



HAL
open science

Mondes de vie et difficultés scolaires à la Réunion. Le cas des lycées professionnels

Jean-Pierre Cambefort

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Cambefort. Mondes de vie et difficultés scolaires à la Réunion. Le cas des lycées professionnels. Expressions, 1995, 07, pp.55-87. hal-02403815

HAL Id: hal-02403815

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02403815>

Submitted on 11 Dec 2019

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

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

MONDES DE VIE ET DIFFICULTÉS SCOLAIRES À LA RÉUNION

Le cas des lycées professionnels

Jean Pierre CAMBEFORT

Université & Rectorat de la Réunion (SAIO¹)

1. Buts de l'étude

Depuis mars 1991, les statistiques montrent que les sorties des jeunes des lycées professionnels (l'« érosion ») sont trop importantes par rapport aux moyens mis en œuvre. 37% des sorties annuelles concernent les jeunes de niveau VI et V bis issus des collèges et lycées professionnels à la Réunion, alors que ce taux est le 20% dans les académies métropolitaines (circulaire du Rectorat du 8 mars 1991).

L'érosion scolaire des lycées professionnels à la Réunion concerne annuellement entre 1 500 et 1 800 jeunes, ce qui revient à constater que le département perd annuellement l'équivalent de l'effectif de deux lycées professionnels de taille moyenne.

Les sorties annuelles de niveau VI sont en diminution depuis 1985 (45,7% en 85, 29,1% en 89 et 21,6% en 91). Par contre, les sorties annuelles de niveau V bis dues essentiellement à l'érosion scolaire des lycées professionnels ne cessent d'augmenter (10,3% en 85, 15% en 91). Il en est de même des sorties (le niveau V sans diplôme (7,3% en 85, 10,2% en 91).

Plusieurs facteurs participent à l'érosion scolaire, parmi lesquels l'environnement familial et social. 35% des élèves fréquentant le lycée professionnel à la Réunion sont considérés comme appartenant à des milieux dits « défavorisés » qui représentent 210 000 individus sur une population de 600 000 habitants. Parmi ces 35%, 53% ont moins de 25 ans.

À la Réunion, il n'a pas été clairement montré que la majorité des élèves participant à l'érosion scolaire appartiennent à des populations « défavorisées » au sens défini ci-dessus.

Certains travaux se sont consacrés aux liens entre l'école, d'une part, et

1. Service académique d'information et d'orientation.

les apprentissages qu'elle oblige, et les conditions socioculturelles de la vie de l'enfant réunionnais, d'autre part (Cellier, 1976 ; Vallon, 1987 ; Elnivent, 1988). Ces travaux se centrent sur les problèmes posés par les acquisitions intellectuelles d'enfants créolophones dans un contexte social et politique de diglossie.

Le but de la présente étude est précisément de comprendre comment les éléments socio-affectifs de l'environnement familial et extrascolaire de ces élèves peuvent rendre compte de l'inadaptation dont ils font preuve dans le système scolaire.

2. Méthodes et recueil des données

L'étude porte sur un échantillon de la population d'élèves des lycées professionnels de la Réunion dont le « profil » correspond au DIJEN (Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale). Elle vise à comprendre les nombreux aspects de leur vie de tous les jours.

Aucune hypothèse théorique de départ n'est formulée dans ce travail. Cette attitude permet de faire émerger les résultats sans obligation de vérification d'hypothèse.

L'étude présentée ici comprend deux parties : une partie quantitative correspondant au dépouillement des résultats quantitatifs des entretiens préalables ; une partie qualitative portant sur des entretiens passés avec un échantillon de la population concernée. Dans la partie qualitative, nous avons cherché à comprendre, au moyen d'une méthode décrite ci-après, comment sont vécus les différents mondes de vie des élèves.

Notre démarche méthodologique tient d'une part de la psychologie clinique d'enquête, fondée sur l'entretien non directif d'enquête (Revault d'Allonnes, 1985) et la démarche interprétative porte sur les comptes rendus des discours et des pratiques. Seul le point du vue du sujet nous intéresse et aucun souci de « vérification » ne s'impose puisqu'il s'agit de rendre compte de son monde de vie. La notion de monde de vie est un concept de base de l'approche phénoménologique telle qu'elle a été utilisée en sciences sociales par les chercheurs comme A. Schutz (1970), puis réutilisée par les ethnométhodologues qui s'intéressent à la manière (le « comment ») dont raisonnent les acteurs sociaux dans la gestion de leur sens commun quotidien (Bergerie & Lukman, 1986). Nous avons retenu six « domaines » ou « mondes » de vie et quatorze « sous-domaines » qui représentent des parties ou des « sous-ensembles » de ces mondes de vie.

Chacun de ces domaines a été choisi *a priori* :

- Le monde de la famille :
 - les relations aux parents (passées et présentes) ;
 - les relations entre les parents (passées/présentes) ;
 - les relations avec les autres membres de la famille, notamment les ascendants (oncles et tantes, grands parents) ;
 - les relations avec les pairs familiaux (frères/sœurs, cousins/cousines).
- Le monde de l'école et du système scolaire :
 - les relations au système scolaire lui-même, passées et présentes ;
 - les projets personnels de vie concernant les études et les professions ;
 - les relations aux professeurs (passées et présentes).
- Le monde personnel de la vie amoureuse et sexuelle :
 - l'éducation sexuelle proprement dite ;
 - la vie amoureuse (vie sexuelle et sentimentale, vie de couple).
- Le monde des pairs extra-familiaux :
 - les camarades d'école ;
 - les camarades extra-scolaires.
- Le monde « extérieur » :
 - les voyages ;
 - le travail.
- Le monde des projets et désirs personnels (le monde idéal) : projets de vie, souhaits, rêves.

a) Données quantitatives

Les données de base de l'étude quantitative sont constituées par les réponses fournies aux questionnaires d'entretiens préalables passés en 1990 aux 1 808 lycéens et lycéennes des lycées professionnels (LP) de la Réunion. L'entretien préalable est constitué d'une page de questionnaire concernant le parcours scolaire et différents renseignements sur la famille.

b) Données qualitatives

Les données de base de l'étude qualitative, dont certains aspects ont également été traités quantitativement, sont fournies par les entretiens individuels passés avec l'échantillon des lycéens. Ceux-ci sont choisis en fonction de deux critères qui peuvent être simultanés ou séparés selon les cas :

- ils sont encore inscrits dans le lycée professionnel mais sont repérés par les professeurs ou/et les conseillers d'éducation comme étant sur le point de le quitter, à leur demande (radiation) ou après consultation de l'équipe pédagogique ;

- ils ont quitté le circuit scolaire depuis plus d'un an et ont repris une formation professionnelle dans les circuits d'insertion parallèles aux dispositifs de l'Éducation nationale, notamment le « crédit formation individualisé » (CFI).

Dans les deux cas, les élèves ont été ou sont repérés comme étant en difficulté scolaire, soit du point de vue cognitif (problèmes de compréhension, de « niveau », absentéisme chronique ou partiel) ou du point de vue socio-affectif (problèmes relationnels avec les professeurs, le personnel, ou avec les autres élèves, etc.).

Certains sont suivis par l'assistante sociale scolaire. Tous les élèves interrogés ont entre 15 et 21 ans. Les entretiens ont été conduits dans sept lycées professionnels de la Réunion, dans les régions Nord et Est du département : Saint-Denis (4), Saint-André (1), Saint-Benoît (1), Bras-Panon (1) ; dans deux établissements privés de formation de la région Nord.

Les entretiens ont porté au total sur 50 élèves. Il était prévu à l'origine un entretien par élève. Il s'est avéré, en cours d'étude, que certains entretiens « complémentaires » ont été nécessaires, pour des raisons que nous expliquerons plus loin. Un total de 70 entretiens a été obtenu à raison d'un entretien par élève et 20 entretiens complémentaires avec certains élèves. La répartition des entretiens et des élèves en fonction du sexe et de la zone est représentée par le tableau suivant :

Nombre d'élèves

	Nord	Est	Totaux
Garçons	20	9	29
Filles	9	12	21
Totaux	29	21	50

Nombre d'entretiens

	Nord	Est	Totaux
Garçons	22	15	37
Filles	14	19	33
Totaux	36	34	70

La répartition du nombre d'élèves par établissement s'est faite comme suit :

- LP Deux-Canons, Sainte-Clotilde : 7 élèves ;
- LP Rontaunay, Sainte-Clotilde : 5 élèves ;
- LP Moufia, Sainte-Clotilde : 10 élèves ;
- LP Amiral Lacaze, Sainte-Clotilde : 5 élèves ;
- LP Saint-André : 6 élèves ;
- LP Saint-Benoît : 6 élèves ;
- LP Bras-Panon : 7 élèves ;
- CFI : 4 élèves.

L'enquête et les entretiens

L'enquête s'est déroulée du 19 mars au 5 juillet 1991 sur une période totale de sept semaines en dehors des jours de congé scolaire. Les entretiens se déroulaient sur les lieux d'enseignement, c'est-à-dire dans chacun des lycées professionnels décrits ci-dessus. La participation volontaire des élèves constituait une condition incontournable du bon déroulement de l'enquête, après qu'ils aient été repérés par les conseillers d'éducation ou les professeurs-ressource de leurs établissements. Une date de rendez-vous était choisie ensuite pour la passation de l'entretien. Chaque entretien individuel se tenait dans une pièce isolée de l'établissement qui pouvait être soit une salle de classe inutilisée et insonore, soit un bureau spécialement affecté à cet usage. Aucun rendez-vous n'a été manqué et la passation des entretiens s'est déroulée d'une manière standardisée. La durée des entretiens était d'une heure à trois heures avec une moyenne de deux heures.

La consigne de passation

Lors du rendez-vous, nous avons fait passer à l'élève une seconde consigne qui vérifie que la première a été correctement comprise pour la participation à l'entretien, et qui permet de détailler la déontologie de l'entretien et son but. La consigne, lue avant chaque entretien, est la suivante :

- « Je m'intéresse à la vie des jeunes des lycées professionnels. J'aime-

rais parler avec toi de ta vie personnelle, de ce que tu penses de l'école, de la famille, des choses qui sont importantes pour toi.

- Tu as été d'accord pour participer à ces entretiens puisque tu es là. Ton professeur ou le conseiller d'éducation t'a passé la consigne.

- Je suis totalement extérieur au lycée dans lequel tu es inscrit. Je fais cela parce que c'est mon métier et parce que je travaille pour un bureau d'études.

- L'entretien est complémentent anonyme (on vérifie la compréhension du mot). Je garde ton nom pour me souvenir de toi mais pas pour te signaler à quelqu'un : ni à ta famille, ni à l'administration, ni à personne d'autre.

- Ce que tu me dis et ce dont nous parlons est complètement confidentiel (on vérifie la compréhension du mot). Ce n'est répété à personne : ni à ta famille, ni à l'administration, ni à personne d'autre.

- Tu peux donc parler de ce que tu veux et totalement librement. Je suis là pour t'écouter et en parler avec toi aussi.

- Si cela te fait plaisir d'en parler avec moi, nous pouvons nous revoir un jour si tu le souhaites.

- Tu peux parler en créole ou en français, dans la langue où tu es le plus à l'aise ; je comprends les deux. »

L'entretien ne se déroule qu'après avoir recueilli l'acquiescement de l'élève.

La représentativité de l'échantillonnage

Si l'échantillonnage a été choisi selon les normes expliquées ci-dessus, c'est parce que l'étude qualitative a également des visées quantitatives par certains aspects. Nous nous sommes souciés d'une rigueur de représentativité car les observations tirées, les faits enregistrés n'ont de sens que dans la mesure où on peut obtenir des informations sur une population et se permettre un certain degré de généralisation.

Le nombre (50 élèves) sur une population totale de 1 500 est statistiquement représentatif. En effet, lors d'études statistiques (enquêtes, questionnaire) une attitude ou une opinion n'a jamais été observée avec une plus grande variation de fréquence que sept ; autrement dit, on n'a jamais observé plus de sept attitudes différentes sur un sujet donné.

Dans l'échantillonnage de la présente étude, on trouve au moins sept individus appartenant aux critères testés, l'âge et le sexe ; au moins sept garçons et sept filles ; au moins sept de chaque catégorie d'âge. Sur le plan sociologique, les individus ont été choisis au hasard. Il n'y a eu *a priori* aucun choix préalable sur la « catégorie socioprofessionnelle », les « revenus » des parents, ou « l'appartenance communautaire ou ethnique ».

Du point de vue géographique, l'échantillon représente approximativement 75% de 20% de la population scolaire de l'île. La région du chef-lieu, Saint-Denis, représente mieux que les autres la population scolaire de l'île en nombre.

Globalement, l'échantillon de 50 élèves et des 70 entretiens permet de tirer des généralisations à partir des faits observés de l'étude quantitative et qualitative.

Dépouillement des données

Les données brutes résultant des entretiens sont constituées par les contenus des propos, idées et sentiments des élèves exprimés au cours de l'entretien. Ces contenus sont retranscrits par l'enquêteur sur des feuilles individuelles. L'ensemble des données « brutes » de chaque sujet est regroupé en thèmes idéatifs au sein de chaque « monde vie » examiné. On obtient ainsi, pour chaque « monde vie », un regroupement des opinions exprimées en thèmes principaux et en thèmes secondaires.

Ce deuxième dépouillement est donc donné à lire comme le résultat de l'enquête. On peut percevoir, par l'examen des contenus thématiques de chaque monde de vie, des récurrences ou des exceptions de certaines idées ou opinions, de certains mots ou de certaines situations.

3. Cadre conceptuel de l'enquête : les entretiens non directifs d'enquête

Les entretiens passés avec ces élèves sont tous des entretiens individuels que l'on peut définir comme des entretiens cliniques d'enquête. Ils ont des points communs avec les entretiens cliniques en psychologie, mais gardent une opérationnalité propre à ce type d'enquête. Dans la relation clinique en psychologie, la demande d'entretien s'origine chez le « patient » et le but de la situation est d'établir une relation d'aide et de soutien à une personne en difficulté. Dans le cas de cette étude, la demande d'entretien vient de l'enquêteur. Sur ce point, l'entretien a d'abord une fonction informative servant à l'enquêteur. Toutefois, par la non-directivité employée à certains moments, l'entretien garde un aspect clinique, similaire à ce que l'on connaît de l'entretien clinique en psychologie. De cette façon, un des aspects de la consigne peut être respecté. Les caractéristiques de l'entretien sont :

- la non-directivité ;

- l'écoute des associations libres faites par le sujet dans son discours ;
- le travail de reformulation ;
- l'aide à la formulation du discours.

Aucune information annexe n'est obtenue auprès de l'environnement social lui-même. L'enquête porte exclusivement sur le point de vue du sujet.

Outre l'avantage de recueillir l'accord du sujet comme défini précédemment, ces types d'entretiens se situent bien dans une démarche de type psychologique parce qu'ils prennent en compte comme point de départ le vécu du sujet, sa vie intrapsychique dans ses relations sociales intimes et éloignées. L'entretien se déroule immédiatement après la passation de la consigne et l'accord du sujet. Généralement, celui-ci commence par un thème principal, celui qui lui paraît le plus important, et laisse entière liberté aux associations d'idées. Il commence par le thème qu'il veut et s'arrête lorsqu'il veut.

Sur le plan matériel, aucun enregistrement n'est effectué ; aucune note n'est prise au cours de l'entretien. L'enquête est généralement assis en vis-à-vis de l'enquêteur. Aucun matériel n'intervient dans l'entretien, ni magnétophone, ni dessin, ni tests.

Immédiatement après l'entretien, l'enquêteur prend de mémoire le maximum de notes sur les contenus de l'entretien (l'essentiel des données de base). Certaines parties de discours sont notées puisqu'elles illustrent un thème précis.

4. Résultats

a) Aspect quantitatif

Les entretiens préalables

Les données quantitatives ont porté sur la nature de l'échantillon, les professions des parents, les classes les plus redoublées, du cours préparatoire (CP) à la terminale, par tranches d'âge et les classes les plus redoublées, du CP à la terminale, par sexe.

Les entretiens préalables ont porté sur 1 808 élèves, dont 55,4% de garçons et 44,5% de filles de 11 à 25 ans. Trois sous-classes d'âge ont été choisies : 11-16 ans, 17-20 ans, 21-25 ans. Les entretiens préalables con-

cernent par ordre décroissant :

- les 17-20 ans : 61,9% ;
- les 11-16 ans : 34,6% ;
- les 21-25 ans : 3,4%.

L'analyse de la profession des parents montre que, dans presque la moitié des cas (49,1%), le père est sans profession ou sa profession n'est pas mentionnée et, dans presque la totalité des cas (81,4%), la mère est sans profession ou sa profession n'est pas mentionnée.

On remarque également une plus grande diversité des professions mentionnées pour les pères que pour les mères. Les pères sont ouvriers ou exécutants dans 22,5% des cas, travaillent dans le commerce dans 2,3% des cas, sont cadres dans 1,6% des cas, artisans dans 11,6% des cas et décédés dans 6,4% des cas. Les mères sont agents administratifs ou employées de mairie dans 12,7% des cas, travaillent dans le commerce dans 0,7% des cas, les autres possibilités ne dépassant pas 1,2% (décédée, assistante maternelle, retraitée ou enseignante).

En ce qui concerne les classes les plus redoublées par tranches d'âge, nous remarquons que l'ordre décroissant des classes les plus redoublées s'établit comme suit :

- le CP d'abord, plutôt par les 11-16 ans et, en deuxième position, par les 17-20 ans ;
- le CM2 (cours moyen 2^e année) ensuite, plutôt par les 17-20 ans ;
- le CM1 (cours moyen 1^{re} année) ensuite, plutôt par les 17-20 ans.

Le nombre plus important d'élèves de la classe 17-20 ans explique sans doute en partie ces résultats.

Les résultats concernant les classes les plus redoublées par sexe montrent que, globalement, les garçons redoublent plus de classes que les filles. La troisième est la seule classe davantage redoublée par les filles.

Les classes les plus redoublées sont les classes primaires.

Par ordre décroissant pour les garçons, les classes les plus redoublées sont : le CP, le CM1/CM2 (égalité), le CE2 et le CE1 (cours élémentaire 2^e et 1^{re} années).

Pour les filles, les classes les plus redoublées sont, par ordre décroissant : le CP, le CM2, le CE1/CE2 (égalité).

Conclusions et observations

Il n'a pas été possible d'établir une corrélation entre ces facteurs, par exemple pour savoir s'il existait un lien entre l'absence de profession des parents dans une grande majorité des cas, et les classes redoublées.

Il semble que ce public corresponde à ce qui est classiquement repéré comme étant des « milieux défavorisés », notamment par rapport à la profession des parents.

b) Aspects qualitatifs : les différents domaines et mondes de vie

Les indications qualitatives de l'enquête sont indiquées également en pourcentage. Les pourcentages indiqués entre parenthèses dans les résultats qualitatifs qui suivent se réfèrent au total des opinions exprimées par domaine de vie ou par sous-domaine étudié. Nous ne garderons que les opinions les plus récurrentes parmi le total des opinions exprimées par domaine de vie.

Les prénoms ont volontairement été transformés pour conserver l'anonymat.

Le choix de la langue d'expression a été laissé à l'initiative de l'élève, comme indiqué plus haut. Le français a été utilisé presque deux fois plus que le créole (66% contre 34%). Certains cas d'expression mixte ont été remarqués mais ne constituent pas la majorité des cas.

Le monde de la famille

Relations avec les parents

Les parents sont décrits par des commentaires valorisants ou dévalorisants. Globalement, les parents recueillent davantage de commentaires négatifs que positifs. Nous examinerons tour à tour les représentations du père et de la mère.

Les commentaires portent autant sur **le père** biologique que le *tipère*, père adoptif qui s'est impliqué dans les premières relations éducatives avec l'enfant. Dans la plupart des cas, le père est présent au foyer avec la mère : les images négatives constituent la majorité des appréciations par rapport aux images positives (80,5% contre 19,5%).

Les commentaires négatifs sur le père sont exprimés de la manière suivante par ordre décroissant d'importance thématique :

- Le père est présenté comme n'ayant aucun intérêt pour la scolarité (14,1%) ;

- Il n'y a aucun dialogue avec lui. Certains élèves ont un profond sentiment d'abandon (12,2%) ;

- Il est souvent violent physiquement, sur les enfants et sur la mère (11,3%) ;

- le père ou *tipère* est décrit comme une personne qui fait honte et ne donne pas envie de lui ressembler, surtout chez les garçons (10,3%).

Ces commentaires recueillent près de la moitié des opinions exprimées concernant l'image du père (47,9%). Les autres commentaires, moins fréquents, décrivent le père de la façon suivante :

- Il est autoritaire et empêche de sortir, de fréquenter l'autre sexe, surtout chez les filles ; il frappait l'enfant dans le passé lorsqu'il avait de mauvais résultats scolaires, ou le décourageait de s'intéresser à l'école pour le reprendre avec lui dans son travail. Deux cas d'élèves ont exprimé cette opinion très nettement (le père est artisan et encourage l'absentéisme pour utiliser l'enfant dans son atelier).

- Le père est quelquefois alcoolique ou « complètement fou » (5,6% des cas) ; il peut menacer de mettre l'enfant à la porte du foyer s'il ne trouve pas de travail. Dans certains cas, le père, ayant refusé de reconnaître l'enfant, à cause de son sexe non désiré, a quitté la mère pour cette raison depuis la naissance de l'enfant (5,6%).

- Il peut être violent verbalement à la maison et son « autorité » n'est qu'une mascarade qui n'a aucune prise sur la maisonnée et dont les enfants se moquent ouvertement. Le père représente aussi quelquefois une image mystérieuse et mystique lorsqu'il est impliqué dans la sorcellerie et les rites magiques qui impressionnent l'enfant qui s'en défie (2,8%).

- Il est décrit dans certains cas comme lointain et peu communicatif, ou ne se manifeste plus à la famille depuis plusieurs années (1,8%).

Les appréciations positives sur le père concernent 19,5% des commentaires exprimés. Lorsque ceux-ci sont exprimés comme tels, l'image du père qui apparaît est celle d'un personnage qui s'intéresse à l'enfant depuis longtemps, lui donne de l'argent, suit sa scolarité (8,4%). Le père a laissé une image positive dans la petite enfance ; il racontait des histoires et s'intéressait à l'éducation de l'enfant, l'amenait à l'école (8,4%) : 1,8% des commentaires exprimés mentionnent la notion d'« admiration » pour le père et 0,8% le décrivent comme ayant laissé une existence assez « libre » à l'enfant.

Les jeunes n'éprouvant, d'une manière générale, aucune estime pour le père, perçu comme personnage lointain et démissionnaire, ne présentant

aucune ouverture au dialogue et, dans certains cas, violent, il ne constitue aucun support identificatoire et de soutien dans la plupart des cas. De plus, les jeunes évitent son contact et se défient de lui.

Les appréciations portées sur **la mère** sont également plus négatives que positives, mais dans des proportions moins grandes que pour le père (67,5% d'images négatives contre 32,5% de positives) :

- Parmi les perceptions négatives, et par ordre décroissant d'importance des appréciations, celle-ci est perçue comme autoritaire n'ayant aucun dialogue et « ne faisant pas un compte » avec l'enfant (38, 1 %).

- Elle est parfois violente physiquement et elle l'était beaucoup dans le passé ; elle dévalorise l'enfant (18%). Certains jeunes regrettent que la mère les laisse décider seuls de leur avenir, ne leur apporte pas de soutien ou, au contraire, soit étouffante (3,6%).

- Les images positives de la mère consistent à dire d'elle qu'elle est « plus compréhensive » que le père (18%), qu'elle est une « bonne maman » gentille, bonne mère au foyer, voire un bon support affectif (9%) et qu'elle peut être, dans certains cas, la confidente des problèmes de l'enfant (5,4%).

Alors que le père reçoit des commentaires plus ou moins unanimes qualitativement, la mère reçoit des commentaires beaucoup plus ambivalents : elle peut être, dans certains cas, la confidente des problèmes et une mère « compréhensive » (23,5%) mais peut être également autoritaire, empêchant l'enfant de sortir, d'avoir des relations extérieures, elle peut ne provoquer aucun dialogue avec l'enfant et ne pas faire écho à ses problèmes (34,5%). Souvent, le père est méprisé, rejeté parce qu'il rejette et ne s'intéresse pas au suivi scolaire de l'enfant ou simplement à sa personne. Du côté du père, une place reste vacante à l'endroit d'une fonction tutorale, de représentation de la loi et de l'ordre symbolique universel dans l'intimité fusionnelle de la relation mère-enfant.

La mère reste le garant de l'ordre dans le foyer. Les caractères qui sont attendus et propres à sa fonction sont présents mais doublés d'une surdité aux demandes de reconnaissance de l'enfant. « Ne pas faire un compte » traduit bien cette idée de négligence et de négation de la place de l'enfant comme interlocuteur. Lors de certains entretiens, nous avons remarqué que les commentaires sur le père sont souvent accompagnés d'un sourire après le constat de ses violences, de son indifférence ou de l'échec de son autorité, surtout chez les filles.

Les relations entre parents

Elles recueillent des opinions et évaluations que l'on peut différencier en « relations positives » et relations négatives. Les relations parentales négatives sont très significativement supérieures (87,2%) aux relations décrites comme positives (12,4%).

Les relations parentales positives sont des relations où les parents vivent en « bonne entente » passée (5,3%) et présente (7,1%), sans autre forme de commentaire. Les verbalisations sont pauvres sur ce sujet.

Les relations parentales sont, par contre, majoritairement appréciées comme négatives ; les opinions décrivent les relations parentales par ordre décroissant d'importance des opinions exprimées, de la manière suivante :

- Les parents se disputaient fréquemment dans le passé et démontraient des actes de violence physique (30,3%).

- La violence physique s'exprimait plus généralement du père sur la mère.

- Les parents sont actuellement séparés ou divorcés (19,6%). Beaucoup d'élèves vivent avec un *tipère*, second mari de la mère, plus fréquemment une *timère*, seconde femme du père.

- Les parents vivent dans un climat de mésentente sans violence et sur un *statu quo* depuis longtemps (12,5%). Ils ne se parlent que très peu et vivent chacun pour soi, dans des univers propres, le père fréquentant ses amis de son côté et en dehors de la « case » et la mère restant à la maison avec des fréquentations plutôt familiales.

- Les parents se disputent toujours et les conflits sont fréquents (8,9%).

- Les parents sont alcooliques (7,1%), l'alcoolisme du père étant plus fréquent que celui de la mère ; la mère d'un a décédé des suites de l'alcoolisme. Le père est dévalorisé par la mère (7,1%).

- Le *tipère* (« beau-père » en créole) a fait une tentative de meurtre sur la mère (1,7%).

Il est certain que la mésentente parentale, sous les formes du *statu quo* ou sous les formes violentes, passées ou présentes, est l'élément majeur qui ressort de l'ensemble des opinions exprimées sur les relations parentales. Quelquefois, une alternance se crée entre le week-end et la semaine, le *tipère* étant calme la semaine et violent le week-end à cause de l'alcool.

La mésentente familiale fait partie de la toile de fond habituelle de la vie des élèves d'une manière, semble-t-il, tellement banale qu'ils renoncent à en comprendre les raisons. Les élèves décrivent souvent leur vie familiale comme un univers où chacun pense à soi et vit pour soi et où les

interactions sociales s'effectuent sur le minimum de « contacts » portant sur les aspects de la vie les plus pragmatiques. Ceci est vrai dans les relations entre adultes et jeunes ; les contacts intergénérationnels sont marqués d'un silence, d'une barrière à travers laquelle passent très peu d'échanges, par altération constitutive de la relation d'engagement tutélaire et éducatif des ascendants sur les descendants. Nous examinerons plus tard les effets de ce phénomène et ses conséquences sur les générations.

Les relations entre pairs dans la famille (frères/sœurs ; cousins/cousines)

Nous constatons que les commentaires formulés au sujet des relations avec la fratrie sont plus « positifs » que « négatifs » en ce sens que ces relations sont décrites comme beaucoup plus structurantes que les relations avec les ascendants.

On constate que les commentaires sont, par ordre décroissant d'occurrence, organisés de la façon suivante :

- Les frères et sœurs sont des personnes avec qui les élèves ont peu de relation ou des relations neutres. « Chacun pour soi », « chacun fait sa vie ».

- Les jeunes ont une relation de complicité très forte et/ou de tutorat scolaire et/ou moral avec un frère ou une sœur. Proche de cette opinion, la cohésion de la fratrie se fait contre un des deux parents ou quelquefois les deux. L'élève est lui même en position de « tutorat » par rapport à un ou deux des membres de la fratrie.

- Les relations avec les frères et sœurs sont « correctes » ou « normales », sans commentaires supplémentaire, sous-entendant qu'elles ne sont pas conflictuelles.

Ces trois opinions recueillent la majorité des commentaires exprimés (83,3%). En outre :

- les relations sont conflictuelles avec un membre de la fratrie ou tous les membres (12,5%) ;

- chez les filles, un frère aîné ou un cousin a commis un abus sexuel sur elles quand elles étaient jeunes (12,5%).

Les relations avec la fratrie sont davantage positives que négatives ; elles sont décrites comme « neutres » dans 25% des opinions exprimées et conflictuelles ou problématiques dans 25% des opinions.

Il semble donc que la fratrie soit un volant de la vie relationnelle familiale où l'élève cherche et trouve des satisfactions au besoin de communi-

cation et d'échange qu'il ne connaît pas avec les ascendants. Les relations de fratrie, d'habitude « horizontales » (issus des mêmes parents) deviennent « verticales » lors de l'établissement de relations tutorales, soit dans le cas de relations tutorales structurantes (entraide, soutien, solidarité), soit dans le cas de relations agressives ou dominantes.

Ainsi, dans cette vacance laissée par les parents, certains aînés, frères ou sœurs occupent quelquefois des positions de substitut parental vis-à-vis des cadets. Les modèles identificatoires sont davantage fournis par les frères et sœurs aînés que par les parents ; les aînés guident les cadets, lorsqu'ils le veulent et le peuvent, vers des directions sociales et morales structurantes. Ce processus permet également que des cadets suivent des aînés dans des activités délictueuses ou jugées « marginales » par la morale sociale.

Globalement, l'univers des frères et sœurs, s'il peut être conflictuel, est de toute façon présenté comme beaucoup plus structurant par les élèves que le monde des relations parentales.

Les relations avec les collatéraux et les grands parents

Les grands-parents sont présents dans les familles, le plus souvent encore vivants et font partie des relations sociales et fréquentations des familles. Le phénomène le plus intéressant émergeant des commentaires exprimés à ce sujet est marqué d'un déséquilibre : le lignage du côté maternel est davantage fréquenté et connu que celui du côté paternel. Celui-ci est tombé dans l'oubli ou, la plupart du temps, éliminé des fréquentations (40%).

Puis, par ordre décroissant d'importance :

- Certains oncles et tantes constituent des relations structurantes, de soutien pour certains élèves ; ils hébergent les enfants fréquemment et leur présentent une alternative tutorale adulte pour ceux qui ont le sentiment de vivre dans des familles à problèmes (11,6%).

- Certains élèves ont été ou sont encore hébergés chez les grands-parents, le plus souvent maternels. Ils y vont chercher refuge momentanément ou pendant des périodes de temps allant de plusieurs semaines à plusieurs années (11,6%).

- Phénomène inverse de celui exposé plus haut, le lignage paternel est davantage fréquenté et connu que le lignage maternel (8,3%).

- Une marraine ou un parrain est investi de son rôle tutoral ; ils servent de soutien moral et souvent matériel à l'élève qui va, souvent le week-end, vivre chez eux (6,6%).

- Les relations avec les grands-parents paternels et maternels sont

bonnes et assidues (6,6%).

- Aucune relation n'a été conservée intacte du côté des lignages paternels et maternels ; les deux lignages sont inconnus (5%).

En résumé, le phénomène le plus répandu est le rattachement de la connaissance et de la fréquentation à la lignée de la mère, prévalant sur celle du père. Souvent le lieu d'habitation est matrilocal ; le mari est venu habiter dans le village ou le lieu-dit de sa femme, délaissant ses « origines » locales. Les grands-parents constituent souvent pour l'enfant, depuis de nombreuses années, un refuge où il est hébergé lorsqu'il y a un conflit dans la famille, soit entre parents, soit entre eux et les parents. Ils sont généralement décrits comme compréhensifs et accueillants. Certains oncles et tantes, qui sont aussi les parrains et marraines, sont investis d'un rôle tutélaire important de « personnes ressources » (cf. plus loin).

La quête du père, de ses origines, des symboles qu'il représente, ou de sa présence physique, apparaît régulièrement chez beaucoup d'élèves. Dans ces cas, en général, le père a été absent du foyer ou l'a quitté après des disputes ou un divorce avec la mère. Des deux parents, en cas de divorce ou de dispute, c'est souvent le père qui part, l'enfant restant vivre avec la mère. Quelquefois, la mère oblige l'enfant à prendre parti dans son conflit avec le père et l'enfant s'engage dans une quête du père, souvent à l'insu de la mère.

C'est le problème des origines qui est posé sans réponse, et avec lui, celui d'une raison d'être existentielle.

Le système scolaire

Les personnes ressources

Il est intéressant de se demander quelles sont les personnes qui, pour les élèves, assurent dans la famille ou chez les collatéraux le relais de l'école, c'est-à-dire qui s'en font l'écho auprès de lui et se portent responsables de leur suivi scolaire. Nous les appellerons « personnes ressources ». Il a été posé aux élèves la question de savoir sur qui (sur quel adulte) ils « peuvent compter » dans la famille pour leur suivi scolaire et éventuellement pour autre chose :

- Le phénomène qui apparaît le plus clairement est que les parents ne présentent aucun intérêt pour la scolarité de leur enfant et n'en ont pas présenté de par le passé. Ces commentaires constituent 70,2% de tous les commentaires exprimés.

- Les parents ayant suivi la scolarité de l'enfant et s'y intéressant tou-

jours recueillent 8,5% des opinions exprimées seulement.

Les autres opinions exprimées se répartissent comme suit dans 27,3% du total des opinions et par ordre décroissant d'occurrence :

- le père ne s'intéresse pas à la scolarité mais persuade l'enfant de continuer l'école pour des raisons « morales » (il faut avoir un métier ; l'école est obligatoire ; il faut un diplôme pour réussir, etc.) ;

- le père ne comprend pas le sens de l'école et cherche à récupérer ses enfants pour les faire travailler à la maison, soit dans son entreprise artisanale, soit pour les travaux domestiques ;

- le père s'est un peu intéressé à la scolarité de l'enfant pendant l'école primaire ;

- la mère s'intéresse un peu seulement à la scolarité maintenant ;

- la mère s'intéressait à la scolarité avant, mais plus maintenant ;

- les personnes ressources sont choisies à l'extérieur de la famille.

Globalement, nous pouvons dire que les personnes ressources faisant le lien entre l'école et la famille sont, par ordre décroissant d'occurrence dans les opinions exprimées : le frère aîné / la sœur aînée et la mère (égalité) / un cousin, un oncle paternel ou maternel / le parrain, un grand parent ou une tante maternelle / une couine / la marraine.

Dans 12,7% des opinions exprimées, les jeunes se réfugient dans une famille extérieure faisant partie de la parentèle.

Ces caractéristiques du lien famille-école chez les élèves semblent corroborer ce que nous avons constaté du sentiment de solitude et d'isolement relationnel de l'élève dans son univers familial, essentiellement dans sa relation aux parents.

On retrouve encore l'importance accordée à la fratrie, notamment aux aîné(e)s vis-à-vis des cadets dans le soutien scolaire, qui peut être aussi une relation de complicité affective et morale. Dans ce contexte, il est difficile de comprendre comment pourraient se mettre en place, chez les sujets, les processus de socialisation verticale, d'acquisition de connaissances, d'élaboration de projet de vie, de carrière, en un mot de projection dans un avenir. La socialisation horizontale (entre pairs) prévaut chez ces jeunes et constitue le seul univers social où ils trouvent des satisfactions relatives et pouvant servir de tremplin à la construction de leur personnalité.

La plupart des élèves se plaignent de n'être pas soutenus et encouragés pour les travaux d'école. Monde de l'école et monde familial s'interrogent ainsi mutuellement sans trouver d'écho. L'école apparaît, pour la plupart

des parents, le véritable lieu de transformation de leurs enfants, non pas tellement sur le plan cognitif, mais plutôt sur le plan socio-affectif. Dans certaines familles, la rivalité est ouverte entre l'enfant et le parent dans l'acquisition de nouvelles connaissances, l'accès à un statut socioprofessionnel « supérieur » et, avec lui, la menace de l'arrêt de la reproduction des comportements et valeurs traditionnels.

Le monde de l'école et de la formation

Concernant **l'ensemble du système scolaire**, on a vu, dans la partie quantitative, que les classes les plus redoublées sont celles de la scolarité primaire. Au moins deux classes ont été redoublées. Nous venons de voir qu'il n'y a pas de relais scolaire dans la famille des élèves et que l'école est perçue comme un monde où chaque élève doit se débrouiller seul et choisir son orientation :

- Les commentaires sur le système scolaire et l'appareil institutionnel d'enseignement sont majoritairement négatifs et traduisent l'insatisfaction. Les élèves ont, dans la majorité des cas (64,1 %), le sentiment d'avoir été mal orientés (19,1 %), d'avoir eu des difficultés d'adaptation passées et encore présentement (43,47%), et d'avoir peur d'échouer à l'examen (15%).

- Le sentiment de réussite, de satisfaction totale ou partielle au cours des cheminements scolaires n'est exprimé que dans 16,3% des commentaires sur ce thème.

- Le sentiment d'échec présent et/ou perpétuel tout au long du parcours scolaire est exprimé dans 10,8% des commentaires.

- L'ennui et le désintérêt ne sont exprimés que dans 8,2% des commentaires sur ce point.

À noter également le regret du collège pour beaucoup d'élèves pour qui la transition du collège au lycée a été très mal vécue, le collège étant généralement décrit comme un lieu et une époque de « bonne ambiance ».

Les commentaires « positifs » ne représentent que 10,8% du total. Les « négatifs » recueillent 83,1% des commentaires exprimés. Dans ces conditions, l'absentéisme est fréquemment pratiqué depuis les premières classes de la scolarité. En fait, les élèves constatent qu'ils n'ont été pour rien dans les décisions prises sur leur orientation et leurs parcours scolaires comme si personne ne leur avait jamais demandé leur avis.

L'absence de dialogue avec la famille est un aspect fondamental de ce phénomène. L'absence d'importance donnée à l'école, subie passivement plutôt qu'intégrée activement à l'existence, empêche, elle aussi, l'élève de

participer à son orientation et de formuler des vœux. Un plan de vie, une trajectoire de formation inscrivent les sujets dans le temps, donc dans une forme d'engagement existentiel que ces jeunes particuliers ne parviennent pas à gérer comme tels faute de relations structurantes avec le monde adulte, c'est-à-dire de socialisation verticale (voir *infra*).

Les commentaires sont peu nombreux sur **les relations avec les enseignants**.

Les deux tiers des élèves estiment avoir des problèmes relationnels avec les professeurs. Les commentaires portent sur des griefs faits à ceux-ci, et n'incluent pas une analyse critique et/ou dialectique de leur comportement par rapport à l'interlocuteur. Sans que ces griefs aient valeur de généralisation à l'ensemble des enseignants, ils reprochent aux professeurs, par ordre décroissant d'occurrence dans les commentaires :

- leur incompréhension ;
- le manque de respect et les abus de pouvoir ;
- les injustices faites à leur égard et les « préférences » pour certains élèves (deux poids, deux mesures ; phénomène du « bouc émissaire » de la classe) ;
- la mauvaise orientation ;
- les maltraitances physiques ;
- le manque de confiance dans les élèves et l'instauration d'une relation élève/professeur sans dialogue (« est-ce que les élèves peuvent seulement parler », questionne Bruno).

La réaction la plus commune est la fuite, la passivité et la démission. Ils n'en parlent à aucun adulte, ni quelquefois à leurs pairs ; ensuite, vient l'établissement de rapports de force : certains élèves seulement utilisent les instances institutionnelles de représentation des élèves (présence aux conseils de classe ou d'administration) pour faire valoir leurs droits ou réparer une injustice.

Le constat établi de bonnes relations avec le professeur recouvre un tiers des commentaires exprimés. Ils pensent que les professeurs « sont sympas » et énumèrent les disciplines qui ont leur préférence. Il apparaît que les disciplines préférées sont celles de professeurs « sympas », montrant par ce fait le lien marquant entre aspect cognitif et aspect affectif de l'enseignement. Lorsque les relations sont décrites comme positives, elles sont suivies de peu de commentaires.

Parmi ceux qui se sont exprimés sur la volonté de construire un **projet personnel sur le plan professionnel**, nous constatons des opinions très

diversifiées. Les élèves ont des désirs variés et ne se focalisent pas sur un seul type de travail ou de secteur d'activité :

- On peut constater que 65,7% des opinions exprimées se répartissent de la manière suivante : être secrétaire (les filles uniquement) ; travailler avec la famille ; continuer en bac professionnel et aller plus loin ; changer de filière ; aucun projet professionnel ; pas pressé de travailler.

- Les 34,3% d'opinions exprimées restants consistent à affirmer des « ambitions » ou des projets antérieurs à l'entrée en lycée professionnel. Nous trouvons parmi ces opinions : être hôtesse de l'air ; faire de la comptabilité ; être agriculteur ; travailler dans la nature (à l'ONF par exemple) ; être ingénieur.

- De nombreuses autres opinions se présentent mais ne sont pas significatives puisqu'il s'agit de cas individuels exprimés seulement une fois : être géomètre, chauffeur, animateur de quartier ; travailler dans les travaux publics, dans le bâtiment, dans une pharmacie ; être carrossier, caissière, cuisinier ; s'occuper de jeunes enfants ; être professionnel du sport ; être vigile ; entrer dans l'armée ; être vendeuse ; travailler dans un commerce, dans l'électronique ; être chanteur, ajusteur.

On note également des appréciations générales sans précision de profession, comme : vivre seul dans un appartement, faire n'importe quoi mais ne dépendre de personne, réussir, se débrouiller tout seul.

Le monde des pairs

Sur **les pairs de l'école, ou camarades de classe**, les opinions sont partagées à peu près par moitié :

- 55% affirment n'avoir pas investi les relations sociales avec les camarades de classe. Ils se méfient d'eux souvent, se plaignent de n'avoir aucun soutien de leur part, notamment en cas de conflit ou de différend vis-à-vis de l'administration ou des enseignants. Ils considèrent l'école comme un lieu de formation mais pas un lieu d'investissement social. Nombreux sont également ceux qui se plaignent de la mauvaise ambiance entre les « camarades » (moquerie, accusation de « trahison » lors d'enjeux stratégiques à prendre), et certains n'entretiennent aucune sorte de relation, ou le minimum.

- 45% des opinions disent que les relations sont bonnes avec les camarades de classe. Chez certains élèves, une préférence se fait pour fréquenter les camarades du lycée plutôt que ceux du quartier parce qu'ils « sont moins voyous ». Ils se sentent bien intégrés et ont des amis intimes dans

les camarades de scolarité.

Les camarades de lycée ne sont pratiquement jamais les mêmes que les camarades de quartier qui sont, eux, la plupart du temps, des camarades d'enfance et d'école primaire.

Néanmoins, les activités organisées par les camarades d'école sont beau- coup moins diversifiées que celles de la « bande » de quartier ; leur rencontre se limite au cadre scolaire avec toutes ses contraintes institutionnelles : la raison d'être est avant tout d'apprendre et non de se divertir.

Les relations avec **les pairs en dehors de l'école** sont organisées essentiellement autour des relations amicales de « quartier », c'est-à-dire avec les jeunes de la même génération connus depuis l'enfance par le voisinage ou par l'école primaire. Les commentaires touchant ces relations sociales sont de toute autre nature. En effet :

- 70,1% des commentaires touchant ces pairs les décrivent contre des relations « positives » ou structurantes. Ces jeunes de quartier, dans le groupe desquels l'élève est intégré, constituent le noyau d'intérêt social principal le soir ou les week-ends L'investissement de la « band' camarades » est maximum ; elle est le lieu des retrouvailles, du partage de valeurs communes et des confidences. Elle a les caractéristiques de toutes les bandes d'adolescents. Quelquefois (7,8%), l'élève fréquente plusieurs « bandes » simultanément, qui peuvent se trouver dans des quartiers différents. Il choisit en fonction des jours ou des circonstances. Les jeunes s'y adonnent à des activités communes : pêche, promenades, sport, discussions. La bande est également le lieu d'activités communes comme le repérage ou la construction de cabanes qui sert le plus souvent (*cf.* plus loin) à l'intimité sexuelle. Dans 4,6% des commentaires exprimés, la bande a servi de support à des larcins divers.

- 23,1% des opinions décrivent la bande de camarades de quartier comme un lieu dangereux, d'où l'élève est rejeté et dont il cherche à se démarquer identitairement. Il faut s'en méfier car « il faut faire attention à qui on parle » et on peut être « trahi et dénoncé » après un larcin. Certains affirment n'avoir « pas de bande du tout et vivre » seuls lorsqu'ils rentrent chez eux.

Les relations avec l'autre sexe

Il nous a paru opportun d'examiner cet aspect de la vie intime dans la double dimension de l'éducation sexuelle d'une part, c'est-à-dire des pré-requis nécessaires à l'établissement d'une vie sexuelle, et dans la dimen-

sion de la pratique sexuelle et du lien affectif avec un partenaire de l'autre sexe d'autre part.

Éducation sexuelle : la quasi-totalité des élèves (97,2% des opinions exprimés sur ce sujet) n'ont rien appris en famille et doivent tout ce qu'ils savent sur la sexualité à l'extérieur de la famille parentale.

Cet extérieur ne se réfère pas seulement au monde des camarades, mais peut désigner également une tante, un oncle ou l'école.

L'éducation sexuelle délivrée à l'école a fourni aux jeunes la majorité des réponses « objectives » aux questions qu'ils se posaient face à la sexualité. Le discours « éducatif » et universel est tenu par l'école. Toutefois, les pairs fournissent, de toute évidence, des références fiables et sans doute plus vivantes, sur la vie sexuelle, aux éléments desquels chaque élève peut se raccrocher et s'identifier.

En effet, il est clair que, dans l'immense majorité des cas, l'élève n'a jamais parlé aux parents de ses problèmes sexuels, que les parents ne lui en ont jamais parlé et qu'il n'y a pas de discours familial sur la sexualité.

L'élève a donc découvert tout seul les manifestations de sa vie sexuelle et procréative et des transformations du corps, puis il a entendu un discours sur la sexualité par les camarades de classe, généralement auprès d'un(e) ami(e) proche, ainsi que par des personnes extérieures.

Seuls 2,7% des élèves disent avoir appris quelque chose de la sexualité par les parents. Lorsque tel est le cas, il s'agit de filles à qui la mère a expliqué le mécanisme de la menstruation, et leur a appris à prendre la pilule.

8,1% des élèves qui se sont exprimés sur ce point disent avoir reçu leur éducation sexuelle de l'école uniquement.

Plusieurs thèmes ont été abordés concernant **la vie sexuelle et la vie de couple** : la fréquentation régulière d'un ou de plusieurs partenaires, les premières relations sexuelles, les liens existant entre la vie sexuelle et la vie de groupe :

- Concernant la fréquentation d'un partenaire, on constate que 51,2% des élèves affirment avoir un partenaire sexuel (*tantine*, « ami ») stable et permanent actuel.

- 4,8% seulement vivent en situation de concubinage permanent et depuis un an.

- 43,9% préfèrent les relations de camaraderie entre copains, sans implication sexuelle, pouvant aller dans certains cas jusqu'au flirt.

- 60,9% ont déjà eu des relations sexuelles antérieures incluant la première relation sexuelle.

- 24,3% n'ont jamais eu de relations sexuelles. Certains ont déjà éprouvé des émois amoureux ou de l'attraction sexuelle envers un partenaire de l'autre sexe, mais préfèrent remettre à plus tard l'engagement dans la vie sexuelle réelle.

Les raisons invoquées sont les suivantes :

- Il ou elle n'a pas ressenti de désir sexuel.
- Il ou elle préfère reporter ces expériences à plus tard.
- Il ou elle a été déçu(e) par l'autre sexe d'un point de vue comportemental, moral après observation des comportements typifiés de l'autre sexe, pouvant aller jusqu'au mépris.
- Il ou elle inhibe l'émergence des désirs ou des passages à l'acte pour des questions morales liées à la famille. Dans certains de ces cas, l'interdit parental est posé ouvertement sur les relations sexuelles.
- Il ou elle se perçoit encore comme un(e) enfant et pense que la sexualité, c'est une affaire d'adultes
- Il ou elle préfère l'amour « platonique » ou « sentimental ».

L'âge moyen des premières relations sexuelles se situe à 14 ans (42,3% des cas) puis, dans un ordre décroissant, à l'âge de 16 ans, puis (à égalité), aux âges de 18, 15 et 17 ans.

0,02% des élèves ont été parents sans que cette situation débouche nécessairement sur la vie de famille et l'éducation du jeune en commun.

Il apparaît donc que, dans 56% des cas, les élèves ont une vie sexuelle régulière avec un partenaire relativement stable dans la majorité des cas, sans vie commune. Dans ces cas, l'intimité des couples est vécue chez les parents de la fille ou du garçon quand ils ne sont pas là, en dehors d'un domicile, ou dans une « cabane », demeure construite par les jeunes eux-mêmes ou investie secrètement par le groupe.

À l'inverse, une plus faible moitié des élèves n'a jamais eu de relations sexuelles (43,9%) et préfère reporter à plus tard cette expérience.

Nous nous sommes interrogé également sur l'aspect qualitatif de la vie sexuelle, la manière dont elle est vécue, et les avatars de cette dernière. Parmi les avatars, l'importance des premières expériences et des éventuels traumatismes, les abus sexuels notamment :

- Dans 24,3% des commentaires effectués à ce sujet, les premières relations sexuelles sont mal vécues et les élèves en gardent un mauvais souvenir. Ce phénomène engendre une déception amoureuse de base qui entache les relations futures.

- Le nombre d'abus sexuels a été, parmi ceux qui en ont parlé, de sept,

dont six sur trois filles et un sur un garçon, soit 14,8% pour l'ensemble des élèves de l'enquête. Les abus ont été constitués par un cas de viol, un cas de tentative de viol, cinq cas d'attouchements forcés. Les abus se sont déroulés sur les élèves à l'âge de 16 ans (viol), 15 ans (tentative de viol), 7 ans, 12 et 15 ans (attouchements forcés) par des membres de la famille dans cinq cas sur sept et par des inconnus dans deux cas.

Les quelques cas d'élèves se mariant et ayant des enfants débouchent sur le divorce.

Nous n'avons recensé qu'un seul cas où l'élève quitte le lycée pour aller se marier avec le garçon dont elle est enceinte et avec qui elle commence une vie de couple et de famille.

Dans les autres cas cités, qui représentent la totalité des cas de couples mariés ou concubins ayant eu ou étant sur le point d'être parents, la constitution d'un couple durable autour de l'éducation d'un enfant a été impossible.

Le monde extérieur

Dans la grande majorité des cas, les élèves n'ont jamais fait de **voyages**. Seulement 14,7% des élèves composant l'échantillon ont quitté la Réunion et, parmi eux, 12,7% pour aller à l'île Maurice et 2% en Métropole.

Les voyages à Maurice ont été faits en groupes, généralement familiaux ; dans d'autres cas, c'est par le sport ou la classe que les élèves ont eu l'occasion d'y aller. Généralement, les verbalisations sont pauvres sur ces contes- nus.

Les voyages en Métropole ont été le fait de groupes, notamment pour ceux qui appartiennent à des clubs sportifs.

Monde du travail : étant donné le caractère essentiellement technique des filières d'enseignement prises par ces élèves, nombreux sont ceux qui ont cherché à se rendre compte par eux-mêmes de ce qu'est le monde du travail. Pour certains ayant quitté le système scolaire depuis quelque temps, les expériences de stage ou de travail se sont multipliées :

- On constate que 23,4% du total de ceux qui se sont exprimés sur ce thème, et majoritairement des garçons, ont eu une expérience de travail rémunéré, qu'il s'agisse de stages payants dans le cadre d'un apprentissage, ou qu'il s'agisse de « coups de main » ou d'aides apportées ponctuellement à certains membres de la famille (oncles, copains, parrains).

- Par contre, 14,8% n'ont jamais travaillé, et 10,6% ne « sont pas pressés de travailler et ne s'imaginent pas travailler ».

Le rapport au travail est essentiellement pragmatique. Il s'agit de gagner de l'argent le plus vite possible pour s'acheter un objet convoité. En aucun cas, les arguments invoqués ont été la formation ou la validation d'un stage pratique dans le cursus scolaire. Se sachant non qualifiés, les élèves tentent des activités professionnelles en fonction de leurs réseaux de parenté ou de camarades. Les garçons ont davantage essayé de travailler que les filles, dans l'ensemble.

Les projets et désirs personnels

Les projets personnels sont presque aussi nombreux que le nombre d'élèves participant à l'enquête, les souhaits, rêves et projections idéales, extrêmement variés.

Toutefois, certains thèmes présentent de nombreuses récurrences, mais la majorité des thèmes est éparpillée en fonction des individus.

38,7% des thèmes de projets concernent les désirs d'anticipation et d'acquisition de l'indépendance matérielle.

Parmi ces thèmes (ou opinions), nous trouvons : louer un studio ; avoir un indépendance géographique ; travailler le plus vite possible ; se débrouiller tout seul (« il faut bien ») ; fonder une famille ; avoir son « particulier » (son logement personnel) ; continuer des petits boulots sans espoir d'insertion ou de qualification (la « débrouillardise ») ; être patron (9%) ; être riche.

Les autres choix de projets personnels sont répartis dans des thèmes hétérogènes qui regroupent le reste des opinions émises. Nous trouvons : aller en France ; réussir les examens plus tard ; faire de la musique (flûte, piano, chant) ; faire des voyages, connaître d'autres pays ; retrouver les origines du père ; étudier les arts martiaux ; visiter le monde anglo-saxon : aller en Angleterre, aux États-Unis, en Australie ; aller vivre chez les rastas, à la Jamaïque.

Quelques thèmes particuliers sont à noter :

- « Je suis dégoûté de la Réunion » (9,6%).
- « Je n'envisage aucun avenir » (9%).

5. Passation des entretiens et effets de la méthode

Il s'agit, par cette méthode d'enquête, de participer en même temps à l'émergence chez le sujet de son discours sur lui-même et ses proches, c'est-à-dire son monde de vie.

L'apport et la démarche de l'entretien clinique d'enquête va donc bien au-delà de la simple démarche consistant à rendre compte des processus de raisonnement. Sur ce point, nous divergeons de l'attitude ethnométhodologique en montrant que l'entretien clinique d'enquête a un effet de soutien à la personnalité. En ce sens, il permet, comme l'ont montré les psychanalystes de l'enfant et de l'adolescent comme Fr. Dolto (1971,1981) ou D. Vasse (1974, 1983) que se constituent de nouveaux schèmes de raisonnement par le dégagement du sens commun que l'attitude clinique permet.

Certains élèves développent sur eux-mêmes un discours cohérent et font preuve d'une attitude de « recul » et d'analyse. La fonction « symboligène » du langage, telle que Fr. Dolto (1984) l'a définie, porte ici pleinement son sens.

Qu'il s'agisse de l'exposé d'une situation familiale, de la description des relations avec les camarades, d'une présentation de soi-même, d'une relation au concubin ou au mari, nous estimons à approximativement 22% le nombre d'élèves ayant été capables d'entretenir avec le langage cette fonction distanciatrice et analytique.

Vingt entretiens supplémentaires ont été nécessaires, non pour obtenir des « informations » supplémentaires, à l'exception de quelques cas, mais pour reprendre à la demande des élèves eux-mêmes qui reconnaissaient n'avoir pas l'habitude de parler de leur vie à un inconnu dans d'autres termes que ceux du « sens commun ». Presque un quart (24%) des élèves de l'échantillon a demandé le renouvellement de l'entretien. Chez les élèves ayant demandé le renouvellement de l'entretien plus de deux fois (parfois jusqu'à quatre fois), l'amorce d'un suivi thérapeutique et des effets conséquents a pu se faire sentir. En effet, chez certains élèves ayant poursuivi leur demande d'entretiens jusqu'à quatre séances, nous avons pu constater des changements dans le comportement scolaire, un réinvestissement de l'intérêt pour l'école, un réinvestissement narcissique de la personne, le constat de « progrès » personnels dans la capacité à communiquer, à échanger avec autrui, et l'aveu d'un mieux-être. Ces « progrès » ont été constatés par eux-mêmes et par l'entourage scolaire (professeurs, conseiller d'éducation).

6. Conclusions et propositions

a) Grands traits des mondes de vie

La vie des jeunes des lycées professionnels qui participent à l'érosion scolaire apparaît organisée autour d'un certain nombre de facteurs constants : l'absence de soutien éducatif parental, tout d'abord. Sa forme ne se manifeste pas tellement par l'absence de « morale » ou de discours moral mais plutôt par l'absence de relation langagière entre parents et enfants. On observe un désintérêt des parents pour la vie personnelle et l'univers intérieur de l'enfant. Ce qu'il dit, ce qu'il pense, ce qu'il est et ce qu'il devient en tant que personne ne font pas partie des critères éducatifs pertinents dans leur relation à lui. Il n'y a plus de relation tutorale individualisée qui, par la guidance qu'elle apporte, permet au jeune de trouver du sens à ses actions et un écho à sa vie intérieure. Les parents ne questionnent pas l'enfant sur son monde de vie, sur ce qu'il est en tant que personne. L'enfant retire une image de lui-même dévalorisée ; son existence lui paraît insignifiante et dépourvue de sens puisqu'elle ne prend pas de place dans le désir parental et la parole qui le soutient.

Il ne peut donc faire l'expérience d'une socialisation verticale, celle qui définit la structuration de la personnalité et des outils cognitifs dans la relation à l'adulte. Les processus idéatifs de complexification, de secondarisation de la pensée se mettent en place avec difficulté car l'enfant n'est pas « appelé » au langage, donc n'est pas amené à « adultifier » ses processus de raisonnement.

Facteur important également et caractérisant les traits des mondes de vie des élèves, l'inexistence de la liaison école-famille sur le plan des contenus (niveau d'études) et sur le plan du soutien scolaire de l'élève, apparaît comme une constante encore plus évidente que les précédentes.

Pour cette question plus que pour toute autre, l'enfant assiste à un télescopage symbolique entre deux systèmes de référence qui ne se renvoient aucun écho : d'une part, un système familial porteur de ses propres normes et discours, et d'autre part, un système scolaire (« laïc » et civil, porteur de l'universalité républicaine) qui le connecte légalement avec une société civile.

L'école apparaît donc excentrée par rapport aux paradigmes de fonctionnement de la famille ; l'élève y entend un discours et y observe des attitudes ainsi que des contenus totalement différents de ceux de la famille,

souvent en opposition.

Dans certains cas, il peut se produire une véritable rivalité entre les deux mondes, et entre l'enfant et les parents, l'un des deux parents essayant de « récupérer » l'enfant dans l'univers domestique, ou de le persuader de l'inutilité des études.

Les parents gardent le plus souvent vis-à-vis du système scolaire, comme vis-à-vis de la « morale » d'ailleurs, une attitude normative qui constitue un « reliquat » éthique (« il faut aller à l'école », « il faut que tu apprennes tes leçons ») mais ces normes deviennent vite obsolètes pour l'enfant car elles ne représentent qu'un rempart contre l'absentéisme totalement inefficace à le contenir.

En effet, l'école peut prendre une importance particulière dans le discours des parents en tant que lieu privilégié de l'instruction et de l'insertion future, et ce malgré l'écart qu'ils perçoivent entre le système actuel et celui qu'ils ont personnellement connu (Simonin & Wolff, 1992). Il existe effectivement dans la famille des « garde-fous » moraux (il faut aller à l'école, il faut être diplômé, il ne faut pas manquer l'école, etc.) mais ces préceptes ou ces perceptions ne s'inscrivent pas dans le lien social d'interlocution qui donne sens aux relations et dans lequel une dialectique peut prendre place. Les points de vue des parents et ceux des enfants présentent ici une dissonance particulièrement significative !

Nous assistons ainsi à une forme de désinvestissement du langage et de la fonction symbolique, phénomène touchant en fait dans leur globalité les milieux issus du métissage et de la prolétarianisation (Cambefort, 1994).

Dans sa famille, l'enfant apprend à ne plus investir la relation et à fuir l'adulte (les abus et violences sexuelles subies ne sont jamais parlés aux parents). La plupart des jeunes de l'enquête, surtout les garçons, disent n'avoir aucun désir de rester à la maison lorsqu'ils rentrent de l'école.

Phénomène particulièrement déstabilisant dans la genèse des relations sociales chez l'enfant, le déséquilibre des images parentales, caractérisé par la perte de la fonction symbolique paternelle, apparaît comme le problème principal de ces familles. L'image du père est exagérément désinvestie de l'éducation et de la relation à l'enfant, d'une part dans un rôle de tutorat, à la mère d'autre part dans une image conjugale. Par contraste, la mère apparaît magnifiée dans la double puissance de pilier et de garant du foyer, de la loi, de l'éducation de l'enfant et du suivi scolaire, lorsqu'il y en a un, comme l'a également montré E. Wolff (1989) à propos de la matrifor-

calité intense des milieux sociaux « défavorisés ». Cette position, déjà déséquilibrante, est renforcée socialement par le fait que la mère est le principal attributaire des revenus allocatifs, dont ceux destinés à la scolarité. La scolarité de l'enfant apparaît symboliquement comme l'affaire de la mère, ce qui déresponsabilise encore plus la fonction tutorale du père.

À l'origine probablement du précédent facteur, la perte de la mémoire des ascendants et notamment de la lignée paternelle, accentuée (et se trouve révélatrice de) la dévalorisation de l'image paternelle.

Cette « perte » est « relative » en ce sens qu'elle est plus ou moins accentuée selon les familles, mais apparaît comme facteur constant.

En conséquence des facteurs exposés ici, l'enfant n'a d'autre possibilité, pour structurer son monde de vie, que de se réfugier dans la socialisation horizontale, c'est-à-dire les relations aux pairs.

Dans le cas présent, ce monde des pairs est le seul univers de socialisation véritable. C'est par lui que l'enfant acquiert les éléments du monde de vie extérieur à la famille et passe de la socialisation « primaire » à la socialisation « secondaire ». Il se trouve ici, surinvesti. Ces pairs, qui ont tous la même histoire à quelques exceptions près, élaborent leur univers parallèlement aux adultes, souvent en opposition à eux.

En conséquence, l'adolescent y est en contact avec les réalités immédiates de la vie des préadultes qu'il découvre dans le réel avant de l'avoir investi de parole structurante et « adultitiante » : le monde du travail d'abord, univers de solutions provisoires et d'essais risqués, dont l'existence est souvent cachée aux parents ; l'univers de la sexualité ensuite, qui précipite les corps dans l'acte avant que les personnes et les désirs n'aient eu le temps de se (re-)connaître.

Le monde intérieur du sujet est envahi d'expériences réelles qui, bien souvent, le dépassent, le rendant « adulte » avant l'âge, mais le laissant souvent sans repère symbolique, donc sans distance, pas rapport à cet univers d'expériences, ce qui accentue les formes d'« immaturité » psychoaffective.

Dans ce tableau des facteurs exposés où l'on voit que les relations aux pairs, que l'on peut appeler « horizontales » sont surinvesties et les relations aux aînés désinvesties, le processus d'intégration professionnel, qui est un processus avant tout « vertical » est sévèrement compromis.

Pour ces élèves, il y a, de toute évidence, des difficultés énormes à « secondariser » les affects, la pensée, le désir, et surtout à se percevoir

comme sujet en devenir dans une société où ils sont appelés à prendre place en tant qu'acteurs.

Le sujet tente de se reconstruire au jour le jour et au fur et à mesure qu'émergent de nouveaux modèles d'hommes et de femmes dans les multiples images de la société moderne. C'est ainsi que, cahotiquement, se reconstruisent des identités nouvelles et fragiles, images souvent passagères qui servent d'enveloppe extérieure masquant souvent un vide existentiel.

b) Propositions

Les mondes de vie des élèves des lycées professionnels de la Réunion qui participent à l'érosion scolaire présentent, selon nous, des caractéristiques quasiment en tous points similaires aux élèves relevant de l'éducation spécialisée. Les élèves relevant de l'éducation spécialisée sont placés pour une part dans des établissements de l'Éducation nationale, pour une autre part, dans des établissements privés ou semi-publics. Ils constituent le secteur de l'« enfance inadaptée ».

Or, notre expérience de psychologue clinicien dans le secteur de l'éducation spécialisée à la Réunion nous permet cette comparaison car les ressemblances sont frappantes. La seule différence tient au fait que ces traits des mondes de vie sont beaucoup plus accentués chez les élèves de l'éducation spécialisée.

L'Éducation nationale n'est pas habilitée ni habituée à dispenser la formation initiale à des enfants ou des adolescents présentant des troubles de la socialisation, de la personnalité et du comportement. Néanmoins, elle accueille dans ses murs, et notamment dans les lycées professionnels, pour des raisons de sélection, de critères d'entrée et de choix de filières, des adolescents et jeunes adultes qui sont « à la limite » des critères relevant d'établissements et d'équipes pédagogiques spécialisés.

L'inadaptation au système scolaire est pour nous un symptôme traduisant des troubles de la socialisation primaire.

Les difficultés ressenties sur le plan scolaire, tant au niveau des contenus eux-mêmes qu'à celui de l'adaptation à l'institution ou à celui de la poursuite d'études, sont, à notre avis, dues à de profonds déséquilibres dans les relations familiales, notamment dans la relation parents-enfants.

Ces élèves sont en fait des enfants et des adolescents n'ayant pratiquement jamais fait l'expérience d'une relation tutorale individualisée avec un adulte.

Les images parentales étant fragilisées, et dans certains cas profondément destructurantes, le soutien affectif et scolaire s'en trouve diminué. L'inscription du sujet dans un plan de vie, de profession, de rôle social ou simplement dans un devenir à moyen terme, n'a jamais trouvé de sens pour lui, parce qu'elle n'en a jamais eu pour les tuteurs supposés.

Les professeurs ressources, chargés du suivi de ces élèves dans les lycées professionnels, sont des volontaires. Or le volontariat ne suffit pas, dans la limite des attributions des professeurs ressources, à gérer l'ampleur des problèmes posés par ces élèves.

Nous considérons que ces élèves relèvent d'un personnel spécialisé et hautement qualifié qui ne soit pas, en premier lieu, enseignant, car leur problématique se situe bien en deçà de l'acquisition d'outils cognitifs. Ils ont en effet d'abord besoin d'une relation tutorale individualisée (la plus individualisée possible), d'un suivi éducatif qui pallie l'absence de suivi dans la famille. Ce soutien permettrait notamment de réduire le déséquilibre de l'échec scolaire entre garçons et filles, particulièrement net à la Réunion (Larbaut, 1990).

Le travail à faire avec ce type de public est avant tout de l'ordre de la reconstruction (partielle, mais néanmoins évidente) de la personnalité dans un contexte d'écoute clinique et de tutorat éducatif.

Même si les mesures du DIJEN tiennent compte des dimensions personnelles et individuelles, elles doivent être prises en charge par du personnel éducatif et/ou psychologique qui se consacre exclusivement à ce type de public, et non par du personnel enseignant dont la formation de base est d'abord l'enseignement et non la relation avec des jeunes en difficulté socio-affective et à qui il ne peut pas être fait grief de constater ses limites dans la relation à ces jeunes.

Nous pensons que des éducateurs spécialisés et/ou assistants sociaux agissant dans des équipes psychopédagogiques encadrés par des psychologues cliniciens constitueraient le personnel le plus approprié pour gérer ce type d'élèves.

L'Éducation nationale dispose de psychologues scolaires, peu nombreux et n'agissant qu'au niveau du primaire, et d'assistantes sociales scolaires qui, encore moins nombreuses, ne peuvent de toute évidence pas prendre en charge les suivis individuels à long terme de tels adolescents.

Il apparaît absolument nécessaire de faire appel à un personnel qualifié spécialiste de l'enfance et de l'adolescence en difficulté qui serait :

- soit détaché de la Direction départementale des affaires sanitaires et sociales (DDASS) et mis à disposition par l'Éducation nationale dans les établissements où l'érosion scolaire est la plus importante (cette mise à disposition de postes d'éducateurs spécialisés pourrait, par exemple, se faire par accord et convention entre la DDASS et le Rectorat) ;

- soit recruté par l'Éducation nationale ;

- soit recruté par des associations dont les statuts et la vocation s'inscrivent dans la prévention et la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence en partenariat avec l'Éducation nationale.

Références bibliographiques

BERGER Peter & LUCKMAN Thomas (1986), *La Construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, collection « Sociétés ».

CAMBEFORT Jean-Pierre (1994), « Approche ethopsychanalytique de la société réunionnaise », *Expressions*, n° 4, pages 5-28.

CELLIER Pierre (1976), *La Situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire*, Université de la Réunion, Bibliothèque universitaire.

DOLTO Françoise (1971), *Le Cas Dominique*, Le Seuil, collection « Points ».

DOLTO Françoise (1981), *La Difficulté de vivre*, Inter-Éditions.

DOLTO Françoise (1985), *Séminaires de psychanalyse d'enfants*, Le Seuil.

ENILVENT R. M. (1988), *L'Échec scolaire et l'environnement familial à la Réunion*, mémoire de formation interne spécifique, École normale de la Réunion.

LARBAUT Christian (1990), « Des ambitions pour la Réunion », *Publications de l'ONISEP*, juin, pages 3-32.

REVAULT d'ALLONNES C. (1985), « Entretien clinique : des présupposés aux effets de l'entretien », in *L'Entretien dans les sciences sociales*, Alain BLANCHET & al., Dunod, pages 183-193.

SIMONIN Jacky & WOLFF Éliane (1992), « École et famille à la Réunion : un lien problématique », *Revue française de pédagogie*, n° 100.

SCHUTZ Alfred (1970), *On phenomenology and social relations. Selected writings*, University of Chicago Press.

VALIN G. C. (1987), *Monographies de classes : les enfants, leur développement physique, l'environnement scolaire et social*, mémoire de formation interne spécifique, École normale de la Réunion.

VASSE Denis (1974), *L'Ombilic et la voix*, Le Seuil, collection « Le

Champ freudien ».

VASSE Denis (1983), *Le Poids du réel : la souffrance*, Le Seuil, collection
« Le Champ freudien ».

WOLFF Éliane (1989), *Quartiers de vie. Approche ethnologique des populations défavorisées de l'île de la Réunion*, ARCA CIIRF / Méridiens Kincksieck.