

UNIVERSITÉ TOULOUSE III – PAUL SABATIER
FACULTÉS DE MÉDECINE

Année 2019

2019 TOU3 1522

THÈSE
POUR LE DIPLÔME D'ÉTAT DE DOCTEUR EN MÉDECINE
MÉDECINE SPÉCIALISÉE CLINIQUE

Présentée et soutenue publiquement
par

Lucie ROSENTHAL

Le 25 MARS 2019

**LE VECU PARENTAL DU REFUS SCOLAIRE ANXIEUX A L'ADOLESCENCE :
UNE ETUDE EN CONTEXTE TRANSCULTUREL**

Directeur de thèse : Dr Laelia BENOIT

JURY :

Monsieur le Professeur	Jean-Philippe RAYNAUD	Président
Madame le Professeur	Marie-Rose MORO	Assesseur
Monsieur le Professeur	Christophe ARBUS	Assesseur
Madame le Docteur	Katia JOURNOT	Assesseur
Madame le Docteur	Cécile GARRIDO	Suppléante
Madame le Docteur	Laelia BENOIT	Membre invitée
Madame	Gesine STURM	Membre invitée



Professeurs Honoraires

Doyen Honoraire	M. CHAP Hugues	Professeur Honoraire	M. FREXINOS Jacques
Doyen Honoraire	M. GUIRAUD-CHAUMEIL Bernard	Professeur Honoraire	Mme GENESTAL Michèle
Doyen Honoraire	M. LAZORTHES Yves	Professeur Honoraire	M. GERAUD Gilles
Doyen Honoraire	M. PUEL Pierre	Professeur Honoraire	M. GHISOLFI Jacques
Doyen Honoraire	M. ROUGE Daniel	Professeur Honoraire	M. GOUZI Jean-Louis
Doyen Honoraire	M. VINEL Jean-Pierre	Professeur Honoraire	M. GUIRAUD CHAUMEIL Bernard
Professeur Honoraire	M. ABBAL Michel	Professeur Honoraire	M. HOFF Jean
Professeur Honoraire	M. ADER Jean-Louis	Professeur Honoraire	M. JOFFRE Francis
Professeur Honoraire	M. ALBAREDE Jean-Louis	Professeur Honoraire	M. LACOMME Yves
Professeur Honoraire	M. ARBUS Louis	Professeur Honoraire	M. LAGARRIGUE Jacques
Professeur Honoraire	M. ARLET Jacques	Professeur Honoraire	Mme LARENG Marie-Blanche
Professeur Honoraire	M. ARLET Philippe	Professeur Honoraire	M. LARENG Louis
Professeur Honoraire	M. ARLET-SUAU Elisabeth	Professeur Honoraire	M. LAURENT Guy
Professeur Honoraire	M. ARNE Jean-Louis	Professeur Honoraire	M. LAZORTHES Franck
Professeur Honoraire	M. BARRET André	Professeur Honoraire	M. LAZORTHES Yves
Professeur Honoraire	M. BARTHE Philippe	Professeur Honoraire	M. LEOPHONTE Paul
Professeur Honoraire	M. BAYARD Francis	Professeur Honoraire	M. MAGNAVAL Jean-François
Professeur Honoraire	M. BOCCALON Henri	Professeur Honoraire	M. MANELFE Claude
Professeur Honoraire	M. BONAFE Jean-Louis	Professeur Honoraire	M. MANSAT Michel
Professeur Honoraire	M. BONEU Bernard	Professeur Honoraire	M. MASSIP Patrice
Professeur Honoraire	M. BOUNHOUE Jean-Paul	Professeur Honoraire	Mme MARTY Nicole
Professeur Honoraire	M. BOUTAULT Franck	Professeur Honoraire	M. MAZIERES Bernard
Professeur Honoraire	M. BUGAT Roland	Professeur Honoraire	M. MONROZIES Xavier
Professeur Honoraire	M. CAHUZAC Jean-Philippe	Professeur Honoraire	M. MOSCOVICI Jacques
Professeur Honoraire	M. CARATERO Claude	Professeur Honoraire	M. MURAT
Professeur Honoraire	M. CARLES Pierre	Professeur Honoraire	M. OLIVES Jean-Pierre
Professeur Honoraire	M. CARRIERE Jean-Paul	Professeur Honoraire	M. PAGES B.
Professeur Honoraire	M. CARTON Michel	Professeur Honoraire	M. PASCAL Jean-Pierre
Professeur Honoraire	M. CATHALA Bernard	Professeur Honoraire	M. PESSEY Jean-Jacques
Professeur Honoraire	M. CHABANON Gérard	Professeur Honoraire	M. PLANTE Pierre
Professeur Honoraire	M. CHAMONTIN Bernard	Professeur Honoraire	M. PONTONNIER Georges
Professeur Honoraire	M. CHAP Hugues	Professeur Honoraire	M. POURRAT Jacques
Professeur Honoraire	M. CHAVOIN Jean-Pierre	Professeur Honoraire	M. PRADERE Bernard
Professeur Honoraire	M. CLANET Michel	Professeur Honoraire	M. PRIS Jacques
Professeur Honoraire	M. CONTE Jean	Professeur Honoraire	Mme PUEL Jacqueline
Professeur Honoraire	M. COSTAGLIOLA Michel	Professeur Honoraire	M. PUEL Pierre
Professeur Honoraire	M. COTONAT Jean	Professeur Honoraire	M. PUJOL Michel
Professeur Honoraire	M. DABERNAT Henri	Professeur Honoraire	M. QUERLEU Denis
Professeur Honoraire	M. DALOUS Antoine	Professeur Honoraire	M. RAILHAC Jean-Jacques
Professeur Honoraire	M. DALY-SCHVEITZER Nicolas	Professeur Honoraire	M. REGIS Henri
Professeur Honoraire	M. DAVID Jean-Frédéric	Professeur Honoraire	M. REGNIER Claude
Professeur Honoraire	M. DELSOL Georges	Professeur Honoraire	M. REME Jean-Michel
Professeur Honoraire	Mme DELISLE Marie-Bernadette	Professeur Honoraire	M. ROCHE Henri
Professeur Honoraire	Mme DIDIER Jacqueline	Professeur Honoraire	M. ROCHICCIOLI Pierre
Professeur Honoraire	M. DUCOS Jean	Professeur Honoraire	M. ROLLAND Michel
Professeur Honoraire	M. DUFFAUT Michel	Professeur Honoraire	M. ROQUE-LATRILLE Christian
Professeur Honoraire	M. DUPRE M.	Professeur Honoraire	M. RUMEAU Jean-Louis
Professeur Honoraire	M. DURAND Dominique	Professeur Honoraire	M. SALVADOR Michel
Professeur Honoraire associé	M. DUTAU Guy	Professeur Honoraire	M. SALVAYRE Robert
Professeur Honoraire	M. ESCANDE Michel	Professeur Honoraire	M. SARRAMON Jean-Pierre
Professeur Honoraire	M. ESCHAPASSE Henri	Professeur Honoraire	M. SIMON Jacques
Professeur Honoraire	M. ESCOURROU Jean	Professeur Honoraire	M. SUC Jean-Michel
Professeur Honoraire	M. ESQUERRE J. P.	Professeur Honoraire	M. THOUVENOT Jean-Paul
Professeur Honoraire	M. FABIE Michel	Professeur Honoraire	M. TKACZUK Jean
Professeur Honoraire	M. FABRE Jean	Professeur Honoraire	M. TREMOULET Michel
Professeur Honoraire	M. FAUVEL Jean-Marie	Professeur Honoraire	M. VALDIGUIE Pierre
Professeur Honoraire	M. FOURNIAL Gérard	Professeur Honoraire	M. VAYSSE Philippe
Professeur Honoraire	M. FOURNIE Bernard	Professeur Honoraire	M. VIRENQUE Christian
Professeur Honoraire	M. FORTANIER Gilles	Professeur Honoraire	M. VOIGT Jean-Jacques
Professeur Honoraire	M. FRAYSSE Bernard		

Professeurs Émérites

Professeur ADER Jean-Louis
 Professeur ALBAREDE Jean-Louis
 Professeur ARBUS Louis
 Professeur ARLET-SUAU Elisabeth
 Professeur BOCCALON Henri
 Professeur BONEU Bernard
 Professeur CARATERO Claude
 Professeur CHAMONTIN Bernard
 Professeur CHAP Hugues
 Professeur CONTE Jean
 Professeur COSTAGLIOLA Michel
 Professeur DABERNAT Henri
 Professeur FRAYSSE Bernard
 Professeur DELISLE Marie-Bernadette
 Professeur GUIRAUD-CHAUMEIL Bernard
 Professeur JOFFRE Francis

Professeur LARENG Louis
 Professeur LAGARRIGUE Jacques
 Professeur LARENG Louis
 Professeur LAURENT Guy
 Professeur LAZORTHES Yves
 Professeur MAGNAVAL Jean-François
 Professeur MANELFE Claude
 Professeur MASSIP Patrice
 Professeur MAZIERES Bernard
 Professeur MOSCOVICI Jacques
 Professeur MURAT
 Professeur ROQUES-LATRILLE Christian
 Professeur SALVAYRE Robert
 Professeur SARRAMON Jean-Pierre
 Professeur SIMON Jacques

37 allées Jules Guesde - 31000 TOULOUSE

P.U. - P.H.		P.U. - P.H.
Classe Exceptionnelle et 1 ^{ère} classe		2 ^{ème} classe
M. ADOUE Daniel (C.E)	Médecine Interne, Gériatrie	Mme BONGARD Vanina Epidémiologie
M. AMAR Jacques (C.E)	Thérapeutique	M. BONNEVILLE Nicolas Chirurgie orthopédique et traumatologique
M. ATTAL Michel (C.E)	Hématologie	M. BUREAU Christophe Hépto-Gastro-Entéro
M. AVET-LOISEAU Hervé (C.E.)	Hématologie, transfusion	Mme CASPER Charlotte Pédiatrie
Mme BEYNE-RAUZY Odile	Médecine Interne	Mme CHARPENTIER Sandrine Médecine d'urgence
M. BIRMES Philippe	Psychiatrie	M. COGNARD Christophe Neuroradiologie
M. BLANCHER Antoine	Immunologie (option Biologique)	M. LAIREZ Olivier Biophysique et médecine nucléaire
M. BONNEVILLE Paul (C.E)	Chirurgie Orthopédique et Traumatologie.	M. LAROCHE Michel Rhumatologie
M. BOSSAVY Jean-Pierre (C.E)	Chirurgie Vasculaire	M. LEOBON Bertrand Chirurgie Thoracique et Cardiaque
M. BRASSAT David	Neurologie	M. LOPEZ Raphael Anatomie
M. BROUCHET Laurent	Chirurgie thoracique et cardio-vascul	M. MARTIN-BONDEL Guillaume Maladies infectieuses, maladies tropicales
M. BROUSSET Pierre (C.E)	Anatomie pathologique	M. MARX Mathieu Oto-rhino-laryngologie
M. CALVAS Patrick (C.E)	Génétique	M. MAS Emmanuel Pédiatrie
M. CARRERE Nicolas	Chirurgie Générale	M. OLIVOT Jean-Marc Neurologie
M. CARRIE Didier (C.E)	Cardiologie	M. PORTIER Guillaume Chirurgie Digestive
M. CHAIX Yves	Pédiatrie	M. RONCALLI Jérôme Cardiologie
M. CHAUVEAU Dominique	Néphrologie	Mme RUYSEN-WITRAND Adeline Rhumatologie
M. CHOLLET François (C.E)	Neurologie	Mme SAVAGNER Frédérique Biochimie et biologie moléculaire
M. DAHAN Marcel (C.E)	Chirurgie Thoracique et Cardiaque	M. SOL Jean-Christophe Neurochirurgie
M. DE BOISSEZON Xavier	Médecine Physique et Réadapt Fonct.	Mme TREMOLLIERES Florence Biologie du développement
M. DEGUINE Olivier (C.E)	Oto-rhino-laryngologie	Mme VEZZOSI Delphine Endocrinologie
M. DUCOMMUN Bernard	Cancérologie	
M. FERRIERES Jean (C.E)	Epidémiologie, Santé Publique	
M. FOURCADE Olivier	Anesthésiologie	
M. FOURNIÉ Pierre	Ophtalmologie	
M. GAME Xavier	Urologie	
M. GEERAERTS Thomas	Anesthésiologie et réanimation	
M. IZOPET Jacques (C.E)	Bactériologie-Virologie	
Mme LAMANT Laurence (C.E)	Anatomie Pathologique	
M. LANG Thierry (C.E)	Biostatistiques et Informatique Médicale	
M. LANGIN Dominique (C.E)	Nutrition	
M. LAUQUE Dominique (C.E)	Médecine Interne	
M. LIBLAU Roland (C.E)	Immunologie	
M. MALAVAUD Bernard	Urologie	
M. MANSAT Pierre	Chirurgie Orthopédique	
M. MARCHOU Bruno (C.E)	Maladies Infectieuses	
M. MAZIERES Julien	Pneumologie	
M. MOLINIER Laurent	Epidémiologie, Santé Publique	
M. MONASTRUC Jean-Louis (C.E)	Pharmacologie	
Mme MOYAL Elisabeth	Cancérologie	
Mme NOURHASHEMI Fatemeh (C.E)	Gériatrie	
M. OSWALD Eric	Bactériologie-Virologie	
M. PARANT Olivier	Gynécologie Obstétrique	
M. PARIENTE Jérémie	Neurologie	
M. PARINAUD Jean (C.E)	Biol. Du Dévelop. et de la Reprod.	
M. PAUL Carle	Dermatologie	
M. PAYOUX Pierre	Biophysique	
M. PAYRASTRE Bernard (C.E)	Hématologie	
M. PERON Jean-Marie	Hépto-Gastro-Entérologie	
M. PERRET Bertrand (C.E)	Biochimie	
M. RASCOL Olivier (C.E)	Pharmacologie	
M. RECHER Christian	Hématologie	
M. RISCHMANN Pascal (C.E)	Urologie	
M. RIVIERE Daniel (C.E)	Physiologie	
M. SALES DE GAUZY Jérôme (C.E)	Chirurgie Infantile	
M. SALLES Jean-Pierre (C.E)	Pédiatrie	
M. SANS Nicolas	Radiologie	
Mme SELVES Janick	Anatomie et cytologie pathologiques	
M. SERRE Guy (C.E)	Biologie Cellulaire	
M. TELMON Norbert (C.E)	Médecine Légale	
M. VINEL Jean-Pierre (C.E)	Hépto-Gastro-Entérologie	

FACULTE DE MEDECINE TOULOUSE-RANGUEIL

133, route de Narbonne - 31062 TOULOUSE Cedex

Doyen : E. SERRANO

P.U. - P.H. Classe Exceptionnelle et 1 ^{ère} classe		P.U. - P.H. 2 ^{ème} classe	
M. ACAR Philippe	Pédiatrie	M. ARBUS Christophe	Psychiatrie
M. ACCADBLE Franck	Chirurgie Infantile	M. AUSSEIL Jérôme	Biochimie et biologie moléculaire
M. ALRIC Laurent (C.E)	Médecine Interne	M. BERRY Antoine	Parasitologie
Mme ANDRIEU Sandrine	Epidémiologie	M. BONNEVILLE Fabrice	Radiologie
M. ARNAL Jean-François	Physiologie	M. BOUNES Vincent	Médecine d'urgence
Mme BERRY Isabelle (C.E)	Biophysique	Mme BOURNET Barbara	Gastro-entérologie
M. BUJAN Louis (C. E)	Urologie-Andrologie	M. CHAPUT Benoit	Chirurgie plastique et des brûlés
Mme BURA-RIVIERE Alessandra	Médecine Vasculaire	M. CHAYNES Patrick	Anatomie
M. BUSCAIL Louis (C.E)	Hépat-Gastro-Entérologie	Mme DALENC Florence	Cancérologie
M. CANTAGREL Alain (C.E)	Rhumatologie	M. DECRAMER Stéphane	Pédiatrie
M. CARON Philippe (C.E)	Endocrinologie	M. DELOBEL Pierre	Maladies Infectieuses
M. CHAUFOUR Xavier	Chirurgie Vasculaire	M. FAGUER Stanislas	Néphrologie
M. CHIRON Philippe (C.E)	Chirurgie Orthopédique et Traumatologie	M. FRANCHITTO Nicolas	Addictologie
M. CONSTANTIN Arnaud	Rhumatologie	M. GARRIDO-STÓWHAS Ignacio	Chirurgie Plastique
M. COURBON Frédéric	Biophysique	M. GATIMEL Nicolas	Médecine de la reproduction
Mme COURTADE SAIDI Monique	Histologie Embryologie	Mme GOMEZ-BROUCHET Anne-Muriel	Anatomie Pathologique
M. DAMBRIN Camille	Chirurgie Thoracique et Cardiovasculaire	M. HUYGHE Eric	Urologie
M. DELABESSE Eric	Hématologie	Mme LAPRIE Anne	Radiothérapie
M. DELORD Jean-Pierre	Cancérologie	M. LAURENT Camille	Anatomie Pathologique
M. DIDIER Alain (C.E)	Pneumologie	M. MARCHEIX Bertrand	Chirurgie thoracique et cardiovasculaire
Mme DULY-BOUHANICK Béatrice	Thérapeutique	M. MAURY Jean-Philippe	Cardiologie
M. ELBAZ Meyer	Cardiologie	M. MEYER Nicolas	Dermatologie
M. GALINIER Michel (C.E)	Cardiologie	M. MUSCARI Fabrice	Chirurgie Digestive
M. GLOCK Yves (C.E)	Chirurgie Cardio-Vasculaire	M. REINA Nicolas	Chirurgie orthopédique et traumatologique
M. GOURDY Pierre	Endocrinologie	M. SILVA SIFONTES Stein	Réanimation
M. GRAND Alain (C.E)	Epidémiologie. Eco. de la Santé et Prévention	M. SOLER Vincent	Ophtalmologie
M. GROLLEAU RAOUX Jean-Louis	Chirurgie plastique	Mme SOMMET Agnès	Pharmacologie
Mme GUIMBAUD Rosine	Cancérologie	Mme SOTO-MARTIN Maria-Eugénia	Gériatrie et biologie du vieillissement
Mme HANAIRE Hélène (C.E)	Endocrinologie	M. TACK Ivan	Physiologie
M. KAMAR Nassim	Néphrologie	M. VERGEZ Sébastien	Oto-rhino-laryngologie
M. LARRUE Vincent	Neurologie	M. YSEBAERT Loic	Hématologie
M. LAUWERS Frédéric	Anatomie		
M. LEVADE Thierry (C.E)	Biochimie		
M. MALECAZE François (C.E)	Ophtalmologie	P.U. Médecine générale	
M. MARQUE Philippe	Médecine Physique et Réadaptation	Mme ROUGE-BUGAT Marie-Eve	
Mme MAZEREEUW Juliette	Dermatologie		
M. MINVILLE Vincent	Anesthésiologie Réanimation	Professeur Associé de Médecine Générale	
M. OTAL Philippe	Radiologie	M. BOYER Pierre	
M. RAYNAUD Jean-Philippe (C.E)	Psychiatrie Infantile	M. STILLMUNKES André	
M. RITZ Patrick	Nutrition		
M. ROLLAND Yves (C.E)	Gériatrie	Professeur Associé en Pédiatrie	
M. ROUGE Daniel (C.E)	Médecine Légale	Mme CLAUDET Isabelle	
M. ROUSSEAU Hervé (C.E)	Radiologie		
M. ROUX Franck-Emmanuel	Neurochirurgie		
M. SAILLER Laurent	Médecine Interne		
M. SCHMITT Laurent (C.E)	Psychiatrie		
M. SENARD Jean-Michel (C.E)	Pharmacologie		
M. SERRANO Elie (C.E)	Oto-rhino-laryngologie		
M. SOULAT Jean-Marc	Médecine du Travail		
M. SOULIE Michel (C.E)	Urologie		
M. SUC Bertrand	Chirurgie Digestive		
Mme TAUBER Marie-Thérèse (C.E)	Pédiatrie		
Mme URO-COSTE Emmanuelle	Anatomie Pathologique		
M. VAYSSIERE Christophe	Gynécologie Obstétrique		
M. VELLAS Bruno (C.E)	Gériatrie		

FACULTE DE MEDECINE TOULOUSE-PURPAN
37, allées Jules Guesde – 31000 Toulouse

FACULTE DE MEDECINE TOULOUSE-RANGUEIL
133, route de Narbonne - 31062 TOULOUSE cedex

M.C.U. - P.H.		M.C.U. - P.H	
M. ABBO Olivier	Chirurgie infantile	Mme ABRAVANEL Florence	Bactériologie Virologie Hygiène
M. APOIL Pol Andre	Immunologie	Mme BASSET Céline	Cytologie et histologie
Mme ARNAUD Catherine	Epidémiologie	Mme CAMARE Caroline	Biochimie et biologie moléculaire
Mme BERTOLI Sarah	Hématologie, transfusion	M. CMBUS Jean-Pierre	Hématologie
M. BIETH Eric	Génétique	Mme CANTERO Anne-Valérie	Biochimie
Mme CASPAR BAUGUIL Sylvie	Nutrition	Mme CARFAGNA Luana	Pédiatrie
Mme CASSAGNE Myriam	Ophtalmologie	Mme CASSOL Emmanuelle	Biophysique
Mme CASSAING Sophie	Parasitologie	Mme CAUSSE Elizabeth	Biochimie
M. CAVAIGNAC Etienne	Chirurgie orthopédique et traumatologie	M. CHASSAING Nicolas	Génétique
Mme CHANTALAT Elodie	Anatomie	M. CLAVEL Cyril	Biologie Cellulaire
M. CONGY Nicolas	Immunologie	Mme COLOMBAT Magali	Anatomie et cytologie pathologiques
Mme COURBON Christine	Pharmacologie	Mme CORRE Jill	Hématologie
Mme DAMASE Christine	Pharmacologie	M. DE BONNECAZE Guillaume	Anatomie
Mme de GLISEZENSKY Isabelle	Physiologie	M. DEDOUIT Fabrice	Médecine Légale
Mme DE MAS Véronique	Hématologie	M. DELPLA Pierre-André	Médecine Légale
M. DUBOIS Damien	Bactériologie Virologie Hygiène	M. DESPAS Fabien	Pharmacologie
Mme FILLAUX Judith	Parasitologie	M. EDOUARD Thomas	Pédiatrie
M. GANTET Pierre	Biophysique	Mme ESQUIROL Yolande	Médecine du travail
Mme GENNERO Isabelle	Biochimie	Mme EVRARD Solène	Histologie, embryologie et cytologie
Mme GENOUX Annelise	Biochimie et biologie moléculaire	Mme GALINIER Anne	Nutrition
M. HAMDI Safouane	Biochimie	Mme GALLINI Adeline	Epidémiologie
Mme HITZEL Anne	Biophysique	Mme GARDETTE Virginie	Epidémiologie
M. IRIART Xavier	Parasitologie et mycologie	M. GASQ David	Physiologie
Mme JONCA Nathalie	Biologie cellulaire	M. GATIMEL Nicolas	Médecine de la reproduction
M. KIRZIN Sylvain	Chirurgie générale	Mme GRARE Marion	Bactériologie Virologie Hygiène
Mme LAPEYRE-MESTRE Maryse	Pharmacologie	Mme GUILBEAU-FRUGIER Céline	Anatomie Pathologique
M. LHERMUSIER Thibault	Cardiologie	M. GUILLEMINAULT Laurent	Pneumologie
M. LHOMME Sébastien	Bactériologie-virologie	Mme GUYONNET Sophie	Nutrition
Mme MONTASTIER Emilie	Nutrition	M. HERIN Fabrice	Médecine et santé au travail
Mme MOREAU Marion	Physiologie	Mme INGUENEAU Cécile	Biochimie
Mme NOGUEIRA M.L.	Biologie Cellulaire	M. LEANDRI Roger	Biologie du dével. et de la reproduction
M. PILLARD Fabien	Physiologie	M. LEPAGE Benoît	Biostatistiques et Informatique médicale
Mme PUISSANT Bénédicte	Immunologie	Mme MAUPAS SCHWALM Françoise	Biochimie
Mme RAYMOND Stéphanie	Bactériologie Virologie Hygiène	M. MIEUSSET Roger	Biologie du dével. et de la reproduction
Mme SABOURDY Frédérique	Biochimie	M. MOULIS Guillaume	Médecine interne
Mme SAUNE Karine	Bactériologie Virologie	Mme NASR Nathalie	Neurologie
M. TAFANI Jean-André	Biophysique	M. RIMAILHO Jacques	Anatomie et Chirurgie Générale
M. TREINER Emmanuel	Immunologie	M. RONGIERES Michel	Anatomie - Chirurgie orthopédique
Mme VAYSSE Charlotte	Cancérologie	Mme VALLET Marion	Physiologie
M. VIDAL Fabien	Gynécologie obstétrique	M. VERGEZ François	Hématologie
M.C.U. Médecine générale		M.C.U. Médecine générale	
M. BRILLAC Thierry		M. BISMUTH Michel	
Mme DUPOUY Julie		Mme ESCOURROU Brigitte	

Maîtres de Conférences Associés de Médecine Générale

Dr BIREBENT Jordan
Dr BOURGEOIS Odile
Dr CHICOULAA Bruno

Dr FREYENS Anne
Dr IRI-DELAHAYE Motoko
Dr LATROUS Leila

DECEMBRE 2018

REMERCIEMENTS

Monsieur le Professeur Jean Philippe Raynaud

Cher Professeur, vous me faites un grand honneur en acceptant de présider ce jury et de juger ce travail. Je vous remercie pour toute la disponibilité et la bienveillance dont vous avez fait preuve à mon égard, pour votre ouverture au transculturel. Votre enseignement de la psychiatrie de l'enfant a été un guide pour moi dès l'externat. Votre implication pédagogique et votre ouverture à la pluridisciplinarité sont d'une grande valeur pour tout ceux qui ont la chance de bénéficier de votre enseignement.

Monsieur le Professeur Christophe Arbus

Cher Professeur, je vous remercie d'avoir accepté de siéger à ce jury. Si je n'ai pas eu la chance de travailler directement avec vous, nous avons échangé plusieurs fois au sujet de la formation des internes de psychiatrie de Toulouse. Votre implication pédagogique auprès des internes et votre ouverture sont de précieux appuis pour la psychiatre toulousaine.

Madame la Professeure Marie-Rose Moro

Chère Professeure, vous me faites un grand honneur en acceptant de siéger à ce jury de thèse. Vous m'avez accueillie dans votre consultation transculturelle d'Avicenne, et j'ai eu la chance de suivre vos enseignements tout au long de mon master de recherche. Merci pour votre encadrement, votre bienveillance et votre rigueur qui continuent d'accompagner ce projet. Je tiens à vous présenter ma gratitude et mon respect.

Madame le Docteur Katia Journot

Je te remercie d'avoir accepté de siéger à ce jury, pour ta disponibilité et ta curiosité. Je suis impatiente de pouvoir travailler avec toi au CMP La Grave.

Madame le Docteur Cécile Garrido

Je te remercie d'avoir accepté *in extremis* de siéger à ce jury, pour ta bienveillance et ta curiosité toujours renouvelées à mon égard. Ta rigueur et ton engagement ont été pour moi des exemples à suivre. J'ai eu la chance de commencer mon internat sous ta supervision, je suis heureuse qu'il se conclue sous ton regard.

Madame le Docteur Laelia Benoit

Je te remercie pour m'avoir accompagnée tout au long de ce projet. Ta bienveillance et ta rigueur ont été un soutien précieux.

Madame Gésine Sturm

Je te remercie d'avoir accepté de siéger à ce jury, pour ta disponibilité et ta curiosité. Pour ton enthousiasme et ta bienveillance envers nos tentatives de penser le transculturel au COATI. J'ai hâte que nous travaillions ensemble.

A ceux qui m'ont appris mon métier

Cécile Garrido et toute l'équipe de Boris Vian avec qui tout a commencé, à Eve.

Daniel Metge et Marina Piboul pour leur enseignement précieux.

Céline Achor et Claudine Baqué pour leur bienveillance.

Pascal Marie, Zynep Hukum, Eva Vayleux, Bernard Vilamot, Pauline Lefevre, Thierry Baubet.

A mes proches

A Romain pour son soutien indéfectible et sa force.

A ma famille pour son soutien inconditionnel, à mon frère.

A ma marraine pour sa bienveillance sans faille.

A Valérie qui m'a beaucoup appris, à Huguette et Bertrand.

A Monique qui a eu la patience de relire attentivement ces pages.

A Loris, mentor *in extremis* !

A mon amie Marine.

A mes co-internes, co-externes et amis, Camille mon éternelle binôme, Robin mon compagnon de transculturel, Clément, Mumu, Alexandre, Remi, Carole, Adeline, Fanny, Franck et Valérie, Tudi, Charlotte, Dorian, Philippe, Melissa, Carine, Yolaine, Alice, Pauline, Sarah.

Aux bons amis, Emilie, Hippolyte, Laurent, Claudio, Ugo et Morgane, Nicolas et Pierre, Michele et Laura, Alex, Flora, Elsa, Anaïck, Marion, Cathy et Stéphane, Pierre-Joan et Xavier.

Aux anciens d'Arnaud-Bernard, Flore, Magali, Anne, David, Omar, Marta, Lenilda.

Aux amis de Mongolie, Battsetseg, Chimegmaa, Tomroo, Tugsuu, Desuren.

TABLE DES MATIÈRES

I.	INTRODUCTION.....	12
II.	REFLEXIONS THEORIQUES	13
A.	GENERALITES SUR LE REFUS SCOLAIRE ANXIEUX	13
1.	<i>Historique et définitions.....</i>	13
2.	<i>L'évolution de la terminologie.....</i>	14
3.	<i>Classification des maladies mentales.....</i>	14
4.	<i>Epidémiologie.....</i>	15
5.	<i>Clinique et évolution.....</i>	15
6.	<i>Prise en charge médicale chez l'adolescent</i>	17
B.	SPECIFICITES A L'ADOLESCENCE	18
1.	<i>L'école des adolescents</i>	18
2.	<i>Les relations adolescents-parents et leurs enjeux dans le refus scolaire anxieux</i>	18
C.	REFUS SCOLAIRE ANXIEUX ET CULTURE.....	20
1.	<i>Etat de la recherche internationale.....</i>	20
2.	<i>L'adolescent de familles migrantes à l'école.....</i>	21
D.	OBJECTIFS	22
III.	MATÉRIEL ET MÉTHODES	23
A.	LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	23
1.	<i>Généralités</i>	23
2.	<i>Echantillonnage.....</i>	23
3.	<i>Analyse en IPA : Interpretative Phenomenological Analysis</i>	24
4.	<i>Les critères de rigueur de la recherche qualitative.....</i>	24
5.	<i>Pertinence de la recherche qualitative dans cette étude</i>	25
B.	GROUPE DE RECHERCHE ET CADRE DE L'ETUDE	26
C.	POPULATION D'ETUDE	27
D.	RECUEIL DES DONNEES	27
E.	ANALYSE	29
IV.	RÉSULTATS.....	30
A.	DONNEES GENERALES	30
1.	<i>Caractéristiques de la population recrutée</i>	30
2.	<i>Verbatims principaux organisés en thèmes</i>	32
B.	COMMENT LE REFUS SCOLAIRE VIENT-IL INTERROGER LES REPRESENTATIONS PARENTALES ?	38
1.	<i>Interroger la culture du pays d'origine, en comparaison avec celle de la France</i>	38

2.	<i>Des enfants porteurs de grands espoirs et pourtant en situation d'échec.....</i>	43
C.	COMMENT LES PARENTS COMPRENNENT-ILS LE REFUS SCOLAIRE ANXIEUX DE LEUR ENFANT ?	49
1.	<i>Une compréhension très inégale du problème selon les parents.</i>	49
2.	<i>Questionner les représentations de la famille, des proches.</i>	51
D.	LES RELATIONS DES PARENTS AVEC L'ÉCOLE	55
1.	<i>La confrontation à l'école se révèle décevante</i>	55
2.	<i>Communiquer difficilement avec l'école autour du refus scolaire anxieux</i>	61
3.	<i>Connaître l'école et ses limites, s'adapter et agir</i>	65
E.	LE RAPPORT DES PARENTS AUX SOINS, QUELLES SOLUTIONS THERAPEUTIQUES AU REFUS SCOLAIRE ?.....	67
1.	<i>Découvrir la pédopsychiatrie.....</i>	67
2.	<i>L'altérité de nouveau en question.....</i>	71
3.	<i>De véritables inégalités d'accès aux soins.....</i>	73
4.	<i>Explorer d'autres solutions en dehors du système classique français.</i>	75
V.	DISCUSSION	80
A.	CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES	80
1.	<i>Des profils de famille très différents.</i>	80
2.	<i>La modification des images parentales.....</i>	81
3.	<i>La parentification</i>	83
B.	LECTURES TRANSCULTURELLES DU REFUS SCOLAIRE ANXIEUX.....	83
1.	<i>Négociations identitaires avec l'école</i>	83
2.	<i>Le mandat de réussite familiale</i>	85
3.	<i>Le poids de l'histoire coloniale</i>	85
C.	LA NECESSITE DE PRENDRE EN COMPTE LA DIFFERENCE	86
1.	<i>Un dialogue complexe avec l'école</i>	86
2.	<i>Quels enjeux en psychiatrie ?.....</i>	87
D.	LIMITES ET PERSPECTIVES.....	88
VI.	NOTE AU LECTEUR.....	89
VII.	CONCLUSION	91
VIII.	RÉSUMÉ.....	92
VII.	BIBLIOGRAPHIE.....	94
VIII.	ANNEXES	102
A.	COREQ CHECKLIST	102
B.	FORMULAIRE D'INFORMATION POUR LES ADOLESCENTS	103
C.	FORMULAIRE D'INFORMATION POUR LES PARENTS	104

« Ernesto va à l'école pour la première fois.

Il revient. Il va tout droit trouver sa maman et lui déclare :

- Je ne retournerai plus à l'école.

La maman s'arrête d'éplucher une pomme de terre. Elle le regarde :

- Pourquoi ? demande-t-elle.

- Parce que !... Dit Ernesto. A l'école, on m'apprend des choses que je ne sais pas. »

Marguerite Duras, *Ah Ernesto !*

« Que la phobie scolaire dépende de la culture où elle s'exprime, ce n'est pas douteux. Après tout, ce n'était pas être agoraphobique que de ne pas oser sortir seules pour les jeunes femmes du XIXe siècle. »

Serge Lebovici, *Point de vue d'un psychanalyste sur la phobie scolaire.*

I. INTRODUCTION

Dans une société qui valorise particulièrement la réussite scolaire et la socialisation, la déscolarisation inquiète avec raison. Le refus scolaire anxieux est une catégorie psychiatrique désignant des enfants qui refusent d'aller en classe et expriment une vive anxiété lorsqu'ils y sont contraints (1). C'est un motif fréquent de consultation dans les services de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Il représente 5% des consultations de pédopsychiatrie (2) et entre 0,3 et 1,7% de la population d'âge scolaire. Le récent rapport de mission sur la déscolarisation de la Commission des affaires culturelles estime à 0,3% le nombre d'enfants déscolarisés, ce qui correspond à une augmentation de 32,2% par rapport à l'année scolaire 2010-2011 (3).

Le refus scolaire anxieux impacte autant qu'il implique les familles des adolescents. Si de nombreuses études ont cherché les facteurs familiaux de ce trouble, très peu se sont concentrées sur le vécu des parents, et aucune ne s'est intéressée à ces familles lorsqu'elles sont issues de l'immigration de manière spécifique. Pourtant, les parents sont les premiers interlocuteurs autant de l'école que des soins, et la différence culturelle ne peut être ignorée dans le dialogue nécessaire avec les institutions autour d'un enfant déscolarisé. Selon une étude de l'OCDE sur la base de données PISA de 2015 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), l'école française, qui compte un quart de jeunes issus de l'immigration pour la classe d'âge des 15-16 ans, reste médiocre dans sa capacité d'intégration (4). En France, ces jeunes rencontrent non seulement des difficultés scolaires, mais font également part du niveau le plus faible de sentiment d'appartenance à l'école.

Notre recherche s'est intéressée au vécu de leurs parents, de ces familles venues d'ailleurs, pour qui l'école était une évidence, et qui ont été confrontées au refus scolaire anxieux de leur enfant.

II. REFLEXIONS THEORIQUES

A. Généralités sur le refus scolaire anxieux

1. Historique et définitions

Le refus scolaire anxieux s'enracine dans la généralisation de l'obligation scolaire. Les politiques d'éducation obligatoire émergent en Europe au XIX^{ème} siècle et se répandent au cours du XX^{ème} siècle à travers le monde entier faisant des systèmes éducatifs d'Etat des composants essentiels du monde moderne (5). En ce qui concerne l'école française actuelle, elle s'ancre dans l'histoire de la III^{ème} République, dans les années 1880, lorsque les lois Jules Ferry rendent l'école publique, gratuite, laïque et obligatoire jusqu'à 14 ans. L'obligation est étendue à 16 ans par la réforme Berthoin en 1959. Cette généralisation de la scolarisation est à comprendre comme un véritable processus politique et social visant autant à instruire qu'à diffuser les valeurs morales républicaines (6). Cette donnée est importante en ce qu'elle institue l'école républicaine comme une représentante de l'état français, aux sources mêmes de sa création.

Le terme de « phobie scolaire » est initialement proposé par Adélaïde Johnson en 1941 (7) pour différencier les jeunes déscolarisés, souffrant de troubles émotionnels associés à une grande anxiété qui les empêche d'aller à l'école, de ceux qui font l'école buissonnière (*truancy* en anglais). Elle caractérise la *phobie scolaire* comme une « terreur intense d'aller à l'école », impossible à expliquer par un motif rationnel, et conduisant à un absentéisme important. Elle décrit des enfants qui courent « rejoindre la mère » lorsqu'ils quittent l'école, et qui, à l'opposé des écoliers des buissons, restent à la maison. Elle associe la *phobie scolaire* à l'anxiété de séparation (8).

Si pour certains auteurs comme Johnson, il s'agit d'une forme clinique de l'angoisse de séparation, d'autres l'apparentent plus volontiers aux troubles anxieux et aux phobies. Les différentes lectures qui en sont faites sont l'illustration d'une clinique très hétérogène et l'évolution de la terminologie reflète bien les incertitudes qui y sont liées.

2. L'évolution de la terminologie

Le terme de *phobie scolaire* a, par la suite, été l'objet de nombreuses controverses, toujours sous-tendues par la question de la causalité psycho-pathologique sous-jacente. Dès 1960, Clément Launey, pédiatre français, lui préfère celui de « refus anxieux de l'école » jugeant la manifestation plus sévère que les phobies classiques (9). Ce terme sera repris ensuite sous la forme actuelle « refus scolaire anxieux » et largement utilisé avec l'avantage d'être plus descriptif, athéorique et dénué de présupposés étiopathogéniques. Il apparaît en effet rapidement que ce trouble peut mettre en jeu des mécanismes intra-psychiques variés allant de la névrose à des troubles plus graves de la personnalité tels que les états limites ou même les psychoses. Hersov utilisera dès 1960 le terme anglais correspondant « *school refusal* » (10), traduit par refus scolaire anxieux en français. Ce terme a été préférentiellement utilisé dans la littérature internationale dès les années 1960 alors qu'il fallut attendre les années 2000 pour que le concept de « refus scolaire anxieux » s'ancre en France. La préférence des auteurs français pour le terme de phobie scolaire jusque dans les années 2000 s'inscrit dans la prédominance de l'approche psychanalytique en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent en France ; Adélaïde Johnson faisant elle-même partie de l'école américaine de psychanalyse. A l'inverse, le courant britannique empiriste de Lionel Hersov s'est rapidement orienté vers des approches cognitives et comportementales pour résoudre le problème du refus scolaire (11). C'est également ce terme qui a été choisi pour ce travail de recherche.

3. Classification des maladies mentales

Les classifications internationales actuelles ne reconnaissent pas le refus scolaire anxieux comme une entité diagnostique indépendante. Dans le DSM-5, 5^{ème} édition du *Manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux*, il est lié à plusieurs diagnostics possibles comme l'anxiété de séparation, l'anxiété sociale, ou les troubles phobiques (12). Dans la CIM 10, 10^{ème} édition de la *Classification des maladies*, il est classé dans les troubles anxieux phobiques de l'enfance (13). Seule la classification française de pédopsychiatrie, la CFTMEA, conserve un diagnostic à part entière. La dernière édition, parue en 2012, définit les *phobies scolaires* comme des « phobies concernant la fréquentation de l'école sous leurs aspects manifestes ou dissimulés » (14).

4. Epidémiologie

Le recueil de données épidémiologiques se heurte à plusieurs difficultés : l'absence de consensus sur le terme et donc de critères diagnostiques partagés, et l'intrication étroite avec une absentéisme scolaire de causes variées. Le site de l'association *Phobie Scolaire* propose les chiffres suivants pour les jeunes qu'ils nomment les NEET « *Not in Employment, Education or Training* », jeunes qui ne sont pas scolarisés, ne travaillent pas et ne sont pas en apprentissage, entre 15 et 19 ans : 6,1% en France (8,5% au Royaume Uni, 11,1% en Espagne et 11,7% en Italie contre 1,9% aux Pays-Bas). La prévalence est variable suivant les pays, elle a pu représenter jusqu'à plus de 60% des consultations des services de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent au Japon (15). En France, on estime la prévalence sur les populations d'âge scolaire entre 1 et 2%, avec une représentation dans les consultations de pédopsychiatrie allant de 5 à 7% (16).

Les données concernant le sex-ratio ne sont pas concordantes, il semblerait que le trouble concerne légèrement plus fréquemment les garçons mais que cette différence tend à s'équilibrer avec le temps, les filles débutant leur refus scolaire plus tardivement que les garçons (17).

On distingue trois périodes de recrudescence qui correspondent à des étapes clefs du parcours scolaire et mettent en jeu des processus de séparation-individuation :

Un premier pic entre 5 et 7 ans, qui correspond à l'entrée au CP, où il est majoritairement question d'angoisses de séparation.

Un deuxième vers 11-12 ans, correspondant à l'entrée au Collège, temps de transition qui éprouve fortement les capacités d'autonomie des pré-adolescents, tant par l'éloignement géographique des lieux que par les nouvelles modalités de cours avec différents professeurs, la prise de note etc.

Un troisième pic survient sur la période du lycée et s'étend entre 13 et 16 ans. Les études s'accordent sur le pronostic plus sombre de ces formes à début tardif, avec un risque accru de troubles dépressifs ou de troubles de la personnalité sévères sous-jacents (18,19).

5. Clinique et évolution

Les éléments diagnostics principaux sont les suivants, ils permettent de distinguer clairement le refus scolaire anxieux de l'école buissonnière (20) :

- Une détresse émotionnelle intense est associée à la question d'aller à l'école. Elle se manifeste par de l'anxiété, de la colère, de la dépression et/ou des symptômes somatiques.
- Les parents sont au courant de cette absence, l'enfant essaie d'ailleurs souvent d'obtenir leur accord pour rester à la maison. Il n'y a pas de comportement anti-sociaux associés. Les enfants restent à la maison durant les temps scolaires.
- Le tableau clinique suivant est le plus régulièrement retrouvé : l'enfant ou l'adolescent manifeste une crise d'anxiété aiguë au moment de se rendre à l'école, dès son domicile, en chemin, ou devant l'établissement. Les tentatives de le forcer sont majoritairement infructueuses aboutissant à des troubles du comportement : cris, agitation, fugue.
- L'angoisse peut être accompagnée de tout un cortège de manifestations somatiques : douleurs abdominales, céphalées, vomissements, tremblements, sueurs. Il arrive chez les plus jeunes que ces symptômes soient au premier plan et retiennent un temps toute l'attention des parents ou des professionnels, occultant parfois complètement l'angoisse sous-jacente (21).
- L'angoisse est difficile à mentaliser et les jeunes évoquent plusieurs raisons à leur refus : harcèlement à l'école, incompetence des enseignants, immaturité des camarades, niveau d'exigence trop élevé, crainte des examens. Ces motifs ont été décrits comme des rationalisations secondaires par plusieurs auteurs (22,23) mais ils doivent faire l'objet d'une évaluation attentive en tenant compte, aussi bien des propos du jeune que des éléments apportés par les parents et par l'école (11) .

Marcelli et Braconnier regroupent les autres manifestations symptomatiques en trois tableaux :

- Des manifestations anxieuses : agoraphobie, phobie sociale, phobie des transports.
- Des troubles du comportement souvent limités à la sphère familiale, un comportement parfois tyrannique avec des crises de colère et des passages à l'acte violents qui contrastent avec la présentation extérieure du jeune qui paraît soumis, « image inversée de la totale perte d'autonomie et de contrôle qu'ils éprouvent dans la vie extra-familiale » (22).
- Des symptômes de la lignée dépressive, voire des idées suicidaires qui conduisent cependant rarement à un passage à l'acte suicidaire.

Dans les comorbidités on ajoutera l'obésité, les addictions aux jeux vidéo et les troubles du sommeil (24).

L'évolution du trouble est marquée par la difficulté de revenir à une scolarité normale et le pronostic du refus scolaire anxieux est sévère. Une intervention précoce est très largement préconisée, la durée de la déscolarisation étant un facteur aggravant majeur. Il est communément admis que le pronostic est d'autant plus sévère, la reprise d'autant plus difficile, que la survenue est tardive (25). Si l'on considère la reprise de la scolarité, le pourcentage varie entre 40 et 60 % , elle semble plus accessible si le trouble est précoce et s'il concerne des garçons (26). Ce seul critère de guérison est cependant insuffisant et d'autres sont à prendre en compte tels que l'estime de soi, l'anxiété, la capacité de socialisation ou encore les relations familiales (27). En 1964, une des premières études de suivi retrouvait trois groupes de 10 ans: un tiers d'évolution favorable, un tiers avec des difficultés d'intégration familiale et professionnelle et un tiers avec une pathologie mentale sévère (28). Le devenir des refus scolaires anxieux à l'âge adulte n'est pas spécifique.

6. Prise en charge médicale chez l'adolescent

Si le traitement fait encore l'objet de débats, la nécessité d'une intervention précoce fait consensus et l'on sait que le pronostic dépend de la durée de la déscolarisation (29). Certaines prises en charge se concentrent sur l'enfant, d'autres sur les parents, ou sur la famille dans sa globalité. Les approches cognitives et comportementales ont été le plus largement étudiées mais les approches psychodynamiques ou pharmacologiques sont largement utilisées en pratique, en France (30).

Les formes sévères d'emblée ou plus enkystées peuvent nécessiter, après échec d'un traitement ambulatoire, une prise en charge en hôpital de jour ou en hospitalisation temps plein. Le travail avec les familles et l'école est indispensable.

Le traitement médicamenteux n'est jamais utilisé seul, il est un recours possible sans être systématique (31). La prescription d'anxiolytiques est utilisée ponctuellement pour soulager les manifestations anxieuses sévères, les antidépresseurs de type ISRS (Inhibiteurs Sélectifs de la Recapture de la Sérotonine) sont *a priori* réservés aux tableaux associés à une symptomatologie dépressive.

Nicole Catheline plaide pour une approche thérapeutique et pédagogique intégrative (32) :

- Une éviction solaire de 2 mois permettant de faire céder l'angoisse avec une prise en charge en hôpital de jour.

- La réalisation de bilans pédagogique et/ou psychologique.
- La mise en place d'un traitement psychique.
- La réintégration rapide de cours choisis au rythme de 6h par semaine.

La méthode psychothérapeutique employée dans les hôpitaux de jour varie actuellement entre des approches intégratives et des approches par thérapie cognitive et comportementale. Hélas, trop peu d'études comparatives ont été à ce jour réalisées en France.

B. Spécificités à l'adolescence

1. L'école des adolescents

L'adolescence est une période particulièrement riche et complexe, associant des modifications corporelles et psychiques importantes, influencée par des facteurs sociaux, environnementaux et culturels. Elle est donc une période de vulnérabilité psychique, décrite tant sur le plan neurodéveloppemental avec l'immaturation du cortex pré-frontal dorsolatéral (33) que sur le plan psycho-développemental avec l'association d'une crise narcissique et identificatoire avec des angoisses intenses quant à l'intégrité de son self et de son corps (22).

A partir du collège des choix doivent se faire. Le secondaire est une vaste course d'orientation dans laquelle il parfois difficile de se repérer. Lorsqu'il survient à ce moment-là, le refus scolaire anxieux met en péril cet avenir (34).

2. Les relations adolescents-parents et leurs enjeux dans le refus scolaire anxieux

L'adolescence a pour particularité d'être une période où une certaine volonté d'indépendance et d'autonomie doit coexister avec une dépendance au cadre familial encore forte. Anna Freud écrit : « j'admets qu'il est normal pour un adolescent d'avoir pendant très longtemps un comportement incohérent et imprévisible, de combattre ses pulsions et de les accepter, de les maintenir à distance et d'être débordé par elles, d'aimer ses parents et de les haïr, de se révolter contre eux et de dépendre d'eux, d'être profondément honteux de sa mère devant d'autres, et, de façon inattendue, de désirer lui parler à cœur ouvert » (35). Le rôle de la famille, dans la problématique du refus scolaire anxieux, a toujours été considéré comme central, pour ne pas dire causal et l'évaluation de l'environnement des adolescents est une étape indispensable de l'évaluation clinique (22).

Le fonctionnement des famille dont les enfants présentaient un refus scolaire anxieux a longtemps été considéré comme un élément central (29) et il a fait l'objet de nombreux travaux qui se sont attachés à mettre en évidence certaines particularités dans l'organisation des familles de jeunes présentant un refus scolaire anxieux (7). Tout d'abord centrées sur les difficultés maternelles, relevant la prépondérance de troubles phobiques chez les mères de filles présentant un refus scolaire anxieux (36), les études se sont ensuite étendues aux caractéristiques parentales, aux structures familiales, aux types de relations entretenues, soulignant qu'elles sont un facteur déterminant dans le refus scolaire anxieux. Plusieurs publications mettent en évidence l'incidence des situations familiales particulières ou des difficultés parentales sur la fréquence ou la sévérité du refus scolaire anxieux : manque d'estime de soi (37), troubles psychiatriques tels que anxiété, dépression ou stress (2), le désaccord conjugal ou l'inconséquence parentale (10). Certains auteurs retrouvent toutefois dans leurs travaux l'absence de pathologie ou de dysfonctionnement familial (38), ne permettant pas de généraliser une problématique particulière. Ainsi, contrairement à l'école américaine et française, longtemps centrées sur l'angoisse de séparation et le fonctionnement familial, l'école britannique du *school refusal*, a d'emblée étudié les caractéristiques des jeunes concernés ainsi que celles de leur environnement. L'environnement s'entendait selon une acception plus large que la seule famille et comprenait notamment les compétences relationnelles et le climat scolaire (11).

L'évolution de la société a un impact sur les adolescents mais également sur leurs parents et sur les relations qu'ils entretiennent entre eux. J.L. Sudres en 2004, met en avant certains paradoxes auxquels sont confrontés les parents dans les attentes concernant leurs rôles, ainsi que le « double langage » de l'institution scolaire sur la vocation de l'école actuelle (39). Sur ce dernier point, plusieurs facteurs favorisant le refus scolaire anxieux ont pu être avancés : l'allongement de la scolarité obligatoire, les phénomènes de compétition, l'individualisme croissant et la valorisation de la réussite scolaire (40). Enfin, concernant la dimension sociale, le phénomène du refus scolaire anxieux n'épargne aucun milieu socio-économique, et ne se limite pas aux classes sociales défavorisées. Si les enjeux familiaux sont indiscutables à l'adolescence, le lien de causalité entre la famille et le refus scolaire anxieux n'est pas une donnée évidente.

C. Refus scolaire anxieux et culture

1. Etat de la recherche internationale

Les recherches sur l'absentéisme scolaire et le refus scolaire anxieux ont débuté dans les pays anglo-saxons puis se sont rapidement répandues. Aujourd'hui, on trouve de nombreuses études dans le monde entier, en particulier au Japon (41), en Europe et en Inde (42–44), mais aussi sur le continent africain, en Arabie Saoudite (45), en Corée du Sud (46). On retrouve une hétérogénéité des troubles ainsi que l'association fréquente avec des troubles anxieux, l'anxiété de séparation et des symptômes dépressifs. La pauvreté et les maladies chroniques sont souvent associées à l'absentéisme scolaire.

Quelques auteurs, japonais en particulier, ont discuté l'impact des variables culturelles dans l'absentéisme scolaire. Yamada pose la question du modèle scolaire d'une part en soulignant la pression d'uniformité et de réussite exceptionnelles de l'école japonaise, et d'autre part de l'évolution sociale avec une urbanisation de plus en plus importante, un taux de divorces croissant, l'augmentation du modèle familial nucléaire, et l'érosion de la structure traditionnelle familiale (47). Dans la ligne droite de ce constat de modifications socio-culturelles profondes, resituant le trouble dans le contexte d'une société confucianiste en pleine révolution, Kenji Kameguchi propose une prise en charge familiale du refus scolaire anxieux centrée sur le renforcement de la relation du couple parental et non sur l'enfant (48).

Une revue de la littérature récente aux Etats unis souligne la sur-représentation de certaines catégories culturelles d'étudiants dans les statistiques nationales sur l'absentéisme scolaire : 25 à 29% d'absentéisme chez les *indiens américains*, 21 à 24 % chez les *hispaniques* et les *africains-américains*, 18 à 19% chez les *blancs*, et 12 à 13 % chez les *asiatiques* et *gens des îles pacifiques* (49) (chiffres représentant des élèves de 9-10 ans et de 13-14 ans). Elle retrouve également parmi ces jeunes absentéistes une majorité de jeunes venant de familles pauvres, bénéficiant d'aides financières à la scolarité.

Certains auteurs américains évoquent la question de la dimension culturelle de la déscolarisation, mais le sujet n'a été approfondi qu'au Japon. Les aspects transculturels de l'absentéisme scolaire et du refus scolaire anxieux n'ont quasiment pas été étudiés.

2. L'adolescent de familles migrantes à l'école

L'équipe de Marie-Rose Moro de la Maison de Solenn à Paris s'attache depuis des années à travailler avec les adolescents migrants et enfants de migrants et a souligné à de multiples reprises la nécessité de faciliter la scolarisation de ces jeunes (50). En situation transculturelle, la réussite scolaire devient un enjeu majeur d'intégration pour les jeunes issus de l'immigration (51). Les périodes de pré-adolescence et d'adolescence sont décrites comme des périodes de vulnérabilité particulière pour les enfants issus de l'immigration (50). Moro lie cette vulnérabilité au clivage (clivage au sens phénoménologique du terme) sur lequel se structurent les enfants de migrants : « Le monde de dedans, lié à l'affectivité et à l'univers culturel des parents, le monde du dehors, de l'école, des médias... régi par les règles d'ici » (52). La scolarisation signifie pour les enfants de migrants l'inscription dans l'institution française, en apprendre la langue et les codes, l'institution scolaire est souvent la première institution d'accueil des migrants (53).

A l'adolescence, la construction identitaire vient questionner la solidité des imagos parentaux. Chez les adolescents de parents migrants cette remise en question peut prendre une tournure particulière car les codes de la culture d'origine ne sont pas relayés par le pays d'accueil (54). Leur autonomisation et leur affiliation au groupe des pairs viennent re-questionner l'équilibre des différents mondes culturels et la filiation. Les adolescents enfants de migrants doivent négocier leur identité entre deux mondes, identité de métis. Dans des familles fragilisées par des événements divers, cette négociation peut être entravée, les adolescents migrants peuvent alors se retrouver dans un véritable conflit de loyauté et l'école peut alors prendre la place symbolique de ce monde du dehors, monde du pays d'accueil. Ces difficultés peuvent aboutir à des difficultés scolaires diverses, telles une baisse des résultats ou une déscolarisation. Les conséquences de la déscolarisation peuvent être particulièrement graves chez ces jeunes en situation transculturelle, pour qui l'intégration sociale est étroitement liée à la réussite scolaire.

A notre connaissance deux publications ont posé la question du lien entre la culture et le refus scolaire anxieux en France. B. Goudet rapporte les récents développements de liens entre culture et refus scolaire anxieux au Japon et souligne la nécessité d'un travail en ce sens en France (55). L. Benoit dans une étude de cas évoque les composantes transculturelles du refus scolaire anxieux d'une jeune adolescente (51).

D. Objectifs

Le refus scolaire anxieux impacte autant qu'il implique la famille de l'adolescent. Si de nombreuses études ont cherché les facteurs familiaux de ce trouble, très peu se sont concentrées sur le vécu des parents, et aucune ne s'est intéressée à ces familles lorsqu'elles sont issues de l'immigration de manière spécifique. Pourtant, les parents sont les premiers interlocuteurs autant de l'école que des soins. La différence culturelle ne peut être ignorée dans le dialogue nécessaire avec les institutions autour d'un enfant déscolarisé. Notre recherche s'est intéressée au vécu de ces familles venues d'ailleurs pour qui l'école était une évidence et qui ont été confrontées au refus scolaire anxieux de leur enfant.

III. MATÉRIEL ET MÉTHODES

A. La recherche qualitative

1. Généralités

La recherche qualitative est utilisée par les sciences sociales depuis longtemps, elle a été adoptée dans le domaine de la santé au cours du siècle dernier. Elle s'intéresse à l'expérience et aux perceptions des participants, au sens donné au monde, avec le soin de préserver la complexité des phénomènes étudiés (56).

On définit traditionnellement la recherche qualitative en l'opposant point par point à la recherche quantitative :

- Les méthodes qualitatives s'inscrivent dans un paradigme constructiviste, elles étudient des données subjectives et les méthodes quantitatives dans un paradigme positiviste.
- Les méthodes qualitatives s'appuient sur la collection, la description, l'analyse et l'interprétation de données non chiffrées.
- Il s'agit de recherches exploratoires avec une démarche inductive, à la différence de la recherche confirmatoire avec une démarche hypothético-déductive des méthodes quantitatives.
- Les méthodes qualitatives cherchent à décrire, comprendre et approfondir, à documenter, à rendre compte de la complexité et de la multiplicité de l'expérience. Les méthodes quantitatives ont pour but d'expliquer, de dégager une causalité, de réduire des données en unités plus facilement compréhensibles.

2. Echantillonnage

On ne détermine pas la puissance d'une étude qualitative par la taille de son échantillon mais selon le degré de nouveauté de l'information qu'elle révèle. En recherche qualitative, l'échantillonnage est théorique et non statistique. On recherche une exemplarité et non une représentativité. Le *purposive sampling* est une technique de recrutement sélective qui cherche à inclure les sujets susceptibles d'apporter le plus d'informations sur le phénomène étudié (57). Ce qui détermine l'échantillonnage n'est pas le besoin de prédire ou de généraliser mais celui

d'approfondir et de comprendre au mieux un phénomène afin de créer de nouvelles interprétations (58).

3. Analyse en IPA : Interpretative Phenomenological Analysis

L'analyse du contenu, le plus souvent thématique, cherche à produire une description compréhensible du matériel sans en réduire sa complexité. En qualitatif, l'analyse d'entretiens en IPA est la plus utilisée dans le domaine de la santé mentale et de la psychologie. L'IPA peut être traduite ainsi : « analyse phénoménologique interprétative ». L'approche est phénoménologique dans le sens où elle tente d'explorer la représentation personnelle d'un individu plutôt que d'établir un rapport objectif. Cette méthode suppose le lien entre le langage utilisé et l'état émotionnel des personnes. Elle reconnaît que parfois l'expression verbale des difficultés personnelles, des pensées, des ressentis, est entravée et qu'il incombe souvent au chercheur d'interpréter l'état mental et émotionnel des participants à partir de ce qu'ils disent (59). Elle implique donc une double herméneutique, deux niveaux d'interprétation : le participant essayant de donner un sens à son monde, et le chercheur essayant de donner du sens au récit du participant (60).

L'analyse se déroule en plusieurs étapes (61). Tout d'abord il faut lire et relire les entretiens de nombreuses fois, puis les annoter de premiers commentaires descriptifs et conceptuels. On analyse un premier entretien dans lequel on recherche des thèmes, ces thèmes sont ensuite listés pour faire émerger un sens en les liant entre eux. On continue ensuite l'analyse avec les autres entretiens, l'organisation de thèmes évolue au fil de l'analyse. Ne sont retenus en définitive que les thèmes redondants au fil des entretiens. Il s'agira enfin de rédiger les résultats en articulant les thèmes pour faire le récit de l'expérience des participants.

4. Les critères de rigueur de la recherche qualitative

Les méthodes qualitatives ont été critiquées, particulièrement au sujet de leur validité et de leur valeur scientifique. Il existe plusieurs outils d'évaluation de la qualité méthodologique. Nous avons choisi la grille COREQ (Annexe A) qui reprend les critères validés de plusieurs protocoles d'études de journaux médicaux de références. Cette grille comprend 32 critères de validité organisés en 3 domaines : la réflexivité avec le travail en groupe, la construction du protocole de l'étude et l'analyse des données (62).

5. Pertinence de la recherche qualitative dans cette étude

La méthode qualitative était appropriée pour explorer un phénomène aussi complexe et hétérogène que les représentations parentales du refus scolaire anxieux en contexte transculturel. Il n'existe que peu d'études du refus scolaire anxieux sous l'angle qualitatif, aucune en contexte transculturel.

- L'étude de Armstrong (63) sur les représentations des personnels de santé de l'école à propos du refus scolaire anxieux explore les perceptions de 12 infirmiers scolaires.
- L'étude de Gregory and Purcell (64) cherche à identifier les préoccupations principales des adolescents et de leurs parents lorsque survient le refus scolaire anxieux.
- L'étude de Havik (65) interroge les représentations des parents sur les facteurs scolaires entrant en ligne de compte dans le refus scolaire anxieux de leurs enfants.
- L'étude de J. Sibeoni (66) explore la perception des soins psychiatriques par les adolescents pris en charge pour un refus scolaire anxieux.
- L'étude de Bussard (67) est la première recherche conduite par des psychiatres explorant les représentations parentales du refus scolaire anxieux. Elle explore le vécu de 24 parents en des entretiens rapides grâce au *Five minute speech sample*, c'est-à-dire avec la possibilité de s'exprimer 5 minutes sur une seule question.

Le choix de cette méthodologie qualitative nous permet ici d'explorer les expériences subjectives des parents d'enfants présentant un refus scolaire anxieux, dans toute leur diversité, en essayant d'approcher le paramètre sensible que sont leurs origines culturelles et de comprendre comment celles-ci peuvent s'articuler avec l'expérience des difficultés de leurs enfants.

B. Groupe de recherche et cadre de l'étude

L'étude se déroule au sein du groupe de recherche Qualischool fondé par la Professeur Marie-Rose Moro, le Docteur Aurélie Harf et le Docteur Jordan Sibeoni sur le thème du refus scolaire anxieux, et basé à la Maison de Solenn, Maison des Adolescents de l'hôpital Cochin à Paris. Ce groupe est constitué d'une équipe pluridisciplinaire : pédopsychiatres, pédiatres et professionnels de l'éducation nationale. Notre étude constitue l'un des axes du projet de recherche « Du refus scolaire au suivi psychiatrique », dirigé par le Dr Laelia Benoit. Ce projet a reçu un avis favorable du Comité d'Evaluation Ethique de l'Inserm (IRB00003888) le 21 février 2017.

L'objectif principal de ce projet est de décrire les trajectoires d'adolescents qui sont amenés à être suivis en psychiatrie parce qu'ils refusent d'aller à l'école en croisant les regards de différents acteurs autour concernés par le refus scolaire anxieux : les adolescents eux-mêmes (collégiens et lycéens), les parents, les professionnels de l'éducation nationale et les professionnels du soin (médecins scolaires, pédopsychiatres, infirmiers scolaires etc.). Plusieurs analyses ont été menées en partenariat par les différents chercheurs impliqués, selon différentes approches dans une perspective complémentariste (56). Le Dr Laelia Benoit, chercheuse à l'Inserm, pédopsychiatre, a travaillé sur les trajectoires de l'école à l'hôpital en utilisant une double approche médicale et sociologique. Différents internes de différentes spécialités (pédiatrie et psychiatrie) ont participé et continuent de participer à ce projet en explorant différentes dimensions : les représentations qu'ont les adolescents de leurs symptômes psychosomatiques, les représentations culturelles des professionnels de l'éducation nationale lorsqu'ils sont confrontés au refus scolaire anxieux en situation transculturelle (68), les représentations du refus scolaire anxieux d'adolescents issus de familles de migrants (69).

Notre travail constitue l'un des axes de ce projet. Nous avons travaillé sur le vécu des parents d'adolescents ayant présenté un refus scolaire anxieux en nous concentrant sur les familles d'origine étrangère.

Il s'agit d'une étude qualitative transversale observationnelle, non interventionnelle. Le recrutement s'est fait sur 3 sites de Maisons des Adolescents : une située dans Paris intra-muros, les deux autres situées en banlieue parisienne en Seine-Saint-Denis. Ces trois services

reçoivent régulièrement des patients adressés pour refus scolaire anxieux et offrent une prise en charge similaire.

C. Population d'étude

Le recrutement s'est fait avec l'aide du groupe de recherche Qualischool, dont les membres exercent une activité clinique en service de psychiatrie de l'adolescent. Il était centré sur les adolescents et secondairement élargi à leurs parents. Les adolescents inclus étaient des jeunes âgés de 12 ans minimum et jusqu'à l'âge adulte, pris en charge depuis plus de 6 mois en service de psychiatrie de l'adolescent pour un refus scolaire anxieux. L'échantillonnage s'est fait selon la méthode du *puposeive sampling* (57), c'est-à-dire de manière sélective et subjective. La prise de contact s'est faite via les psychiatres référents des institutions. Ce sont eux qui ont été informés de l'étude et ont ensuite proposé à leurs jeunes patients d'y participer. Les psychiatres traitant des adolescents étaient chargés de faire une première présentation de la recherche et de remettre aux jeunes une feuille d'information pour eux et pour leurs parents (Annexes B et C). Les adolescents étaient interrogés pour une autre étude du groupe de recherche, leur accord était nécessaire pour que nous puissions contacter leurs parents. Une fois leur accord obtenu, nous avons pris contact directement avec les parents.

Les critères d'inclusion des parents étaient donc les suivants :

- Parent d'un adolescent de plus de 12 ans suivi dans un service de psychiatrie pour un refus scolaire anxieux.
- Origines multiculturelles de l'adolescent défini comme ayant au moins un parent issu d'une culture différente de la culture métropolitaine, les DOM et TOM étant inclus. Cette définition était volontairement large.

Le recrutement s'est étalé entre 2016 et 2017.

D. Recueil des données

Le recueil de données s'est fait lors d'entretiens semi-structurés menés selon l'approche « *open-ended* ». Les intervieweurs disposaient d'une liste de domaines possibles pour explorer les représentations parentales et utilisaient un style conversationnel interactif fluide, en laissant les parents exprimer le plus spontanément possible le cours de leur pensée (Tableau 1). Le guide d'entretien a été élaboré par Laelia Benoit.

L'objectif de ces entretiens était d'obtenir un récit riche et détaillé de l'expérience du refus scolaire anxieux et de laisser libre cours aux représentations parentales et aux associations spontanées. Les adolescents étaient interrogés en premier, les parents étaient contactés *a posteriori* et interrogés par le même chercheur ou par un autre membre du groupe de recherche sur un jour différent.

Les entretiens ont été réalisés entre Janvier 2017 et Avril 2018, par quatre personnes différentes ; une pédopsychiatre chercheuse (Laelia Benoit), et trois internes travaillant sur des axes distincts du même projet de recherche (Elena Giacchi, Camille Brault, Lucie Rosenthal. Chaque entretien a duré entre 60 et 90 minutes et était enregistré. Le consentement préalable était donné à l'oral et enregistré également. Les retranscriptions ont été annotées de détails non-verbaux, enrichies des nuances expressives. Les verbatims ont été anonymisés.

Tableau 1 Guide d'entretien

Aire d'expérience	Type de question
1. Situation familiale actuelle	Quel âge à votre enfant ? A-t-il des frères et sœurs ? Quelle est votre situation maritale et professionnelle ? Actuellement, comment cela se passe-t-il pour lui ?
2. Histoire de la maladie, compréhension du trouble	A quel moment votre enfant a-t-il commencé à avoir des difficultés avec l'école ? Etes-vous le seul à vous être inquiété ? Quelqu'un avait-il attiré votre attention sur ses difficultés ? Vous souvenez-vous de ce qui vous inquiétait ? Qu'est-ce qui a attiré votre attention ? A ce moment-là, comment compreniez-vous ses difficultés ? Comment votre conjoint (son papa, sa maman) les comprenait-il ? Votre famille ?
3. Les relations avec l'école	Comment cela s'est-il passé à l'école ? Avez-vous pu en parler aux enseignants ? Infirmier scolaire ? Médecin scolaire ?
4. Les relations avec les soins	A quel moment avez-vous décidé de consulter un professionnel de santé ? Lequel ? Vous a-t-il été conseillé par quelqu'un ? Comment s'est passée la prise en charge ?
5. Spécificités culturelles	Combien de langues parle votre enfant ? Comment votre arrivée en France s'est-elle passée ? Le voyage ? Que pensent les gens / la famille au pays des difficultés de votre enfant ?

E. Analyse

Les transcriptions ont été analysées en utilisant la méthode phénoménologique interprétative (*Interpretative Phenomenological Analysis* ou IPA) pour développer des thèmes clefs (70). L'analyse s'est déroulée selon plusieurs étapes proposées par Smith dans son ouvrage de référence de méthodologie en recherche qualitative (61).

Tout d'abord les entretiens ont été lus et relus de nombreuses fois, puis ils ont été annotés de premiers commentaires descriptifs et conceptuels. Les entretiens ont été codés, un code étant créé pour chaque unité de sens. Les codes initiaux ont été regroupés en catégories conceptuelles ce qui a permis d'identifier quelques thèmes initiaux. Enfin nous avons identifié les thèmes récurrents que nous avons organisés en thématiques cohérentes ou *méta-thèmes* pour produire une organisation reflétant les représentations autour du phénomène de refus scolaire anxieux parmi les parents participants.

Les entretiens ont été codés indépendamment par deux chercheurs (LR et LB). La validation des thèmes et méta-thèmes a été réalisée au sein du groupe Qualischool avec des chercheurs et cliniciens spécialistes de la thématique, les Docteurs Aurélie Harf, Jean-Pierre Benoit et Laelia Benoit, ce partenariat permettant une triangulation du codage (71).

IV. RÉSULTATS

A. Données générales

1. Caractéristiques de la population recrutée

Trente adolescents ont été recrutés dans le groupe de recherche et les entretiens de vingt-trois parents ont pu être réalisés. Parmi ces entretiens nous avons retenu ceux des parents ayant une origine culturelle différente de la France Métropolitaine, soit 11 parents inclus. (Caractéristiques des participants - Tableau 2)

Les adolescents acceptaient facilement de participer et de nous laisser interroger leurs parents ; mais les parents, bien que souvent d'accord en principe pour participer à la recherche, ont été plus difficilement inclus du fait majoritairement de difficultés organisationnelles.

Nous avons pu interroger trois couples : les parents de Ana, de Michael et de Akash.

- Les parents d'Ana sont arrivés en France quand ils étaient enfants. Sa mère (P5) est d'origine espagnole, son père (P6) d'origine portugaise.

- Les parents de Michael sont tous deux de nationalité française. Sa mère (P7) est née en France métropolitaine, d'origine bretonne modeste. Son père (P8) est d'origine martiniquaise mais né en métropole. Les deux parents du père sont nés à la Martinique, sa propre mère est d'origine africaine et son père d'origine africaine et indienne.

- Les parents d'Akash sont tous deux Tamouls originaires du Sri Lanka. Seul le père parle quelques mots de français. Ils sont arrivés en France dans les années 1990 à l'âge adulte.

Pour les autres familles, nous n'avons pu interroger que les mères :

- La mère d'Abdel (P11) est née en Algérie mais se dit moitié marocaine moitié algérienne. Son père est né au Maroc mais de nationalité algérienne.

- La mère de Merlin (P1) est française et son père albanais.

- La mère de Leila (P3) est algérienne d'origine Kabyle. Elle a refusé que nous interroguions son mari, Kabyle lui aussi.

- La mère de Léa (P4) est française et son père Italien. C'est Léa qui a refusé que nous interroguions son père en raison de tensions familiales.

Il y avait une seule famille dans laquelle le couple parental était séparé :

- La mère de Dalla (P2), née à Dakar au Sénégal, est originaire du Mali, de la communauté Soninké. Le père de Dalla appartient également à la communauté Soninké, Dalla n'avait plus de contact avec lui. Madame s'est remariée avec un homme de la même communauté.

Tableau 2 Caractéristiques des participants

N	Sexe	Prénom de l'enfant	Lieu de naissance	Particularité culturelle	Lieu de naissance du conjoint	Langue parlée à la maison	Département de recrutement
P1	F	Merlin	France		Albanie	Français	75
P2	F	Dalla	Mali	Soninké	Inconnu	Français	93
P3	F	Leila	Algérie	Kabyle	Algérie	Kabyle	93
P4	F	Léa	France		Italie	Français	75
P5	F	Ana	Espagne		Portugal	Français	75
P6	M		Portugal		Espagne		
P7	F	Michael	France		France Martinique	Français	93
P8	M		France	Martinique	France		
P9	F	Akash	Sri Lanka	Tamoul	Sri Lanka	Tamoul	93
P10	M		Sri Lanka	Tamoul			
P11	F	Abdel	Algérie		Maroc	Français et arabe	93

2. Verbatims principaux organisés en thèmes

Le refus scolaire interroge les représentations de la parentalité

Quelle stratégie d'intégration enseigner à ses enfants ?	"[L'Algérie] c'est du halal, c'est le foulard, tu t'habilles comme tu veux mais là si tu as envie de réussir ta vie il faut te fondre !" P3 "Il faut avoir une bonne tenue. Savoir bien parler. Être respectueux. Être poli. Moi je pense que ça passe." P11
Des enfants qui questionnent la culture	"Les femmes albanaises restent avec les parents. [...]" "Je vais aller chercher une Albanaise et puis je resterai avec vous". P1 "Elle m'a dit mais pourquoi tu n'as pas dit que je mange halal ? [...]" Des fois elle me dit "tu n'es pas une bonne musulmane". P3 "Il s'intéresse pas au monde tamoul, il regarde pas les films, les musiques. Même quand il y a une fête [...] il bouge pas." P10
La vulnérabilité des pères	"Le fait que mon fils ne réussisse pas, c'est comme si moi j'avais aussi raté quelque chose, surtout le fils aîné." P10 "Il avait plein d'idées pour la maison et tout, mais en même temps, soit on bossait, soit j'avais mes périodes de chômage." P8 "Il a du mal à trouver sa place dans tout ça. [...] Il est typiquement papa italien, c'est-à-dire la maman elle couve et le papa il bosse." P4

L'échec du mandat de réussite des enfants

Des enfants spéciaux, brillants, parentifiés parfois	"C'est une gamine très, très, très brillante, très brillante c'est pour ça que ça me désole que personne ne puisse aider ma fille." P3
	"Y'a jamais eu aucun souci, [...] tous les profs me disaient «si on pouvait avoir un fils comme vous"." P8
	"Une classe sociale un peu plus élevée que la sienne je pense. [...] Donc ça correspondait un peu plus à ses aspirations." P7
	"Dalla, elle, c'est une princesse, du coup, du village de son père, et lui, c'est euh... roi, ce sont les chefs du village" P2
	"Je lui faisais confiance quand elle avait 11 ans [...] Elle était très mature." P3
Le choc de l'échec scolaire	"Lui, il comprend tout, pas besoin d'expliquer, il sait. [...] C'est toujours lui qui aide la famille à tout faire." P9
	"S'ils ne sont pas faits pour faire des grandes études, ce n'est pas la peine [...] parce que mes parents m'ont poussée, à l'époque." P5
	"Je lui faisais confiance, il avait d'excellentes notes. [...] J'avais misé tout sur lui." P9
L'incompréhension de la famille élargie	"Il avait un potentiel énorme, parce qu'il a un potentiel énorme, mais bon voilà [...] ça n'a pas marché quoi en gros." P8
	" [Mon mari] il dit rien, rien, rien. [...] Il me dit je préfère rien dire comme ça je suis tranquille." P4
	" "Est-ce qu'il a eu [son bac]? " On a dit oui, parce que sinon ça fait des histoires. On en parle pas." P10
	"Les gens vont pas dire qu'il est triste, qu'il pense à ça ou je sais pas quoi, ils vont juste dire qu'on ne sait pas élever notre enfant." P10

Les représentations de l'école, de l'idéalisation à la méfiance.

L'école plus stricte, avant, au pays	"Ils ont de la chance d'avoir tout ce qu'ils ont maintenant et qu'ils peuvent étudier correctement. [Les grands-parents] à l'époque c'était très dur. " P5
	"On tend la main et puis on a des coups de bâton. Donc c'était très strict à l'école." P10
	" [Mon beau père] nous a reproché d'apprendre trop de choses à nos enfants. Donc c'était une autre époque, voilà." P8
	"Ils ont plus que leur grand-mère italienne [...] elle est allée très peu à l'école et sa vie, c'était une vie assez rude." P4
Des souvenirs du racisme	"Mon père qui lui, ne comprend rien du tout. De toute façon, les jeunes il faut qu'ils travaillent et puis tout ira bien après" P7
	"A chaque fois que j'allais pour les stages [...] on me disait "on ne prend pas maghrébine". Ça m'a dégoûtée et j'ai laissé tomber." P11
	"En classe, on était peut-être 4-5 et les ¾ c'étaient que des portugais [...] chacun de son côté. Même maintenant, ça changera jamais ça." P6
Rester méfiants quand on connaît le système	"Suite aux idées politiques d'un professeur, j'ai été dirigé en CET, c'est-à-dire que je suis tombé sur un professeur profondément raciste." P7
	"Le fait, qu'il soit métisse justement, j'ai quand même fait attention à ça car je sais que c'est quelque chose de délicat quoi." P7
	"Les profs sont dépassés [...] Là c'est une école catholique, mais il y a des Musulmans, il y a des Juifs, il y a un peu de tout." P5
	"J'aime pas trop parler de racisme, en fait c'est une ignorance, et un droit à l'indifférence quoi." P8
Idéaliser le système scolaire malgré tout	"On avait décidé de les mettre dans une école privée [...] qu'ils aient, voilà quoi, ce que moi je n'ai pas eu." P6
	"Nous donc on l'a inscrit au [lycée public réputé] c'est déjà, au niveau social c'est déjà un peu au-dessus quand même." P8
	"C'est sûr qu'à l'école c'est normal, dans une école privée, fallait qu'elle travaille." P3

La déception, quand l'école est confrontée à l'altérité.

Constater les discriminations que vivent les enfants	"On commence à aller vers les études plus élevées, oui, il y a moins de différences de couleur de peau et tout ça dans les classes." P7
	"Au niveau classe sociale, [...] le milieu architectural, ça s'adressait quand même à une classe, on va dire plutôt privilégiée." P8
	" [Amalgame portugaise = gardienne] ça l'a plus blessée à ce moment-là. Puis, excusez-moi, elle était première de la classe. Donc encore plus." P5
Peiner à comprendre l'école	"C'est pas l'école qui m'a appelé directement, mais j'avais les textos d'absence [...] mais on m'a jamais convoqué." P10
	"En fait, c'est pas l'école directement, mais c'est la dame [la psychologue scolaire], mais je pense que c'est en lien avec l'école..." P10
	"Si jamais il a le bac de cette manière, est-ce que heu... il pourra heu... faire des études ou je sais pas quoi ?" P9
	"Il y avait ces problèmes avant qu'il passe le bac, mais ils ne nous ont jamais dit [...] qu'il veut mourir, qu'il avait des idées comme ça." P9
Craindre le jugement de l'école	"Au pays, si on n'allait pas en cours, les parents nous tapaient. [...] Ici, si c'est nous, on le tape, c'est nous qu'ils vont attacher et mettre en prison." P10
	"Il ne faut pas le faire dans un lycée privé, dans une école privée ils s'en foutent, vous mangez ou vous ne mangez pas, euh... il n'y a pas d'halal." P3
Acquérir une capacité critique	"Le problème [...] ça vient de l'Éducation Nationale, ils ont baissé les bras. [...] Faut trouver le bon établissement." P6
	"Même dans le privé, même dans le privé faut trouver le bon. On va dire, c'est pas un argument que vous payiez." P7

Les représentations des soins psychiatriques, entre crainte et confiance.

Avoir plus ou moins de confiance dans les soins	"On lui a dit de venir ici et qu'en venant ici, ça va lui faire du bien. Et depuis que je vois qu'il vient ici, ça me rassure un peu." P9
	"Je sais pas bien ce qu'il se passe ici, je le dépose, je veille à ce qu'il vienne ici." P10
	" C'est-à-dire, j'ai pas une grande confiance en (hésite de nouveau), dans le système psychiatrique." P8
	"Vous savez quoi ? Moi les psychiatres, je m'en méfie. Vous avez de très, très bons psychiatres, je veux pas dire... " P1
	"En fait, quand j'étais petite, j'aurais dû voir un psy, mais ma mère a pas voulu. À l'époque, ils pensaient pas." P11
Juger les soins disproportionnés	"Mon gamin il est phobique, il est pas <i>schizo</i> , il est pas <i>maniaco</i> , il a pas de... Je me suis dit : c'est pas l'endroit quoi !" P1
	"S'habiller, se maquiller. C'est son plaisir. On lui a tout enlevé ! Tout enlevé ! On ne lui a rien laissé !" P3
	"Elle lui avait donné ce jour-là du Xanax donc ça l'a shooté toute l'après-midi donc bon." P11
Être jugés, ou craindre de l'être	"J'ai envie de demander au médecin qu'est-ce qui se passe[...], mais je n'ose pas parce que je sais pas si je peux venir demander et comment." P10
	"Imposer à l'hôpital de te faire un repas spécial [halal] mais t'es malade ?! T'as pas envie de manger tu dis je mange pas." P3
	[Cite un psychiatre] "Vous êtes d'une famille qui s'est sauvée de l'Albanie donc il y a eu de la souffrance." P1
	"Oh là ! dès que j'ai dit que j'étais à la DDASS [...] l'assistance publique et tout. La faille, il est rentré dedans!" P1
	"Chez nous, on voit un enfant qui va pas bien, c'est les parents qui décident, quel que soit son âge." P9

Chercher d'autres solutions au refus scolaire, au pays ou ailleurs.

Le recours à des soins traditionnel est rarement assumé	"Vous savez en Kabylie, euh (souffle puis fait une pause) si on les écoutait euh, c'est surnaturel, sur machin euh... " P3
	"Oui, je vous avoue quand mon fils était pas bien après le mariage, j'y ai pensé. [...] C'est vrai chez nous, il y a beaucoup de tralala." P11
	"Tous les Tamouls sont très croyants. [...] dans cette église, on a allumé des bougies avec lui, prié, et sinon il y a eu rien de particulier. " P10
De nouvelles solutions, l'associatif, l'étranger	"[Le prêtre] m'a dit de faire des offrandes, surtout le jour où il va passer le bac [...] j'ai organisé ça au pays, j'ai envoyé l'argent." P9
	"Pendant toute sa scolarité on a beaucoup suivi, moi j'étais dans les parents d'élèves" P8
	"Elle s'est renseignée pour Toronto et Madrid. [...]Elle ira où elle veut. Dans la famille on est des voyageurs vous savez." P6

B. Comment le refus scolaire vient-il interroger les représentations parentales ?

1. Interroger la culture du pays d'origine, en comparaison avec celle de la France

Les souvenirs du pays d'origine sont sources de détresse ou de réconfort

Pour certains parents, se remémorer la culture du pays d'origine est une source de réconfort. Une mère dont le mari a des origines étrangères raconte comment la culture de son pays natal, l'Albanie, est associée pour lui à de bons souvenirs d'enfance. Elle l'oppose à ses propres souvenirs, malheureux, et dont elle se distancie.

Mère de Merlin : *« Moi ce qui s'est passé quand j'avais 10 ans, 12 ans, 15 ans, 20 ans, 25 ans, ce qui s'est passé hier, c'est fini. C'est dans une boîte, je l'ouvre plus (Elle tape sur la table vivement), ça m'intéresse pas. [...] Et quand mon mari est nostalgique sur son enfance parce que des fois il a le blues, il se met des musiques albanaises, il repense à son papa, etc., je lui dis "Moi, tu vois, j'ai aucune nostalgie parce que quand je retourne en arrière il y a que du malheur" ».*

Pour d'autres parents les souvenirs du pays d'origine sont douloureux, histoires de pays marquées par la guerre. Pour certains une guerre que l'on a fuie en venant en France, sans avoir le choix. Le père de Akash raconte son départ du Sri Lanka pour fuir la guerre civile.

Père de Akash : *« C'était difficile parce que je suis parti à cause de la guerre, parce qu'il y avait plein de groupes, et de sous-groupes et d'opposants, tout ça, et du coup, moi, j'ai aidé un peu et donc du coup je me suis retrouvé à être recherché, tout ça, donc c'est comme ça que je suis venu en France, en fait, il fallait partir. »*

Et les difficultés du pays peuvent rester sources d'angoisse, même après la migration, par le malheur des proches restés là-bas. Cette mère d'origine Algérienne raconte comment son frère a été assassiné au pays alors qu'elle vivait en France.

Mère de Leila : « *C'était l'époque où l'Algérie allait très, très mal, il y avait la guerre civile, alors elle [sa mère] me disait non tu ne laisses pas ton mari, et puis de toute façon tu le [son frère] verras pas, vous savez il était militaire et était ingénieur dans l'armée, il a été assassiné par qui hein ? On en sait rien, enfin bref c'est Je vous raconte ça en gros, euh... qu'est-ce que je voulais dire et j'ai eu des crises d'angoisse et on m'a donné du Xanax et le docteur, oui Lexomil et Xanax, parce qu'il fallait que je me calme, j'ai fait des crises d'angoisse comme [sa fille]. »*

Si certains parents assument leurs appartenances culturelles comme autant de facettes de leur identité, d'autres enseignent à leurs enfants qu'il vaut mieux les garder privées

Certains traits de caractère, décrits comme propres à la culture du pays d'origine sont affirmés avec une valeur identitaire forte. Ainsi la mère de Merlin décrit le calme et la fermeté de son mari qu'elle explique par ses origines albanaises, tempérament qu'elle oppose au sien, plus explosif, de « méditerranéenne ».

Mère de Leila : « *Parce que mon mari, il est très calme. Quand il vous parle, il a une voix très grave, très masculin et quand il vous parle il est très calme, très posé. [...] C'est un Albanais en plus donc il faut pas euh... Mais gentiment, pas d'agressivité. [...] Moi je suis très méditerranéenne et moi j'explose. »*

Les attitudes parentales sont ainsi légitimées par des appartenances culturelles. Une autre mère française explique ainsi que la distance qu'entretient son mari avec ses enfants et la répartition genrée des tâches parentales tient à l'origine culturelle du mari, l'Italie du Sud.

Mère de Léa : « *Le papa il a du mal à trouver sa place dans tout ça. [...] Il est typiquement papa italien, c'est-à-dire la maman elle couve et le papa il bosse. C'est un schéma à l'ancienne pour nous en France, mais qui est encore très présent en Italie. Il est calabrais, c'est le fin fond du fin fond de l'Italie, en plus dans un village très pauvre. Ça fonctionne vraiment sous un mode de fonctionnement j'oserais dire archaïque, mais sans y mettre de sens péjoratif, c'est vraiment à l'ancienne quoi. »*

La foi religieuse peut être une manière d'entretenir l'appartenance culturelle et identitaire au pays d'origine. Toutefois, certains parents estiment que leur pratique religieuse est inconciliable avec les normes du pays d'accueil. Cette mère musulmane raconte comment elle pratique sa religion de manière cachée, afin de n'interférer en aucun cas avec le déroulement de son activité professionnelle.

Mère de Leila « *Je fais mes ablutions et je mets mon foulard et je fais ma prière et puis dehors personne ne connaît mes origines, je travaille comme tout le monde. [...] Je fais mon ramadan, personne de mes collègues ne sait que je ne mange pas le midi, parce que je fais le ramadan, ça ne regarde que moi. Je n'ai pas à exposer ma vie personnelle, ou l'imposer à mes responsables et collègues. Si je dois quitter mon boulot à 17h30, je le quitte à 17h30, et si je dois manger à 18h c'est pas grave, j'arrive en retard et je mange et il n'y a pas de souci ! Je n'impose pas tout ça, je suis pas du genre à m'afficher parce que je suis musulmane, non, non !* »

Quelles stratégies enseigner aux enfants pour gérer la différence culturelle ?

Les pratiques culturelles sont pour certains de l'ordre du privé et ne peuvent être affichées que dans l'enceinte de la maison.

Mère de Leila : « *Là vous me voyez comme ça mais, chez moi je suis habillée autrement. Je m'habille comme on s'habille en Algérie, en Kabylie.* »

Les appartenances culturelles au pays d'origine peuvent être considérées comme un risque pour l'enfant dans le pays d'accueil : ces appartenances transmises doivent être paradoxalement conservées et dissimulées. Ainsi cette mère enseigne à sa fille comment séparer les pratiques de la vie privée de celles du monde extérieur, et vivre son appartenance religieuse de manière cachée.

Mère de Leila : « *Je lui ai dit plusieurs fois « ma chérie si t'as envie d'appliquer ta religion, tu vas en Algérie ! là on l'applique, c'est du halal, c'est le foulard, tu t'habilles comme tu veux mais là si tu as envie de réussir ta vie il faut te, te fondre ! » Vous voyez ce que je veux dire ? « Fais-toi euh... comme si tu n'existais pas » vous voyez ? « Comme tout le monde, voilà, tu passes inaperçue. » »*

Face aux expériences de discrimination, une autre stratégie d'adaptation enseignée par les parents est l'autodérision. En se livrant à des plaisanteries, certains parents tentent d'apprendre à leurs enfants à dédramatiser les clichés racistes.

Mère de Ana : « *Alors les Portugais, les Portugais, [...] moi j'ai appris aux enfants que ça peut être récurrent, mais bon, nous aussi on en blague quoi. Nous, on a beaucoup d'amis, enfin le cercle d'amis qu'on a, on blague souvent. On a beaucoup... les enfants sont toujours avec nous de tout façon. On les a faits, on les garde avec nous (rire). Donc on est très ouverts et on blague beaucoup. On a un ami qui est Serbe, on a de amis qui sont Portugais, on a des amis Italiens, on a des amis de toutes origines, Musulmans aussi. Et on leur montre que... Voilà. C'est une plaisanterie.* »

Les logiques culturelles sont ré-interrogées par la confrontation entre les usages en France et dans le pays d'origine

Une autre stratégie enseignée par les parents à leurs enfants consiste à cultiver une distance critique vis-à-vis des logiques culturelles, en France comme au pays d'origine. Cette mère décrit le système de castes de son ethnie Soninké avec une tonalité critique, elle se positionne en connivence avec l'interviewer, tout en précisant bien être elle-même d'une caste supérieure, celle des Marabouts « Moji ». En effet, les enfants ayant grandi en France peuvent se montrer critiques vis-à-vis des systèmes traditionnels du pays.

Mère de Dalla : « *La natte posée sur le sol, et ben si tu faisais partie d'une autre caste, tu ne pouvais pas t'asseoir dessus même tu avais 90 ans, tu dois te mettre par terre et non pas sur la natte. Tu te rends compte de ça ? Mais quand j'ai vu ça, je dis qu'est-ce que c'est que ça ? [...] Comme [les enfants] ont grandi ici, ils connaissent pas ça, ils aiment pas trop, ils aimaient pas trop ça.* »

Les parents migrants font l'expérience de modifications des rôles familiaux attendus dans le pays d'accueil, modifications qui leur sont rappelées par les professionnels de l'enfance, à l'école, comme dans le soin. Le refus scolaire vient questionner ce que signifie être enfant, être parent et devenir adulte. Ce père d'origine tamoule explique que, dans son pays, il est impensable qu'un enfant décide pour lui-même, seul, ce quel que soit son âge. Une psychologue scolaire lui apprend qu'il en est autrement en France.

Père d'Akash : « *Elle m'avait expliqué que s'il accepte d'aller en soins, ça va être possible, mais si mon fils refuse, on ne peut pas l'obliger. [...] Chez nous, on voit un enfant qui va pas bien, c'est les parents qui décident, quel que soit son âge, c'est les parents qui décident qu'il faut aller en soins ou pas, c'est pas le, l'enfant lui-même.* »

Le statut d'adulte comme être autonome sur le plan financier notamment, valable dans le pays d'origine, se heurte à la norme française, qui est l'âge de la majorité.

Père d'Akash : *« Mais même s'il est adulte, en France, en fait, il est pas tellement adulte, il a besoin de ses parents et que du coup...voilà, moi aussi, l'âge passe et s'il m'arrive quelque chose et que les enfants sont pas autonomes... À 20 ans, il doit être capable de sortir, de, d'avoir sa vie autonome. Moi je suis arrivé en France en 90 et tout de suite je me suis mis à travailler et depuis 90, je fais que travailler. »*

Cette remise en question de l'organisation familiale, renforcée par le refus scolaire, bouleverse les parents qui ne savent plus comment rester parents en France. Les solutions du pays sont inapplicables en France, et au-delà d'une autre culture de l'école, c'est une autre définition de la parentalité qui est mise à l'épreuve par le refus scolaire anxieux.

Père d'Akash : *« Ici, on peut pas faire ça, on n'a pas le droit et en plus [...] ici il a le droit de partir de la maison, qu'au pays, non, quoi qu'il fasse, il ira en cours et il restera l'enfant de ses parents, ce qui n'est pas le cas ici ».*

Se conformer aux normes de parentalité du pays d'origine risquerait en France de les mettre hors-la-loi. Les parents sont ainsi complètement paralysés dans leur rôle de parents, ils ne peuvent même pas conseiller de leur enfant.

Père d'Akash : *« Au pays, si on n'allait pas en cours, les parents nous tapaient, nous attachaient, nous tapaient pour dire : « tu dois aller en cours ». Mais là, ici, si nous, on le tape, c'est nous qu'ils vont attacher et mettre en prison. [...] Du coup, je peux rien faire, quoi, je peux pas lui demander, lui parler, parce qu'il s'énervé et... Je peux même pas d'essayer d'entamer une discussion, ni de le pousser un peu pour... »*

La manière dont les enfants se saisissent de certaines normes et pas d'autres interroge leurs parents. Certains jeunes se saisissent de modèles culturels du pays d'origine de leurs parents, parfois à la plus grande surprise de ceux-ci.

Mère de Merlin : *« Les femmes albanaises restent avec les parents. [...] Son [oncle], comme c'était lui qui est resté le dernier, il est resté avec sa femme, avec sa mère et avec sa femme. Donc du coup [mon fils] il dit " Moi j'irai me marier avec une Albanaise, je vais aller chercher une Albanaise et puis je resterai avec vous". »*

2. Des enfants porteurs de grands espoirs et pourtant en situation d'échec

Des attentes élevées, des enfants spéciaux qui à la fois portent quelque chose du pays et doivent réussir en France

Les parents ont pour la grande majorité de grands espoirs pour ces enfants, enfants idéalisés, promis à de brillants avenir, et tous les enfants s'en sont montrés dignes jusqu'à la survenue du refus scolaire anxieux.

Mère de Leila: *« C'est une gamine très, très, très brillante, très brillante c'est pour ça que ça me désole que personne ne puisse aider ma fille, c'est un parcours extraordinaire elle était je dirais parmi les 5 premières du lycée, du lycée ! Même pas de sa classe ! »*

Ces enfants ont été jusque-là particulièrement brillants à l'école et faisaient l'admiration de l'entourage, de leurs professeurs, et la fierté de leurs parents. Certains enfants étaient si exigeants qu'ils s'épuisaient à force de travail scolaire, alors qu'ils étaient déjà d'excellents élèves.

Mère de Leila : *« Elle a eu 20 et je sais plus combien de moyenne générale, j'ai dit mais à quoi ça va te servir ? tu as eu mention très bien au brevet , tu l'as et puis c'est tout non il fallait pas, elle est devenue squelettique. Elle était squelettique quand elle a passé son brevet [...] moi écoutez... c'est la pression qu'elle s'est mise elle-même »*

Père de Michael : *« Y'a jamais eu aucun souci, [...] tous les profs me disaient « si on pouvait avoir un fils comme vous » »*

Dans le parcours d'exil, certains enfants, en particulier les aînés, sont ainsi les porteurs des rêves des parents, des rêves de vie meilleure que ceux-ci ont fait en migrant.

Mère de Akash : *« J'imaginai qu'il pouvait faire des études d'ingénieur, avant j'avais rêvé qu'il puisse faire des études longues, qu'il... j'avais placé tous mes rêves, en fait, heu... en lui »*

Ces exigences d'excellence sont intégrées par les enfants. En effet ce sont la plupart du temps des enfants eux-mêmes très exigeants sur leurs propres résultats scolaires.

Mère de Akash : *« C'était son choix à lui, c'était un choix en accord avec lui, nous, on n'a jamais forcé à faire S, c'est vraiment lui qui voulait. Et il était très bon en maths. Et d'un coup, ses notes ont commencé à être mauvaises, il n'avait jamais eu en dessous de 17, ça a toujours été 18 et demi, 19 et demi. »*

Plusieurs parents soulignent que les exigences de réussite ne venaient pas d'eux mais des adolescents qui investissaient particulièrement l'école et la réussite scolaire jusqu'à se mettre une pression très importante, démesurée.

Mère de Leila : *« Moi je ne demande rien. Je dis à ma fille d'arrêter, d'éteindre la lumière, de dormir, de venir manger ! Elle mangeait à des heures incroyables, elle dormait à des heures impossibles, c'était l'école, l'école ! »*

Certains enfants avaient eux-mêmes des ambitions particulières, voulant faire des métiers prestigieux, aspirant à intégrer des cercles d'un niveau socio-économique plus élevé que celui de leurs parents.

La mère de Michael, au sujet de l'école d'architecture : *« Au niveau social c'est déjà un peu au-dessus quand même. Donc déjà là il a rencontré je dirais une classe sociale un peu plus élevée que la sienne je pense. Et il s'en est rendu compte aussi. Ça ne lui a pas forcément déplu, mais bon, ça colle peut-être plus avec sa sensibilité. [...] Donc ça correspondait un peu plus à ses aspirations. »*

Certains parents expliquent le statut spécial de leur enfant par une appartenance à une caste importante dans le pays d'origine. Les enfants sont censés garder leur statut social en France par rapport à celui qu'ils avaient au pays.

Mère de Dalla : *« Elle fait partie de la caste, par exemple en France, on a comme exemple par exemple la monarchie des rois, et après, y a l'église. Moi je serais, si on était en France, l'église. [...] Dalla, elle, c'est une princesse, du coup, du village de son père, et lui, c'est euh... roi, ce sont les chefs du village. »*

Lorsque ces attentes très élevées se combinent à une stratégie d'hyper-adaptation de surface dans le pays d'accueil, c'est une véritable injonction paradoxale qui émerge combinant des attentes identitaires élevées et une obligation de les cacher. En retour, on voit émerger des résistances du côté des adolescents qui choisissent d'affirmer leur identité culturelle familiale et reprochent à leurs parents de ne pas le faire, ce qui amène à un véritable conflit parent-adolescent.

Mère Leila : « *Et elle mange tout ? J'ai dit oui sauf le porc. Elle m'a dit mais pourquoi tu n'as pas dit que je mange halal ? J'ai dit maintenant tu vas me regarder dans les yeux, je n'ai pas à imposer à l'hôpital, tu m'écoutes très bien (très distinctement) ! Imposer à l'hôpital de te faire un repas spécial mais t'es malade ?! (Ton outré) T'as pas envie de manger tu dis je mange pas. Point ! [...]* Des fois elle me dit « *tu n'es pas une bonne musulmane.* »

Les attentes de réussite scolaire font ainsi partie d'une obligation plus large de réussite sociale, les enfants sont appelés à monter dans l'échelle sociale, mais surtout ne doivent pas perdre leur statut social de départ. Il est impensable qu'ils aient en France un statut jugé par ceux du pays comme inférieur à celui qu'avait la famille au pays. Ainsi s'ajoute à la nécessité de réussite scolaire pour une adolescente, une interdiction de mésalliance et une injonction à épouser un homme d'une caste de même niveau, comme ce fut le cas pour sa sœur aînée.

Mère de Dalla : « *Je dis, comment tu t'appelles ? Il me dit je m'appelle [nom de famille du jeune homme], je dis à ma fille, je dis écoute, c'est mort, c'est un forgeron, on se marie pas avec un forgeron, je lui dis abandonne tout de suite, laisse tomber.* »

Lorsque ces enfants « spéciaux » ne sont pas des aînés, ils en ont pris le statut, soit parce que l'aîné est reconnu comme un enfant fragile ou malade, soit parce que l'on reconnaît aux cadets des qualités exceptionnelles qui font d'eux les principaux dépositaires de la confiance de leurs parents.

Mère de Leila : « *Je lui faisais confiance quand elle avait 11 ans, alors que [son frère] je lui faisais confiance quand il avait 16 ans. Elle était très mature, très mature, très, très mature. [...]* Je vous assure que des fois elle donne des raisonnements d'une jeune fille de 25/30 ans. »

Les parents décrivent ainsi des enfants aînés qui sont tout à fait à part dans la fratrie, qui ont une place d'aîné et la capacité à comprendre les deux mondes, le monde du pays d'origine et celui, nouveau, du pays de migration. Pour les familles dans lesquelles les parents ne parlent pas le français, l'aîné est en effet un traducteur et un guide pour ce nouveau monde.

Mère de Akash : « *C'est le fils aîné, donc on l'aimait... on l'aime beaucoup. Comme c'est le fils aîné, on compte beaucoup sur lui, on n'a jamais levé la main sur lui. Les autres, ils font des conneries, ils ont des fessées, des... mais lui, jamais de la vie, parce que... parce qu'on l'aime tellement et que c'est... c'est l'aîné pour beaucoup de choses. Même les autres disent « c'est toujours le grand qui a tout et nous, on n'a rien ».*

Interviewer : « *Et les autres enfants, ils parlent aussi bien tamoul ?* »

Mère : *« Ils parlent, mais ils ne pourront pas expliquer des choses compliquées. Ils comprennent, mais ils ne savent pas vraiment ce qu'on veut dire. Lui, il comprend tout, pas besoin d'expliquer, il sait. »*

Aîné et « spécial », cet enfant est ainsi une aide indispensable au fonctionnement des parents en France, véritablement un parent-auxiliaire, notamment pour leurs démarches administratives.

Mère de d'Akash : *« Depuis tout petit, le jour où il a su lire, depuis, c'est toujours lui qui aide la famille à tout faire. [...] Toutes les questions de la banque, c'est lui qui explique tout. Oui, oui, il regarde les comptes, il dit : « voilà, il y a ça comme problème ». Il gère tout depuis toujours. »*

Cet enfant n'a pas le comportement enfantin de ses frères et sœurs, il adopte un comportement et des responsabilités d'adulte, au point d'inverser les rôles de chaque génération. Il se trouve alors en position de parent, surpassant les exigences parentales et délivrant une éducation morale à ses parents.

Père de Akash : *« Je donne de l'argent pour qu'il puisse aller manger quelque part, il va juste acheter un petit sandwich, le moins cher, et puis il va ramener le reste de l'argent. Les autres enfants, on leur donne de l'argent, ils vont tout dépenser. [...] C'est quelqu'un de très honnête. Parfois pour quelques démarches, on peut dire : " bah, dis pas tout, ou dis pas ça ", comme pour les rendez-vous plus administratifs, et là lui il dit toujours : " non, il faut pas mentir ". Il est très droit, et il ne veut pas, il dit : " sinon je le dis pas, vous vous débrouillez ". »*

Les adolescents n'avaient jamais posé de problème mais étaient dans un rôle d'adulte, de statut presque équivalent à celui des parents, les rassurant parfois. Et lorsque survient le refus scolaire anxieux, cette fonction de l'enfant peut disparaître, laissant les parents dans un grand désarroi.

Mère de Leila : *« "T'inquiètes maman ", c'est ce qu'elle me disait, "t'inquiètes maman" ; et bien là je la reconnais plus, hein ! Je la reconnais plus...*

On retrouve dans d'autres familles des attentes plus modérées vis-à-vis de leurs enfants, ce sont les familles dont l'immigration est plus ancienne et dans lesquelles les parents ont été scolarisés en France. Ayant eux-mêmes subi une grande pression de réussite scolaire de la part de leurs propres parents lorsqu'ils étaient enfants, ils sont vigilants à ne pas imposer la même chose à leurs enfants.

Mère d'Ana : « *Nous on ne les pousse pas à... s'ils ne sont pas faits pour faire des grandes études, ce n'est pas la peine. En tout cas, c'est le ressenti que j'ai parce que mes parents m'ont poussée. À l'époque c'était les profs qui décidaient. Donc moi ils m'ont orientée vers la comptabilité et c'est un truc que je déteste et que je déteste maintenant. (Rire) »*

Les attentes vis-à-vis de la scolarité de l'enfant sont d'autant plus modérées que les parents sont parvenus à construire une réussite professionnelle en dépit d'une interruption précoce de leur scolarité.

Père d'Ana : « *Elle a le temps, je suis pas non plus très inquiet pour elle vu mon parcours à moi et vu ce que ça a donné. Elle a toute la vie pour travailler, moi j'ai commencé à 15 ans mais elle, elle a le temps de travailler, de voir ce que c'est après la vie professionnelle, elle a le temps. »*

L'échec de ce mandat de réussite est d'autant plus violent que les attentes étaient élevées et que les adolescents avaient les capacités nécessaires.

L'échec scolaire de l'adolescent est associé pour certains parents à une blessure importante, à la mesure des espoirs et rêves qu'ils avaient pour lui.

La mère de Akash : « *Et là, j'ai beaucoup pleuré, même devant les gens, parce que c'était quelque chose qui m'a fait un effet de choc. Et ce choc, je le ressens encore aujourd'hui, je supporte pas, parce que... je lui faisais confiance, je... il avait d'excellentes notes. C'était... J'avais misé tout sur lui. »*

L'échec est d'autant plus violent qu'il y avait de grands projets avant la déscolarisation. Le passage du tout au rien est brutal. Les enfants passent de sur-investis, soutenus dans tous leurs projets, à un vide complet.

Mère de Leila : « *Elle avait plein de projets mais elle voulait une classe prépa ça c'était son objectif, je vais faire une classe préparatoire et là y'a plus rien, y'a pas le bac, y'a pas de classe, y'a rien, et ça, ça me... Quelque part ça me désole. »*

De nombreux parents soulignent l'étrangeté de cet échec pour des enfants qui avaient les capacités de réussir brillamment sur le plan scolaire. Qu'il s'agisse de renoncer à la scolarité dans un établissement privé élitiste, ou de changer d'orientation professionnelle, le choc et la déception du déclassement sont partagés tant par les parents, les enseignants, le médecin de famille, que par le jeune.

Père de Michael : « *Il avait un potentiel énorme, parce qu'il a un potentiel énorme, mais bon voilà, c'est, c'est pas, ça n'a pas marché quoi en gros. »*

Mère de Leila : « *Elle était dans le 7^{ème}, [dans un lycée privé] et qui étaient, franchement, ils ont été très, très déçus de ne plus la voir cette année c'était vraiment euh, même l'année dernière ils étaient vraiment très, très, très peiné pour elle mais bon, c'est pas de sa faute. N'est-ce pas? Et euh, on l'a mise dans un collège, dans un lycée public. [...] Déjà ça lui fait drôle d'être dans un lycée entre guillemets super chic et de se retrouver à Rony sous-bois, croyez-moi que c'est le jour et la nuit. Ça n'a absolument rien à voir, et là ça l'a un petit peu... elle était un peu déçue... [...] [Le médecin de famille] est très, très, très déçu que Leila qui a eu un parcours extraordinaire n'aille plus à l'école. [...] Elle était, elle avait, je vous dis elle a des bulletins scolaires extraordinaires et tout s'est arrêté. »*

L'échec des enfants est aussi celui des parents dont le parcours d'ascension sociale se trouve avorté dans le pays d'accueil. En effet, ce mandat transgénérationnel tacite, institue la réussite de la deuxième génération comme l'aboutissement du parcours migratoire de la première génération.

Le père de Akash : « *Il y a quelque chose de la réussite, au pays, enfin ici, c'est très dur pour moi de... C'est comme si, le fait que mon fils ne réussisse pas, c'est comme si moi j'avais aussi raté quelque chose, surtout le fils aîné. »*

Des jeunes qui questionnent le rapport au pays d'origine, à la culture, à la famille.

Parfois, l'échec du mandat familial s'exprime aussi par un désintérêt des adolescents à l'égard des coutumes du pays, et de ses fêtes traditionnelles. Ce rejet peut être vécu très violemment par les parents qui revendiquent un attachement identitaire fort au pays d'origine. Les parents expriment alors l'espoir que cette mise à distance du pays d'origine ne soit que passagère.

Interviewer : « *Elle aime bien les moments en famille qui la rapprochent de la Kabylie vous pensez ?* »

Mère de Leila : « *Oui et quand elle était malade non, il ne fallait pas lui en parler. Avant c'était horrible (pause) mon mari me disait que, elle était en vacances l'année dernière, elle a été à une fête, il a fallu qu'il la remonte tout de suite à la maison, elle ne supportait pas ! Mon dieu je touche du bois, j'espère que l'on a passé le plus dur !* »

D'autres adolescents expriment une indifférence ancienne voire une hostilité à l'égard des appartenances culturelles au pays d'origine. Dans cette famille sri-lankaise où les parents

développent peu d'appartenances culturelles à la France et comptent sur leur fils pour leur servir de médiateur, celui-ci refuse en retour de s'intéresser aux coutumes tamoules.

Père de Akash : *Il dit " pourquoi tu veux que j'y aille ? Ça m'intéresse pas ". Il s'intéresse pas au monde tamoul, il regarde pas les films, les musiques. Même quand il y a une fête, il est assis, il bouge pas. Les autres vont bouger, vont sortir, vont jouer, vont faire quelque chose. Lui, il est toujours assis. [...] Il a jamais voulu venir dans les fêtes ».*

C. Comment les parents comprennent-ils le refus scolaire anxieux de leur enfant ?

1. Une compréhension très inégale du problème selon les parents.

Une compréhension du problème qui demande des capacités et des connaissances particulières.

Certains des parents sont actifs pour trouver la solution, tout en apparaissant plus tranquilles dans leurs attentes. C'est ce que l'on retrouve très nettement dans les familles ayant immigré plus anciennement, alors que les parents étaient eux-mêmes très jeunes, et/ou dans les familles de culture européenne, plus proche en l'occurrence de la culture du pays d'accueil.

La majorité dans ce cas-là se représente d'emblée le problème comme de nature individuelle et psychologique, et apportent leur soutien à l'enfant en prenant rendez-vous rapidement auprès d'un service de psychiatrie. Ainsi dans cette famille d'origine espagnole et portugaise dont les parents ont migré étant enfants.

Père d'Ana : *« Elle a dit clairement qu'elle voulait plus aller en cours. Et là on s'est rendu compte qu'elle était à bout puis elle se renfermait sur elle-même, elle dormait pas la nuit, moi je partais au boulot dès fois elle était encore réveillée, je pars à 6h du matin. Elle dormait la journée, pendant un mois elle était... c'était ça. Là ça va beaucoup mieux. Ça lui fait aussi du bien la [maison des adolescents], de parler, même nous on a essayé de... la soutenir au maximum, on a que ça à faire ».*

On retrouve chez plusieurs parents cette lecture du refus scolaire anxieux comme un problème psychologique, l'identification des comportements de l'adolescent comme un symptôme d'angoisse. Cette angoisse peut être reliée à quelque chose, la plupart du temps à une exigence trop importante de l'adolescent envers lui-même.

Mère de Michael : *« Il s'est rendu compte qu'il fallait quand même qu'il travaille seul, qu'il avait un travail personnel à fournir, et il était peut-être pas habitué à ça aussi, donc peut-être, avec tout ça..., bah, il y a une sorte d'angoisse qui s'est formée et puis, euh, il a perdu pied. Il est rentré dans un rythme où il ne dormait presque pas la nuit, parce qu'il voulait finir son travail, et quand il avait fini son travail il était fatigué. [...] Il s'est mis dans la tête cette chose qu'il fallait que tout soit parfait, et à ce moment-là, bah ça a été un petit peu le brouillard dans sa tête »*

Une compréhension rapidement entravée par certaines fragilités

Pour d'autres parents la compréhension des difficultés de leur enfant n'est pas aussi évidente. Ainsi certains comprennent que ce soit l'expression d'une angoisse, mais pas que l'angoisse puisse empêcher un enfant d'aller à l'école. Ce qui semble le plus incompréhensible pour cette mère particulièrement active, c'est l'impossibilité d'aider sa fille, qui présente un refus scolaire anxieux sévère.

Mère de Leila : *« Je savais que c'étaient des crises d'angoisse, mais je ne voulais pas, si vous voulez, lui dire, « tiens c'est des crises d'angoisse » et puis la paniquer, la, la, la, lui faire peur. Et puis je gardais ça avec mon mari, on était très inquiets ! Bon, et puis ça passait. [...] Je ne trouve pas de solution je trouve pas d'aide. [...] Elle me dit souvent, "maman j'aimerais bien être comme toi". Tu peux l'être si tu veux, ce n'est pas compliqué, faut tout simplement s'y mettre et, et te faire confiance. Je n'arrive pas aider ma fille c'est pour ça que je suis là. »*

La famille qui apparaît la plus en difficulté dans sa compréhension du problème est celle qui ne comprend pas non plus le système français parce qu'elle ne le connaît pas. Les parents ont une représentation du bien-être comme étant majoritairement fondé sur l'absence de difficultés matérielles et ont des difficultés à comprendre que cela ne suffise pas à leur fils.

Père de Akash : *« Qu'est-ce qui fait qu'il est dégoûté puisqu'il a ce qu'il veut, il vit bien ? Il y a pas de raison qu'il en soit dégoûté de la vie. (...) Et du coup la question, c'est : qu'est-ce qu'il lui arrive ? Pourquoi il est différent ? Pourquoi il n'est pas comme les autres cousins qui ont son âge et qui réussissent alors qu'il peut y arriver ? »*

Mère de Akash : *« Tout va très bien, lui, il a tout, s'il demande, il a manqué de rien, donc je ne comprends pas pourquoi ... Son seul problème, c'est que... il n'a envie de rien. C'est à l'intérieur de lui, quoi. Et je ne sais pas pourquoi, parce que je lui ai tout donné, quand il veut 5, il a 10, il a vraiment tout. »*

La compréhension partielle du système scolaire qu'ont les parents les insécurise quant à leurs capacités pour influencer sur le parcours scolaire de leur enfant. La guidance qu'ils proposent à l'adolescent n'est alors pas directive, mais se limite à des suggestions.

Père de Akash : « *Il a passé les épreuves du bac de français, je pense, il a eu de très mauvaises notes, et donc depuis il est pas du tout retourné en cours, donc ça fait... Et, euh, et à partir de là, nous lui avons demandé : « mais tu peux pas repasser ? » Et, donc il a essayé de faire les démarches, je crois, et il a dit, ça a été accepté, mais l'année prochaine.*

Cette incompréhension laisse les parents très démunis face aux difficultés de leurs enfants. La question qui se pose alors étant celle de leur position de parents, de ce qu'ils peuvent faire de plus, quand ils ont été les meilleurs parents qu'ils pouvaient être selon leur représentations d'origine, en l'occurrence, des parents aimants et non violents.

Mère de Akash : « *On va pas s'acharner sur lui, vu qu'il est fragile, on va essayer de le protéger, de rien dire, en fait. Nous, on n'a jamais été violents envers lui, il faisait tout ce qu'il voulait. En étant gentils, il arrive pas à travailler, qu'est-ce qu'on peut faire de plus pour qu'il travaille ?* »

Ainsi cette famille reste bloquée dans une incompréhension totale du problème alors que les difficultés de leur enfant durent depuis plus de deux ans.

Père de Akash : « *Justement, le problème, c'est qu'on ne comprend pas ce qui s'est passé, et ce que j'ai fait que j'ai du mal maintenant, parce qu'avant c'était un garçon qui travaillait très bien à l'école, il avait d'excellentes notes, c'était le meilleur à chaque fois au collège. Et arrivé au lycée, on ne comprend pas parce qu'à la maison, il fait tout, il est tranquille, il y a aucun souci. Pourquoi ça bloque ? Est-ce que c'est au lycée qu'il y a quelque chose qui ne marche pas ? Ou est-ce que c'est autre chose ? Bah, voilà, on comprend pas.* »

2. Questionner les représentations de la famille, des proches.

Se sentir incompris par sa famille, les anciens, ceux restés au pays

Il y a les familles d'immigration plus anciennes, où les parents eux-mêmes ont été scolarisés en France à leur arrivée. Il se dégage alors différentes représentations de l'école, les parents se retrouvent face aux discours de leurs propres parents, celui des grands-parents des adolescents actuels, ceux qui ont décidé d'immigrer en France, et qui souvent non pas pu aller à l'école ou très peu.

Mère d'Ana : « *Alors en fait moi mon beau-père est illettré donc il n'a pas été à l'école. Ma mère enfin mes parents et ma belle-mère ont été très peu à l'école donc Ana connaît l'histoire de ses grands-parents.* »

Lorsqu'ils ont pu y aller, c'était une école très dure, avec des châtiments corporels, comme dans cette famille où les grands-parents paternels sont venus du Portugal et les grands-parents maternels d'Espagne.

Mère d'Ana : « *Elle connaît notre histoire à nous, de l'école qui... donc elle connaît l'histoire de l'école très stricte où les profs étaient très méchants on va dire (rires) entre guillemets* »

Les parents se sentent en décalage avec leur famille dans leur considération de l'école, leurs propres parents ont vécu une école où les châtiments corporels étaient permis, à une époque où les parents considéraient toujours que le professeur avait raison. Lorsque les parents ont immigré plus récemment, ils peuvent avoir vécu cette école plus sévère.

Mère d'Ana : « *Alors le prof quand l'élève n'était pas sage, il le mettait dans un coin avec du sel par terre et à genou. Donc c'était très dur de tenir comme ça. [...] C'étaient les profs qui disaient, les parents écoutaient les profs. C'étaient les profs qui avaient raison et c'étaient les profs qui déterminaient ton avenir en fait.* »

Père de Akash : « *Ba, c'est pareil, si on est à l'école, même si on fait une... on discute alors qu'on devrait écouter, un petit truc comme ça, c'est tout de suite : on tend la main et puis on a des coups de bâton. Donc c'était très strict à l'école.* »

Du point de vue de cette génération-là, aller à l'école, pouvoir apprendre, ne pas être obligés de travailler tout de suite est une chance. Ainsi, le problème du refus scolaire anxieux est complètement incompréhensible, qui plus est dans une école bienveillante, sans châtiments corporels. Selon eux, les adolescents devraient en profiter au lieu de se plaindre.

Mère d'Ana : « *En fait, c'est plutôt, ils ont de la chance d'avoir tout ce qu'ils ont maintenant et qu'ils peuvent étudier correctement. Qu'eux à l'époque c'était très dur. Qu'ils aient été à l'école, mais ils ont été peu de temps parce qu'il fallait qu'ils aillent travailler. Et qu'eux doivent (hésitation) aller à l'école pour apprendre beaucoup de choses et voilà c'est différent, c'est...* »

La scolarisation représente une chance de ne pas travailler tout de suite, c'est une chance que ce père souhaite donner à ces enfants, chance que lui n'a pas eue.

Père de Akash : *« Je suis arrivé en 90. J'ai pas été à l'école longtemps, j'ai arrêté à peu près début collège, sixième, quelque chose comme ça, et après j'ai travaillé et puis je suis arrivé en France en 90 et tout de suite je me suis mis à travailler et depuis 90, je ne fais que travailler. »*

Certains parents, arrivés en France dans leur enfance, se sont décalés de ces représentations de l'école qu'avaient leurs propres parents car eux-mêmes en ont souffert. Ils affichent une volonté de laisser plus de liberté à leurs enfants.

Mère d'Ana : *« Et puis moi et mon mari, nous on fait des parcours professionnels plutôt puisque à l'époque c'est ce qui était très prisé. Dès qu'en 5ème t'avais des mauvaises des notes, t'étais dévié(e) (rires) vers une formation professionnelle. Donc là, on dit à Ana que c'est pas comme nous à l'époque, il y a plusieurs passerelles. Tu peux faire une générale, après aller en technologie, en professionnel ou venir du professionnel pour reprendre... »*

Ce décalage intergénérationnel des représentations de l'école se retrouve dans les familles d'origine française de l'étude, les grands-parents n'arrivent pas à comprendre le refus scolaire anxieux de leurs petits enfants et les parents sont à l'articulation de représentations de l'école complètement différentes. Dans la famille de Michael, le grand-père maternel est français, et l'on retrouve ce décalage intergénérationnel fort avec une culture de l'école radicalement différente deux générations avant. C'est en fait toute la conception de l'éducation qui était différente à l'époque.

Père de Michael : *« Il ne comprenait pas trop l'éducation qu'on a donnée à nos enfants. Très tôt nos enfants étaient curieux, ouverts, ils avaient plein de connaissances et un jour le père de [ma femme] nous a reproché d'apprendre trop de choses à nos enfants (sourire). Donc c'était une autre époque, voilà, bon avec le temps le résultat c'est que les enfants n'ont pas trop envie de se confier à lui »*

Il en est de même pour cette grand-mère, en Italie du Sud, qui n'est que très peu allée à l'école.

Mère de Léa : *« Ils ont plus que leur grand-mère italienne [...] et elle ne comprend pas tout ça. Elle va vers Léa, mais tu vas faire quoi ? Et elle, elle n'a quasiment pas fait d'études, enfin elle a pas fait d'études du tout, elle est allée très peu à l'école et sa vie, c'était une vie assez rude, compliquée. Et je pense qu'elle aimerait que tout se passe bien, mais elle ne comprend pas tout ça. »*

Ainsi les parents actuels des adolescents sont beaucoup plus attentifs aux questions de pédagogie. Ce décalage entraîne une telle opposition qu'il est difficile, voire impossible, d'avoir un dialogue à trois générations sur les difficultés éducatives et scolaires.

Père de Michael, parlant de sa femme : *"[Elle] représente... Une génération, enfin, comment dire, avec son cursus de formatrice, elle est ouverte à énormément de choses et en plus elle a un côté pédagogique qui est là et son père lui, est plus fermé."*

Ainsi les grands parents ne sont pas une source de compréhension supplémentaire du problème du refus scolaire anxieux, les parents ne peuvent se tourner vers eux.

Mère de Michael : *"Mon père qui lui, ne comprend rien du tout. De toute façon, les jeunes il faut qu'ils travaillent et puis tout ira bien après. [...] C'était comment dire, les remarques que j'avais de mon père c'était de toute façon, il avait visé une école trop haut pour lui. Voilà."*

Incompris par leurs proches, les parents se sentent isolés

Plusieurs parents ont abandonné l'idée de faire comprendre les difficultés de leurs enfants à leur famille. Ici la différence culturelle vient accentuer ce qui est aussi un décalage générationnel.

Mère de Léa : *« La famille ne pense rien, mon mari ne dit rien à personne. Mais on n'a pas une famille très investie autour de tout ça. Moi je suis la française et mes enfants, c'est compliqué parce que [Hésitation] c'est compliqué. Je trouve que c'est compliqué. Et ils ne sont pas très démonstratifs sur le plan affectif, ils sont pas, Léa elle a pas trouvé de ressources et de refuge. [...] Mais c'est valable aussi avec la mienne de famille. J'ai très peu de famille maintenant, mais ils ont du mal à communiquer avec [Léa], elle ne se sent pas, là aussi, elle arrive pas à trouver sa place. »*

Le corollaire de ce silence est la solitude dans laquelle se retrouvent ses parents, isolés de leur propre famille par cette difficulté de compréhension intergénérationnelle. Le dialogue se rompt entre les grand-parents et les parents, le silence étant préférable au conflit.

Mère de Léa : *« Et de toute façon, mon mari ne dit rien du tout, du tout, du tout, du tout. J'ai mis des mois à découvrir que même ma belle-mère ne savait pas que j'étais en arrêt maladie depuis des mois, que Léa n'était plus à l'école. Il dit rien, rien, rien. Et quand j'en parle, il me dit, mais de toute façon si je dis quelque chose on va me demander, on va me poser des questions, il me dit qu'est-ce que tu veux que je réponde ? Il me dit je préfère rien dire comme ça je suis tranquille. »*

Ne rien dire ou même mentir sont des stratégies de protection des parents C'est la validation par la famille de leur place de parents qui est en jeu et mise en danger par le refus scolaire anxieux de leurs enfants. Ce père explique clairement qu'avouer la déscolarisation de leur fils signifierait jeter le déshonneur pour toute la famille, en particulier sur lui.

Père de Akash : « *Non, je n'en ai pas parlé, parce que sinon...Même le bac, il y en a qui ont demandé : « est-ce qu'il l'a eu ? » On a dit oui parce que sinon ça fait des histoires. On en parle pas. Ils vont embrouiller encore plus notre cœur de parents, c'est pour ça que j'en ai pas parlé. »*

A travers l'échec scolaire de son fils aîné, c'est l'échec du mandat de réussite du père qui est en jeu. C'est le mandat de réussite qui lui a été confié par sa propre famille au pays lorsqu'il a immigré auquel il ne peut faillir, la seule option étant de mentir pour éviter l'opprobre.

Père de Akash : « *Parce que le problème, c'est que dans la famille, il y en a plein qui réussissent, qui vont bien, mais s'il y en a un qui ne réussit pas, on va dire que c'est la faute des parents, que c'est eux qui ont mal éduqué l'enfant, qu'il s'est pas... [...] Donc il faut qu'il réussisse aussi pour que, qu'il y ait une fierté, mais les gens vont pas dire qu'il est triste, qu'il pense à ça ou je sais pas quoi, ils vont juste dire que les parents ne, ne savent pas élever leur enfant. »*

D. Les relations des parents avec l'école

1. La confrontation à l'école se révèle décevante

Ne pas se méfier quand on ne connaît pas le système, compter sur l'ascenseur social

Certains parents, ayant immigré à l'âge adulte, ou n'ayant pas fait d'études, ne connaissent pas du tout le système scolaire français et l'idéalisent. Plusieurs parents comptent sur l'école pour permettre l'ascension sociale de leur enfant.

Cette mère dont le fils a voulu faire des études d'ingénieur, réalise à la lumière de ses difficultés, d'intégration en particulier, qu'elle avait peu de connaissances du système scolaire et que cela a pu lui être préjudiciable.

Mère de Michael : « *Moi je n'ai pas fait d'études supérieures, le papa non plus. Donc, c'était, on rentrait dans un monde inconnu un petit peu. Après, bon, je fais plutôt confiance à mes enfants et à leur capacité d'adaptation au départ. J'étais comme ça, c'est peut-être un peu naïf, du coup je n'ai pas su suffisamment anticiper, les prévenir des difficultés qu'ils pouvaient rencontrer, j'en sais rien. »*

Nombreux parents, un peu plus au fait des inégalités de réussite des établissements scolaires, ont cherché la meilleure institution possible pour leur enfant, ne se contentant pas de l'établissement correspondant à la carte scolaire. Ici les parents se sont impliqués en tant que parents d'élèves ce qu'il leur a permis d'être plus informés et ils ont choisi d'envoyer leur fils dans un lycée mieux coté pour la réussite au BAC que la moyenne des lycées de Seine-Saint-Denis et de meilleure réputation. Il y a une certaine gêne dans le discours de ce père lorsqu'il aborde cette question des différences de niveau social et de sa sélectivité pour son fils.

Père de Michael : « *Quand il y a eu le passage du collège au lycée, nous on a choisi un lycée... disons que les lycées qu'on nous proposait à Drancy ça ne nous convenait pas pour le cadre, c'était trop... [...] et nous donc on l'a inscrit au (Nom d'un lycée public réputé) [...] c'est déjà, au niveau social c'est déjà un peu au-dessus quand même. Donc déjà là il a rencontré des... je dirais une classe sociale un peu plus élevée que la sienne je pense. Et il s'en est rendu compte aussi.* »

D'autres parents cherchent dans les écoles privées le moyen de garantir la réussite de leurs enfants. Le privé étant la garantie d'une exigence de résultat, ce qui est validé par certains parents.

Mère de Leila : « *Est-ce que c'est la pression de l'école, je dirais peut-être, la pression de ... du rendement au niveau scolaire vous voyez, au niveau réussite. [...] c'est elle qui s'est mise la pression, c'est elle-même, c'est sûr qu'à l'école c'est normal, dans une école privée, fallait qu'elle travaille.* »

Cette recherche du meilleur établissement s'inscrit dans une démarche globale des parents pour que leurs enfants aient les meilleures conditions de vie possibles, c'est-à-dire la tranquillité mais aussi l'accès à une certaine culture.

Père de Michael : « *En gros on a toujours essayé de donner un cadre vie qui... permettait d'épanouir les enfants [...] Après, on est très porté sur la culture, c'est-à-dire qu'au niveau de, ils ont toujours eu accès à la culture, le cinéma le théâtre, la lecture, bon voilà quoi.* »

Les jeunes reprennent à leur compte les aspirations parentales. Ce père observe le goût de son fils pour la culture et l'art, domaines associés à une classe sociale de niveau supérieur. Et si l'adolescent a des affinités avec des jeunes issus de cette classe sociale supérieure, le décalage reste important.

Père de Michael : « *On sent qu'il a envie de tout ce qui est, comment dire, (longue hésitation) tout le côté, il a un côté décoration, tout le côté, un côté artistique qui est vraiment là. Donc ça correspondait un peu plus à ses aspirations, maintenant le décalage et nous et, je pense qu'il y a eu quelque chose quand même.* »

Avoir connu le racisme à l'école, quand les pères se souviennent

Certains parents ont fait le deuil de l'institution idéale dans leur propre enfance quand ils sont arrivés en France assez jeunes et y ont été scolarisés. Rencontre avec une institution violente à l'égard des immigrés, stigmatisante ou indifférente au mieux.

Le père d'Ana, arrivé à 12 ans, raconte sa migration, la difficulté de ne pas parler français à l'école et comment cela a pu entraver sa réussite scolaire.

Père d'Ana : « *En fait c'était... tout devient compliqué, bah après j'ai appris le français bon j'ai eu des potes, bon les cours c'est vrai que j'ai eu du mal faut dire ce qui est, mal en CM2 j'ai eu du mal après je suis allé en 6ème c'était pas... j'étais mauvais et en 5ème j'étais mauvais donc j'ai pas eu le choix.* »

A la difficulté linguistique s'ajoutent les discriminations, les clichés racistes sur les portugais, venant des autres enfants ou des professeurs.

Père d'Ana : « *En étrangers on était euh (réfléchit) on était peut-être... En classe, on était peut-être 4-5 et les $\frac{3}{4}$ c'étaient que des portugais et on était voilà. [...] Le papa était maçon, la mère était gardienne donc c'était ça, on était déjà... chacun de son côté même maintenant ça changera jamais ça [...] Ha oui je me rappelle de mon prof de maths c'était un gros con ! Il m'a dit que j'allais finir chômeur. Ouais carrément en classe, ça j'ai jamais oublié, de toute façon je lui avais répondu, je lui ai dit « on verra », et ça a pas été le cas »*

Plusieurs pères ont été confrontés à une école discriminante qui les a orientés rapidement vers des cursus professionnels et soulignent la blessure que cela a représenté pour eux.

Père de Michael : « *On va dire, suite aux idées politiques d'un professeur j'ai été dirigé en CET, c'est à dire que je suis tombé sur un professeur profondément raciste, et j'ai par la suite les preuves qu'il agissait comme ça. Donc moi j'ai été dirigé sur un CET [...] Ça ça m'a vraiment bien détruit quoi.* »

Rencontrer les bonnes personnes à l'école peut être d'une aide précieuse. Ce père raconte comment il a eu la chance de tomber sur une personne plus bienveillante à l'égard de sa

différence culturelle, en l'occurrence une professeur de classe d'intégration lusophone, elle-même immigrée.

Père d'Ana : *« On était trois en classe, y avait moi, un portugais, un camerounais et à l'époque c'était l'ex Yougoslavie, on était trois. Donc y avait que le camerounais qui parlait un petit peu français, moi je parlais que portugais et ce qui est marrant c'est que la prof était brésilienne donc j'ai eu un petit coup de pouce. [...] Oui j'ai eu de l'aide parce que moi au début j'étais complètement paumé, après elle est venu me voir direct moi et elle me parlait, bah elle me parlait en portugais, j'ai eu un petit coup de pouce c'est vrai. »*

Dans une école qui n'acceptait pas la différence, se père se rappelle l'importance d'avoir des soutiens, comment il faisait groupe avec les autres enfants portugais.

Père d'Ana : *« Mais bon après à la récré ça passait bien. [...] Quand on jouait au foot on gagnait (rires ensemble) on se vengeait après, on se mettait tous dans la même équipe et on se vengeait. »*

Vivre les discriminations à l'école avec ses enfants

L'école est souvent perçue comme une institution raciste, opérant une hiérarchisation implicite des immigrés suivant le contexte et le pays d'origine. Cette mère, mariée à un martiniquais, sous-entend qu'il est plus facile d'être d'origine coréenne que d'origine Africaine et Martiniquaise, c'est-à-dire de couleur noire.

Mère de Michael : *« Enfin bon, on avait eu une discussion là-dessus quand même tous les deux. Après, il y avait d'autres jeunes d'origine étrangère, mais c'était des enfants coréens qui venaient faire leurs études par exemple en France ou des choses comme ça. Donc... [Hésitation]*

Des moqueries racistes sont parfois tout à fait explicites, elles blessent les adolescents. Ainsi pour cette jeune à qui on a dit qu'elle allait finir gardienne du fait de ses origines portugaises alors qu'elle était première de sa classe.

Mère d'Ana : *« Voilà. C'est une plaisanterie. Mais les enfants sont beaucoup plus méchants que ça. En fait, nous on sait, on sait parce qu'on se connaît, c'est pour plaisanter. Après il y a d'autres qui sont, qui vont prendre ça au premier degré en fait et ça va pas du tout leur plaire. Après je pense que c'est une question d'éducation aussi. Et Ana, je pense qu'elle était dans un mauvais état au moment où on lui disait des choses comme ça. [...] ça l'a plus blessée à ce moment-là. Puis, excusez-moi, elle était première de la classe. Donc encore plus »*

On se méfie alors du milieu scolaire où les discriminations seront implicites si elles ne sont pas explicites. Il apparaît inéluctable que leurs enfants soient victimes de racisme.

Mère de Michael : *« Mes enfants m'ont jamais signalé être victimes de discrimination ou de choses comme ça, mais je pense qu'ils les vivaient comme ça à travers les relations interpersonnelles en fait. »*

L'école est d'autant plus discriminante qu'elle est de haut niveau. Cette mère parle des écoles d'architecture où il y a moins de mixité, elle s'effraie de la banalisation des clichés racistes que lui rapporte son fils métis.

Mère de Michael : *« On commence à aller vers les études plus élevées, oui, il y a moins de différences de couleur de peau et tout ça dans les classes. Et je me souviens la première année, quand il était à l'école d'archi, ils avaient un copain qui était noir et entre eux, je crois, pour blaguer comme ça, je ne sais pas s'ils l'appelaient Banania ou Bamboula ou un truc comme ça et moi, ça m'avait fait tiquer. Et je dis, mais oui, il est d'accord pour être appelé comme ça et tout. Je lui dis non, non, mais ça va pas ça ».*

L'échec de l'ascenseur social, une école discriminante qui perpétue les logiques de classes sociales

L'école est finalement un lieu de reproduction des classes sociales, et l'ascenseur social une illusion déçue. L'école d'architecture s'adresse à une certaine classe sociale et semble hors de portée de cette famille.

Père de Michael : *« Pas au niveau, comment dire, euh ... ethnique mais au niveau classe sociale. Parce que j'ai l'impression qu'il s'est rendu compte aussi que le milieu architectural, ça s'adressait quand même à une classe, on va dire plutôt privilégiée. »*

Ainsi, ce jeune a intégré une école d'architecture, mais il ne peut pas inviter des amis car la maison n'est pas à la hauteur des standards des jeunes de l'école. Le décalage social se voit à la maison et l'école vient pointer le faible niveau social de la famille de Michael et l'insuffisance de leurs conditions de logement.

Père de Michael : *« Je pense que ça le pesait, dans la mesure où, ... il a du mal à inviter des amis dans la maison [...] par rapport à ce que lui il a dû voir chez ses amis, c'est pas du tout, bon, on a l'impression que la maison elle est toujours entre les deux, en travaux, un peu en travaux, un peu pas finie, [...], c'est vrai que moi, ... c'est un lieu, mais, je ne sais pas, on n'a pas fait un cadre fini. »*

Les parents prennent conscience de la difficulté de leurs enfants à naviguer dans des écoles d'un milieu social supérieur.

Mère de Michael : *« Il avait un copain en école d'archi et il est allé manger chez eux et c'était des gens d'un milieu quand même beaucoup plus aisé que nous. Il nous avait raconté qu'ils chauffaient les assiettes pour manger. Du coup, voilà, des pratiques qu'on ne connaît pas. Mais bon, après, je sais pas. Oui, ça, comment dire, ça mobilise pas mal de, de, d'histoires perso, familiales ou quoi. »*

Enfant d'immigrés, victime du racisme dans son propre parcours scolaire, le père n'a pas pu faire des études de haut niveau. C'est la compétence du père et ses difficultés financières qui sont finalement mises en question par le modèle que l'école d'architecture représente. Une réussite sociale parentale insuffisante à porter les enfants à la réussite.

Père de Michael : *« Vu le cadre dans lequel il vit et le cadre, dans le cadre où il a peut-être vu, ça aussi ça a peut-être, parce qu'à chaque fois, il arrivait il avait plein d'idées pour la maison et tout, mais en même temps, soit on bossait, soit j'avais mes périodes de chômage, parce qu'avant j'étais intermittent du spectacle. »*

Constater que l'école n'a pas les moyens de faire avec les différences, rester méfiants

Cette mère, d'origine espagnole, dont la fille a pu être victime d'injures racistes à l'école, semble comprendre les difficultés des professeurs à faire avec les différences culturelles. Elle adopte une position distanciée, reliant les difficultés de l'institution scolaire au climat politique actuel et la crainte des professeurs d'être pris à parti dans ses conflits.

Mère d'Ana : *« Les profs sont pas autoritaires. Enfin dans ce que je vois autour de moi, très, très peu de profs sont autoritaires. Maintenant, ils sont, moi je pense qu'ils sont surpassés par tout ce qui se passe. [...] Mais les profs sont dépassés parce que, comment on pourrait dire, (hésitation), l'éducation est très, très différente. Là c'est une école catholique, mais il y a des Musulmans, il y a des Juifs, il y a un peu de tout et les parents ne comprennent pas en fait... Je ne sais pas comment vous dire en fait. »*

Ce père d'origine martiniquaise qui a été victime de discriminations à l'école dans sa propre enfance, reste vigilant, conscient de la probabilité que cela se reproduise pour ses enfants.

Père de Michael : *« Je suis quand même vigilant quoi, c'est à dire que, mais euh, par rapport, c'est général, c'est vrai que, sur tout ce qui concerne, enfin moi je, bon on parle de racisme mais moi je parle plus de ségrégation ou de , de, d'indifférence ou d'ignorance par ce que c'est souvent ça, mais c'est vrai que, bon bah, le fait, qu'il soit métisse justement, j'ai quand même fait attention à ça car je sais que c'est quelque chose de... de délicat quoi. En plus, Béatrice elle est d'origine Lorraine, et donc, tout le côté indien est ressorti sur les enfants »*

La question de la culture de chacun est source de tensions dans l'institution scolaire, on l'évite sans pouvoir l'occulter. Cette mère regrette l'impact de climat de méfiance et l'incapacité de l'école à accueillir sereinement la différence.

Mère d'Ana : *« Un climat de méfiance réciproque entre les parents et les profs. Et puis on peut pas blaguer, on peut pas... Dès que le prof va dire quelque chose à un enfant, c'est " t'es raciste ". Il est raciste donc... d'ailleurs on n'a plus le droit d'envoyer des... avant on avait les mails des professeurs, on a plus accès aux mails parce que sinon c'est des injures, c'est de la violence verbale et les enfants deviennent comme ça aussi et c'est ce qui est très dommage parce que c'est des enfants, c'est, normalement c'est de l'innocence. »*

2. Communiquer difficilement avec l'école autour du refus scolaire anxieux

Une institution au fonctionnement obscur...

La communication avec l'école comporte un certain nombre de pré-requis dont l'école elle-même ne semble pas avoir conscience. Cet encodage culturel de l'école est une évidence pour les familles qui ont vécu l'école française, mais il en va tout autrement pour des familles ayant migré récemment de pays où la culture de l'école est radicalement différente.

Toute l'organisation de l'école est culturellement codée, l'identification des interlocuteurs demande une connaissance de son organisation. L'exemple de cette famille tamoule est saisissant car c'est la seule dont les parents ne maîtrisent pas le français. Ce père a été convoqué par une psychologue scolaire, mais lui n'a toujours pas compris qui était cette personne et son lien avec l'école, nous comprenons ce qui s'est passé au cours de l'entretien de recherche grâce à l'interprète en tamoul.

Interviewer : *« Comment vous avez su qu'il y avait un problème ? C'est l'école qui a appelé ? »*

Père de Akash : *« Non, ce n'est pas l'école, mais c'est une dame près d'Auchan, alors je ne sais pas... »*

Interprète : « *Une psychologue ? Une psychologue, peut-être une psychologue qu'il voyait par le biais de l'école, euh...* »

Père de Akash : « *En fait, c'est pas l'école directement, mais c'est la dame [la psychologue], mais je pense que c'est en lien avec l'école... Que ça doit être quelqu'un de l'école.* »

La mère nous demande des précisions sur le système scolaire au cours de l'entretien de recherche :

Mère de Akash : « *Et après, il faut qu'il ait le bac. Si jamais il a le bac de cette manière, est-ce que heu... il pourra heu... faire des études ou je sais pas quoi ?* » »

Ce père adhère au projet scolaire, synonyme d'intégration, mais n'a pas les codes pour gérer la situation d'échec scolaire, il ne comprend pas les implicites contenus dans les messages envoyés par l'école qui attend une réaction de sa part.

Père de Akash : « *Non, pas directement, on a pas... Mais en fait, moi, c'est pas l'école qui m'a appelé directement, mais j'avais les textos d'absence, vous savez, qui disaient qu'il était absent. Ça, je l'avais, mais on m'a jamais convoqué.* »

De la même manière il n'est pas suffisamment alerté par le discours des professeurs mais il ne parle que très peu le français et n'a pas le niveau linguistique pour percevoir le contenu implicite du discours de l'école. Cette difficulté de communication conduit à une incompréhension réciproque, le père comprend que son fils a quelques mauvais résultats quand l'école essaie de lui signifier qu'il est à la limite du décrochage.

Père de Akash : « *Ils m'ont juste dit "oui, les notes, elles sont pas terribles, il travaille pas assez. Voici les notes, ça suffit pas", c'est juste ça.* »

... Qui attend qu'on la sollicite

Cette mère française, maîtrise les codes culturels de l'école française. Lorsqu'elle voit que sa fille dort mal à la rentrée, prend rapidement rendez-vous tout en étant inquiète d'être mal reçue par l'enseignante. Elle comprend par la suite que la directrice attendait qu'elle fasse cette démarche et n'apprend qu'à ce moment-là que sa fille s'est faite harcelée en fin d'année précédente.

Mère de Léa : *« Je me suis dit, elle [l'enseignante] va me jeter et en fait, elle m'a dit ça tombe bien que vous veniez me voir parce que j'ai constaté des choses en classe qui me plaisent pas. Elle me dit il faut prendre rendez-vous avec la directrice [...] la directrice a fait « ah, mais c'est pas étonnant, en fait c'est des choses qui ont commencé l'année dernière certainement et elle en était malade à l'idée de la rentrée, de retrouver les choses ». J'ai dit d'accord. En attendant, jusqu'au mois d'octobre, c'est une petite fille qui n'a pas pu dormir seule. »*

La barrière linguistique comme un obstacle entre les parents en l'école.

On perçoit la difficulté de l'école à discuter avec ces parents dont seul le père parle quelques mots de français. L'école déléguera tardivement à la psychologue scolaire le soin d'alerter les parents, lorsque le jeune formulera des idées suicidaires. C'est alors seulement qu'elle s'entretiendra avec les parents au moyen d'un interprète téléphonique. Le recours à l'interprète est tardif, il n'a lieu que lorsque le jeune Akash énonce des idées suicidaires, le retard de prise en charge est important.

Père de Akash : *« Donc à l'école, euh, ils se sont inquiétés parce que, mais, ils en ont, ils m'en ont pas directement parlé. Parce qu'ils disaient : « pour, pourquoi tu travailles pas ? Ba, parce que j'ai envie de mourir, je... », enfin des choses comme ça très graves. »*

Mère de Akash : *« En fait, il y avait ces problèmes avant qu'il passe le bac, mais ils ne nous ont jamais dit que c'était un problème de cet ordre-là, c'est-à-dire du, du fait qu'il veut mourir, qu'il avait des idées comme ça. »*

Ils sont informés de l'étendue des difficultés de leur fils par l'intermédiaire d'une psychologue scolaire dont ils ne comprennent pas la fonction et qu'ils n'ont jamais vue auparavant, grâce un interprète contacté par téléphone. La difficulté de communication entraîne ici un décalage violent pour ces parents qui saisissent l'ampleur des difficultés de leur fils et leur ancienneté *a posteriori*, se sentant complètement court-circuités par l'école

Père de Akash : *« Et après, donc, cette psychologue nous a convoqués pour nous dire : « Ben c'est ça le problème ». Ma femme a été très choquée parce que c'est leur fils aîné et que tout allait bien, elle se doutait pas du tout de ça »*

Mère de Akash : *« Mais du coup, c'est après, quand on nous a convoqué à la réunion, on m'a dit qu'il allait pas en cours, enfin qu'il... qu'il avait manqué plusieurs demi-journées, que les notes ont baissé, qu'il avait envie de rien, qu'il n'avait pas d'amis, qu'il était tout seul, qu'il heu... qu'il avait envie de mourir, tout ça. Ça, c'est un choc pour une maman d'entendre ça d'un coup, comme ça. Je... J'ai pas compris. »*

Ces difficultés de communication mettent le fils dans une position de traducteur qui devient délicate à partir du moment où ce sont de ses propres difficultés qu'il s'agit. Les parents sont dans l'impossibilité de communiquer avec l'école et adresse leurs inquiétudes à leur fils directement. C'est également sur lui que repose les démarches administratives d'inscription scolaire, or son anxiété ne lui permet pas d'accomplir sereinement ce rôle.

Mère de Akash : *« Donc là heu... après, au niveau scolaire, elle lui a demandé [à son fils]: « qu'est-ce qui va se passer cette année ? Qu'est-ce que tu vas faire ? Tu ne vas pas rester comme ça », donc il a dit qu'il était inscrit pour le bac. Et il a reçu un papier qu'il devait renvoyer, il ne l'avait pas fait. »*

Être ignorés par l'école au mieux, jugés au pire

Ce père qui a été scolarisé en France, lorsqu'il était enfant, fait le constat des difficultés de l'institution scolaire à prendre en compte les différences culturelles qu'elle préfère ignorer.

Père de Michael : *« Mais le racisme, enfin, le racisme j'aime pas trop dire ça, je dis racisme parce qu'on dit ça, mais j'aime pas trop parler de racisme, en fait c'est une ignorance et un droit à l'indifférence quoi.Enfin, c'est une question d'indifférence je veux dire. »*

L'école ignore les différences ou les juge. Ce père tamoul craint le jugement de l'école. Après la rencontre avec la psychologue scolaire, il comprend qu'il n'a pas le droit de forcer son fils à aller à l'école et se retrouve paralysé devant sa déscolarisation. Agir comme il le ferait spontanément, dans sa culture, pourrait le mettre hors-la-loi en France.

Père de Akash : *« Si on avait été au pays, la question se poserait pas parce qu'il aurait été en cours, qu'il le veuille ou non, il aurait été en cours, et même s'il y avait pas été, on l'aurait tapé, et puis on l'aurait mis en cours. Ici, on peut pas faire ça, on n'a pas le droit [...] au pays, si on n'allait pas en cours, les parents nous tapaient, nous, nous attachaient, nous tapaient pour dire : « tu dois aller en cours ». Mais là, ici, si c'est nous, on le tape, c'est nous qu'ils vont attacher et mettre en prison ».*

La crainte du jugement négatif de l'école sur la culture est rapportée par plusieurs parents. La mère de Leila dissimule la religion musulmane de sa fille à l'école comme elle le faisait avec le ramadan vis-à-vis de son travail.

Mère de Leila : « *Pourquoi, parce que je dis à l'école je dis mes enfants mangent tout et voilà, pour elle il faudrait que je.... Non, non, non, pour commencer il ne faut pas le faire dans un lycée privé, dans une école privée ils s'en foutent, vous mangez ou vous ne mangez pas, euh... il n'y a pas d'halal, il n'y a rien* »

3. Connaître l'école et ses limites, s'adapter et agir

Remettre l'école en question à la lumière du refus scolaire

Pouvoir remettre en question le système scolaire est un critère de connaissance du système. Cette famille a une amie elle-même professeur, qui suggère que le refus scolaire anxieux peut venir de l'établissement scolaire elle-même.

Père d'Ana : « *Bah que ça peut venir de... De l'école tout simplement. Et elle avait raison. Parce qu'elle, elle a eu ses enfants ici aussi, parce qu'elle a déménagé, elle est partie dans le 17ème et elle savait, elle me l'a toujours dit que Saint Louis c'était pas, c'était pas top. D'ailleurs elle les a enlevés tout de suite. Elle a déménagé, elle les a enlevés puis même elle s'est fâchée avec la directrice et des profs.* »

La capacité à critiquer le système scolaire et à chercher la meilleure solution pour ses enfants passe par une connaissance de ce système, ainsi l'exemple de cette amie professeur d'espagnol qui a su critiquer l'établissement privé et en déscolariser ses enfants. Ici le critère de qualité était, pour cette enseignante, la maîtrise de la langue française et de l'orthographe, il nécessite donc une parfaite maîtrise de la langue française.

Mère d'Ana : « *Bah c'était pour des cours qui donnaient aux gamins, elle trouvait que c'était pas, que c'était pas normal et puis même dès fois ils rendaient des copies les profs et y avaient des fautes d'orthographe. Donc elle a dit c'est pas possible. [...] Parce que maintenant il faut... c'est un problème, il faut trouver la bonne école pour les enfants. C'est pas facile.* »

Même l'école privée, choisie pour sa promesse d'une instruction de qualité et d'une réussite scolaire assurée, peut se révéler décevante à la lumière du refus scolaire anxieux.

Mère de Leila : « *De la prof principale à la prof de français, plus elle en donne plus elle leur envoie des mails, des SMS, des machins, "Faites, faites, faites, faites"... Non j'avoue que y a une grande, grande pression à Saint-Thomas-d'Aquin, énorme pression au niveau de, de l'école ! Il y a eu une pression terrible ! Ils en voulaient toujours plus !* »

L'espoir déçu des écoles privées

Ce père, portugais a fait le choix du privé pour protéger ses enfants du système scolaire français public, système raciste que lui-même a subi à son arrivée à l'école française.

Père d'Ana : « *Non parce qu'on avait déjà, dans le quartier c'était compliqué, ce n'est pas non plus... Donc on avait décidé de les mettre dans une école privée justement puis pour que ça soit meilleur pour eux qu'ils aient des cours normaux, qu'ils soient dans une bonne école, une bonne classe, de bons élèves, qu'ils aient voilà quoi, ce que moi je n'ai pas eu, on a décidé de... moi et ma femme de les mettre dans les meilleures conditions. Ça c'était, ça a toujours été, dès le départ ça a été une décision prise à deux, c'est pour ça qu'on l'a mis dans le privé dès le départ, depuis la maternelle ils ont toujours été dans le privé.* »

Le constat du privé comme une protection insuffisante, est un thème récurrent que nous avons pu retrouver dans les familles non transculturelles de l'étude également.

Interviewer : « *D'accord, et ce que vous attendiez du privé c'était ... ?* »

Père de Michael : « *C'était pas le résultat qu'on attendait pour Ana, malheureusement. Compliqué, ... Parce qu'elle est douée en plus alors...* »

Acquérir une capacité critique vis-à-vis de l'école

Finalement, un critère de connaissance du système scolaire français de ces familles est la capacité à le critiquer. Il faut faire le deuil de l'école idéale, plusieurs familles le font à la lumière des discriminations qui s'y déroulent, mais c'est une idée que l'on retrouve également dans le discours des familles non transculturelles.

C'est la responsabilité des parents de trouver le bon établissement pour leur enfant.

Père d'Ana : « *Le problème il vient pas des médecins. Ça vient de l'Éducation Nationale. Ils ont baissé les bras. Moi je, faut trouver maintenant, faut trouver le bon établissement. [...] L'Éducation Nationale c'est un problème. Tout le monde cherche les meilleures écoles, les meilleures universités, c'est un vrai problème.* »

Ce constat n'épargne pas le privé.

Père de Michael : « *Même dans le privé, même dans le privé faut trouver le bon. On va dire, c'est pas un argument que vous payiez, que vous payiez ou que vous payiez pas c'est... en fait le privé c'est, [...] c'est comme une entreprise* »

E. Le rapport des parents aux soins, quelles solutions thérapeutiques au refus scolaire ?

1. Découvrir la pédopsychiatrie

Une confiance aveugle

Certains parents ont été adressés dans les maisons d'adolescents sans trop de précisions, souvent par l'école. Ils ont suivi les consignes de l'école, mais ne savent pas ce qu'est la psychiatrie, ni comment cela fonctionne, ni à quoi cela peut bien servir. C'est le cas de la famille tamoule qui ignore tout de la psychiatrie de l'enfant.

Mère d'Akash : « *Donc on lui a dit de venir ici et qu'en venant ici, ça va lui faire du bien. Et depuis que je vois qu'il vient ici, ça me rassure un peu.* »

Père d'Akash : « *Ici quand il vient je demande : "alors, qu'est-ce qui s'est passé ? On t'a dit quoi ?" Il dit : "bah, je parle et puis on m'écoute" ou "je sais pas", et du coup il me dit rien non plus des soins. Je sais pas bien ce qu'il se passe ici, je le dépose, je veille à ce qu'il vienne ici, il vient parfois tout seul aussi.* »

On retrouve, pour plusieurs familles, que la demande d'admission en service de pédopsychiatrie ne vient pas des parents, mais d'un membre du personnel de l'école. Les établissements scolaires ont parfois l'habitude de travailler avec un établissement de soins ce qui permet d'y adresser facilement les familles.

La mère de Abdel en expliquant comment elle a rencontré la pédopsychiatre qui suit son fils : « *C'est l'assistante sociale de l'école qui me l'a envoyée voir. [...] Mais je pense qu'ils travaillent beaucoup avec eux. Elle me l'a conseillé quand Abdel a commencé ses angoisses et tout ça.* »

Ce père tente de restituer ce qu'il a compris du but d'une prise en charge pédo psychiatrique.

Père de Akash : « *Donc on m'a dit qu'ici, c'était des gens spécialisés sur les questions de, des choses qui se passent dans la tête, et qu'en venant parler ici, on va essayer de changer cette idée qu'il veut de mourir, des choses comme ça, donc c'était ça l'idée.* »

Il en attend de la maison des adolescents des informations sur comment aider son fils et ne questionne à aucun moment l'accompagnement soignant. Le dialogue est rompu entre eux mais il s'agit encore pour lui d'une affaire « de père à fils » dans laquelle il espère que les soins pourront servir d'intermédiaire.

Père de Akash : *« J'ai envie de savoir ce qui se passe pour pouvoir l'aider. Quand je lui demande directement : « C'est quoi ton problème ? Quelles sont tes difficultés ? » Il dit : « Je ne sais pas, je ne sais pas ». Et du coup, on peut pas l'aider, c'est ça. »*

Se méfier *a priori* de la psychiatrie

La majorité des familles cependant ne connaissent pas la psychiatrie de l'enfant mais en a une préconception négative, elle s'en méfie.

Père de Michael : *« Bah..., moi je suis un petit peu entre deux (hésitation), deux avis... C'est-à-dire, j'ai pas une grande confiance en (hésite de nouveau), dans le système psychiatrique »*

Mère de Merlin : *« Vous savez quoi ? Moi les psychiatres, je m'en méfie. Vous avez de très, très bons psychiatres, je veux pas dire... Et puis vous en avez d'autres, ils feraient n'importe quoi pour garder leurs malades, jusqu'à leur donner des cachetons dont ils ont pas besoin »*

Cet *a priori* est parfois hérité de la génération précédente. C'est une représentation de la famille qui s'en méfiait aussi, en particulier quand cette famille vient d'une culture dans laquelle le recours aux soins psychique n'est pas une évidence. Cette mère, d'origine algérienne, raconte sa propre enfance comme une époque où il fallait faire face aux difficultés et à sa tristesse d'avoir un père mal-aimant sans aucune aide.

Mère de Abdel : *« En fait, quand j'étais petite, j'aurais dû voir un psy, mais ma mère a pas voulu. À l'époque, ils pensaient pas. [...] Et à l'époque, c'était difficile bien sûr. On ne pensait pas. C'est pour ça que je vous dis je me suis toujours battue toute seule. »*

Recourir à la psychiatrie parce qu'on n'a pas le choix

Plusieurs parents n'acceptent de consulter un psychiatre que lorsque les choses sont graves. Ainsi pour cette famille c'est la tentative de suicide de leur fils qui a justifié le recours à un service de psychiatrie de l'enfant, leur enfant étant déjà déscolarisé depuis quelques temps.

Mère de Michael : *« Il avait fait aussi une, oui une tentative de suicide en absorbant des dolipranes jusqu'à la dose limite qu'il connaissait et du coup, moi je l'ai pris comme une réelle tentative et c'est à la suite de ça qu'on a consulté. »*

Le traitement médicamenteux est également considéré comme une solution par dépit, quand il n'y a pas d'alternative, et non comme une bonne solution.

Mère d'Abdel : *« Il prend des comprimés. Moi j'étais pas trop d'accord, son père et moi on était pas d'accord pour les comprimés, mais quand on voyait notre fils comme ça, on s'est dit bon ben y'a pas le choix. »*

Considérer les soins disproportionnés pour le refus scolaire anxieux : les médicaments, l'hospitalisation, l'image de la folie

Les visites que font les parents des services d'hospitalisation donnent lieu à des descriptions richement détaillées, avec une forte charge émotionnelle. C'est un lieu d'enfermement avant tout qui est décrit.

Mère de Merlin : *« Alors déjà elle passe, il y avait des infirmiers, elle referme la porte à clef. Et moi je supporte pas qu'on ferme les portes à clef. Donc je me suis sentie déjà oppressée par moi-même, (inspire bruyamment) elle ferme les porte à clef. »*

L'analogie avec la prison est explicite.

Mère de Merlin : *« On visite les chambres, on aurait dit une prison. Un lit en fer, un matelas avec le plastique, une table de nuit, mais comme les prisons. Après elle me dit « On va visiter là où on se lave ». Vous savez, les trucs des anciens pensionnats ou autres, les portes bleues, les lavabos, le carrelage froid, les lavabos, les portes bleues pour les douches, toutes comme ça. »*

Les locaux reflètent l'image sinistre qu'a cette mère de l'hôpital psychiatrique, une autre est frappée par les consignes de privation.

Mère de Merlin : *« Des vieux murs, enfin c'était sale à l'intérieur, ça fait penser vraiment à la psychiatrie des années 40 quoi. Rien refait »*

Mère de Leila : *« Elle aime bien se, elle aime bien son petit maquillage c'est son plaisir ! Son plaisir : S'habiller, se maquiller. C'est son plaisir. On lui a tout enlevé ! Tout enlevé ! On ne lui a rien laissé ! Et là elle ne comprenait pas pourquoi. »*

Les mots même font peur.

Mère de Merlin : « *Déjà je vois psychiatrie adolescents. Oh ! Psychiatrie adolescents !* »

L'hospitalisation est effrayante car elle doit être réservée aux « fous », à des jeunes atteints de maladies plus sévères que le Refus scolaire anxieux.

Mère de Leila : « *Pourquoi isoler les gosses ? Elle est psychia- (s'interrompt), peut-être quelle est atteinte psychiatriquement je n'en sais rien ! Alors dites-le-moi ouvertement que votre fille est folle !* »

Il faudrait qu'un diagnostic plus sévère aie été donné par le psychiatre référent pour justifier une hospitalisation.

Mère de Merlin : « *Mon gamin il est phobique, il est pas schizo, il est pas maniaco, il a pas de... Je me suis dit : C'est pas l'endroit quoi !* ».

L'idée même de l'hospitalisation fait violence à ces deux mères, refuser l'hospitalisation apparaît comme une manière de protéger son enfant.

Mère de Merlin : « *Donc on ressort et j'ai dit à la personne, à cette dame, euh... Comment je lui ai dit ? Je lui ai dit « Pour qu'on mette mon fils ici, il faut d'abord qu'on me passe dessus. Jamais mon fils ira là-dedans ». Si j'avais su que mon fils, il en avait eu besoin réellement, il était en danger pour les autres, pas pour lui, mais pour les autres, j'aurais peut-être...* »

Cette mère s'excusera auprès de sa fille pour l'avoir laissée hospitalisée pendant 24h. Elle voit dans cette période d'hospitalisation l'échec de son rôle protecteur.

Mère de Leila : « *Elle a eu très, très peur ! Je me suis excusée auprès d'elle j'ai dit ça ne se reproduira plus jamais. Sauf si tu es dans un état autre et que malheureusement là on n'a pas le choix. Mais tant que tu es consciente je te promets que je ne te remettrai plus jamais là-dedans.* »

Les médicaments sont également un sujet de réticence récurrent pour les parents. C'est une conviction forte, on est « contre » les médicaments.

Mère de Merlin : « *je lui dis « Mais si je mets Merlin ici, il aura pas de médicaments ? » « Ah si, si. Le but c'est justement, il aura des médicaments, au début assez sévères parce qu'il faut qu'il sorte de... » J'ai dit non, j'ai dit non.* »

Mère d'Abdel : « *Oui, moi j'étais, je suis pas pour les médicaments, du tout. On peut s'en sortir sans médicament.* »

Les médicaments ne sont pas vus comme une solution au problème du refus scolaire anxieux dans la mesure où ils ne permettent pas de guérison des symptômes.

Mère de Leila : *« Le problème c'est la facilité de droguer les enfants et puis de les mettre dans un hôpital qui euh... ça va venir, oui mais alors moi la question est la suivante, c'est ça ! Quand on donne à un enfant, un adolescent du Xanax, on lui donne du Valium, on a proposé à Leila du Valium, qu'est-ce qu'on lui a proposé d'autre, mais comment on va la guérir ? »*

Des médicaments qui modifient l'état de conscience des enfants, qui les « shootent ». Ils renvoient à l'image des patients hospitalisés, des malades plus sévères que l'on endort avec les médicaments.

Mère de Abdel : *« Elle lui avait donné ce jour-là du Xanax donc ça l'a shooté toute l'après-midi donc bon »*

Mère de Merlin : *« Et là, on avance, un minot...La bave, shooté à mort »*

2. L'altérité de nouveau en question

Craindre d'être jugés « mauvais parents » quand on a une culture différente

Ne pas avoir les codes institutionnels rend le rapport aux soins psychiatrique superposable à celui que les parents avaient à l'école : une posture en retrait, discrète, dans la crainte de faire une erreur ou quelque chose d'interdit en France. Les professionnels interprètent parfois maladroitement cette posture passive, pensant que les parents sont peu demandeurs voire désinvestis.

Père de Akash : *« J'ai envie de demander au médecin qu'est-ce qui se passe, parce que justement je ne comprends pas, mais je n'ose pas parce que je sais pas si je peux venir demander et comment. »*

Il s'agit en fait de ne pas *imposer* sa différence. Comme pour l'école, l'hôpital est une structure publique, assimilée à la culture française. Cette mère s'empporte quand sa fille lui demande de signaler qu'elle mange halal à l'hôpital de jour, le refus est catégorique, affirmer sa religion musulmane serait un affront.

Mère de Leila : *« Elle m'a dit "mais pourquoi tu n'as pas dit que je mange halal ? " J'ai dit "maintenant tu vas me regarder dans les yeux, je n'ai pas à imposer à l'hôpital, tu m'écoutes très bien (très distinctement) ! Imposer à l'hôpital de te faire un repas spécial mais t'es malade ?! (Ton outré) T'as pas envie de manger tu dis je mange pas. Point ! " »*

Certains parents ont eu le sentiment d'être stigmatisés de par leur différence culturelle et de devoir s'en défendre. La différence culturelle est alors ressentie comme une faille possible de la parentalité. Pour le père de Merlin, son origine albanaise est avancée comme une hypothèse étiologique des difficultés de son fils.

Mère de Merlin : « *"Et puis vous, monsieur vous êtes quand même albanais, vous êtes d'une famille qui s'est sauvée de l'Albanie donc il y a eu de la souffrance. " Mon mari lui dit " Mais il y a pas eu de souffrance. Il y a eu de la pauvreté, mais pas de souffrance. " »*

Les règles qui régissent notre système de soin peuvent attaquer des représentations parentales différentes. La mère du jeune Akash déplore de ne pas pouvoir être informée parce que son fils est majeur. Le concept de majorité qui donne au jeune l'accès au secret médical lui est étranger et le système médical français la bouscule dans son rôle de mère en ne l'incluant pas dans la prise en charge.

Mère d'Akash : « *Parce qu'au pays, on considère que quel que soit l'âge, c'est nos enfants. [...] C'est pour comprendre aussi ce qui lui arrive. Parce qu'il vient, il parle, mais on sait pas ce qui se passe. »*

Se sentir questionné dans sa parentalité par les soins, et parfois mal jugé

Les familles sont souvent frappées par le questionnement systématique de leur propre enfance, ou de leur mode de vie quand eux ne voient pas le lien avec les difficultés de leurs enfants. Ils sont plus ou moins ébranlés par ce questionnement. Pour certaines familles le lien ainsi fait par les soignants entre eux parents et les difficultés de leurs enfants est une absurdité, ils peuvent s'en offusquer comme les parents de Merlin.

Mère de Merlin : « *Merlin m'a dit « Je veux arrêter, maman, je veux arrêter. Elle me parle que de vous ». « Et tes parents ceci, et tes parents cela... » Il m'a dit « Je veux arrêter ». Mais c'était affolant comme climat ! »*

Le père de Ana est surpris des liens faits par le psychiatre qui questionne sa propre scolarité mais il ne s'en formalise pas.

Père de Ana : « *Il m'a plus posé des questions par rapport à ma scolarité à moi. Donc bah vous savez tout, ce que je vous ai dit à vous c'est la même chose à lui, c'était voilà... c'était pas top mais bon c'était une autre époque, c'était comme ça mais bon, pour Ana, ça a rien à voir, elle a été dans le privé dans une bonne école. »*

La stigmatisation peut s'étendre à d'autres niveaux que l'origine culturelle, au modèle familial. Une mère stigmatisée « enfant de la DDASS », raconte la difficulté à supporter les entretiens avec le psychiatre avec beaucoup d'émotion. Une autre est jugée sur son mode de vie.

Mère de Merlin : « *"Ben moi j'ai été à la DDASS. " Alors là, (voix plus aiguë) oh là ! dès que j'ai dit que j'étais à la DDASS, dès que j'ai dit que mes parents étaient divorcés, que j'étais à la DDASS, dans des nourrices, l'assistance publique et tout. La faille, il est rentré dedans!"* »

Mère de Léa : « *Il n'y aura pas de deuxième rendez-vous parce que je suis tombé sur un, je suis désolée de dire ce que je vais dire, mais un vieux débile qui m'a juste dit ah vous travaillez, c'est pas étonnant, tant que vous travaillerez il y aura des soucis. Je fais oui d'accord, excusez-moi de travailler, vraiment désolée. Et j'étais une maman avec un travail quand même bien particulier parce que j'étais à la maison* »

3. De véritables inégalités d'accès aux soins

Acquérir une capacité critique vis-à-vis des soins comme pour l'école

Résister aux jugements, aux stigmates culturels demande une certaine assurance qu'ont obtenu certains parents arrivés depuis longtemps et avec une histoire de migration non traumatique. Ainsi ce père résiste aux attaques de son origine albanaise comme une cause possible de la déscolarisation de son fils.

Mère de Merlin « *Donc c'est lui qui y a été et quand elle a commencé à lui parler de l'Albanie et tout, il l'a remise tout de suite à jour. Il lui a dit " Écoutez, vous êtes pas là pour me juger moi, vous êtes là pour mon fils. Donc si moi j'ai besoin d'un psychiatre ou d'une psychologue, ça sera pas vous, ça sera quelqu'un de l'extérieur, on va pas tout mélanger".* »

Certaines familles vont remettre en question la pertinence des prises en charge.

Mère de Leila « *Moi jusqu'à présent je me dis "est ce que les psys... peuvent quelque chose pour ma fille ? Je... À part l'hôpital on n'a absolument rien proposé, ou bien les médicaments. Faut la droguer, il faut lui donner des médicaments. Elle n'en veut pas.* »

Cette capacité à remettre en question les soins doit s'acquérir, elle est un critère d'une bonne connaissance du système. L'enjeu devient de choisir le bon lieu de soin. Les parents de Merlin ont l'idée qu'il faut trouver le bon lieu de soin, le bon psychiatre, comme il fallait trouver la bonne école.

Mère de Merlin : « *Merlin, il a demandé à partir. Et cette femme me dit « Va à la maison de Solène ». Alors sur le coup j'y vais pas tout de suite, mais j'enlève Merlin du CMP. »*

Certaines familles concluent que les soins ne sont pas une solution, mais n'en voient pas d'autres. Le refus scolaire semble résister à la prise en charge et c'est le constat de l'impuissance parentale qui transparaît à travers l'échec de la psychiatrie.

Mère de Leila : « *Jamais je n'aurais cru que cela durerait aussi longtemps ! Sans une solution... C'est ça. La problématique est là. Il n'y a pas de solution. (Insiste très distinctement) Personne ne nous dit « voilà pour votre fille il peut y avoir tel parcours scolaire, on peut l'aider d'une telle manière ». Non, on ne peut rien, rien »*

La responsabilité de trouver une solution incombe encore aux parents. C'est le constat de ce père d'origine portugaise installé depuis longtemps en France.

Père de Ana : « *Bah dès le premier rendez-vous j'ai dit à mon épouse, c'est pas ici qu'on va trouver la solution. C'est le ressenti que j'ai eu, j'ai parlé avec votre collègue, bah le ressenti que j'ai eu c'est que j'ai dit à ma femme, on se démerde ailleurs. »*

Connaître le système, le réseau, pour trouver les soins adaptés

La connaissance du système de soins est un facteur évident d'accès rapide à ceux-ci. Que ce soit par une tierce personne, par une expérience antérieure, ou par une formation personnelle.

Père de Michael : « *Ma compagne, qui bon, elle qui est un peu dans la formation, elle est plus à même de comprendre, puis de dénouer un petit peu les tenants de l'histoire donc que bon. Comme on avait fait pareil pour [son frère], et puis ça avait fonctionné. »*

Cette famille avait d'abord consulté un psychiatre en libéral sans que cela soit pertinent pour aider leur fille déscolarisée. Un médecin de famille connu depuis longtemps peut permettre de trouver le lieu de soins adapté au refus scolaire.

Mère de Leila : « *Le Dr Z. (médecin de famille) qui nous a conseillé d'aller à la maison des adolescents à Avicenne. »*

Un réseau relationnel solide permet de trouver plus rapidement la structure adaptée à la prise en charge de ses enfants. Les parents de Ana sont en France depuis qu'ils sont enfants et ont un réseau social étoffé à Paris, une amie leur conseille la Maison des adolescents. Ils sont pris en charge rapidement, deux mois plus tard.

Père d'Ana : « *Qui c'est qui nous l'a dit ? C'est une amie, ou une collègue qui nous a dit. C'était par rapport à, c'était une amie qui nous l'avait dit, après ma femme est allée voir sur le site et elle s'est renseignée et c'est là qu'on avait pris rendez-vous.* »

A l'opposé, la méconnaissance du réseau entraîne un véritable retard de prise en charge dans la famille la plus dénuée de relations sociales (hors de la communauté tamoule). Aucun des parents ne parle le français, tous deux sont d'une culture éloignée et leur enfant Akash ne sera adressé à la Maison des Adolescents que tardivement, à la veille de son baccalauréat, alors que l'absentéisme est majeur depuis presque 2 ans, ce retard étant principalement dû à des difficultés de communication avec l'établissement scolaire.

Père d'Akash : « *En fait, il y avait ces problèmes avant qu'il passe le bac, mais ils ne nous ont jamais dit que c'était un problème de cet ordre-là, c'est-à-dire du, du fait qu'il veut mourir, qu'il avait des idées comme ça. On nous a juste dit qu'il avait pas de bonnes notes, que ça suffisait pas. Et c'est après avoir raté son bac qu'il y a eu toutes les démarches qui ont été faites et qu'il est venu ici. Donc juste avant l'examen, l'examen du bac.* »

Les parents d'Akash sont les seuls qui ne parlent pas du tout français, et la communication avec les soignants est visiblement très entravée par la barrière linguistique. Ce père explique n'avoir jamais eu d'entretien avec le psychiatre de son fils et devoir systématiquement demander à son fils d'être l'interprète pour avoir des informations.

Père d'Akash : « *Mais parce qu'en même temps, si le docteur veut me dire quelque chose, il faut passer par mon fils. Comme je comprends pas toutes les choses subtiles de ce qu'il peut expliquer le médecin, moi je comprends pas, donc j'ai besoin de la traduction de mon fils, donc dans tous les cas, il faudra que ça passe par mon fils.* »

4. Explorer d'autres solutions en dehors du système classique français.

Recourir à des thérapies traditionnelles, un sujet tabou ?

Alors que la jeune Leila a pu aborder facilement les lectures différentes de ses difficultés faites par la famille restée au pays et la possibilité qu'on lui ait jeté un mauvais sort, il est difficile d'aborder le sujet avec sa mère qui s'en défend. La réponse est vague, oscille entre adhésion et refus.

Mère de Leila : *« Je n'en sais rien, oui chez nous, oui c'est clair, chez nous on le dit, c'est clair, y'a la réussite, c'est là ma fille ne dit pas c'est de la jalousie des choses, les gens sont peut-être envieux... Jaloux peut être ? Non ne dit pas ça. Elle est très croyante, et elle a des cousins en fait, elle a souvent ses cousins au téléphone en Kabylie, et elles en parlent. « Oui mais ils t'ont fait ça à toi », je lui dis arrête, arrête, arrête, moi je suis croyante, je suis tellement croyante, je, je, à la limite je crois pas à tout ça. Le mauvais œil, oui peut être. Être envieux oui peut être »*

La mère se détache rapidement de ses hypothèses pour les attribuer à sa mère ou à son mari, mais elle se positionne en dehors de ces représentations culturelles.

Mère de Leila : *« C'est ce que me disait ma maman... Mon mari il dit comme vous hein. Il dit ce n'est pas de leur faute. C'est comme vous dites, ce n'est pas volontaire. Mais après, je ne sais pas quoi penser. »*

Cette mère est mal à l'aise avec la question des pratiques traditionnelles Kabyles, pourtant, nous savons qu'un rituel a été fait pour Leila. Transparaît ici une vision péjorative « si on les écoutait », « les » s'opposant à elle-même « moi je suis croyante ».

Mère de Leila : *« Vous savez en Kabylie, euh (souffle puis fait une pause) si on les écoutait euh, c'est surnaturel, sur machin euh... je ne sais pas, j'y crois pas trop. Mais bon même à Leila je lui dis hein faut pas te mettre ça de martel en tête euh, parce que, c'est pas bien à la limite euh. C'est bien aussi des fois de, de dire c'est comme ça et puis c'est tout, vous voyez ? Oui il y a le mauvais œil, oui y a ci, y'a ça mais après il ne faut pas non plus concentrer ça, c'est ça, c'est ça ! »*

Elle oppose les rituels kabyles à la croyance musulmane et en minimise la portée. La religion musulmane revêt par opposition une forte valeur identitaire, c'est une conviction profonde et affirmée.

Mère de Leila : *« C'est ce qu'elle a fait l'année dernière, oui elle l'a fait, oui elle l'a fait faire, l'année dernière elle a dit qu'elle se sentait bien. Vous savez après c'est psychologique.[...] Moi j'ai dit tu fais des prières, ça j'y crois. Parce que peut être je suis croyante aussi c'est tout. »*

Pour la mère d'Abdel également, l'hypothèse du mauvais-œil est fugace, vite réfutée. Elle la tourne en dérision : « le tralala ».

Mère d'Abdel : *« Oui, je vous avoue quand mon fils était pas bien après le mariage, j'y ai pensé. J'y ai pensé. Après, c'est passé. Je me suis dit peut-être qu'au mariage, on était nombreux en famille et tout ça. C'est vrai chez nous, il y a beaucoup de tralala. J'y ai pensé, mais après je me dis parce qu'après il était bien. »*

Le père d'Akash élude lui aussi la question des thérapeutiques traditionnelles.

Interviewer : *« Akash nous a parlé d'autres soins aussi qui auraient été faits, et notamment des soins traditionnels. »*

Père d'Akash : *« Non, il n'y a rien eu de particulier à part qu'on a été dans une église pas loin, qui s'appelle Notre-Dame-de-France. En général, tous les Tamouls sont très croyants, même s'ils sont hindous, et en fait dans cette église, on a allumé des bougies avec lui, prié, et sinon il y a eu rien de particulier. »*

A la question de l'étiologie de la maladie, lui n'ayant pas la connaissance de la psychiatrie dans sa culture cherchait un substrat anatomique à la déscolarisation de son fils. Ici la représentation de ce père est invalidée par le modèle français de représentation de l'anxiété comme quelque chose de psychologique.

Père d'Akash : *« Moi, J'avais proposé d'aller voir un spécialiste, neuro, et on m'a dit que ça servait à rien, que c'était pas le problème, mais que c'était plutôt ici, que c'était un travail pas tellement neuro ou... médical à ce niveau-là, mais plutôt psychiatrique. »*

Sa mère nous révèle beaucoup plus facilement les soins pratiqués. Moins défensive, elle raconte spontanément le recours à un thérapeute traditionnel en France, un prêtre astrologue et numérologue qui a fait une divination et lié les difficultés d'Akash à la position des astres.

Mère d'Akash : *« J'ai été voir un prêtre[...], pour lire les astres, sur ce qu'ils disent sur lui. [...] Et là, il m'ont dit qu'effectivement, c'était une mauvaise période, et que même si on lui martèle un truc dans la tête, ça rentrera pas, parce que c'est une mauvaise période. Qu'il n'aurait même pas son bac, là, parce que les astres sont pas en sa faveur. Et qu'il faudrait qu'il ait les rayons du soleil pour voir la lumière. Pour l'instant, c'est pas dans la lumière, jusqu'à ses 21 ans. À partir de 21 ans, ça va changer.. »*

Elle explique les prescriptions qu'elle a suivies, le prêtre leur a demandé de faire des choses en France, des prières, et au pays, des offrandes.

Mère d'Akash : « *On m'a dit de faire des choses, des offrandes, surtout le jour où il va passer le bac, des choses comme ça. Donc j'ai organisé ça au pays, j'ai envoyé l'argent pour que la semaine avant le bac, on prépare des choses particulières, pour que le jour du bac, lui, il fasse des prières ici, et que là-bas, au Sri Lanka, y'a des choses qui ont été faites aussi pour lui.* »

L'hypothèse d'une vulnérabilité due à la migration n'émerge qu'en filigrane dans le discours de cette mère, elle lie la fatigue qui empêche son fils d'aller à l'école à un entre deux difficilement réconciliable, comme une résurgence d'un choc entre l'Inde et la France quand il était petit, entre le chaud et le froid. Un enfant rendu vulnérable par les écarts violents entre les deux pays, entre les 2 climats. Un métissage violent comme hypothèse étiologique :

Mère de Akash : « *Il avait 2-3 ans, à peu près, nous sommes partis en Inde quand il était petit et à ce moment-là, il faisait très, très chaud là-bas, il mangeait beaucoup de glaces, parce qu'il faisait très chaud. [...] Et quand il est rentré ici, il a attrapé quelque chose. Moi je mets ça en lien avec la chaleur et le froid d'ici, et que... il a été hospitalisé plus de deux semaines, il avait plus de 40 de fièvre, il fallait le mettre dans l'eau froide pour que son corps... c'était très dur pour moi. [...] Mais on a jamais su ce que c'était. Et après, ça allait mieux, mais la fatigue est restée, la fatigue physique* »

Trouver de nouvelles solutions en s'inspirant d'autres modèles : à l'étranger, dans l'associatif.

Comme certains s'engagent au niveau d'associations politiques, contre le harcèlement scolaire, d'autres sont représentants des parents d'élèves. Des nouveaux parents hyper-investis dans la scolarité de leur enfant, qui suppléent à la protection insuffisante du système scolaire en intervenant plus au niveau des établissements, ce sont les parents de l'étude les plus intégrés socialement.

Père de Michael : « *Pendant toute sa scolarité on a beaucoup suivi, moi j'étais dans les parents d'élèves, au niveau de sa scolarité, après je ne sais pas si, si ça l'a gêné ou pas* »

S'impliquer plus dans le système permet de mieux protéger ses enfants. Ce père peut en fonction du niveau de gravité des événements choisir de rester en retrait et de s'entretenir avec son fils, mais il peut aussi intervenir directement dans l'établissement scolaire si nécessaire.

Père de Michael : « *Quand il y avait quelque chose que je trouvais un peu anormal je lui demandais « tu veux qu'on en discute » par exemple quand il se passait un truc quand j'étais parents d'élève je lui disais « tu veux que j'intervienne ou pas » en fonction de ce qu'il disait, bon et aussi en fonction de la gravité, j'intervenais ou pas, mais en général je le laissais.* »

Pour la famille d'Ana, très bien intégrée également, une solution serait de faire une scolarité à l'étranger pour éviter le système scolaire français. Cette famille est très bien renseignée sur les autres systèmes scolaires existants.

Père d'Ana : *« On va mettre ça en place, faut les sous, faut le temps, faut beaucoup de choses mais pour l'instant on lui a expliqué que voilà, son bac elle le passe en France et puis après elle partira à l'université à l'étranger. Elle s'est renseignée pour Toronto et Madrid donc on verra, comment elle voudra, elle veut intégrer un truc international. »*

Dans cette famille l'expérience migratoire est une force qui permettra à Ana de voyager si elle veut et de trouver une autre solution, ailleurs, si le système français ne lui convient pas. Le père, qui a fait de nombreux aller-retour entre la France et le Portugal affirme cette liberté avec une certaine fierté.

Père d'Ana : *« Si c'est ce qu'elle veut et si c'est mieux ailleurs, oui bien sûr sans hésiter, elle partira. Après peut être qu'elle reviendra, va savoir, on sait pas, peut-être qu'elle restera ou alors elle ira où elle veut. Dans la famille on est des voyageurs vous savez. (rire) On est parti dans les quatre coins du monde donc ça y est, on est des voyageurs. »*

V. DISCUSSION

A. Caractéristiques socio-démographiques

1. Des profils de famille très différents.

Tous les adolescents de l'étude sont nés en France, mais les différences sont grandes entre les parents qui ont quitté le pays d'origine quand ils étaient eux-mêmes enfants pour venir s'installer en France avec leur famille, et ceux qui sont arrivés plus tard, déjà adultes, sans leur famille. La complexité de ce paysage des parents migrants est un résultat en soi, elle interdit les simplifications.

Les premiers ont pu être confrontés à des difficultés linguistiques quand ils étaient enfants mais sont aujourd'hui de bons locuteurs en Français. La question de leur identité culturelle refait pourtant surface à la lumière de l'adolescence de leur enfant et de ses difficultés scolaires. Les familles plus récemment arrivées, *a fortiori* venant d'une culture non européenne et donc plus éloignée de la culture française, souffrent d'une méconnaissance des codes culturels français, codes de l'école, codes de la parentalité, codes sociaux. Ce décalage entrave nettement le parcours de soin de leurs enfants et nous pouvons considérer les difficultés de ces familles comme paradigmatiques de celles auxquelles sont confrontés les parents migrants lorsque leur enfant est atteint d'une trouble psychique. Mais si la remise en question de leur capacité parentale prend des proportions différentes, elle est commune à tous les parents, et vient systématiquement ré-interroger leurs rapports à leur culture d'origine, à leurs représentations, à leur famille. L'équilibre familial est bouleversé par le refus scolaire anxieux et les représentations culturelles sont ébranlées.

On retrouve sensiblement trois profils différents de familles en fonction de leur degré de familiarisation avec le système français.

La famille d'Akash, arrivée récemment en France depuis le Sri Lanka, ne connaît ni les codes sociaux ni les codes culturels locaux. Ils n'ont pas de ressources sociales en France en dehors de la communauté tamoule, ne parlent pas français ou très peu. Pour eux la migration s'accompagne d'un processus d'idéalisation du pays d'accueil. Ils attendent beaucoup de leur

enfant, de l'école et des soins. Ce niveau d'attente élevé s'accompagne d'une confiance quasi aveugle tant dans la réussite de leur fils que dans les institutions auxquelles ils ont affaire.

Les familles de Dalla, d'Abdel et de Leila sont plus familiarisées avec les codes culturels français mais ce ne sont pas les leurs. Ces trois familles viennent de cultures non européennes également, Maroc, Algérie et Sénégal. Ils ont également des attentes élevées vis-à-vis de leurs enfants et de l'école, mais ils se méfient des institutions françaises qui les ont déjà déçus. Leurs ressources sociales sont partagées entre leur pays d'origine et les liens qu'ils ont tissés en France.

Enfin les familles d'Ana, de Léa, de Merlin et de Michael sont nettement plus familiarisées avec le système français et ses institutions. Ces quatre couples parentaux sont multiculturels. Trois mères sont françaises métropolitaines, les autres parents sont issus de l'Europe : Espagne, Italie, Albanie et Portugal. Les attentes de ces familles sont plus modérées, tant à l'égard de leurs enfants dont ils relativisent l'échec scolaire, que de l'école dont ils savent qu'elle ne garantit ni la réussite ni la protection des élèves. Ces quatre familles ont un réseau social bien développé en France et ont des connaissances leur permettant d'avoir un regard critique sur les institutions de manière sereine.

2. La modification des images parentales

La place des mères

Les mères ont répondu largement à notre recherche, avec un certain enthousiasme. Elles étaient pour la plupart heureuses de l'opportunité de partager leur expérience, plusieurs nous ont fait remarquer s'être confiées plus qu'elles ne le pensaient en fin d'entretien. Elles transmettent la culture du pays d'origine et celles qui parlaient une langue différente l'ont enseignée à leurs enfants : l'espagnol pour Ana, l'arabe pour Leila et Abdel, le tamoul pour Akash.

Elles transmettent également des stratégies adaptatives, stratégies données à leurs enfants pour éviter les discriminations. Ces stratégies sont révélatrices de leurs représentations du système français. Parce qu'elles pensent le système intolérant à leurs appartenances, les mères d'Abdel et de Leila, toutes deux de religion musulmane, enseignent à leurs enfants de rester discret, c'est-à-dire de cacher leur différence.

La place des pères, la fragilisation de la fonction paternelle

On ne peut ignorer la sous-représentation des pères dans ces entretiens. De nombreuses raisons peuvent expliquer cette absence des pères. Aucune famille n'est monoparentale, une seule est recomposée, tous les autres vivent en couple. Pourtant, les pères n'ont pu être vus pour plus de la moitié des familles, même s'ils ont été sollicités de nombreuses fois. Pour une seule famille, c'est l'adolescente qui ne nous avait pas donné son accord pour nous entretenir avec son père, étant alors en conflit avec lui. Un autre père est resté injoignable. Concernant le père de Leila, c'est la mère qui a interdit le contact, alors que l'entretien avec celui-ci était prévu.

D'autres pères ont été vus sans aucune difficulté, dans 3 familles. Deux ont immigré en France étant jeunes et sont parfaitement locuteurs en français. Ils ont tous deux été victimes de racisme dans leur enfance et sont tous deux particulièrement impliqués dans les difficultés scolaires de leurs adolescents. Le troisième est un père arrivé bien plus récemment en France, ne parlant que très peu le français. Sa présence en entretien relevait d'un malentendu. N'ayant jamais eu d'entretien avec l'équipe de la maison des adolescents où était pris en charge son fils, il s'attendait à un entretien avec l'équipe de soin de son enfant, non à un entretien de recherche.

L'approche systémique apparaît ici très intéressante pour comprendre la place des pères. Le père est celui qui est à l'interface de la famille et de la société selon Scandariato (72). Lors de l'immigration, la fonction paternelle est fragilisée par la méconnaissance qu'ont les pères du pays d'accueil, et les difficultés adolescentes peuvent en être une manifestation symptomatique. En effet, dans le parcours migratoire, le père reste fréquemment celui qui procure les revenus et détermine le statut économique et social de la famille. Les obstacles linguistiques et les difficultés économiques, sont autant de remises en question de la place de ces pères. Le fait que la société d'accueil possède des modèles éducatifs radicalement différents de ceux de la culture d'origine peut constituer une véritable impasse dans la fonction paternelle. C'est le cas de ce père Tamoul qui interprète le discours de l'institution scolaire française comme une interdiction d'éduquer son enfant comme il sait le faire. Il opte alors pour une mise en retrait qui sera ensuite interprétée comme une démission parentale. La dévalorisation de la culture d'origine va de pair avec la dévalorisation de l'image parentale. Il arrive alors que l'on observe un désintérêt de l'adolescent pour la culture d'origine des parents. Ainsi, Akash, ne s'intéressait plus aux fêtes de la communauté tamoule. Cette dévalorisation de l'image identificatoire peut être comprise

comme une des clefs du refus scolaire anxieux dans certaines familles, entraînant des affects dépressifs chez les adolescents en même temps que leur parentification (73).

Les grands-parents, la famille élargie

La génération des grands-parents et la famille élargie n'est pas insensible à l'échec que constitue le refus scolaire. Restés au pays, les grands-parents ne comprennent pas les difficultés des adolescents quand souvent eux n'ont pas eu la « chance » de pouvoir aller à l'école. Cette incompréhension peut conduire à une rupture des liens, entre petits-enfants et grands-parents, mais également entre les grands-parents et leurs propres enfants, lorsque les parents du jeune ne peuvent plus parler librement à leur famille de leurs choix éducatifs et du parcours de soin en France, sans risquer l'opprobre. Autour du refus scolaire anxieux les liens familiaux se questionnent, souvent ils se distendent, on dissimule le problème, parfois on se ment.

3. La parentification

La perte d'autorité parentale peut conduire à une parentification de l'adolescent. De façon générale, les adolescents de cette recherche sont presque tous décrits comme particulièrement matures et responsables par leurs parents. Studieux et dignes de confiance, ils se voient déléguer de nombreuses responsabilités par leurs parents. Les cas de Leila et d'Akash sont particulièrement représentatifs. Leila est considérée comme une aînée alors qu'elle est deuxième dans la fratrie, et Akash, qui lui est l'aîné, est le seul enfant capable de traduire le monde français à ses parents. Parce qu'il sait lire et écrire le français, il se retrouve dans une position de traducteur du monde d'accueil pour ses parents. A l'extrême, cette position entraîne comme l'écrit Benhadj Lakhdar, une filiation paradoxale (74), le fils est au-dessus de la loi du père et initie celui-ci dans un nouvel espace. On peut alors interroger la place de cet adolescent qui est intermédiaire, interprète, avec les différentes institutions et se demander si cette place ne lui confère pas une certaine toute-puissance, une toute-puissance qui le met hors du système, scolaire et social et contribue à sa déscolarisation.

B. Lectures transculturelles du refus scolaire anxieux

1. Négociations identitaires avec l'école

Le refus scolaire anxieux pose la question du rapport au savoir, au désir d'apprentissage et de l'autonomie. Tous les enfants de cette recherche étaient des bons élèves jusqu'à ce que

l'angoisse fasse irruption, angoisse de l'école, angoisse du savoir, et que tout se fige. Mirsky conceptualise la migration comme un processus de séparation-individuation selon les termes de Margaret Mahler : en se séparant du pays d'origine, on se sépare aussi des représentations des objets internes liés au pays (75). Dans le cas de ces jeunes de deuxième génération, la construction identitaire de l'adolescence, le désir d'autonomie, l'investissement du monde extérieur, peuvent laisser émerger un véritable conflit de loyauté envers la culture de leurs parents, de leur famille. Ce conflit, s'il ne trouve pas de résolution dans la négociation, dans le métissage entre les deux cultures, peut conduire à une inhibition importante du fonctionnement en milieu scolaire (54).

Tous ces adolescents étaient en filière générale avec de bons résultats scolaires, tous envisageaient des études supérieures après le Baccalauréat. Le refus scolaire anxieux, en interrompant la scolarisation à l'époque du secondaire, n'attaque pas les apprentissages fondamentaux car l'écriture, la lecture, les mathématiques élémentaires sont tous acquis. Lorsque la déscolarisation survient au lycée, au collège, c'est l'orientation qui est mise en péril, le choix des études pour la suite, l'obtention du baccalauréat, diplôme fortement investi par les parents. Plusieurs parents de cette étude ont insisté à plusieurs reprises en entretien sur les grandes qualités de leurs enfants. Qualifiés à diverses reprises d'enfants *brillants*, *très intelligents*, ils étaient promis à des métiers prestigieux tels qu'ingénieur, contrôleur aérien, architecte ; des métiers bien éloignés de la catégorie socio-professionnelle de leurs parents. Les parents demandent donc à leur enfant de s'investir et de réussir dans la société d'accueil, là où eux-mêmes n'ont pas réussi ou ne s'investissent pas autant qu'ils l'auraient souhaité. Cette double injonction contradictoire est d'autant plus douloureuse qu'elle survient au moment de l'adolescence où les enjeux d'affiliation viennent questionner l'appartenance et la filiation (54).

D'un point de vue transculturel, le refus scolaire anxieux peut être vu comme une difficulté à gérer le contact entre la famille et le monde extérieur de l'école, difficulté associée à une fragilité de la représentation de soi, des parents et de la famille. Les oscillations des adolescents entre des moments de rejet de la culture de leurs parents et des phénomènes de restauration de ces cultures, sont d'autres manifestations de cette conflictualité, qui questionne l'appartenance culturelle familiale. Ces mouvements qui accompagnent le refus scolaire bouleversent les parents interrogés, inquiets que leur enfant ne participe plus aux fêtes de la communauté, ou étonnés au contraire qu'il s'intéresse de nouveau aux choses du pays, un père est surpris que sa

filles déscolarisées apprennent sa langue maternelle, le portugais. A l'extrême, dans la famille de Leila, le clivage culturel est massif entre le monde du dedans, la maison, où l'on peut vivre selon la culture, en accord avec la religion musulmane, et le monde du dehors où il faut cacher toute différence pour se confondre avec la culture majoritaire. Il n'y a pas de marge de négociation possible dans la construction identitaire de Leila, il lui faudrait cacher son identité culturelle profonde aux yeux du monde extérieur, et son métissage semble entravé. Le refus scolaire anxieux peut alors être lu comme un refus de la société extérieure, venant limiter symboliquement les échanges entre le monde intérieur et le monde extérieur, empêchant momentanément une rencontre chargée d'angoisse, comme le mutisme extra-familial peut également le faire (52).

2. Le mandat de réussite familiale

Le mandat de réussite transgénérationnelle, selon l'expression de Lebovici (76), concerne autant les parents que les enfants. Les parents ont beaucoup de mal à renoncer à l'idéal de réussite de leurs enfants quand celui-ci faisait partie intégrante de leur projet migratoire. Certains parents persistent dans le rêve de réussite alors que leur enfant est déscolarisé depuis plusieurs mois, comme incapables de réajuster leurs attentes à la situation de leur enfant, à la limite du déni. Dans d'autres familles, l'échec du mandat transgénérationnel s'est produit à la génération précédente. Ce sont les parents, arrivés très jeunes, qui ont déçu les espérances de leurs propres parents. Dans ces familles, le déni des difficultés est moindre, les parents se montrent plus compréhensifs vis-à-vis des incapacités de leurs enfants et plus patients.

3. Le poids de l'histoire coloniale

En France, les enfants de l'immigration actuelle viennent souvent de pays anciennement colonisés. Quatre familles de cette étude sont issues d'anciennes colonies françaises, ce qui représente la moitié de la population de cette étude, ils viennent du Sénégal, du Maroc, de l'Algérie et de la Martinique. Le passé colonial français reste un sujet délicat en France, la faible représentation des études post-coloniales dans notre pays en témoigne. Pourtant, lorsque le pays d'origine a été marqué par la colonisation, certains éléments conscients, explicites ou inconscients de cette histoire coloniale peuvent persister dans le rapport des parents aux institutions françaises. Ce rapport de domination entre le pays d'accueil et le pays d'origine transparaît dans le discours parental parfois lorsqu'il dévalue la culture d'origine au profit de

celle du pays d'accueil (77) ou bien lorsqu'il prend le parti de s'effacer. Cette asymétrie affecte sans nul doute le rapport des adolescents à la seule institution française à laquelle ils ont affaire : l'école. L'histoire coloniale n'est pourtant jamais abordée dans les entretiens de recherche, elle transparaît, en filigrane, sous les multiples recommandations données par les mères aux enfants d'être polis, respectueux, mais surtout discrets, pour que tout se passe bien. Ces injonctions d'invisibilité sont implicites, mais omniprésentes, formulées comme des attentes parentales, des conseils, elles traduisent surtout la demande institutionnelle d'intégration au sein d'une société à l'idéal *assimilationniste*.

Cette discrétion n'épargne d'ailleurs pas le contenu des entretiens de recherche dans lesquels la culture d'origine est rarement abordée spontanément par les parents. Les rituels qui ont pu être faits par les familles pour soigner les angoisses des adolescents ne sont abordés spontanément qu'une seule fois, par une mère tamoule. Lorsque nous avons connaissance de pratiques médico-religieuses familiales, c'était via les entretiens avec les adolescents. Abdelmalek Sayad a théorisé ce phénomène dans son étude de l'immigration algérienne comme un *idéal-type* de l'immigration en tant que rapport de domination. Ce rapport de domination se prolonge en métropole. Il dénonce la politesse comme étant un instrument d'exclusion de la vie politique, une interdiction de prendre part à la vie publique (78). Cette injonction de discrétion apparaît clairement dans les deux familles d'origine algérienne et marocaine. Malika Mansouri lie les difficultés scolaires des enfants de migrants à l'héritage d'un inconscient transgénérationnel traumatique (79). Intégrer l'histoire coloniale et l'histoire post-coloniale tant dans l'éducation que dans la pensée des soins apparaît comme un point clef dans la considération des difficultés scolaires des enfants de migrants.

Dans cette perspective, le refus scolaire anxieux peut alors être considéré comme un *retour du refoulé* de cette histoire coloniale, un refus de cette asymétrie culturelle exigée par l'institution dans le discours parental.

C. La nécessité de prendre en compte la différence

1. Un dialogue complexe avec l'école

Les parents migrants attendent beaucoup de l'école. La scolarisation de leurs enfants est un enjeu souvent majeur dans la migration. Le refus scolaire anxieux de leur enfant force la communication entre les parents migrants et l'école, mais les obstacles sont nombreux. Il y a

tout d'abord l'obstacle linguistique, qui ne concerne qu'une seule famille de notre échantillon mais semble insurmontable. Le recours à un interprète s'est fait très tardivement, dans l'urgence, entraînant un retard de prise en charge majeur pour le jeune Akash,

Les codes culturels liés à l'école sont un autre obstacle dont les SMS de signalement des absences sont un exemple frappant. Lorsqu'un élève est absent, les parents reçoivent un SMS de l'établissement signalant l'absence. Il y a une convocation implicite de l'institution, l'école attend que les parents s'inquiètent, fassent la démarche de les contacter et de solliciter un rendez-vous ; dans le cas contraire, les parents seront considérés comme non impliqués dans le projet scolaire, désinvestis (68). Pourtant, cette posture en retrait peut-être au contraire un signe de respect de l'institution scolaire de la part de certains parents d'une culture différente comme pour la famille originaire du Sri Lanka. Bernard Lahire, en analysant différents tableaux d'échec scolaire d'enfants de milieux populaires a démontré que l'institution scolaire nécessite un certain savoir, qu'il existe une *culture de l'école* qui permet aux familles de déchiffrer ses demandes et de répondre à ses exigences (80). On retrouve donc cette même difficulté de compréhension pour des familles migrantes d'une culture éloignée et pour des familles venant de milieux sociaux défavorisés. En revanche, les familles venant de pays avec une culture scolaire proche, comme l'Espagne, le Portugal ou l'Italie, ne connaissent pas ce problème car leur *culture de l'école* est suffisamment proche pour pouvoir être transposée au système français. Dans les couples multiculturels, le conjoint français décode l'institution si nécessaire. Les familles bien repérées de notre étude sont prises en charge plus précocement.

Ce constat interroge sur la possibilité de mettre en place et de diffuser des dispositifs de médiation scolaire transculturelle, individuelle ou collective encore trop rares. Il n'existe à notre connaissance qu'un seul dispositif de ce type, le dispositif METISCO, qui inclut également un volet de soutien à la parentalité, et un volet de formation et de soutien pour les professionnels scolaires (53).

2. Quels enjeux en psychiatrie ?

Cette étude démontre la nécessité de prendre en compte les enjeux culturels et identitaires en cause dans le refus scolaire anxieux des adolescents, à la fois sur le plan individuel, familial et collectif. Il faut que les psychiatres s'interrogent sur les représentations culturelles à l'œuvre dans le refus scolaire anxieux des adolescents, de leurs parents, mais aussi sur les

représentations culturelles de l'école. Le refus scolaire anxieux impacte autant qu'il implique les familles des adolescents. Les parents sont les premiers interlocuteurs, de l'école puis des soins, et la différence culturelle ne doit pas être ignorée dans la prise en charge psychiatrique.

Plus on appartient à un milieu éloigné de celui des enseignants, plus les risques de retard de prise en charge sont grands. Le constat de l'école comme lieu de reproduction sociale bourdieusien est sans appel. Que faire de ces données en tant que psychiatre, lorsque l'on accueille une famille venant d'une culture différente ? Il est nécessaire de prendre en compte cette inadéquation des codes sociaux, car elle n'épargne pas le domaine des soins. Le recours à des interprètes-médiateurs de manière plus systématique, plus institutionnalisée, est nécessaire.

Il est également important de prendre en compte les expériences de racisme et de discrimination vécues par les familles. La reconnaissance de ces particularités légitime l'expérience vécue par les familles. Elle apparaît comme une étape essentielle dans la prise en charge thérapeutique du refus scolaire anxieux des adolescents et dans le dialogue avec leurs parents. En effet, alors que l'école et les systèmes de soins se veulent toujours plus inclusifs, l'altérité continue de susciter des discriminations au sein de l'institution scolaire (75) ou dans l'accès aux soins.

D. Limites et perspectives

Tout d'abord, ce travail ne permet pas de mettre en évidence l'évolution des représentations parentales, qui sont appelées à être remaniées dans le temps. Il serait donc intéressant de pouvoir répéter l'entretien avec les parents participants à distance.

Une deuxième limite est le faible nombre de parents concernés par une situation transculturelle, si l'on compare au nombre de parents inclus au total pour cette recherche. Plusieurs adolescents interrogés concernés par une situation transculturelle, et déjà majeurs ont en effet refusé que leurs parents ne participent à l'étude. Si ce refus peut être interprété comme l'illustration du double processus de parentification de l'adolescent et de disqualification du parent migrant, il n'en reste pas moins préjudiciable au recueil de données. Ainsi, les trois idéaux-types de parents que nous avons esquissés, selon l'ancienneté de leur migration, ne peuvent être considérés comme stabilisés. En effet, la saturation des données n'a pas été atteinte en ce qui concerne ces comparaisons en sous-groupes. Inclure plus de participants aurait ainsi permis d'augmenter la précision et la validité de notre étude.

VI. NOTE AU LECTEUR

La culture façonne l'ensemble de nos représentations, elle nous permet de donner un sens au monde et de construire notre identité. Devereux a montré comment la rencontre d'une culture différente peut-être source d'angoisse (81). La perception de points de divergences dans la culture de l'autre fait place aux fantasmes, à la fascination comme au rejet, aussi néfastes l'un que l'autre. Devereux décrit l'analyse du contre-transfert du chercheur comme une étape essentielle de toute recherche en science du comportement, un travail en contexte transculturel ne peut faire l'économie d'une telle analyse, en particulier dans sa dimension culturelle. Tobie Nathan définit ainsi le contre-transfert culturel : « l'ensemble des réactions d'un homme qui rencontre un autre homme d'une autre culture et entre en relation avec lui » (82). La notion de contre-transfert culturel souligne la double valence, intime et collective de nos réactions de contre-transfert, celles-ci dépassent notre histoire singulière, elles sont aussi le fait de notre histoire collective, de nos appartenances socio-culturelles, professionnelles, linguistiques (83). Le carnet de recherche, tenu tout au long de ce projet, et les supervisions du groupe de travail, furent des outils précieux pour saisir quelques enjeux de ce contre-transfert.

Au terme de ce travail de thèse, il faut aborder la question de la recherche à la première personne. Mon intérêt pour le transculturel s'inscrit dans une histoire personnelle de dialogues identitaires, j'ai grandi dans une double culture. Une histoire maternelle racontée haut et fort, richement métissée d'Italie, de Provence, et d'Espagne. Une histoire paternelle plus silencieuse, d'une migration dont on perd la trace, passée par l'Égypte et la Russie, et dans laquelle les langues se sont tues. Les enjeux de la transmission et du métissage sont pour moi des sujets familiers.

Mon intérêt pour la recherche qualitative s'est développé tant de part des convictions personnelles, que grâce à ma formation. J'ai commencé mes études de médecine après un cursus en Lettres modernes et en Philosophie, la psychiatrie était une évidence. Mon attention au discours, à la complexité de l'intersubjectivité, à l'infinité des représentations du monde, s'enracine dans un amour ancien pour la phénoménologie sensible de Merleau-Ponty. La recherche qualitative se présentait comme une possibilité d'approcher les familles jusqu'à leur *chair*, au sens phénoménologique du terme, de chercher *l'invisible* (84).

Cette plongée, dans *l'être-au-monde* de ces parents, n'a pas été sans heurts. Tour à tour chercheuse à l'oreille naïve, petite-fille de migrants et psychiatre, je pouvais successivement, et à propos d'un même sujet, m'étonner, me révolter, puis analyser et comprendre.

En interrogeant les parents du jeune Akash, je réalisais avec effroi que c'était en fait la première fois que cette famille bénéficiait d'un entretien en présence d'un interprète. La perspective émique (85), adoptée avec tant de conviction, semblait fallacieuse face à des parents qui demandaient des nouvelles de leurs fils, ignorants de sa prise en charge et de son état psychique. La posture émique est une tentative de comprendre un phénomène d'un point de vue local, d'insister sur les expériences et les significations subjectives, en instituant le sujet comme expert et le chercheur comme profane, mais c'est un expert que ces parents pensaient rencontrer, le psychiatre de leur fils. Le rendez-vous à cet entretien leur avait été transmis par Akash sans plus de détail. J'expliquais donc le principe de l'entretien de recherche et leur assurais que je transmettrai leur demande au psychiatre référent. Je m'excusais de ne pas avoir de réponses à leur apporter. Passé cet entretien, je restais étonnée qu'une équipe, pourtant sensibilisée à la pratique transculturelle, n'ait pas proposé d'entretien en présence d'un interprète à ces parents. Ces derniers restaient respectueusement en retrait, sans oser solliciter l'équipe médicale, et sans avoir les moyens linguistiques de le faire. Le jeune Akash, parce qu'il était le seul à parler français et tamoul, était inexorablement remis dans une position parentale, par sa famille, par l'école, et même par une équipe de soignants aguerris aux questions transculturelles.

Même sensibilisés, nous sommes pris par nos pratiques et dans la temporalité de nos consultations. Lutter contre nos reflexes naturels, s'adresser à celui qui maîtrise la langue française, au risque de parentifier un jeune, n'est pas chose aisée. Le travail en contexte transculturel nécessite une prise en charge collective, seul moyen de se décentrer légèrement, de prendre du recul vis-à-vis de nos représentations. Elle est le moyen le plus efficace pour analyser le contre-transfert culturel (86), comme dans le dispositif de la consultation transculturelle. Il serait sans doute profitable, en dehors de ce dispositif, de développer et de diffuser des outils pour soutenir la pensée de l'altérité, au niveau institutionnel même de nos dispositifs de soin, par la mise en place de guides de bonnes pratiques par exemple, sur l'usage des traducteurs notamment.

VII. CONCLUSION

Le refus scolaire anxieux bouleverse les parents. Notre recherche s'est intéressée au vécu des parents migrants confrontés à la déscolarisation de leur enfant. Elle se voulait une invitation à penser la différence culturelle dans la prise en charge des adolescents et dans la rencontre de leurs parents.

Au fil du récit de leur parcours, ces parents nous ont confié comment ils ont dû repenser leur enfant, leur propre parentalité, trouver comment s'adresser à l'école, chercher des solutions au refus scolaire anxieux. A chacune de ces étapes, leurs représentations culturelles ont été remises en question. Cette étude illustre la nécessité de prendre en considération la culture des parents et l'histoire migratoire dans la prise en charge du refus scolaire anxieux. La déscolarisation de leurs enfants amène les parents à interroger leurs modèles familiaux et leurs choix parentaux. Elle questionne le rapport des parents à l'institution scolaire française, l'héritage de l'histoire collective et l'héritage de l'histoire familiale. D'un point de vue transculturel, le refus scolaire anxieux à l'adolescence peut être vu comme une difficulté à gérer le contact entre la famille et l'école, au moment où la construction identitaire nécessite de négocier entre ces deux mondes, un échec du métissage.

Nous concluons ce travail de thèse par une invitation à rejoindre le *plaidoyer pour la complexité* d'Edgard Morin. La réalité de ces parents migrants est essentiellement complexe, la prise en charge de leurs enfants, qui refusent d'aller à l'école, ne peut faire l'économie d'une pensée de la complexité, cette recherche en était une ébauche.

VIII. RÉSUMÉ

Introduction : Le refus scolaire anxieux impacte autant qu'il implique les familles des adolescents. Si de nombreuses études ont cherché les facteurs familiaux de ce trouble, très peu se sont concentrées sur le vécu des parents, et aucune ne s'est intéressée à ces familles lorsqu'elles sont issues de l'immigration de manière spécifique.

Objet : Etudier les représentations des parents migrants qui ont été confrontés au refus scolaire anxieux de leur enfant.

Méthode : Il s'agit d'une étude qualitative transversale, observationnelle et non interventionnelle. Le recueil de données s'est fait au moyen d'entretiens semi-directifs analysés selon la méthode phénoménologique interprétative. Onze entretiens ont été réalisés entre janvier 2017 et avril 2018.

Résultats : Les résultats ont été organisés autour de 4 thèmes principaux : le bouleversement des représentations parentales à la lumière du refus scolaire ; le refus scolaire comme un échec du mandat de réussite familial ; les représentations de l'école entre idéalisation, méfiance et déception ; les solutions au refus scolaire, représentations des soins et autres solutions.

Conclusion : La déscolarisation de leurs enfants amène les parents à interroger leurs modèles familiaux et leurs choix parentaux. Elle questionne le rapport des parents migrants à l'institution scolaire française, l'héritage de l'histoire collective et l'héritage de l'histoire familiale. D'un point de vue transculturel, le refus scolaire anxieux à l'adolescence peut être vu comme une difficulté à gérer le contact entre la famille et l'école, au moment où la construction identitaire nécessite de négocier entre ces deux mondes, un échec du métissage. Cette étude illustre la nécessité de prendre en considération la culture des parents et l'histoire migratoire dans la prise en charge du refus scolaire anxieux.

Mots clés : Refus scolaire anxieux, phobie scolaire, déscolarisation, adolescents, transculturel, culture, migrants, migration, parentalité, parents.

SUMMARY

Introduction: Anxious school refusal impacts as much as it involves the families of adolescents. While many studies have looked for the family factors of this disorder, very few have focused on the experiences of parents, and none have focused on these families when they have a transcultural background.

Object: Study the representations of migrant parents who have been confronted with the anxious school refusal of their child.

Methods: This is a cross-sectional, observational and non-interventional qualitative study. Between January 2017 and April 2018, eleven interviews of parents whose teenager was suffering from school refusal were conducted, in Paris and its' suburbs, using the Interpretative Phenomenological Analysis. Parents were included for having a transcultural origin.

Results: The results were organized around four main themes: the disruption of parental representations in the light of school refusal; school refusal as a failure of the family success mandate; the representations of the school between idealization, mistrust and disappointment; solutions to school refusals, representations of care and other solutions.

Conclusions: As their children drop out of school, parents question their family patterns and parental choices. School refusal questions the relationship of parents to the French school, the legacy of collective history and the legacy of family history. From a transcultural point of view, anxious school refusal in adolescence can be seen as a difficulty in managing the contact between family and school, at a time when the construction of identity requires negotiation between these two worlds. This study illustrates the need to take into consideration the parents' culture and migration history in the management of anxious school refusal.

Keywords: Anxious school refusal, school phobia, out of school, adolescents, transcultural, culture, migrants, migration, parenthood, parents.

VII. BIBLIOGRAPHIE

1. Ajuriaguerra J de. Manuel de psychiatrie de l'enfant. 2. éd. Paris: Masson; 1974.
2. Heyne D. School Refusal. In: Fisher JE, O'Donohue WT, éditeurs. Practitioner's Guide to Evidence-Based Psychotherapy. Boston, MA: Springer US; 2006. p. 600-19.
3. Commission des affaires culturelles : Communication de la mission flash sur la déscolarisation - Mercredi 18 juillet 2018. videos.assemblee-nationale.fr. 2018.
4. OECD. Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. OECD; 2015. (OECD Reviews of Migrant Education).
5. Soysal YN, Strang D. Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*. oct 1989;62(4):277.
6. Krop J, Condette J-F. Les fondateurs de l'école républicaine: la première génération des instituteurs sous la IIIe République. Villeneuve-d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion; 2016. 333 p. (Histoire et civilisations : histoire).
7. Johnson AM, Falstein EI, Szurek SA, Svendsen M. School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1941;11(4):702-11.
8. Johnson AM. School Phobia Workshop, 1955. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1957;27(2):307-9.
9. Launay C. L'hygiène mentale de l'écolier: de 6 à 10 ans. Paris: Presses Universitaires de France; 1959.
10. Hersov LA. Refusal to Go to School. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1960;1(2):137-45.
11. Benoit L. Du refus scolaire au suivi psychiatrique, trajectoires d'adolescents déscolarisés. 2018.

12. American Psychiatric Association. DSM-5, manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): Elsevier Masson; 2015.
13. OMS. Classification internationale des maladies, dixième révision. Masson, éditeur. Paris: Masson; 1993. 305 p.
14. Misès R. Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent R-2012: correspondances et transcodage CIM 10. 2012.
15. Honjo S, Kasahara Y, Ohtaka K. School refusal in Japan. *Acta Paedopsychiatr.* 1992;55(1):29-32.
16. Catheline N, Raynaud J-P. Les phobies scolaires aujourd'hui: un défi clinique et thérapeutique. Paris: Lavoisier Médecine sciences; 2017.
17. Revol L. La phobie scolaire chez le préadolescent et l'adolescent: réflexions sur de nouvelles stratégies de prise en charge. [Doctorat de médecine]. Poitiers; 2000.
18. Catheline N. Refus scolaire et difficultés scolaires à l'adolescence. *EMC - Psychiatrie.* janv 2010;7(1):1-13.
19. Last CG, Strauss CC. School Refusal in Anxiety-Disordered Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.* janv 1990;29(1):31-5.
20. Kawsar MS, Marwaha R. School Refusal. In: StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2018.
21. Lebovici S. Point de vue d'un psychanalyste sur les phobies scolaires. In: *L'Enfant dans sa famille: le refus de l'école : un aperçu transculturel.* Paris: Presses universitaires de France; 1990.
22. Marcelli D, Braconnier A, Tandonnet L, Widlöcher D. Adolescence et psychopathologie. 2018.
23. Lebovici S, Le Nestour A. À propos des phobies scolaires graves. *Psychiatr Enfant.* 1977;(XX):383-432.

24. Hochadel J, Frölich J, Wiater A, Lehmkuhl G, Fricke-Oerkermann L. Prevalence of sleep problems and relationship between sleep problems and school refusal behavior in school-aged children in children's and parents' ratings. *Psychopathology*. 2014;47(2):119-26.
25. Coolidge JC, Willer ML, Tessman E, Waldfoegel S. School Phobia in Adolescence: A Manifestation of Severe Character Disturbance*. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1960;30(3):599-607.
26. Valles E, Oddy M. The influence of a return to school on the long-term adjustment of school refusers. *J Adolesc*. mars 1984;7(1):35-44.
27. King N, Tonge BJ, Heyne D, Ollendick TH. Research on the cognitive-behavioral treatment of school refusal: a review and recommendations. *Clin Psychol Rev*. juin 2000;20(4):495-507.
28. Coolidge JC, Brodie RD, Feeney B. A ten-year follow-up study of sixty-six school-phobic children. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1964;34(4):675-84.
29. Holzer L, Halfon O. Le refus scolaire. *Archives de Pédiatrie*. sept 2006;13(9):1252-8.
30. Elliott JG. Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualisation, Assessment, and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. oct 1999;40(7):1001-12.
31. Connolly SD, Bernstein GA. Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Anxiety Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1 févr 2007;46(2):267-83.
32. Catheline N. Intérêt et limites d'une conception psychopathologique de la phobie scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2013;N° 62(2):133-43.
33. Giedd JN. The Teen Brain: Insights from Neuroimaging. *Journal of Adolescent Health*. 1 avr 2008;42(4):335-43.
34. Moro MR. *Troubles à l'adolescence dans un monde en changement: Comprendre et soigner*. Armand Colin; 2013. 138 p.

35. Freud A. Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1 janv 1958;13(1):255-78.
36. Berg I. School phobia in the children of agoraphobic women. *The British Journal of Psychiatry*. 1 janv 1976;128(1):86-9.
37. Carless B, Melvin GA, Tonge BJ, Newman LK. The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *J Fam Psychol*. avr 2015;29(2):162-70.
38. Kearney CA, Silverman WK. Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *The American Journal of Family Therapy*. 1 mars 1995;23(1):59-72.
39. Sudres J-L, Brandibas G, Fourasté R. La phobie scolaire : symptôme, entité spécifique, syncrétisme ou syndrome d'inadaptation ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. déc 2004;52(8):556-66.
40. Girardon N, Guillonnet J. Phobie scolaire à l'adolescence. *Perspectives Psy*. oct 2009;48(4):375-81.
41. Honjo S, Nishide T, Niwa S, Sasaki Y, Kaneko H, Inoko K, et al. School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: Comparative assessment between the Children's Depression Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 2001;55(6):629-34.
42. Ananthakrishnan S, Nalini P. School absenteeism in a rural area in Tamil Nadu. *Indian Pediatr*. sept 2002;39(9):847-50.
43. Nayak A, Sangoi B, Nachane H. School Refusal Behavior in Indian Children: Analysis of Clinical Profile, Psychopathology and Development of a Best-Fit Risk Assessment Model. *Indian J Pediatr*. déc 2018;85(12):1073-8.
44. Karande S. School Refusal Behavior: An Enigma Still To Be Resolved. *Indian J Pediatr*. 2018;85(12):1055-6.
45. Al-Dawood KM. Schoolboys with bronchial asthma in Al-Khobar City, Saudi Arabia: are they at increased risk of school absenteeism? *J Asthma*. août 2002;39(5):413-20.

46. Park M-H, Yim H-W, Park S, Lee C, Lee C-U, Hong SC, et al. School refusal behavior in South Korean first graders: A prospective observational community-based study. *Psychiatry Res.* 30 juin 2015;227(2-3):160-5.
47. Yamada M. *The Japanese Family in Transition*. Foreign Press Center; 1998. 60 p.
48. Kameguchi K. Empowering the Spousal Relationship in the Treatment of Japanese Families with School Refusal Children. In: *Culturally responsive interventions: Innovative approaches to working with diverse populations*. New York, NY, US: Brunner-Routledge; 2004. p. 125-41.
49. Kearney CA. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review.* 1 mars 2008;28(3):451-71.
50. Moro MR, Peiron J, Peiron D. *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge: Bayard; 2012. 178 p.
51. Benoit L, Barreteau S, Moro MR. «Phobie scolaire chez l'adolescent migrant», la construction identitaire dans une approche transculturelle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence.* mars 2015;63(2):84-90.
52. Moro MR. *Parents en exil: psychopathologie et migrations*. Paris: Presses univ. de France; 2011.
53. Sarot A, Moro MR. L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive. *Le sujet dans la cite.* 2016;N° 7(2):65-76.
54. Baubet T, Moro MR, Bouaziz N, Marcelli D. *Psychopathologie transculturelle*. 2013.
55. Goudet B, Hemdane A, Benoit de Coignac A, Baubet T. Aspects transculturels de la phobie scolaire. *Soins Pédiatrie/Puériculture.* juill 2012;33(267):31-3.
56. Mays N, Pope C. Qualitative Research: Rigour and qualitative research. *BMJ.* 8 juill 1995;311(6997):109-12.

57. Patton MQ. Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice. Fourth edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc; 2015. 806 p.
58. Kuzel AJ. Sampling in qualitative inquiry. In: Doing qualitative research. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc; 1992. p. 31-44. (Research methods for primary care, Vol. 3.).
59. Biggerstaff D, Thompson AR. Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. Qualitative Research in Psychology. 25 sept 2008;5(3):214-24.
60. Giddens A. Social Theory and Modern Sociology. John Wiley & Sons; 2013. 362 p.
61. Smith JA, éditeur. Qualitative psychology: a practical guide to research methods. 2nd ed. Los Angeles, Calif: SAGE Publications; 2008. 276 p.
62. Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. Int J Qual Health Care. 1 déc 2007;19(6):349-57.
63. Torrens Armstrong AM, McCormack Brown KR, Brindley R, Coreil J, McDermott RJ. Frequent fliers, school phobias, and the sick student: school health personnel's perceptions of students who refuse school. J Sch Health. sept 2011;81(9):552-9.
64. Gregory IR, Purcell A. Extended school non-attenders' views: developing best practice. Educational Psychology in Practice. 2 janv 2014;30(1):37-50.
65. Havik T, Bru E, Ertesvåg SK. Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. Emotional and Behavioural Difficulties. 3 avr 2014;19(2):131-53.
66. Sibeoni J, Orri M, Podlipski M-A, Labey M, Campredon S, Gerardin P, et al. The Experience of Psychiatric Care of Adolescents with Anxiety-based School Refusal and of their Parents: A Qualitative Study. J Can Acad Child Adolesc Psychiatry. janv 2018;27(1):39-49.

67. Bussard D, Harf A, Sibeoni J, Radjack R, Benoit JP, Moro MR. [The parents' experience of school refusal in adolescence]. *Soins Pédiatr Pueric*. oct 2015;(286):31-6.
68. Martin R. Article à paraître : School workers's transcultural expérience : a necessary ingredient in assessing school phobia. Qualitative study.
69. Brault C. Thèse à paraître : Les représentations du refus scolaire anxieux des adolescents enfants de migrants.
70. Murray M, Chamberlain K. *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd; 1999.
71. Wertz FJ, éditeur. *Five ways of doing qualitative analysis: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: Guilford Press; 2011. 434 p.
72. Scandariato R. Quand on a besoin d'un chef de famille. La place du père dans les familles immigrées. *Approche systémique. Dialogue*. 1994;39-41.
73. Marteaux A. La fragilisation de la fonction paternelle dans le processus migratoire. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*. 2002;no 28(1):157-64.
74. Benhadj Lekhdar D. La relation fils-père ou les effets pervers de la filiation paradoxale. In: Bensalah N, éditeur. *Familles turques et maghrébines aujourd'hui: évolution dans les espaces d'origine et d'immigration*. Paris : Louvain-la-Neuve: Maisonneuve et Larose ; Academia; 1994.
75. Mirsky J, Kaushinsky F. Migration and growth: separation-individuation processes in immigrant students in Israel. *Adolescence*. 1989;24(95):725-40.
76. Lebovici S. *Psychopathologie du bébé*. Paris: Presses universitaires de France; 1989.
77. Bhatia S, Ram A. Theorizing identity in transnational and diaspora cultures: A critical approach to acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*. mars 2009;33(2):140-9.

78. Sayad A. L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. Paris: Raisons d'Agir; 2006. 216 p. (L'immigration ou les paradoxes de l'altérité).
79. Mansouri M. Révoltes postcoloniales au cœur de l'Hexagone. Presses Universitaires de France; 2013.
80. Lahire B. Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris: Le Seuil; 2012.
81. Devereux G. From anxiety to method in the behavioral sciences. 1967.
82. Nathan T. La folie des autres: traité d'ethnopsychiatrie clinique. Paris: Dunod; 2015.
83. Moro MR. Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent. Paris: Dunod; 2011.
84. Merleau-Ponty M. Le visible et l'invisible: suivi de Notes de travail. Paris: Gallimard; 2016. 359 p. (Tel).
85. Weiss MG. Cultural epidemiology: An introduction and overview. *Anthropology & Medicine*. avr 2001;8(1):5-29.
86. Nathan T, Moro MR. Enfants de djinné. Evaluation ethnopsychanalytique des interactions précoces. In: *Evaluation des interactions précoces*. Paris; 1989.

VIII. ANNEXES

A. COREQ Checklist

No	Item	Guide questions / description
Domain 1: Research team and reflexivity		
Personal Characteristics		
1.	Interviewer/facilitator	Which author/s conducted the interview or focus group?
2.	Credentials	What were the researcher's credentials? <i>E.g. PhD, MD</i>
3.	Occupation	What was their occupation at the time of the study?
4.	Gender	Was the researcher male or female?
5.	Experience and training	What experience or training did the researcher have?
Relationship with participants		
6.	Relationship established	Was a relationship established prior to study commencement?
7.	Participant knowledge of the interviewer	What did the participants know about the researcher? <i>e.g. personal goals, reasons for doing the research</i>
8.	Interviewer characteristics	What characteristics were reported about the interviewer/facilitator? <i>e.g. Bias, assumptions, reasons and interests in the research topic</i>
Domain 2: study design		
Theoretical framework		
9.	Methodological orientation and Theory	What methodological orientation was stated to underpin the study? <i>e.g. grounded theory, discourse analysis, ethnography, phenomenology, content analysis</i>
Participant selection		
10.	Sampling	How were participants selected? <i>e.g. purposive, convenience, consecutive, snowball</i>
11.	Method of approach	How were participants approached? <i>e.g. face-to-face, telephone, mail, email</i>
12.	Sample size	How many participants were in the study?
13.	Non-participation	How many people refused to participate or dropped out? Reasons?
Setting		
14.	Setting of data collection	Where was the data collected? <i>e.g. home, clinic, workplace</i>
15.	Presence of non-participants	Was anyone else present besides the participants and researchers?
16.	Description of sample	What are the important characteristics of the sample? <i>e.g. demographic data, date</i>
Data collection		
17.	Interview guide	Were questions, prompts, guides provided by the authors? Was it pilot tested?
18.	Repeat interviews	Were repeat interviews carried out? If yes, how many?
19.	Audio/visual recording	Did the research use audio or visual recording to collect the data?
20.	Field notes	Were field notes made during and/or after the interview or focus group?
21.	Duration	What was the duration of the interviews or focus group?
22.	Data saturation	Was data saturation discussed?
23.	Transcripts returned	Were transcripts returned to participants for comment and/or correction?
Domain 3: analysis and findings		
Data analysis		
24.	Number of data coders	How many data coders coded the data?
25.	Description of the coding tree	Did authors provide a description of the coding tree?
26.	Derivation of themes	Were themes identified in advance or derived from the data?
27.	Software	What software, if applicable, was used to manage the data?
28.	Participant checking	Did participants provide feedback on the findings?
Reporting		
29.	Quotations presented	Were participant quotations presented to illustrate the themes / findings? Was each quotation identified? <i>e.g. participant number</i>
30.	Data and findings consistent	Was there consistency between the data presented and the findings?
31.	Clarity of major themes	Were major themes clearly presented in the findings?
32.	Clarity of minor themes	Is there a description of diverse cases or discussion of minor themes?

B. Formulaire d'information pour les adolescents

Exemples fictifs

En CM1

- « Un élève m'embêtait tous les jours »
- « J'avais mal au ventre tout le temps »

En 6ème

- « On a déménagé et j'ai changé d'école »

En 5ème

- « Les autres sont dans des groupes et je reste seul »

Rentrée en seconde

- « Ça me stresse, l'orientation à la fin de l'année »
- « Je suis trop jeune pour savoir ce que je veux faire »
- « Là ça craque »
- « On nous a dit d'aller chez le médecin »
- « Les adultes ils ne peuvent pas comprendre, ils n'ont pas vécu ça »

Et ensuite ?

- « Moi, je voudrais devenir... »
- « Ça va mieux depuis que j'ai décidé de... »

Groupe de recherche QualiSchool

Formulaire pour les ADOLESCENTS

Le jour où j'ai refusé d'aller à l'école...

Trajectoires d'adolescents, de l'école à l'hôpital.

Beaucoup de jeunes consultent dans notre service pour un mal-être à l'école ou des difficultés à y aller. Notre monde change et l'école aussi. Les adolescents d'aujourd'hui vivent des expériences que les adultes aimeraient comprendre pour mieux les aider.

CONTACT

Médecin responsable de l'étude
Dr Aurélie HARE

Chercheur : Laelia BENOIT
benoit@vif.cnrs.fr

Service du Pr Marie Rose MORO

Formulaire d'information pour un adolescent participant à la recherche

Invitation

Nous voulons savoir si vous souhaitez participer à ce projet de recherche. Avant de décider, vous devez comprendre l'objectif du projet et ce qu'il implique. Lisez attentivement cette fiche d'information. Si vous le souhaitez, parlez-en à votre famille, à vos amis ou au chercheur qui vous a présenté le projet.

➡ Se sentir bien à l'école ou au contraire s'y sentir mal à l'aise peut dépendre de beaucoup de choses. Il est important de mieux comprendre les jeunes qui sont suivis ou qui ont été suivis parce qu'ils n'arrivent pas à aller à l'école. Au fil des années, comment se passe leur vie à l'école primaire, au collège ou au lycée ? Quels moments et quelles personnes ont joué un rôle important ? Quand ont-ils eu du mal à aller en classe ? Comment se passe leur suivi chez le médecin ou le psychologue ? Cette étude s'intéresse au parcours des adolescents qui ont un jour arrêté d'aller à l'école.

Quel est l'objectif ?

Nous souhaitons prendre davantage en compte le point de vue des adolescents qui ont eu des difficultés à se rendre à l'école, ainsi que celui de leurs parents. A quel moment ont commencé leurs difficultés à se rendre en classe ? Comment se passe leur scolarité ? Quels sont leurs bons et leurs mauvais souvenirs ? Comment leurs parents ont-ils réagi quand ils ont refusé d'aller en cours ?

Pourquoi nous vous proposons de participer à cette étude ?

Nous suivons dans notre service de nombreux adolescents qui n'arrivent pas à aller à l'école. Pour mieux les aider, nous avons besoin de comprendre leur expérience et leur vécu. Le récit de votre histoire nous sera utile pour mieux s'occuper des adolescents qui traversent des difficultés similaires à celles que vous avez connues. C'est pourquoi nous avons besoin de votre aide et de celle de votre famille.

Qui vérifie que le projet est bien mené ?

Avant de faire une recherche, elle doit être vérifiée par un Comité d'éthique, chargé de garantir que la recherche est valide et éthiquement acceptable. Ce projet a été revu par le Conseil d'évaluation éthique pour les recherches en santé (CERES) de l'Université Paris Descartes en mars 2015. Ce projet a reçu un avis favorable du Comité d'évaluation éthique de l'INSERM (IRB00003823) le 21 février 2017.

Tous les entretiens seront anonymes et confidentiels. C'est-à-dire que votre nom, le nom de votre école, et votre adresse resteront secrets.

Votre participation est-elle obligatoire ?

Absolument pas. Cela dépend de vous. Si vous ne participez pas à l'étude, cela ne changera rien à votre suivi habituel. Si vous décidez de participer après avoir lu ces informations et avoir posé toutes vos questions, le chercheur vous demandera de signer un formulaire. Il vous remettra une copie du formulaire que vous devrez conserver. Si vous êtes mineur, vos parents doivent également donner leur accord pour que vous participiez au projet.

Comment cela va-t-il se passer ?

Le chercheur vous posera des questions, et vous pourrez répondre ce que vous voulez et comme vous le voulez. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous discuterons également avec vos parents et vos soignants, mais aucune de vos réponses ne leur sera communiquée. Vous pourrez aussi en parler à l'enseignant de votre choix et lui proposer de témoigner. Chaque entretien sera enregistré, et les entretiens seront détruits à la fin de la recherche.

Que faire si vous avez des questions à poser ?

Si vous avez des questions, parlez-en à votre médecin. Il pourra vous répondre et en parler au chercheur.

C. Formulaire d'information pour les parents

Exemples fictifs

En CM1 : « Un élève m'embêtait tous les jours »
« J'avais mal au ventre tout le temps »

En 6^{ème} : « On a déménagé et j'ai changé d'école »

En 5^{ème} : « Les autres sont dans des groupes et je reste seul »

Rentrée en seconde : « Ça me stresse, l'orientation à la fin de l'année »
« Je suis trop jeune pour savoir ce que je veux faire »

Et ensuite ? : « Là ça a craqué »
« On nous a dit d'aller chez le médecin »
« Les adultes ils ne peuvent pas comprendre, ils n'ont pas vécu ça »
« Moi, je voudrais devenir... »
« Ça va mieux depuis que j'ai décidé de... »

Groupe de recherche QualiSchool

**Formulaire dédié
aux PARENTS**

Le jour où j'ai refusé d'aller à l'école...

Trajectoires d'adolescents, de l'école à l'hôpital.

Beaucoup de jeunes consultent dans notre service pour un mal-être à l'école ou des difficultés à y aller. Notre monde change et l'école aussi. Les adolescents d'aujourd'hui vivent des expériences que les adultes aimeraient comprendre pour mieux les aider.

CONTACT

Médecin responsable de l'étude
Dr Aurélie HART

Chercheur : Dr Laelia BENOIT
benoit@vjf.cnrs.fr

Service du Pr Marie Rose MORO

Formulaire d'information pour un parent participant à la recherche

Madame, Monsieur,

L'objectif de ce document est de fournir les informations qui vous permettront de comprendre le but de cette étude, ainsi que ses contraintes et l'intérêt qu'elle peut présenter. N'hésitez pas à demander des explications au chercheur qui vous propose ce projet.

» Les trajectoires scolaires sont complexes et peuvent être influencées par des rencontres ou des expériences vécues. Une meilleure connaissance du parcours des jeunes qui sont suivis ou qui ont été suivis parce qu'ils ne réussissaient plus à aller à l'école est primordiale. Au fil des années, comment ont-ils vécu leur scolarité ? Comment vivent-ils leur suivi médical et psychologique ? Quels moments et quelles personnes ont joué un rôle important ? Entre la salle de classe, la maison et l'hôpital, cette étude s'intéresse à leur expérience du refus de l'école et à leur expérience des soins.

Quel est l'objectif ?

L'objectif de cette recherche est d'étudier les trajectoires de vie des adolescents qui ont des difficultés à se rendre à l'école. Il s'agit de retracer leur parcours, de l'école jusqu'à un service de soin. Nous prendrons en considération les souvenirs auxquels ils attachent de l'importance, ce qu'ils éprouvent, ainsi que le vécu de leurs parents.

Pourquoi cette étude ?

Nous suivons dans notre service des adolescents qui n'arrivent pas à aller à l'école. Pour mieux les aider, les professionnels de santé et de l'éducation nationale ont besoin de mieux comprendre leur expérience et leur vécu. Cela passe par une plus grande prise en compte de leur histoire, parfois très éloignée de ce que nous imaginons. Pour mener à bien ce projet, nous avons besoin de votre aide et de celle de votre enfant.

Qui vérifie que le projet est justifié et bien mené ?

Avant qu'une recherche puisse être menée à bien, elle doit être vérifiée par un Comité d'Ethique, chargé de garantir que la recherche est valide et éthiquement acceptable. Ce projet a été revu par le Conseil d'évaluation éthique pour les recherches en santé (CERES) de l'Université Paris Descartes en mars 2015. Ce projet a reçu un avis favorable du Comité d'Evaluation Ethique de l'INSERM (IRB00003888) le 21 février 2017.

Tous les entretiens seront anonymes et confidentiels comme le recommande la loi Informatique et Libertés.

Libre choix de participation

Vous êtes entièrement libre de décider de votre participation et de celle de votre enfant. Si vous ne désirez pas participer, cela n'influera en rien sur la prise en charge actuelle et future de votre enfant.

Conditions de participation

Votre enfant est ou a été suivi pour des difficultés à se rendre à l'école. Il est âgé de 12 ans minimum, et il est d'accord pour participer à l'étude.

Comment cela va-t-il se passer ?

Nous allons vous proposer un entretien ainsi qu'à votre enfant et au soignant. Vous pourrez également choisir un enseignant de votre enfant et lui proposer de témoigner. La durée des entretiens n'est pas définie, mais elle pourrait être de l'ordre d'1h. Chaque entretien sera enregistré.

Est-il possible, en dehors de la recherche, de rencontrer un médecin psychiatre si on le souhaite ?

Durant toute l'étude, vous pouvez vous adresser au médecin référent de votre enfant si l'étude fait naître des questionnements. Le chercheur que vous avez rencontré peut également faire le lien et vous orienter.

ROSENTHAL Lucie

Le vécu parental du refus scolaire anxieux à l'adolescence : une étude en contexte transculturel.

Directeur de thèse : Laelia Benoit

Thèse soutenue le Lundi 25 Mars 2019 à Toulouse

Résumé : Le refus scolaire anxieux impacte autant qu'il implique les familles des adolescents. Si de nombreuses études ont cherché les facteurs familiaux de ce trouble, très peu se sont concentrées sur le vécu des parents, et aucune ne s'est intéressée à ces familles lorsqu'elles sont issues de l'immigration de manière spécifique. Il s'agit d'une étude qualitative transversale, observationnelle et non interventionnelle. Le recueil de données s'est fait au moyen d'entretiens semi-directifs analysés selon la méthode phénoménologique interprétative. Onze entretiens ont été réalisés. Les résultats ont été organisés autour de 4 thèmes principaux : le bouleversement des représentations parentales à la lumière du refus scolaire ; le refus scolaire comme un échec du mandat de réussite familial ; les représentations de l'école entre idéalisation, méfiance et déception ; les solutions au refus scolaire, représentations des soins et autres solutions. La déscolarisation de leurs enfants amène les parents à interroger leurs modèles familiaux et leurs choix parentaux. Elle questionne le rapport des parents migrants à l'institution scolaire française, l'héritage de l'histoire collective et l'héritage de l'histoire familiale. D'un point de vue transculturel, le refus scolaire anxieux à l'adolescence peut être vu comme une difficulté à gérer le contact entre la famille et l'école, au moment où la construction identitaire nécessite de négocier entre ces deux mondes, un échec du métissage. Cette étude illustre la nécessité de prendre en considération la culture des parents et l'histoire migratoire dans la prise en charge du refus scolaire anxieux.

English Title : The parental experience of anxious school refusal in adolescence: a study in a transcultural context.

MOTS-CLÉS : Refus scolaire anxieux, phobie scolaire, déscolarisation, adolescents, transculturel, culture, migrants, migration, parentalité, parents.

DISCIPLINE ADMINISTRATIVE : Médecine spécialisée clinique

Faculté de Médecine Rangueil – 133 route de Narbonne – 31062 TOULOUSE Cedex 04- France
