivante étrangère (coef 1). Deux épreuves supplémentaires sont ajoutées parmi trois disciplines à choisir : physique-chimie ou sciences physiques, SVT ou éducation familiale et sociale, enseignements artistiques (arts plastiques ou éducation musicale), en fonction des séries (coef 1). S'ajoutent à l'évaluation l'obtention du B2I et du niveau A2 dans une langue vivante étrangère étudiée. Ce nouvel examen, mis en place dès la session 2008, présenté par l'administration comme une étape inter-médiaire par rapport aux nouvelles dispositions sur le socle commun.

Heures d'équivalence, la France se met en conformité avec le droit communautaire.

Le décret n°2007-826 du 11 mai 2007 modifie certaines des dispositions relatives au temps de travail dans la

Fonction Publique Hospitalière, en particulier le régime des heures

d'équivalence dans les établissements sociaux et médico-sociaux (applicable aussi dans les établissements associatifs).

Récemment condamné par le Conseil d'état, ce régime est mis en conformité avec la directive européenne du 4

novembre 2003. Désormais, la disposition prévoyant que chacune des périodes de surveillance nocturne est décomptée comme trois heures effectives pour les trois premières heures et comme une demi-heure pour toutes les heures au delà n'est pas remise en cause.

Mais le recours au régime d'équivalence ne peut avoir pour effet de porter à plus de 48h, décomptées heure

pour heure, la durée hebdomadaire moyenne du travail sur une période de quatre mois consécutifs et à plus de 12heures, également décomptées heure pour

heure, la durée du travail de nuit sur une période quelconque de 24H. Ces personnels doivent bénéficier

de périodes de repos d'une durée au moins équivalente au nombre d'heures effectuées au delà de la huitième heure.

Sommaire

Les conseillers d'orientation dans le colimateur ? **pages 3**

Quel regard sur la grande difficulté scolaire **page 4**

Entretien : les élèves transparents **page 6-7**

Les UPI **page 8**

Journal réalisé par
Isabelle Sargeni-Chetaud, Fred
Thimonier et François Cochain,
Michèle Frémont

SNUipp infos, publication nationale mensuelle du Syndicat National Unitaire des Instituteurs, professeurs des écoles et Pegc,
128 Bd Blanqui, 75013 Paris
Tél 01.44.08.69.30 / email : snuipp@snuipp.fr
Imprimé par nos soins - Prix du n° : 0,80 €
CPPAP 0404 S 05288 ISSN 0183-0244
Directeur de publication : Michel Sévenier

Conseillers d'orientation boucs émissaires ?

" Troubles des conduites" notion et rapport contestés

Les conseillers d'orientation ont à faire face à un véritable démantèlement du service public d'orientation et à une partition et un éclatement de leur profession.

de manière drastique les recrutements de co-psy. Pourquoi créer une nouvelle fonction ? L'objectif est d'assujettir la formation et l'orientation aux possibilités d'insertion. Les co-psy sont

Après les mobilisations anti-CPE de l'année dernière, le gouvernement précédent a décidé d'accélérer la transformation des services d'orientation qu'il rend responsables des difficultés d'insertion professionnelle, des échecs scolaires et universitaires. Tout cela dans un contexte d'inquiétude et de désarroi



des parents et des jeunes face à l'avenir et au chômage.

L'orientation cristallise les tensions entre des objectifs et des contraintes contradictoires: formation et projet individuel d'un part, régulation des flux d'élèves et de main d'oeuvre d'autre part; temporalités longues de l'Education face aux temporalités courtes de l'insertion; accès de tous à la culture et aux savoirs en opposition à la rentabilité immédiate de l'investissement éducatif. Des décisions politiques seront prochainement prises et les derniers rapports demandés par le ministère ou le gouvernement sont maintenant connus. Que préconisent-ils ?

- le transfert du conseil en orientation vers les enseignants et, en particulier, aux professeurs principaux;

- le recrutement d'un nouveau personnel, « conseiller d'orientation » pour travailler avec les équipes éducatives et conseillers sur les métiers;

- le maintien en survie (ou la mise en extinction) des conseillers d'orientation-psychologues pour les bilans psychologiques MDPH et SEGPA ainsi que le conseil technique auprès des chefs d'établissements ou pour les cas difficiles.

Le nouveau personnel dont on peut supposer un niveau de recrutement moins élevé que les co-psy relèvera-t-il de la fonction publique d'état ou bien de la fonction publique territoriale ? Pas de réponses d'autant plus que les actuels CIO pourraient être dilués dans des structures multipartenariales et régionales.

Le gouvernement a commencé par restreindre

rétifs à cette conception de leur travail. Ils sont soucieux du développement des élèves et de leur réussite à long terme, ils connaissent bien les aléas des projections dans l'avenir quand elles sont prises dans les remaniements psychiques très importants de l'adolescence. Le choix d'orientation signifie souvent quelque chose: identification à une personne particulière, opposition à la famille ou au contraire conformité pour avoir la paix familiale, limitation des ambitions, réparation d'un manque ou d'une blessure etc... Le conseil personnalisé donné sans références théoriques pour comprendre ce qui se passe chez l'autre et pour soi risque d'entraîner sur l'élève la projection de ce que l'on croit bon pour lui en fonction de son histoire personnelle ou familiale, de ses convictions, de la perception que l'on a de l'élève ou de l'étudiant. D'autre part, l'examen approfondi de l'évolution des métiers, leur polyvalence, l'instabilité de la conjoncture et le développement non prédictible des jeunes incitent à la prudence. Ce n'est pas l'adéquation rapide à des besoins locaux dont a besoin le jeune mais bien l'élaboration d'un véritable projet personnel à développer dans un contexte social sécurisé et respectueux de l'humain. Les cabinets de « coaching » ne s'y sont pas trompés: ils axent leur publicité sur le fait que leurs bilans sont réalisés par des psychologues. La marchandisation du conseil et de l'information est bien en route avec un accroissement inévitable des inégalités sociales dans les parcours scolaires et les choix de vie. Un désengagement de l'état lourd de conséquences.

En février, le Comité Consultatif National d'Ethique a rendu un avis sévère sur le dépistage précoce des "troubles de la conduite" (cf rapport INSERM). Sur le fond comme sur la forme. À commencer par la définition car "elle tend à occulter les frontières entre pathologie et délinquance". Cette tentation de classer et hiérarchiser les comportements humains afin de mieux prédire l'avenir n'est pas nouvelle. Pour le CCNE, il est évident que " les facteurs de risque sociaux ou environnementaux apparaissent comme au moins aussi déterminants pour les comportements ultérieurs que les facteurs génétiques, neurobiologiques ou psychologiques individuels de l'enfant". Autre réserve : les risques de stigmatisation d'un tel dépistage, alors que les prédictions sont aléatoires et que l'étiquetage a des effets connus de "prophétie autoréalisatrice". D'autre part, le CCNE désapprouve une des mesures phare de la loi "prévention de la délinquance" qui fait du maire le destinataire d'informations détenues par les travailleurs sociaux. La "communication de données biologiques ou médicales à des représentants institutionnels, et plus généralement d'éventuelles exceptions aux règles du secret médical" est injustifiée.

Carte scolaire en marche vers l'inégalité

.Certes, ce système rencontre un certain nombre de limites aujourd'hui, notamment dans les grandes villes et plus particulièrement à partir du collège.

L'existence même de véritables ghettos urbains rend en effet impossible toute mixité sociale dans les établissements qui recrutent sur les quartiers concernés. Différents modes de contournement existent déjà : choix d'options ou de sections plus ou moins rares, fausses adresses mais aussi recours à un enseignement privé de plus en plus financé par l'Etat.

Mais sa suppression, derrière l'apparence d'une liberté nouvelle, accentuerait les inégalités dans de nombreux quartiers. Prétendre donner le choix aux familles revient, en réalité, à permettre à certains établissements de sélectionner leurs élèves, pénalisant ainsi les familles (et leurs enfants) les plus défavorisées socialement. Cela revient à renforcer la ghettoïsation des établissements les moins attractifs, phénomène qui ne peut qu'être aggravé si on permet par ailleurs aux « meilleurs » élèves des zones difficiles de choisir leur lycée. Pour toutes ces raisons, la FSU se prononce clairement pour le maintien de la carte scolaire.

La grande difficulté scolaire

Comment les enseignants se la représentent Année scolaire 2005-2006

En mars dernier, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a publié une enquête sur la perception qu'ont les enseignants de la grande difficulté scolaire, sur l'efficacité des traitements proposés et sur l'évolution souhaitée des pratiques pédagogiques mises en place.

L'étude conduite par un groupe d'inspecteurs généraux déjà connus pour leurs travaux dans ce domaine (J.Ferrier, A.Hussenet etc...) et de chercheurs comme J.Y Rochex a reçu le concours d'enseignants du 1er degré (384 sur 3 niveaux CP, CE2, CM2) comme du 2nd degré (1038 professeurs de collège de 6 disciplines).

Si cette étude confirme des constats, des analyses ou bien encore des appréciations formulées par le SNUipp dans ce champ propre de la grande difficulté scolaire, il serait regrettable que les enseignements fournis par cette enquête ne soient pas exploités.

Les réponses des enseignants sont pertinentes, étayées et d'une grande richesse. Elles forment un corpus qu'il serait utile de diffuser et de discuter.

Un des premiers enseignements de l'étude c'est de constater la convergence des représentations entre les enseignants du 1er degré et du 2nd degré.

Pour environ 2/3 d'entre eux l'origine de la grande difficulté scolaire est liée à l' « environnement », pour environ 20% à l'organisation du système éducatif et enfin pour 10% à l'élève en tant qu'individu. Concernant la 1ère cause, il n'est pas inutile de rappeler le lien ténu et tenace entre difficulté sociale et difficulté scolaire. (voir SNUinfos n°...)

Les enseignants repèrent très vite les élèves en grande difficulté scolaire, l'agitation, l'hyperactivité, l'agressivité étant les premiers signes repérables mais l'apathie, l'isolement, le repli sur soi constituent aussi des éléments tangibles. En conséquence, certains élèves sont dans l'incapacité de progresser et ont du mal à s'adapter au système éducatif.

Cette situation en générale et les situations individuelles en particulier, les enseignants ne les acceptent pas, il considèrent donc que des mesures de prévention, d'accompagnement et de rémédiation sont nécessaires. Un de leurs premiers objectifs, avant de faire acquérir des méthodes ou des

connaissances c'est de redonner confiance à l'élève en valorisant ses progrès et en étant plus à son écoute. Les enseignants des EGPA reconnaîtront là une des missions essentielles de leur action.

Cependant l'étude indique aussi que les enseignants sont en demande d'aide et de formation et que la confrontation à la grande difficulté contribue est un facteur de changement. Près de 8 enseignants sur 10 disent avoir modifié leurs pratiques, leurs méthodes et leur relation aux élèves.

Selon les rédacteurs de l'étude, « les enseignants se structurent en trois groupes d'opinions de taille sensiblement égale » :

« les combattifs » qui jugent ce phénomène inacceptable et qui éprouvent un sentiment de défi, les « dévoués » qui « affrontent un phénomène jugé plutôt difficile à gérer dans le 1er degré et plutôt ordinaire dans le 2nd degré » et les « découragés » qui en ressentant un fort sentiment d'impuissance, baissent leur niveau d'exigence.

Que l'on partage ou non cette classification, l'enquête montre que la grande difficulté interpelle, interroge voire déstabilise les enseignants. Et pour autant, ils ne se résignent pas à voir leurs élèves découragés, marginalisés. L'ambition des enseignants pour leurs élèves, pour le système éducatif reste forte, le ministre qui vient de prendre ses fonctions devra en tenir compte.

Les éléments apportés par cette étude corroborent bien des analyses et des revendications portées par le SNUipp (amélioration de la formation initiale et continue, développement du travail en équipe, renforcement de la recherche pédagogique, interaction avec des équipes pluri-professionnelles, allègement des effectifs, plus de maîtres que de classes...) avec un point fort à aborder sans plus attendre...celui de la solitude de l'enseignant face à ce phénomène.

Orientation vers les EGPA

Nouvelles procédures

Entretien avec Françoise Dalia, psychologue scolaire

Quelles sont les conséquences dans les écoles et pour les structures adaptées de la nouvelle circulaire sur l'orientation des élèves vers les EGPA ?

La nouvelle circulaire recommande de commencer à parler d'orientation aux familles et aux enfants concernés dès le CM1. Ce qui est une bonne chose. En effet, les écoles ont généralement repéré les élèves qui connaissent de grandes difficultés scolaires et pour lesquels l'objectif est d'atteindre un niveau scolaire de début de cycle 3. Ces enfants ont connu, parfois dès l'école maternelle, des apprentissages scolaires laborieux pour des raisons diverses, liées aux représentations et au sens de l'apprentissage, à des stratégies cognitives qui se révèlent coûteuses en énergie et en temps, à une relation au savoir problématique. Les échecs et les difficultés scolaires les ont souvent meurtris mais leur développement intellectuel, affectif, social montre qu'ils ne relèvent pas du handicap. Il est important que l'école élabore avec eux et leurs parents le projet d'orientation afin que l'entrée en SEGPA coïncide avec le passage en 6ème. On sait bien que l'orientation en SEGPA après un échec lourd en 6ème classique entraîne souvent une nouvelle perte de confiance en soi et dans l'institution scolaire, une dévalorisation personnelle et un projet scolaire vécu par défaut.

Du point de vue de psychologue 1er degré, quelles sont les changements en matière d'orientation en SEGPA ?

Pour la constitution du dossier pour la CDOEA, pas de changement du point de vue des psychologues de l'Education Nationale (1er degré et conseillers d'orientation-psy) qui doivent fournir des éléments justifiant l'orientation en SEGPA. L'avis du médecin a été remplacé par celui de l'assistant social, ce qui pose problème. Dans mon département, nous avons obtenu que les familles n'ayant pas de suivi social soient dispensées de cette rencontre avec un service social.

Le changement principal concerne l'orientation des élèves en situation de handicap qui échappe à la la CDOEA. Cette commission qui est bien identifiée dans l'Education Nationale n'est pas décision-

naire pour tous les enfants, ce que l'on peut bien évidemment regretter.

Quelles conséquences pour les SEGPA ?

Il y a un risque pour l'identité propre des SEGPA. Prenons le cas de parents qui refusent l'UPI. La CDAPH peut alors décider d'une orientation en SEGPA. Dans la CDAPH, il n'y a qu'un représentant de l'EN (sur 23 dont 21 votants). Certaines situations sont délicates et des recours gratuits et au contentieux sont de plus en plus utilisés dans le cadre d'une judiciarisation accrue de la société. Dans ma région, le tribunal du contentieux de l'incapacité (TCI) a, jusqu'à présent, toujours donné raison aux parents.

Pour des enfants en situation de handicap, le bilan psychologique n'est pas obligatoirement réalisé par un psychologue de l'EN alors qu'il l'est pour la procédure CDOEA. Il est important que l'équipe de suivi de scolarisation réunie à l'initiative de l'enseignant-référent s'appuie sur les résultats scolaires pour faire une préconisation pour ou contre l'orientation en SEGPA. En sachant qu'un élève qui bénéficie d'un plan de compensation et qui a le niveau requis peut tout à fait tirer bénéfice de la SEGPA et y trouver sa place.

L'avenir pour les SEGPA ne risque-t-il pas de s'obscurcir avec les dernières lois qui concernent l'école ?

Effectivement, la mise en place de l'apprentissage junior implique une sortie du système éducatif dès 14 ans. Cette mesure est toujours vivement critiquée car elle signe un abandon de la scolarité pour tous jusqu'à 16 ans et un renoncement à un travail personnalisé avec le jeune, autant sur les contenus scolaires et culturels que sur la préparation de son avenir et l'élaboration



d'une orientation professionnelle qui passe par des mises en situations, des allers-retour théorie-terrain, des ajustements et des changements, toujours dans une dynamique d'ouverture et d'apprentissage qui ne ferme pas les perspectives. Ce n'est pas le patronat qui peut faire ce travail - il ne le demande pas d'ailleurs - mais c'est la fonction d'un service public d'éducation. Tout cela a déjà été développé. Ce que l'on oublie davantage d'analyser, ce sont les conséquences de cette disposition pour l'école, en amont. Pourquoi investir dans des dispositifs d'aides (RASED, temps de concertation, travail en équipe -plus de maîtres que de classes-, soutien scolaire...) si l'objectif est l'acquisition d'un socle commun minimaliste et si c'est pour rabaisser les ambitions pour un certain nombre d'enfants en grande difficulté qui quitteront le collège dès la 5ème ? Les 4ème et 3ème SEGPA qui font tout ce travail avec les élèves déjà décrit plus haut se justifieront-elles dans cette école à plusieurs vitesses avec une sortie possible dès 14 ou 15 ans ? Tous ces enjeux sociaux, culturels et politiques exigent une mobilisation citoyenne d'ampleur pour faire annuler des mesures rétrogrades et ne pas condamner une fraction de la jeunesse à des tâches d'exécution et à des statuts précaires parce qu'elle manque de « talents » et n'est pas « méritante ».

Les élèves transparents



Les élèves transparents,
Presses Universitaires
du Septentrion,
2007, 309 p., 21,50 €

Maryse Esterle Hédibel est sociologue, maîtresse de conférences à l'IUFM du Nord Pas-de-Calais, et chercheuse au Centre de recherches sociologiques sur le droit et les institutions pénales (CESDIP / CNRS). Ses travaux de recherches précédents ont porté sur les bandes de jeunes et les prises de risque à l'adolescence. Elle a publié deux ouvrages : « *La bande, le risque et l'accident* », (L'Harmattan, 1997), et « *Sur la route de l'insertion* », (La documentation française, 1998) et une cinquantaine d'articles dans des revues scientifiques ou spécialisées.

Fruit de plusieurs recherches de terrain dans des collèges de Roubaix, cet ouvrage présente les parcours contrastés d'élèves déscolarisés avant 16 ans. Leur situation illustre-t-elle des « dysfonctionnements » du système scolaire, ou bien est-elle l'expression ultime des logiques de tri et de catégorisation, marquant la persistance des inégalités sociales au sein de l'école ? Mais il est possible aussi de « changer de regard », par des démarches qui infirment le fatalisme de l'échec et du déterminisme social. Elles témoignent de la diversité des postures possibles, et des points à partir desquels les processus peuvent s'inverser.

Entretien avec Marie Esterlé-Hédibel

Pourquoi une telle étude en ce moment ? Dans quel contexte a-t-elle été réalisée ?

Cette recherche a fait partie des réponses à un appel d'offres interministériel (Education nationale, Justice, Délégation interministérielle à la ville, Fond d'action sociale) en toute fin 1999, qui concernait les élèves déscolarisés avant 16 ans. Il a donné lieu à 12 rapports de recherche sur tout le territoire. Un ouvrage en présente la synthèse. La déscolarisation, dont l'absentéisme constituerait les prémices, n'est pas considérée seulement comme un problème scolaire ou social, mais aussi comme un relèvement de l'ordre, sinon de la sécurité publique : sans encadrement, que deviennent les jeunes hors école ? Sont-ils en risque de délinquance, exposés à des trafics divers, errant dans les rues sans protection ? Et leurs parents seraient-ils complices et donc punissables de l'inassiduité ou du retrait scolaire de leurs enfants ? Ainsi la question de la déscolarisation se déplace de l'école vers la cité, et diverses mesures et dispositifs mis en place en témoignent. Par ailleurs, les arrêts de scolarité précoces ont aujourd'hui des conséquences plus sérieuses que ce n'était le cas en période de quasi plein-emploi. Parcours scolaires et parcours sociaux ultérieurs sont plus liés aujourd'hui qu'hier.

Qui sont ces jeunes en rupture de scolarité précoce ? Partagent-ils les mêmes caractéristiques ?

On ne trouve pas de « profils-types » d'élèves déscolarisés, avec des particularités psychologiques, mais plutôt des processus qui pré-

sentent des similitudes. J'ai observé trois types de trajectoires. Un premier type concernait des élèves âgés de 13 à 15 ans au moment de l'arrêt de scolarité, ayant eu des résultats très moyens ou carrément mauvais jusqu'en CM2 et qui « s'effondraient » en sixième. Ils supportaient de moins en moins bien le collège et se faisaient remarquer par de nombreuses perturbations de cours : chahuts, voire altercations avec d'autres élèves ou des adultes, incidents qui ont pu aller très loin. S'en est suivi une escalade de sanctions : les heures de colle, les punitions se sont succédées sans

résultats tangibles, le tout aboutissant à l'exclusion de l'établissement. Les enseignants et les équipes de direction se sont du reste plus attachés à la réduction des comportements perturbateurs qu'aux lacunes cognitives des élèves, le premier aspect faisant comme un écran qui cachait le second. La réintégration dans un autre collège n'a rien donné, sinon la répétition du même processus.

Un deuxième type de trajectoire concernait des jeunes qui dès avant l'entrée en 6e, ont commencé à commettre quelques chapardages, tout en ayant des résultats scolaires faibles, voire très faibles. Ils faisaient partie d'une petite bande de copains et les signalements aux juges des enfants n'étaient pas rares les concernant. Ils finissaient par développer une attitude très oppositionnelle envers toute forme d'autorité, échappant au contrôle du collège, de leurs parents voire de leur

les arrêts de scolarité précoces ont aujourd'hui des conséquences plus sérieuses que ce n'était le cas en période de quasi plein-emploi.

famille. Le troisième type de trajectoire concernait des filles pour l'essentiel, qui ont pris progressivement un rôle "maternel" dans leur famille. Certaines ont commencé à seconder leur mère dès l'âge de 6 ou 7 ans... Elles n'avaient pas forcément de mauvais résultats scolaires mais prenaient en charge leurs jeunes frères et sœurs et ont fini par ne plus fréquenter du tout le collège. Ce sont des cas que l'on rencontre assez souvent dans le Nord de la France.

Peut-on en estimer le nombre ?

Les cas de déscolarisation effective ne font pas l'objet de données chiffrées fiables, d'autant plus complexes à établir que certains élèves peuvent cesser de fréquenter l'établissement scolaire et reprendre une scolarité quelques mois ou quelques années plus tard. Dans les régions frontalières, des élèves peuvent aller dans le pays voisin, sans que ces déplacements soient comptabilisés comme tels, (c'est la même chose en cas de déménagement par exemple). On dispose de données plus fiables sur les sortants sans qualification et les « absentéistes », âgés de plus ou de moins de 16 ans. Dans les collèges où j'ai effectué ma recherche, j'ai trouvé sans mal 5 ou 6 élèves inscrits mais non présents depuis plusieurs mois pour 500 ou 600 élèves en tout. Mais ces données ne sont pas transposables à tous les collèges.

Toutes les catégories sociales sont-elles touchées par ce phénomène ?

La plupart des recherches, dont la mienne, ont eu lieu en milieu « défavorisé » (Réseaux d'éducation prioritaire). A Roubaix, la population locale connaît des difficultés sociales et économiques plus importantes que la moyenne (parents sans emploi, qui vivent du RMI, de l'allocation « parent isolé », etc). Le poids des déterminismes sociaux, la distance entre l'école et les parents, les ressources dont ces derniers disposent, tout cela joue, c'est certain, un rôle dans le décrochage scolaire, voire les arrêts de scolarité avant 16 ans. Parmi les jeunes dont j'ai étudié les processus de déscolarisation, il est notable de constater que dans un cas, où les deux parents travaillaient, une solution a été trouvée par ces derniers pour leur fils.

Quel rôle jouent les familles dans ces

processus de décrochage scolaire ?

Les arrêts de scolarité apparaissent comme assez catastrophiques aux intervenants scolaires, sociaux, aux militants associatifs... Si aucun des parents rencontrés n'est indifférent à la situation de son enfant, si tous disent souhaiter qu'il suive des études pour « avoir un bon métier » plus tard, leur adhésion « de fond » à la scolarité, telle qu'elle est organisée aujourd'hui, ne va pas pour autant de soi. Certains parents, tout en déplorant l'arrêt de scolarité de leur enfant, y retrouvent parfois une situation familière, qu'ils ont pu connaître dans leur propre enfance. Quelquefois le fossé avec l'école est tellement grand que ce sont les enfants eux-mêmes qui gèrent leur scolarité, parfois dès l'entrée en 6e (horaires, devoirs à faire, organisation de la journée, etc). Dans ce contexte, les propositions d'orientation vers l'éducation spécialisée peuvent rencontrer l'incompréhension des parents, d'autant plus si les délais sont très longs : un jeune, que j'ai appelé Fabrice, a été exclu au tout début d'une deuxième 6e, avant qu'aucune démarche ne

soit entreprise pour une orientation via la CDES. Lorsque la proposition d'orientation a été faite, un an après, c'était trop tard. Il ne s'est jamais présenté dans l'établissement, et les démarches des travailleurs sociaux n'ont pas pu inverser la tendance, d'autant plus que ses parents n'avaient pas été associés à cette proposition. Un autre, Babacar, avait été orienté en SEGPA, mais d'après les enseignants, sa mère et son frère aîné ont refusé l'orientation et il a ensuite été inscrit dans une classe ordinaire d'un autre collège après une exclusion définitive du premier. Sa scolarité s'est arrêtée là.

J'ai pu observer des actions d'ouverture des établissements scolaires vers les parents, sans attendre que ces derniers s'y rendent, avec une compréhension mutuelle plus approfondie entre parents et acteurs scolaires. Les parents sont généralement très loin de « démissionner » mais certains n'ont jamais fréquenté l'école, ou bien les souvenirs qu'ils en ont ne sont pas bons, et de toute façon l'école et les adolescents ont beaucoup changé depuis leur propre enfance, d'où l'intérêt de ces actions de rapprochement.

Quelquefois le fossé avec l'école est tellement grand que ce sont les enfants eux-mêmes qui gèrent leur scolarité...

Peut-on enrayer ces processus ? Y a-t-il des expériences qui « marchent », avec quels partenaires éventuels ?

Il existe de nombreux dispositifs de prévention du décrochage scolaire : citons, entre autres, les dispositifs relais, les programmes personnalisés de réussite éducative, les équipes locales de réussite éducative, ou bien la Mission générale d'insertion pour les plus de 16 ans. Dans la 3e partie de mon livre, j'ai observé et analysé des démarches visant à garder les élèves ou à les faire revenir s'ils ne fréquentent plus les collèges, avec un principe de base : l'école est un « service public » et tous les élèves doivent être l'objet d'une attention éducative et pédagogique, y compris ceux qui perturbent les cours ou paraissent très démotivés. Cela implique de changer de regard

sur ces élèves « atypiques » et d'éviter de les stigmatiser en n'analysant pas la source ou la forme de leurs difficultés.

Un autre aspect est la volonté de renforcer au collège les acquis scolaires dès

la classe de 6e. Les équipes de direction organisent avec les enseignants des groupes de travail par discipline. Les uns et les autres essaient de trouver des réponses pédagogiques aux difficultés scolaires, mettent en place des trajectoires individualisées, travaillent avec d'autres établissements scolaires ou des partenaires extérieurs de l'école, tels que les éducateurs de prévention spécialisée ou de la Protection judiciaire de la Jeunesse, ou bien des associations sur les quartiers. Pour des élèves déjà déscolarisés au niveau de la 3e, des directions de collèges organisent des actions de « maintien du lien », telles que des « stages » dans des écoles maternelles ou élémentaires. Tout cela implique une réflexion collective et des projets qui tablent sur la durée.

Unités pédagogiques d'intégration des objets mal identifiés

Avoir des outils pour une analyse à la fois quantitative et qualitative de la scolarisation des jeunes en situation de handicap, en particulier dans les UPI, reste une vraie difficulté. Comment mesurer l'effectivité des principes posés dès la création des UPI en 1995, puis par la relance de l'intégration en 1999-2000 et enfin par la loi du 11 février 2005 ? L'Education nationale qui n'a pas anticipé cette révolution, doit aujourd'hui répondre à des besoins exprimés par des personnes en terme de projet, de parcours (évolutivité, variabilité), d'accompagnement et d'accessibilité. Il ne s'agit plus d'une logique de placement selon des catégorisations pré-définies (structures/ déficience).

Dans les études statistiques, l'UPI fait ainsi figure d'objet difficilement identifiable, qu'elle soit classée dans les enseignements adaptés ou globalisée avec les CPA, CLIPA, voire avec les classes relais. Les données manquent ou varient d'un document à l'autre. Dans le second degré, les intégrations individuelles n'étaient pas ou peu recensées, hormis pour les 8 Erea spécialisés pour les handicaps moteur et visuel. La Segpa était aussi identifiée comme lieu d'intégration collective, en dépit des précisions apportées par la circulaire de 1996. Ce n'est qu'à partir

ANNÉE	COLLÈGES			LYCÉES PROFESSIONNELS			LYCÉES GÉNÉRAUX ET TECHNOLOGIQUES			TOTAL
	filles	garçons	tous	filles	garçons	tous	filles	garçons	tous	
03-04	1270	1779	3049	65	149	214	5	28	33	3231
04-05	2344	3401	5745	84	157	241	54	60	114	6100
05-06	2877	4185	7062	107	189	296	193	214	407	7765

de 2006 que les 6275 élèves scolarisés en Segpa et les 1488 scolarisés en Erea (hormis les Erea spécialisés) seront comptabilisés en intégration individuelle. Les intégrations collectives relèvent donc uniquement des UPI, même si l'absence de solutions pour les jeunes en situation de handicap pousse toujours à une orientation en Segpa ou Erea.

Le domaine le mieux renseigné concerne les déficiences... Les élèves majoritairement scolarisés à temps plein en milieu ordinaire sont ceux qui présentent des déficiences motrices, auditives ou viscérales métaboliques. En 2000, seulement 28% des élèves avec des atteintes intellectuelles ou mentales sont à temps plein en milieu ordinaire, mais 14,4% si l'on déduit ceux scolarisés en Segpa, Upi ou Erea. 75% des UPI accueillent des jeunes avec des troubles importants des fonctions cognitives. Il y avait 32 UPI pour les élèves avec déficience auditive, 13 UPI avec déficience visuelle et 26 UPI avec déficience

motrice. Ces chiffres demanderaient à être réactualisés, d'autant que des UPI s'adressent maintenant à des problématiques particulières : autisme, dyslexies, dyspraxies, enfants surdoués... Avoir une image de l'ensemble de ces réponses spécifiques, connaître leur répartition sur le territoire national seraient nécessaires.

Ces recensements ne permettent pas une appréciation des besoins à venir, ni des modalités de fonctionnement des UPI, ainsi que des transitions et interrelations inhérentes aux parcours des jeunes :

- quelle continuité entre 1° et 2d degré ? Notons qu'en 2003, sur les 12500 élèves quittant les Clis, 1500 allaient en UPI, 1900 en établissements médico-sociaux : quid des autres?
- quelles collaborations avec les secteurs hospitaliers et médico-sociaux ? Combien de conventions ? Comment se définissent et se déroulent les temps partiels ou les temps partagés?
- quels sont, à l'intérieur des établissements, les projets d'organisation de la scolarité, des accompagnements ?

Enfin une des missions, et non des moindres, des UPI, est de contribuer à assurer le devenir des jeunes en terme d'insertion sociale et professionnelle. Peuvent-elles assumer son rôle ? Cette préoccupation fait particulièrement défaut.

Évolution des effectifs et du nombre d'UPI

UPI	Nombre de divisions	Ratio él/div	Nombre d'élèves	Total métropole	Total métropole+DOM élèves	UPI
97/98	public 24 privé 5	5,7 8,7	122 48	170	176	29
98/99	public 49 privé 10	7,4 9,1	369 91	460	468	59
99/00	public 88 privé -	8 -	704 144	848	867	-
00/01	public 142 privé 28	7,8 8,3	1108 233	1341	1439	170
01/02	public 214 privé 36	7,3 8,5	1563 306	1869	2070	250
02/03	public 360 privé 53	7,4 7,9	2664 419	-	3083	413
03/04	Public 451 privé 71	7,7 9,0	3473 639	-	4112	522
04/05	public 609 privé 80	7,4 8,8	4507 704	-	5211	689
05/06	public - privé -	- -	6973 792	-	7765	910
06/07	public - privé -	- -	8338 926	-	9264	-
07/06	Public+166 Privé + 34					

Sources : DEPP Références et statistiques 1997-2006 et Note d'information 07-06 février 2007



À lire pendant l'été !

Le numéro 37 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* est consacré aux UPI : de l'UPI en collège à l'UPI en lycée, analyses et réflexions pour de nouvelles pistes de travail.