

**RISQUES ET RÉSULTATS DE L'EXCLUSION SOCIALE
CE QUE MONTRENT LES DONNÉES LONGITUDINALES**

John Bynner
Institute of Education
University of London
20 Bedford Way
London

Préface

Ce rapport fait suite à un autre établi pour l'OCDE sur l'*Utilisation des Données Longitudinales dans l'étude de l'Exclusion sociale* (Bynner, (1996)), qui portait sur l'exploitation d'un vaste ensemble de données longitudinales sur longue durée pour les études relatives à l'exclusion sociale. Il s'agit cette fois-ci de s'intéresser aux résultats des études fondées sur ce type de données qui contribuent à nos connaissances sur le sujet. On m'a demandé de considérer ici la question des liens qui existent entre les handicaps de diverses sortes au regard de l'éducation et de l'emploi et les autres externalités porteuses d'exclusion sociale. C'est là un sujet extrêmement vaste ; aussi limiterai-je mon rapport aux études qui apportent un complément important à notre connaissance de l'exclusion sociale — particulièrement au plan du retard scolaire et de ce qui l'accompagne — problèmes de comportement et délinquance des adolescents. Il a fallu pour cela se reporter à de nombreuses études — dont beaucoup font appel à différents types de données longitudinales — pour examiner le concept d'exclusion sociale et ses rapports aux notions de risque et de protection. C'est à cette question qu'est consacrée la première partie du rapport. La deuxième partie traite de la notion de risque et de protection de l'enfance. Les deux sections qui suivent examinent plus en détail les conclusions des études longitudinales, d'abord sur les facteurs de risque et de protection, et ensuite sur les parcours qui aboutissent à l'exclusion sociale à l'âge adulte. La dernière section dégage quelques conclusions générales quant au processus d'exclusion sociale et en tire certaines conséquences quant à l'action à mener.

1. Risque et exclusion sociale

1.1. La vulnérabilité des enfants aux circonstances socio-économiques défavorables est un fait établi. La situation socio-économique est l'un des principaux déterminants du développement cognitif, dont dépendra la réussite scolaire et pour une grande part la réussite dans la vie. Mais tous les enfants ne sont pas vulnérables au même degré et ne réagissent pas de la même façon aux actions qui visent à corriger les effets négatifs de la situation. Dans la dynamique du développement de l'enfant, il y a interaction entre les facteurs individuels et les facteurs sociaux. Les résultats ne sont jamais totalement prévisibles. C'est pourquoi on a généralement retenu, s'agissant du développement des jeunes enfants, l'idée de *risque*, avec ses connotations probabilistiques, et sa contrepartie la *protection* (Evans, 1995). On utilise par ailleurs pour définir la réponse de chaque enfant les autres notions retenues par les psychologues du développement, la *vulnérabilité* et la *résilience* (Brambring, L sel et Skowronek, 1989 ; Rolf et al., 1990 ; Guralnik, 1997). La façon dont un enfant réagit au risque est fonction de ses caractéristiques personnelles, qui sont en partie déterminées par le contexte social et en partie par des facteurs biologiques. En médecine, l'invulnérabilité est la résistance innée à des maladies données ; dans le développement de l'enfant, la *résilience* implique l'accessibilité et l'exploitation de ressources personnelles et sociales. (L sel, Bliesener et K ferl, 1989), qui sont des déterminants fondamentaux du cours ultérieur de l'existence de l'individu.

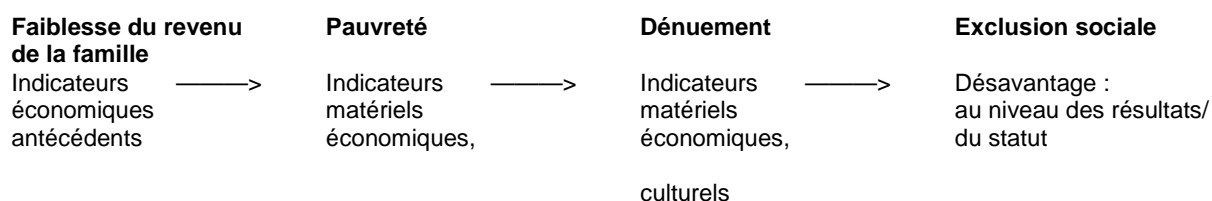
1.2. Cela nous amène à l'idée d'une prévisibilité des chances d'un individu dans la vie à partir des circonstances de départ ; c'est ce qu'exprime l'idée de « trajectoire de risque » : un facteur de risque en renforce un autre, de sorte que les chances de l'individu à l'âge adulte sont de plus en plus restreintes (Rutter, 1988, 1990, 1993). Les facteurs protecteurs peuvent empêcher ou stopper le processus, et permettre une évolution positive de l'existence de l'enfant (Garmetzy, 1985, 1993). C'est ainsi que des aspirations fortes des parents, et l'encouragement permanent d'un enseignant peuvent surmonter chez l'enfant les pires effets de la pauvreté et du désavantage. On voit donc que le risque et la protection ont des aspects dynamiques dont les conséquences ne peuvent véritablement s'observer que sur des données longitudinales.

1.3. Ces dernières années, le raisonnement a été poussé plus loin, avec la notion d'« exclusion sociale » (Atkinson, 1998 ; Room, 1999 ; Virtanen, 1996, Klasen, 1997). Proposée initialement en France pour décrire l'exclusion de la pleine citoyenneté des personnes handicapées, la notion d'exclusion fait intervenir, à côté des facteurs de risque et de protection, divers types d'obstacles au développement des enfants (et des adultes) qui relèvent de l'action des pouvoirs publics.

1.4. Le souci de prendre en compte les besoins spéciaux a conduit la plupart des pays développés à prendre de nombreuses mesures visant à l'intégration dans le système d'enseignement des enfants (et des adultes) handicapés et à une discrimination positive en leur faveur, afin de leur donner les mêmes chances qu'aux autres. Les droits d'accès correspondants ont été spécifiés dans des lois visant à l'égalité des chances et tout un éventail de mesures ont été prises pour adapter les moyens éducatifs aux besoins de chaque enfant. La notion de besoins spéciaux est importante dans l'évolution du concept d'exclusion sociale, encore que les solutions individualisées qui en découlent ne constituent qu'une partie des stratégies nécessaires pour combattre l'exclusion sociale à plus grande échelle. La conception plus large du handicap social, sur laquelle s'appuient aujourd'hui les politiques de lutte contre l'exclusion, prend généralement en compte la globalité des collectivités dont les enfants souffrent de carences multiples et les appels à une action concertée que l'on entend témoignent de la nécessité d'une action d'ensemble des divers organismes et administrations qui ont à intervenir (UK Social Exclusion Unit, 1998 ; 1999a ; UK HM Treasury, 1999).

1.5. Bien que la pauvreté de la famille soit une composante courante des risques d'exclusion sociale, des auteurs comme Sen (1992), Room (1998) et Atkinson (1998) s'efforcent de montrer que la notion d'exclusion sociale va bien au-delà. Comme le handicap, l'exclusion sociale n'implique pas nécessairement la pauvreté. Lorsqu'il évoque « cinq degrés au-delà de la pauvreté », Room (1998) cite notamment la rupture des relations avec le reste de la société, et même des liens familiaux à laquelle l'exclusion sociale finit par aboutir. L'exercice des droits qui accompagnent la citoyenneté n'est plus possible ou, selon la conception française, la solidarité sociale fondée sur le contrat social entre l'individu et l'État disparaît (Virtanen, 1996). La figure 1 montre comment on peut penser que la pauvreté se transforme en exclusion sociale. La faiblesse du revenu en elle-même est moins importante que la situation d'infériorité dans laquelle elle place l'individu par rapport aux autres, mesurée par divers indicateurs économiques de la consommation, depuis le type de logement jusqu'aux vacances à l'étranger. Le dénuement entraîne un appauvrissement culturel qui se manifeste d'abord au plan éducatif. L'exclusion sociale englobe aussi bien le cas de ceux qui sont défavorisés au départ que celui des personnes qui se trouvent marginalisées par la suite, l'individu étant, dans un cas comme dans l'autre, dans l'incapacité de participer pleinement à l'État moderne.

Figure 1 Pauvreté et exclusion sociale



1.6. Atkinson(1998) recense trois caractéristiques de l'exclusion sociale : la *relativité*, un *agent déclenchant* et la *dynamique*.

Il y a *relativité* parce que l'exclusion est définie par les normes en vigueur à un moment donné, surtout en matière de consommation. C'est ainsi que le nonaccès à des biens comme le téléphone, un véhicule, divers types d'assurances ou, dans le cas des enfants, des vêtements et des jouets, classe aujourd'hui dans la catégorie des exclus des personnes qui ne l'auraient pas été il y a vingt ans.

Agent déclenchant : les individus peuvent s'exclure eux-mêmes ou être exclus par d'autres. Les choix individuels, quelles que soient leurs limitations dues à des impératifs structurels tels que la classe, le sexe et l'appartenance ethnique, interviennent donc toujours.

Dynamique : l'exclusion sociale est un processus qui implique une interaction de circonstances et d'événements dans tous les domaines de l'existence qui s'étend sur une certaine durée. La perte d'un emploi peut ne pas être en soi un phénomène d'exclusion, mais le chômage prolongé, accompagné de pauvreté, de mauvaise santé et de perte de confiance de soi, se transforme en exclusion. C'est pourquoi on ne peut commencer à comprendre le processus d'exclusion sociale qu'en suivant les individus sur une certaine durée.

1.7. Comment devient-on « exclu » ? Sen (1992) voit dans le manque d'« aptitudes » l'élément clé du processus d'exclusion. Les individus exclus de la société n'ont pas eu accès aux ressources (matérielles, culturelles, affectives) qui leur auraient permis d'acquérir des aptitudes. Celles-ci, évidemment, se rattachent au développement cognitif et à la réussite scolaire, mais s'étendent aussi aux domaines plus larges de la santé et de la participation à la société. Les processus par lesquels elles s'acquièrent ou non

au cours de l'existence ne sont pas fixes dans le temps, et leur acquisition ne peut se juger par rapport à un ensemble fixe de normes de performance.

1.8. Un des facteurs qui les caractérise est leur importance pour la construction de l'identité de l'adulte. Les aptitudes qui ouvrent l'accès à l'emploi et déterminent l'employabilité sont déterminantes pour l'identité de l'homme et, de plus en plus, pour celle de la femme, encore que pour celle-ci la situation soit plus compliquée du fait que son existence se partage entre périodes d'emploi et périodes d'« inactivité » pour la naissance des enfants et pour les élever, et parfois des périodes mixtes où elle s'occupe de ses enfants tout en travaillant à temps partiel (Hakim, 1996 ; Bynner, Morphy et Parsons 1997). Pour la femme, l'exclusion peut se manifester par une accélération du passage à l'âge adulte due à une grossesse précoce (à l'adolescence), ce qui lui ôte les possibilités d'améliorer son employabilité par la poursuite de ses études et par une initiation à la vie professionnelle (Quinton et Rutter 1988 ; Social Exclusion Unit, 1999b ; Parsons et Bynner, sous presse). La réaction de l'homme au chômage et sa relation à la paternité tendent à aller dans le sens opposé. L'exclusion de l'emploi faute d'instruction suffisante le pousse à retarder la mise en ménage et la paternité — les jeunes hommes préférant alors ce que Wallace décrit comme un état d'« adolescence perpétuelle » (Wallace, 1987).

1.9. Mais le contexte a aussi ses effets qu'il faut prendre en compte et qui contribuent également à expliquer le développement actuel de l'exclusion sociale. Du fait de l'évolution du marché du travail, des caractéristiques personnelles telles qu'un faible niveau scolaire, qui dans le passé ne constituaient pas un obstacle important à l'emploi, conduisent aujourd'hui à un emploi marginalisé ou périphérique, et par conséquent à l'exclusion. Jusqu'au milieu des années 70, les très nombreuses personnes qui, dans les sociétés industrialisées, quittaient l'école sans qualifications, étaient recrutées dans les nombreux emplois semi-qualifiés ou non qualifiés qui existaient alors. Ce type d'emploi se raréfiant, les employeurs exigeaient des niveaux de compétence et de qualifications toujours plus élevés, rejetant beaucoup de ceux qui ne les possédaient pas dans des emplois précaires ou dans le chômage. Le développement des types d'emplois à temps partiel qui jusque là étaient principalement occupés par des femmes a encore accru les problèmes auxquels étaient confrontés les hommes sans qualifications (Hakim, 1996 ; Bynner, Morphy et Parsons, 1997). Selon certaines prévisions, ces problèmes vont probablement s'aggraver avec l'accélération de l'évolution technologique et la baisse du volume total de l'emploi, amplifiant encore le phénomène d'exclusion (Rifkin, 1995 ; Aranowitz et diFazio, 1994).

1.10. L'exclusion se manifeste évidemment aussi par d'autres phénomènes que ceux relatifs à l'emploi, à savoir problèmes de santé mentale et physique, criminalité et absence de participation sociale et politique, qu'il convient aussi de prendre en compte. Mais aucune politique qui ne s'attaque pas dès les premiers âges de la vie au problème de l'éducation, qui se pose dans tous les cas, ne réussira à prévenir l'exclusion. C'est pourquoi il constituera le thème central de ce rapport.

2. Les enfants et l'exclusion sociale

2.1. Les enfants, en tant que membres d'une famille, souffrent de l'exclusion sociale de leurs parents. Les limitations qu'elle impose à leur développement sont à l'origine de leur propre exclusion plus tard dans la vie. C'est pourquoi il importe de s'intéresser aussi au résultat de leurs premières expériences à la maison et à l'école, qui détermineront un jour leur situation dans la société adulte. On peut en résumer ainsi la séquence :

- insuffisance d'acquisition des compétences de base en lecture, écriture et calcul
- mauvais résultats tout au long de la scolarité

- abandon précoce de la scolarité sans qualifications
- difficultés d'entrée sur le marché du travail, y compris dans les emplois qui ne comportent pas de formation
- travail précaire et chômage
- grossesse précoce
- problèmes avec la police
- alcoolisme
- condamnations en justice
- problèmes de santé physique et surtout mentale.

2.2. Chacun de ces phénomènes est à la fois un indicateur d'exclusion sociale précoce, et un facteur prédisposant à l'exclusion sociale ultérieure, ce qui nous ramène à la notion de facteur de risque et de facteur de protection. Ainsi, par exemple, réussir à éviter l'échec scolaire par des mesures de préparation préscolaire constitue une protection contre le risque d'exclusion du marché du travail à l'âge adulte.

2.3. Ce processus est continu, en ce sens qu'un phénomène en entraîne un autre, et il est aussi dans une certaine mesure cyclique dans ses effets, en ce sens que ces divers phénomènes se renforcent mutuellement et peuvent même dégrader les acquis antérieurs. Par exemple, un conflit familial à un moment particulier de l'enfance peut non seulement entraîner un retard scolaire de l'enfant par rapport à ses camarades, mais aussi le faire régresser à des niveaux antérieurs de performance cognitive et de comportement (Bergman et Magnusson, 1991 ; Caspi et al., 1996).

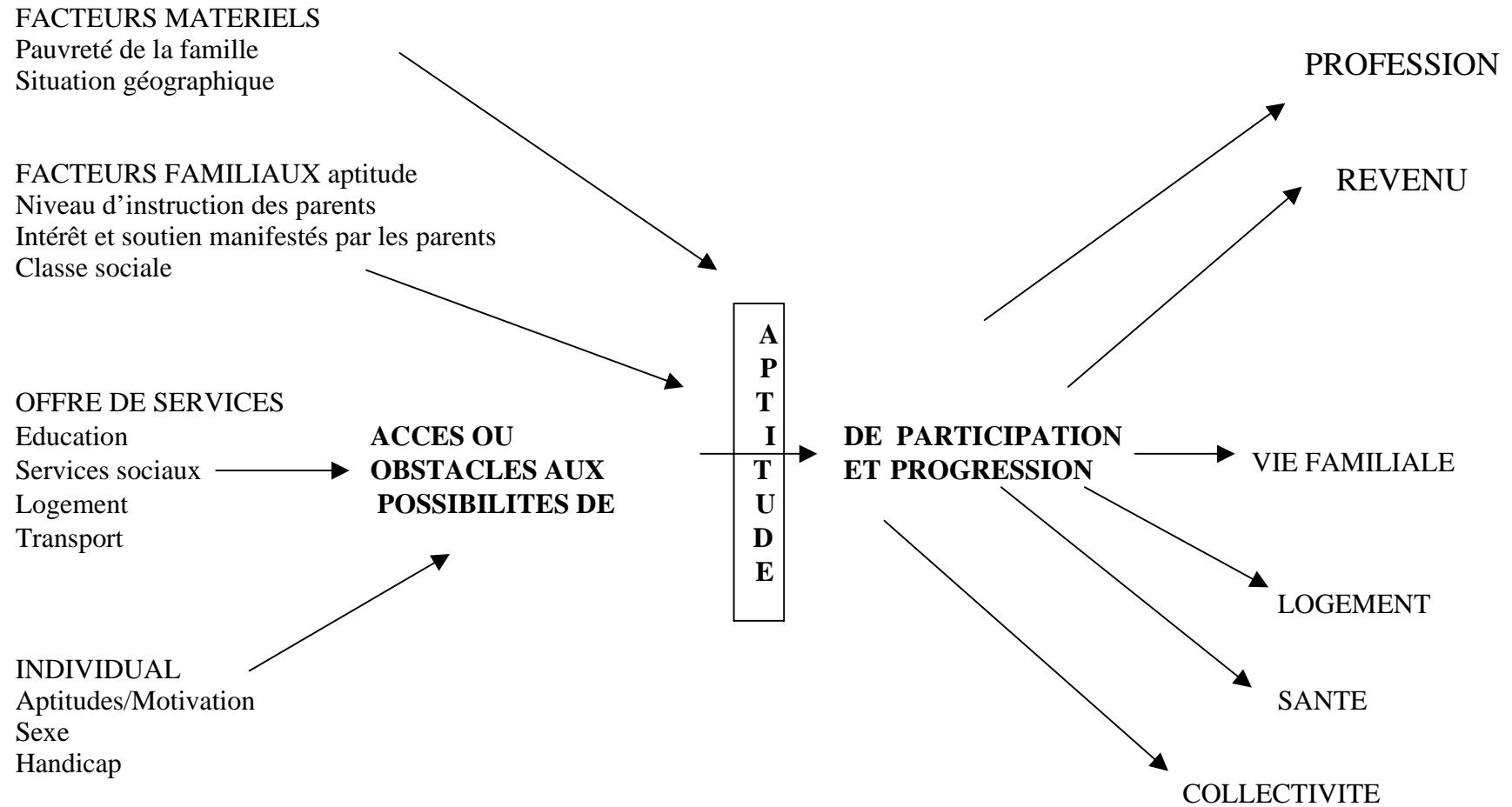
2.4. Cette définition large de l'exclusion sociale implique une restriction d'accès aux aptitudes indispensables pour fonctionner à l'âge adulte. C'est dans les premiers âges de l'enfance que se créent d'abord les fondements de l'individu, puis les aptitudes elles-mêmes. On en trouve la principale manifestation dans les résultats obtenus par l'enseignement dans le domaine du développement cognitif — capacités de lecture, d'écriture et de calcul dans l'enfance et diplômes obtenus dans l'adolescence — qui sont la base de la *formation du capital humain* (Becker, 1975). Mais à côté de cela, il y a les ressources psychologiques et sociales, qui sous-tendent le développement humain sur le plan du *capital social et culturel*. Tout cela constitue ce que Côté (1996) décrit comme le « Capital Identitaire » — protecteur essentiel contre l'exclusion sociale à l'âge adulte dans la société post-moderne.

2.5. La figure 2 donne corps à cette idée en montrant comment les premiers précurseurs qui interviennent dans l'existence d'un enfant aboutissent à des effets particuliers d'exclusion sociale via les aptitudes. Ces précurseurs sont les éléments matériels du foyer et les caractéristiques des parents à la naissance de l'enfant, ainsi que des caractéristiques individuelles telles que le sexe, l'appartenance ethnique, le handicap. Depuis sa naissance, l'enfant est soumis aux aspects positifs et négatifs des services qui lui sont destinés, et qui sont, au début de la vie, les services de santé et d'éducation préscolaire, puis l'école, puis à l'adolescence les services d'enseignement, de jeunesse et d'orientation professionnelle. A l'âge adulte, ils s'élargissent à toutes les institutions de l'État : protection sociale, emploi, logement, santé et système judiciaire. C'est dans ces institutions que résident les obstacles aussi bien que les chances d'accès de l'individu aux aptitudes et en fin de compte son capital identitaire (Bynner, 1998).

2.6. L'intégration scolaire, par exemple, peut faire participer les enfants qui ont des besoins particuliers au système normal d'enseignement. Les classes trop nombreuses, en revanche, peuvent masquer les difficultés des individus qui, faute d'aide à la maison, ne sont pas en mesure de suivre le rythme de leurs camarades. Ici entrent en jeu des ressources physiques et éducatives, mais aussi les ressources psychologiques et culturelles, plus cachées mais néanmoins très importantes, sur lesquelles se construit le capital identitaire. Dans les classes nombreuses, des enfants catalogués comme bêtes ou stupides sont facilement abandonnés à leur sort par les enseignants. Les préjugés relatifs au sexe ou à l'appartenance ethnique peuvent insidieusement renforcer leur marginalisation.

Figure 2

PROCESSUS D'EXCLUSION SOCIALE OU D'INTÉGRATION



2.7 Les études longitudinales montrent qu'à mesure que l'on avance dans la scolarité, l'écart se creuse entre les nantis et les démunis de l'éducation ; certains avancent plus vite, tandis que d'autres restent en arrière. La conséquence est l'exclusion sociale des uns et la pleine participation à la citoyenneté des autres (ce que montre la partie gauche de la figure 2), c'est-à-dire l'accès à un certain statut sur le plan de la profession, du revenu, de la vie familiale, du logement, de la santé et de la participation à la collectivité (sociale et politique). Le processus d'exclusion sociale peut être considéré comme un processus d'affaiblissement, voire de disparition totale, de la probabilité d'accès à ces différents statuts.

(a) Sources utilisées

2.7. Comme on l'a vu, déchiffrer l'exclusion sociale nécessite des études longitudinales avec un suivi des individus sur longue période, depuis les premiers âges de la vie. Quelques études seulement répondent totalement à ce critère. La plupart se situent au Royaume-Uni, en Nouvelle Zélande, aux Etats-Unis (dont une à Hawaï), et en Suède (par exemple Wadsworth, 1991 ; Silva et Stanton, 1996, Bynner, Ferri et Shepherd, 1997 ; Ferri, 1993 ; Fergusson, Horwood, Shannon et Lawton, 1989 ; Janson, 1995). On trouvera au Tableau 1 un récapitulatif de celles dont s'inspire principalement le présent rapport, et dans Bynner (1996) tous les détails. Ce sont des travaux qui reposent sur la collecte d'informations portant sur un ou plusieurs vastes échantillons d'individus sur une longue période, qui idéalement s'étend de la naissance à l'âge adulte. A côté de ces études, on trouve des études plus spécifiques sur des enfants qui se trouvent dans des situations à haut risque, tels que ceux qui sont pris en charge par l'aide sociale à l'enfance, ou sur le devenir des enfants qui ont bénéficié de différents types d'interventions destinées à réduire les risques. Tous ces travaux sont pris en compte dans le présent rapport.

2.8. L'historique de l'existence des individus qui ressort des données longitudinales peut servir rétrospectivement à identifier les circonstances et les événements du début de la vie qui précèdent des problèmes donnés à l'âge adulte. On peut aussi les utiliser prospectivement pour déterminer quels sont les enfants qui risquent l'exclusion sociale à l'âge adulte et l'accumulation des risques à mesure qu'ils avancent en âge (Rutter, 1988 ; Brooks-Gunn, Phelps et Elder, 1991 ; Caspi et al., 1990). L'analyse des données relatives aux enfants des membres des cohortes permet en outre de déterminer dans quelle mesure le processus d'exclusion sociale se répète d'une génération à l'autre (par exemple, Gregg et Machin, 1997 ; Gregg, et al., 1999, Chase-Lansdale, et al., 1991)

Tableau 1 Etudes Longitudinales

<p>Danemark : <i>Project Metropolitan</i>. Etude d'une cohorte de tous les garçons nés dans la zone métropolitaine de Copenhague en 1953 — 12 270 — qui ont fait l'objet d'un suivi à neuf reprises jusqu'en 1983. L'étude a commencé lorsque les garçons avaient 13 ans ; toutes les données relatives à leur enfance ont été tirées des fichiers administratifs.</p>
<p>Grande-Bretagne : <i>National Survey of Health and Development (1946 cohort)</i>. Commencée par une étude de mortalité périnatale sur 16 000 naissances d'une semaine donnée, en mars 1946. Un sous-échantillon stratifié de 5 382 membres de la cohorte (naissances uniques légitimes) a ensuite fait l'objet d'un suivi. Plus de 3 000 membres de la cohorte ont encore participé à la dernière collecte de données à l'âge de 43 ans.</p>
<p>Grande-Bretagne : <i>National Child Development Study (1958 cohort)</i>. Commencée par une étude de mortalité périnatale sur 17 000 naissances au cours d'une semaine donnée de mars 1958, avec un suivi ultérieur à 7 ans, 11 ans, 16 ans, 23 & 33 ans.</p>
<p>Grande-Bretagne : <i>1970 British Cohort Study (BCS70)</i>. Commencée par une enquête à la naissance sur 17 000 enfants nés au cours d'une semaine donnée en avril 1970. Des données ont été recueillies ultérieurement à 5 ans, 10 ans, et 16 ans.</p>
<p>Grande-Bretagne : <i>Cambridge Study of Delinquent Development</i>. Commencée sur 411 garçons âgés de 8 ans en 1961, et qui ont fait depuis l'objet d'un suivi en 9 vagues. 408 font encore partie de l'étude.</p>
<p>Nouvelle Zélande : <i>Dunedin Study of Education, Psychology & Health</i>. Commencée en 1972, et qui comprend le suivi de 1 037 membres d'une cohorte jusqu'à l'âge adulte, avec collecte des données à la naissance, à 3 ans, et ensuite à intervalles de 2 ans.</p>
<p>Nouvelle Zélande : <i>Children's Survey on the Development of Anti Social Behaviour and Substance Abuse</i>. Commencée avec 1 265 individus nés dans une zone urbaine de Christchurch en Nouvelle Zélande, et qui ont fait l'objet d'un suivi à quatre mois puis à intervalles annuels.</p>
<p>Suède : <i>Malmö Study</i>. Commencée en 1938 sur un échantillon de 1 500 enfants en troisième année d'école primaire (âge moyen 10 ans). Cet échantillon a été suivi jusqu'à l'âge adulte, par six enquêtes ; plus de 1 000 font encore partie de l'échantillon.</p>
<p>Suède : <i>Evaluation Through Follow-up</i>. Deux études longitudinales distinctes basées à Gothenberg, et réunies en 1991 ; l'<i>Individual Statistics Project</i> mené par le Department of Educational Research de l'Université de Gothenberg (ISP) et l'<i>Evaluation through Follow-up</i> menée par le Department of Education de l'Université de Stockholm (UGU). Au total, ces études suivent (âge de départ minimum 10 ans) cinq cohortes nées en 1948, 1953, 1967, 1972, 1977, soit plus de 50 000 individus.</p>
<p>Suède : <i>Individual Development and Adaptation</i>. Une autre étude longitudinale, basée au département de Psychologie de l'Université de Stockholm, a été effectuée sur 1 393 enfants âgés de 10 ans en 1965. Huit vagues de données ont été collectées, la dernière en 1992.</p>
<p>Suède : <i>Project Metropolitan</i>. Commencée avec un échantillon de plus 15 000 enfants âgés de 13 ans à Stockholm en 1964, et suivis à intervalles réguliers. Données administratives de l'Etat, y compris les condamnations judiciaires liées au parcours des individus interrogés jusqu'à l'âge de 30 ans (actuellement suspendue).</p>
<p>Etats-Unis : <i>National Longitudinal Study of Youth</i>. Commencée avec des cohortes multiples, âgées de 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 et 21 ans, qui ont fait l'objet d'un suivi annuel depuis 1979. Depuis 1986, les enfants des femmes membres de ces cohortes ont été soumis tous les deux ans à un certain nombre de mesures comportementales et cognitives, pendant que les mères étaient interrogées.</p>
<p>Etats-Unis : <i>Kauai Longitudinal Study</i>. Basée sur 1 311 grossesses à Hawaï en 1965, avec 1 000 enfants suivis à intervalles réguliers ; 615 y participaient encore à 18 ans et 545 à 30 ans.</p>

(b) Importance de l'apprentissage précoce

2.9. On a depuis longtemps constaté que les premiers âges de la vie, même la première année, sont d'une importance énorme pour le développement de l'enfant. Au cours de la première année, le développement du cerveau est important et rapide, et vulnérable aux influences de l'environnement. On a constaté que les stress précoces avaient un impact négatif sur le fonctionnement du cerveau. De même, le faible poids à la naissance entraîne des risques pour la santé et pour l'éducation à l'âge adulte (Wadsworth, 1991 ; Silva, 1996). Les premiers signes de ces risques sont évidents presque aussitôt qu'ils deviennent mesurables. Par exemple, dans l'étude britannique sur la cohorte d'enfants nés en 1970, dès 22 mois apparaissaient des gradients sociaux de développement cognitif, même si la dispersion globale des performances autour de la moyenne était importante aussi. A 42 mois, la dispersion s'était réduite, et les gradients élargis. A chaque mois supplémentaire, les enfants dont les parents occupaient des emplois manuels non qualifiés prenaient du retard par rapport à ceux dont les parents occupaient des emplois non manuels. Tout échelon supplémentaire sur l'échelle de classe donnait des chances supplémentaires manifestes dès la naissance de l'enfant (Feinstein, 1998).

2.10. Il semble que ce qui se passe avant l'école peut être aussi important, sinon plus, que ce qui se passe après le début de la scolarité. C'est ce que montrent les figures 3a et 3b en ce qui concerne le développement des capacités de lecture, d'écriture et de calcul, depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte, tel qu'il ressort de l'étude britannique sur la cohorte d'enfants nés en 1958 (NCDS) et de l'étude britannique sur la cohorte d'enfants nés en 1970 (BCS70).

2.11. Ces graphiques montrent les pourcentages de variation des capacités de lecture, d'écriture et de calcul chez les hommes et les femmes à 37 ans, qui peuvent s'expliquer par toute une série de caractéristiques d'environnement mesurées depuis la naissance jusqu'à l'âge de 33 ans. On observe notamment une très forte hausse du pourcentage de variation expliqué au long des années préscolaires et de scolarité primaire, puis un certain nivellement à partir de 11 ans environ, avec seulement de faibles augmentations expliquées pour la période qui suit. Cela montre l'importance de ce qui se passe dans les premières années pour expliquer la variation des résultats à l'âge adulte ; mais il est évident, en même temps, qu'une grande partie de la variation reste inexpliquée. Une partie de la variation inexpliquée peut être imputée à l'erreur de mesure, mais une part notable est aussi imputable à l'expérience individuelle dans l'emploi, les loisirs, etc., qui ne peut être prédite à partir des circonstances et des événements du début de la vie (Bynner et Steedman, 1995 ; Parsons et Bynner, 1998). Plus généralement, les graphiques nous disent que, bien que l'on puisse prédire dans une grande mesure les aptitudes des individus à partir des capacités, des circonstances et des événements du début de la vie, une grande part reste imprédictible. La non-acquisition des compétences de base — facteur essentiel de risque d'exclusion sociale — n'est prédictible que jusqu'à un certain point. Certains adultes socialement exclus ne semblent pas avoir été à risque dans l'enfance ; de même, de nombreux enfants que l'on penserait devoir être exclus plus tard dans la vie réussissent à opérer les ajustements nécessaires pour réussir à l'âge adulte. Comme nous le verrons plus loin, beaucoup de gens restent piégés dans leur handicap, mais beaucoup s'en sortent (Pilling, 1990).

Figure 3a:

Pourcentage de variation expliqué des capacités d'écriture et de lecture des adultes à différents âges,
BCS70 et NCDS

Lecture et écriture : ncds (femmes)
Lecture et écriture : ncds (hommes)
Lecture et écriture : bcs70 (ensemble)
Naissance
5 ans(bcs70)
7 ans (ncds)
10 ans (bcs70)
11 ans (ncds)
16 ans
23 ans
33 ans

Figure 3b:

Pourcentage de variation expliqué des capacités d'écriture et de lecture des adultes à différents âges,
BCS70 et NCDS

Calcul : ncds (femmes)
Calcul : ncds (hommes)
Calcul : bcs70 (ensemble)
Naissance
5 ans (bcs70)
7 ans (ncds)
10 ans (bcs70)
11 ans (ncds)
16 ans
23 ans
33 ans

3. Facteurs de risque et facteurs protecteurs

3.1. Si l'on fait le bilan de toutes les conditions prédisposantes à l'exclusion sociale exposées plus haut, il s'en dégage un certain nombre de caractéristiques communes, qui entraînent des résultats variables. On peut les regrouper sous quatre grandes rubriques (Tableau 2) : facteurs matériels, facteurs propres à l'enfant, facteurs familiaux et facteurs scolaires. Une des conclusions essentielles que l'on peut tirer de toutes les modélisations statistiques effectuées pour essayer de déterminer les effets de ces différentes caractéristiques considérées isolément et leurs effets combinés (par exemple Gregg et Machin, 1997 ; Kierman, 1995), est le rôle fondamental des mauvais résultats scolaires, que l'on retrouve dans tous les cas.

Tableau 2 Facteurs de risque dans l'enfance

Facteurs propres à l'enfant	Facteurs économiques	Facteurs parentaux	Facteurs scolaires
Faible poids à la naissance	Conditions d'existence défavorables	Manque d'ambition et manque d'intérêt pour l'enfant	Pas ou peu de préscolarisation
Handicap physique et mental			
Faible capacité visuo-motrice	Logement social en location dans une zone économiquement défavorisée	Relations familiales perturbées, en particulier entre les parents, et entre les parents et les enfants, et rupture de la famille	Mauvaises conditions d'entrée à l'école primaire
Développement cognitif précoce insuffisant	Logement surpeuplé	Absence de modèles adultes de référence	Insuffisance de relations entre le foyer et l'école
Acquisition insuffisante des compétences de base : lecture et calcul	Cantine gratuite	Manque de contrôles sociaux	Insuffisance d'encadrement
Problèmes caractériels : hyperactivité, impulsivité et défaut d'attention, agressivité, absence d'identification aux modèles adultes de référence	Bas revenu familial	Changement de mains fréquent et absence des parents	Désintérêt de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant
Problèmes de comportement		Père chômeur de longue durée	Population scolaire issue de la classe ouvrière
Manque d'assiduité		Un seul parent	Population scolaire

à l'école			issue des cités
Manque d'estime de soi		Parents alcooliques, toxicomanes ou ayant un problème psychiatrique	Manque de suivi des progrès de l'enfant

(a) Facteurs propres à l'enfant

3.2. Comme c'est à partir du handicap que l'on a commencé à s'intéresser au problème de l'exclusion sociale, il peut servir de référence pour les autres facteurs de risque. Les résultats à long terme du handicap, physique ou mental, sont bien connus, grâce aux études longitudinales qui ont été faites. Les enfants handicapés tendent *moins* que les autres lorsqu'ils arrivent à l'âge adulte, à être employés à plein temps, à avoir un partenaire, des enfants (surtout les hommes), à posséder leur logement, ou à se dire satisfaits de la vie, et les qualifications scolaires n'améliorent ces résultats que dans une mesure limitée. Dans une analyse des données de l'étude britannique relative à la cohorte des enfants nés en 1958, la moitié des hommes de 33 ans appartenant aux groupes de plus faibles qualifications qui, à l'âge de 7 ans, avaient des difficultés d'apprentissage, n'avait jamais eu de partenaire, et vivaient dans un logement en location, contre 1/5 de ceux qui n'avaient pas eu de difficultés à apprendre. Le double de ce nombre était également sans emploi au moment de l'entretien. Les femmes qui avaient eu des difficultés d'apprentissage semblaient être tout aussi défavorisées sur le plan de l'emploi que les hommes mais étaient beaucoup plus nombreuses à avoir un partenaire et des enfants. A des niveaux de qualifications plus élevés, ces différences persistaient, mais dans une moindre mesure.

3.3. Certains de ces handicaps résultent des conditions de la naissance. Même si les enfants nés avant terme ne semblent pas nécessairement en subir des effets durables, le faible poids à la naissance (mesuré par rapport au temps de gestation) s'est révélé dans un certain nombre d'études être un facteur de risque à long terme (Wadsworth, 1991 ; Silva, 1996). Ces enfants ont deux fois plus de chance de mourir dans les 28 premiers jours de leur existence (Blair et Ramey, 1997). Les séquelles physiques à long terme se manifestent par des maladies respiratoires et cardio-vasculaires (Wadsworth, 1991). Ceux qui survivent présentent souvent des difficultés d'apprentissage précoce et des troubles du comportement. L'étude d'une cohorte d'enfants nés à Dunedin a montré par exemple qu'il y avait souvent un retard de langage qui gênait l'acquisition des capacités de lecture (Silva, 1996).

3.4. Parmi les autres facteurs de risque liés aux conditions d'existence au premier âge, on peut citer la malnutrition, qui s'accompagne aussi souvent de problèmes d'apprentissage précoce (Wadsworth, 1991) : problèmes d'acquisition des capacités visuomotrices et difficultés à recopier les dessins tests à l'entrée à l'école primaire. Les acquisitions cognitives ultérieures — vocabulaire, lecture et calcul — sont également en retard sur celles des autres enfants (Silva, 1996). Les problèmes caractériels — hyperactivité, impulsivité, défaut d'attention — sont aussi des facteurs de risque, de même que les problèmes comportementaux, le non-attachement à des modèles adultes de référence, et le manque d'assiduité à l'école, qui jouent un rôle, particulièrement dans la survenue plus tard de la délinquance.

(b) Facteurs matériels

3.5. Les facteurs de risque individuels (propres à l'enfant) tiennent souvent à l'interaction de facteurs biologiques et de facteurs matériels, sur lesquels on ne peut pas agir aussi directement, et qui servent particulièrement à identifier des populations (de familles et d'enfants) qui nécessitent une intervention. Ces facteurs matériels sont notamment les mauvaises conditions d'existence dans des zones elles-mêmes

défavorisées mais, plus particulièrement, au niveau de la vie familiale, logement en location de mauvaise qualité, surpeuplé, et bas revenu familial, nécessitant pour les enfants des repas gratuits à la cantine. Hobcraft (1998) démontre, à partir des données longitudinales de l'étude britannique de la cohorte d'enfants nés en 1958, l'impact de la pauvreté persistante sur toute une série de manifestations d'exclusion sociale à l'âge adulte, à 33 ans, à savoir faibles qualifications, bas revenu, grossesse précoce et dépression. Duncan et Brooks-Gunn (1997) affinent ces résultats ; ils concluent d'un certain nombre d'études longitudinales américaines et canadiennes que la pauvreté a des effets importants sur les aptitudes et les acquisitions des enfants, mais moins sur leur comportement, leur santé mentale ou physique, qui sont davantage affectés par la décomposition de la famille, mais ce dernier facteur peut aussi peser sur les résultats scolaires, indépendamment de la pauvreté. Ces auteurs concluent en outre que les principaux effets de la pauvreté se font sentir dans la première enfance plus que dans l'adolescence. McLeod et Shanahan (1993) utilisant en partie les mêmes données que Duncan et Brooks-Gunn — l'étude longitudinale nationale américaine de l'adolescence — concluent également que la pauvreté persistante a un effet sur la santé mentale, mais seulement en termes de syndrome d'isolement du type dépression, et que les garçons y sont plus sensibles que les filles.

3.6. Le statut socio-économique ou la classe sociale, mesuré par la profession des parents, peut tenir lieu de nombreux indicateurs économiques. Les familles qui se trouvent au bas de l'échelle sociale sont celles qui ont le plus de probabilités d'avoir des enfants à risque (Wadsworth, 1991 ; Silva, 1996). L'analyse faite par Timms des données du projet métropolitain recueillies à Stockholm va plus loin en démontrant que la mobilité sociale vers le bas est un facteur de risque, particulièrement pour l'inadaptation à l'adolescence et les problèmes de santé mentale plus tard (Timms, 1991, 1995).

(c) Facteurs parentaux

3.7. Ce sont le manque d'instruction des parents, leur manque d'intérêt et de soutien, tel que le constatent les enseignants, à moins que ceux-ci déclarent ne pas savoir si les parents sont intéressés ou non. Cela s'accompagne souvent d'un manque d'ambition pour les enfants. L'enfance des parents dans des conditions matérielles défavorisées se révèle aussi être un facteur important de difficultés pour le développement de leurs enfants, ce qui montre la continuité du risque d'exclusion sociale d'une génération à l'autre (Gregg et Machin, 1997). Des difficultés relationnelles au sein de la famille, surtout entre parents et enfants, et le manque de contrôles sociaux sur les enfants constitue une autre catégorie de facteurs de risque, de même que la décomposition de la famille, les changements de mains fréquents, et l'absence des parents (Kiernan, 1995, 1997 ; Chase-Lansdale et al., 1995). En revanche, rien ne montre que le fait que la mère travaille — considéré isolément — ait des effets nuisibles (Silva, 1996).

3.8. Beaucoup de ces problèmes parentaux découlent des difficultés d'existence des parents eux-mêmes — qui se manifestent par le processus d'exclusion dans lequel beaucoup d'entre eux se trouvent. C'est ainsi que les problèmes d'emploi dus à l'insuffisance d'acquis scolaires poussent beaucoup de jeunes filles vers des grossesses précoces, particulièrement celles qui relèvent de l'aide sociale à l'enfance (Quinton et Rutter, 1988). Le chômage de longue durée du père a pour effet non seulement de limiter le revenu de la famille, mais aussi de présenter un modèle de référence qui, dans certaines familles, peut conduire à ne pas reconnaître l'importance de la réussite scolaire et professionnelle. Les parents qui ont un casier judiciaire ou des problèmes psychiatriques créent des conditions supplémentaires de prédisposition au risque pour leurs enfants.

(d) Facteurs scolaires

3.9. Les activités préscolaires sont importantes, surtout celles qui jettent les fondements de l'éducation primaire : faire la lecture aux enfants, etc. ; le jardin d'enfants ou l'école maternelle peuvent en faire partie (Osborn et Millbank, 1987 ; Bynner et Steedman, 1995). L'absence de préparation préscolaire peut être un facteur de risque, surtout si le niveau scolaire des parents est lui-même limité. A l'école, les principaux facteurs de risque sont de se retrouver dans une filière de bas niveau nécessitant des programmes de rattrapage. La composition sociale de l'effectif de l'école joue aussi, de même que le type de secteur scolaire (centre ville, grands ensembles, etc.).

3.10. L'une des conclusions les plus surprenantes de la plupart des analyses est l'absence d'effet identifiable lié à l'école et à la classe proprement dite. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, même l'effectif de la classe semble avoir des effets négligeables sur les résultats des enfants. Les programmes d'intervention préscolaire, du type de l'US Headstart (par exemple, Schweinhart, Barnes et Weikart, 1993), peuvent souvent démontrer leur efficacité, mais comme le souligne Bailey (1997), la réussite tient généralement à la qualité d'ensemble et non aux détails d'organisation et de programmes d'étude. En termes de facteur de risque, ce qui semble compter, c'est une disjonction globale entre l'aptitude de la famille à assurer la préparation et le soutien nécessaires à l'enfant, et les attentes du système éducatif. Les familles des classes moyennes n'ont guère de difficulté à être à la hauteur de ces attentes. Beaucoup de familles défavorisées y ont au contraire beaucoup de difficulté. Des programmes efficaces peuvent y remédier.

(e) Groupes vulnérables

3.11. Aucun de ces différents facteurs de risque ne suffit à lui seul à déclencher le processus d'exclusion sociale. Toutes les études montrent que les facteurs de risque se conjuguent ou s'enchaînent. C'est donc leur association qui a le pouvoir d'empêcher le développement cognitif et comportemental des enfants. Pour Rutter (1990), le risque et la protection sont à considérer comme des processus ou des mécanismes, plutôt que comme des facteurs ou des variables ; ce sont les interactions entre les deux, à des stades particuliers de la vie ou sur une période prolongée dans des lieux particuliers, qui déterminent l'orientation que prendra le développement de l'enfant.

3.12. Certains lieux géographiques, surtout dans les centres villes, vont présenter des concentrations supérieures à la moyenne de risques liés aux mauvaises conditions de logement, à la pauvreté des familles et au faible niveau de l'enseignement. Mais les enfants les plus évidemment vulnérables sont ceux pour lesquels les relations familiales essentielles sont faibles ou absentes. Les enfants qui ne sont pas élevés par leurs parents sont l'exemple le plus évident, suivis des enfants dont les parents sont absents, alcooliques ou toxicomanes, et qui ont un casier judiciaire (Robins et Rutter, 1990). Les enfants qui présentent des handicaps, surtout s'ils grandissent dans des circonstances matérielles difficiles, sont aussi particulièrement vulnérables. Une intervention précoce, comme c'est le cas dans les programmes du type Headstart américain, peut être axée sur les compétences cognitives et s'appuyer directement sur le type de soutien social dont l'enfant manque. Le projet américain High/Scope Perry Pre-school, qui affecte à un programme préscolaire un certain nombre d'enfants choisis au hasard, pour les comparer ensuite à un groupe témoin, a permis de montrer que pour les enfants bénéficiant de ce programme, les phénomènes d'exclusion sociale ont été durablement réduits, et ce sur une période de 20 ans (Schweinhart, Barnes et Weikart, 1993). Plus l'intervention est tardive, plus il faudra faire d'efforts pour dévier une trajectoire de risque déjà bien instaurée.

(f) Facteurs de protection

3.13. Garmetzy (1993), s'appuyant sur un modèle établi il y a déjà longtemps par Birch et Gussow (1970), met en évidence le caractère cyclique des processus de risque et de protection en suivant les effets de la pauvreté de la famille sur les enfants, au travers : premièrement, de la mauvaise santé maternelle et de l'insuffisance des services ; deuxièmement, du dénuement social et des mauvaises conditions environnementales ; troisièmement, de la malnutrition et de la mauvaise santé de l'enfant. Tout cela prédispose l'enfant à l'échec scolaire, qui lui-même accroît la probabilité de chômage de longue durée. La conséquence est la pauvreté de la famille et la répétition du même cycle.

3.14. Pour lutter contre la vulnérabilité, il faut rompre le cycle par une protection. Mais il ne suffit pas pour cela de s'opposer aux facteurs de risque. Ceux-ci désignent les enfants qui nécessitent une intervention. Les facteurs de protection, eux, indiquent la forme de l'intervention. Garmetzy (1985) identifie trois types de facteurs protecteurs :

- *propres à l'enfant* — qui ont trait à la personnalité, à l'autonomie, à la confiance en soi et à une orientation sociale positive,
- *propres à la famille* — qui ont trait à la cohésion, à la chaleur et à l'absence de discorde,
- *propres à la collectivité* — qui ont trait à la disponibilité de systèmes de soutien externes qui encouragent et renforcent les efforts de l'enfant.

3.15. Rutter (1990) montre que la protection, comme le risque, est moins un facteur fixe qu'un processus qui contrecarre les processus développementaux négatifs découlant de risques multiples. Les processus de protection englobent l'action en faveur des facteurs protecteurs de Garmetzy, et l'ouverture de perspectives. Pour que les effets soient maximaux, le moment importe aussi. Dans les premières années de la vie, il faut que la famille — en particulier la mère — assume un rôle d'éducateur. Guralnik et Neville (1997) estiment que pour que ce rôle soit assumé efficacement par les parents, il faut leur donner les informations nécessaires (en particulier pour les enfants souffrant de handicaps). Il leur faut aussi un soutien social de la part non seulement des professionnels, mais aussi d'autres personnes qui sont dans une situation analogue. Le soutien social professionnel atteint son efficacité maximale lorsqu'il est informel et reflète le plus exactement possible le monde social dans lequel se trouve l'intéressé.

4. Déroulement du cycle de vie

4.1. L'examen des facteurs de risque et de protection met sans cesse en évidence leur interdépendance, ce qui met en question l'approche psychiatrique des problèmes d'ajustement à l'adolescence, et de leurs séquelles à l'âge adulte. Les psychiatres établissent leur diagnostic en fonction de catégories reconnues de troubles de la personnalité (voir, par exemple, la classification DSMIII de l'American Psychiatric Society). L'autre approche (développementale) (Rutter, 1990), considère ces problèmes davantage comme des interactions entre des caractéristiques personnelles (aptitudes, caractère, sexe, appartenance ethnique), l'environnement social immédiat (relations), et les institutions auxquelles l'individu a affaire (famille, école, etc.). Leur importance dans le processus d'exclusion sociale varie d'un âge à un autre, d'un individu à un autre, et d'une situation sociale à une autre.

4.2. On peut néanmoins dégager de l'étude des données longitudinales quelques grands schémas qui aboutissent à l'exclusion sociale. Nous en examinerons ici deux : (a) les origines des problèmes d'éducation et d'emploi ; (b) les problèmes comportementaux, la criminalité et la santé mentale.

(a) Origines des problèmes d'éducation et d'emploi

4.3. Il est établi depuis longtemps qu'une enfance défavorisée nuit aux résultats scolaires plus tard. L'étude de la cohorte d'enfants nés en 1946 en a donné les premières démonstrations et, dans des ouvrages comme *The Home and the School*, James Douglas, l'auteur principal, a également constaté que les ambitions des parents pour leurs enfants étaient des facteurs importants du développement scolaire de ceux-ci. (Douglas, 1964 ; Douglas et Ross, 1968). L'analyse des données provenant de toute une gamme d'études longitudinales nous permet de remonter aux origines des difficultés scolaires des enfants. On peut maintenant tirer le maximum des données longitudinales recueillies sur des périodes beaucoup plus longues (Bynner et Steedman, 1995, Parsons et Bynner ; 1998 ; Wadsworth, 1991 ; Silva et Stanton, 1991).

4.4. Les résultats scolaires dépendent avant tout de l'acquisition des compétences de base en lecture, écriture et calcul. On trouvera au Tableau 3 les facteurs qui interviennent dans ce processus à chacun des principaux stades éducatifs, qui montrent le rôle des compétences dans la traduction au niveau des résultats scolaires des effets des circonstances et événements intervenant aux différents stades.

Table 3 Origines des difficultés scolaires et objectifs de protection

<u>Période de la vie</u>	<i>Facteurs de risque</i>	<u>Principales séquelles</u>	<u>Objectifs de protection</u>
Stade préscolaire	Milieu défavorisé, faible niveau d'instruction des parents, pas de préparation préscolaire, la mère ne fait pas la lecture à l'enfant	Capacités visuomotrices faibles, vocabulaire limité	Préparation préscolaire Situation défavorisée de la famille
Premières années d'école primaire	Capacités visuomotrices insuffisantes, milieu défavorisé, désintérêt des parents	Capacités de lecture faibles Capacités mathématiques faibles	Programme d'études primaires Situation défavorisée de la famille
Dernières années d'école primaire	Capacités cognitives faibles Milieu défavorisé Désintérêt des parents	Capacités de lecture faibles Capacités mathématiques faibles	Littéracie de la famille Relations famille-école Ratio élève enseignant
Premières années du secondaire	Milieu défavorisé Capacités de lecture faibles Capacités mathématiques insuffisantes Echec/résultats faibles aux examens Problèmes de comportement Désintérêt des parents	Capacité de lecture faible Capacités mathématiques faibles Potentiel de réussite aux examens faible	Programme secondaire Organisation de l'école/de la classe Politique des examens Relations famille-école Comportement de l'élève Attentes des enseignants
Dernières années du secondaire	Capacités de lecture faibles Capacités mathématiques faibles Assiduité faible Problème de comportement Attentes des enseignants faibles	Capacités de lecture faibles Capacité mathématiques faibles Non-présentation aux examens	

Après 16 ans	Compétences de base insuffisantes Abandon précoce de la scolarité à plein temps Pas de qualifications Pas de formation professionnelle Chômage	Capacités de lecture faibles Capacités mathématiques faibles Pas de diplôme scolaire Pas de diplôme professionnel	Programme d'étude complémentaire Formation des jeunes Premier emploi Formation en entreprise Employeurs Chômage Activités de loisir
Age adulte	Capacités de lecture, d'écriture et de calcul faibles Pas d'études ou de formation complémentaires Pas d'emploi continu Chômage	Capacités de lecture et d'écriture faibles Capacités de calcul faibles Pas de diplômes professionnels Pas de qualifications professionnelles	Enseignement des savoirs fondamentaux Enseignement et formation complémentaires Formation en entreprise Chômage Education des parents

4.5. Les principaux facteurs de risque précoces qui se dégagent des différentes variables étudiées sont la situation matérielle difficile de la famille (bas revenu, logement social, surpeuplement, repas gratuits à la cantine pour les enfants), souvent associée au manque d'intérêt et d'ambition des parents, et à l'absence de soutien à la maison pour les premiers apprentissages. Cela se traduit par des résultats constamment mauvais aux tests cognitifs : d'abord les tests visuomoteurs (copie de dessins), puis la lecture et les mathématiques, jusqu'au diplôme de fin d'études. Les problèmes comportementaux et le manque d'assiduité scolaire se révèlent importants aussi au fur et à mesure que les enfants avancent dans le cycle primaire, et surtout dans le secondaire. Il s'ensuit des abandons précoces, qui s'accompagnent d'une difficulté à trouver un emploi. Lorsqu'on trouve un travail, c'est généralement un travail bas de gamme, souvent précaire, qui offre rarement des possibilités de formation. A tous les stades, les résultats cognitifs traduisent les effets des circonstances et des événements antérieurs, et constituent à la fois l'aboutissement d'un risque et le déclencheur d'un autre. C'est pourquoi un ciblage qui ne porte pas sur les processus de développement cognitif et les moyens par lesquels ils sont renforcés ou entravés n'a guère de chance d'avoir une utilité durable.

4.6. On est obligé de conclure que les enfants qui ont des difficultés cognitives et accumulent les retards scolaires ont manqué d'éléments de préparation préscolaire indispensables : en particulier, l'absence de jeux constructifs qui favorisent le développement des compétences visuomotrices empêche l'acquisition précoce de la lecture. Faute de cette acquisition, le développement des compétences mathématiques est lui aussi ralenti tout au long de la scolarité primaire. Les enfants en question seront, à l'entrée du secondaire, très en retard sur leurs camarades, et risquent de ne jamais pouvoir les rattraper.

(b). Problèmes comportementaux, criminalité et santé mentale

4.6. Les facteurs prédictifs de difficultés comportementales et psychologiques chez les enfants sont tout à fait analogues à ceux qui permettent de prédire des difficultés pour l'éducation fondamentale, encore que les seconds interviennent beaucoup plus dans le premier type de difficulté que l'inverse. A l'adolescence, et au début de l'âge adulte, ils peuvent aboutir à ce que Farrington (1997) appelle une constellation de « caractéristiques socialement déviantes »... « alcoolisme, toxicomanie, conduite dangereuse, promiscuité sexuelle et comportements d'agression, dont la criminalité n'est qu'un élément ». Les antécédents sont les mêmes que ceux de l'échec scolaire : famille nombreuse, mauvaises conditions de logement, père sans emploi stable, famille éclatée, parents qui ont un casier judiciaire. La principale différence qui marque la criminalité tient aux facteurs caractériels et relationnels, d'abord à la maison, puis à l'école.

Diverses études ont identifié les enfants qui tendent à être plus vulnérables à ce type de risque (Graham et Bowling, 1995). Ces enfants sont souvent hyperactifs, impulsifs, avec des troubles de l'attention. Cela s'accompagne aussi souvent d'agressivité et de difficultés relationnelles avec les camarades (Bergmann et Magnusson, 1991 ; Stattin et Magnusson, 1988). Ces caractéristiques, qui peuvent avoir un fondement génétique (Rutter et al., 1997 ; 1998), sont apparentées aux troubles du comportement de la première enfance, mais s'en distinguent (Farrington et al., 1990). Elles s'accompagnent en général de problèmes cognitifs, ce qui n'est pas le cas des troubles du comportement. L'existence de ces caractéristiques contribue à expliquer pourquoi les frères et sœurs d'un enfant délinquant n'ont pas tous à l'adolescence de problèmes qui aboutissent à la délinquance puis à la criminalité à l'âge adulte (par exemple, Caspi et al., 1996 ; Moffitt et Harrington, 1996 ; Wadsworth, 1991).

4.8. L'analyse des données de l'étude néozélandaise de Dunedin distinguait deux groupes, les délinquants multirécidivistes, et les délinquants adolescents « situationnels » et examinait les caractéristiques de la première enfance des deux groupes (Moffitt et Harrington, 1996). Le groupe des multirécidivistes se caractérisait par des problèmes caractériels conjugués à une situation familiale défavorable, de faibles

aptitudes cognitives, un manque d'estime de soi, et un manque d'attachement aux parents. Les délinquants situationnels ne présentaient aucun de ces problèmes caractériels et rarement une situation familiale défavorable. En d'autres termes, une grande partie de la délinquance situationnelle était propre à l'adolescence, encore qu'elle puisse souvent entraîner des problèmes avec la police, avec tout ce que cela comporte.

4.9. Une autre caractéristique intéressante des antécédents précoces d'un comportement délinquant est l'effet comparé de la décomposition de la famille et de la déviance des parents. Une étude de Quinton et Rutter (1990) déjà citée comparait les enfants élevés en dehors de leur famille à un groupe témoin. Le facteur critique pour les deux sexes était non la déviance parentale, mais la décomposition de la famille, et ceci surtout pour les filles.

4.10. Ces observations s'ajoutent à un certain nombre d'autres qui donnent à penser que certains problèmes caractériels chez les enfants sont souvent associés à un ensemble de relations familiales difficiles, encore aggravées par des situations de bas revenu et d'éclatement de la famille. Mais est-ce l'éclatement en tant que tel qui est crucial ou ce qui le précède ? Un certain nombre d'études fondées sur les données relatives à la cohorte des enfants nés en 1958 ont abordé des questions relatives aux conséquences du divorce pour les enfants (par exemple, Ferri, 1976 ; Elliot et Richards, 1991 ; Chase-Lansdale et al., 1995 ; Kiernan, 1997). Elliot et Richards (1991), par exemple, démontrent de façon convaincante que, dans la plupart des cas, les comportements à problèmes *précèdent* le divorce, et tiennent essentiellement aux difficultés qui existent déjà dans la famille avant le divorce. Kiernan (1995) a constaté que les différences de résultats scolaires et professionnels étaient fortement réduites lorsqu'on prenait en compte les conditions familiales préexistantes, tandis que le fait d'avoir des relations sexuelles précoces et des grossesses précoces semblait lié au divorce lui-même. Elle conclut qu'« il faut se préoccuper autant des conditions qui ont précédé le divorce et parfois conduit au divorce, telles que la pauvreté et l'incertitude économique, que des conséquences de la rupture du couple ».

4.11. Ce qui semble se passer dans ces familles, c'est que les enfants qui ont des problèmes caractériels ajoutent encore à la tension qui existe déjà dans la famille, et y aggravent les relations. Les enfants sont peu attachés à leurs parents, ce qui affaiblit encore leurs contrôles sociaux déjà souvent défectueux. La conséquence est que l'enfant arrive mal préparé à l'école primaire. D'autres problèmes relationnels, comparables à ceux qui existent dans la famille, s'installent alors, cette fois entre les enseignants et les enfants. Le comportement de l'enfant en classe est une source de stress pour l'enseignant, qui tendra à tout faire pour empêcher l'enfant de perturber la classe, et apparaîtra aux yeux de l'enfant encore plus autoritaire. Tout cela peut déboucher sur l'exclusion de l'école. L'ironie, c'est que les fréquentes confrontations entre ces enfants et les enseignants peuvent en faire des sortes de héros aux yeux des autres enfants, ce qui renforce leur confiance en eux, et par conséquent, les incite à en rajouter. Il est très fréquent que les jeunes délinquants aient présenté ce type de caractéristique lorsqu'ils étaient enfants. Ils présentent pendant toute leur carrière scolaire une forme d'aliénation qui souvent reflète la situation qui était la leur dans leur propre famille (Rutter et al., 1997).

4.12. Ces types de comportements sont à considérer comme des phénomènes d'incapacité à s'adapter qui aboutissent à des désordres comportementaux et à la délinquance. Ils peuvent aussi se traduire par des difficultés psychologiques, dont l'anxiété et la dépression sont les plus courantes, surtout chez les jeunes filles. Dans leur étude de ce type de phénomène à l'adolescence, Ebata et al (1990) soulignent, parallèlement à tous les autres facteurs évoqués ici, l'importance du contexte social dans le déclenchement des réactions inadaptées et parfois régressives qui conduisent à la pathologie mentale. Un changement de situation familiale qui implique la négociation de nouvelles relations, la maturité précoce ou la prématurité, à un moment de transition important comme celui du passage du primaire au secondaire, peuvent, par leur accumulation, aggraver le stress. Les résultats scolaires et leurs motivations participent aussi généralement à ce stress et à sa réaction — Roeser et al (1999).

(c) Mécanismes de protection

4.13. Quels sont les mécanismes de protection capables d'inverser ces processus, c'est-à-dire de protéger contre le risque ? Sur le plan de l'éducation, la colonne de droite du Tableau 3 énumère les principaux facteurs de protection, tels qu'ils se dégagent d'études longitudinales portant sur des individus qui ont réussi à surmonter leur handicap de départ et à mener des vies d'adultes réussies. Pilling (1990) a sélectionné dans la cohorte des enfants nés en 1958 un échantillon d'adultes de 27 ans qui, lorsqu'ils étaient enfants, remplissaient tous les critères du handicap, et qui pourtant étaient parvenus par la suite au plus haut niveau scolaire à 16 ans. A l'âge adulte, ils avaient des revenus élevés, des postes de haut niveau, et étaient propriétaires de leur logement. Pilling a ensuite sélectionné à des fins de comparaison un autre échantillon d'adultes qui, lorsqu'ils étaient enfants, remplissaient eux aussi tous les critères du handicap, mais qui n'avaient pas réussi à l'âge adulte. Les deux échantillons ont été interrogés selon diverses techniques quantitatives et qualitatives. La principale conclusion qui s'en est dégagée a été que ceux qui avaient réussi avaient vécu leur enfance dans une famille unie, avec des parents qui s'intéressaient aux progrès de leurs enfants et qui avaient pour eux de hautes aspirations, et que leurs écoles ou certains enseignants s'étaient beaucoup occupés d'eux pendant une longue période. Plus le handicap existait tôt et plus longtemps il avait persisté, plus faible était la probabilité que ces facteurs permettent de le surmonter.

4.18. L'étude de Kuai effectuée par Werner (1989) à Hawaï a de même suivi les 540 membres de sa cohorte à l'âge de 30 ans, pour déterminer qui avait réussi contrairement à toute attente, et ce qui les avait protégés. Un tiers des 1 000 membres de la cohorte de départ avaient des antécédents de délinquance. Deux tiers de ceux qui avaient été soumis à des facteurs de risque (déficience, pauvreté chronique, parents illettrés, milieu familial perturbé — des garçons plus que des filles) — avaient à 18 ans des problèmes graves d'apprentissage et de comportement. Un tiers sont devenus des adultes sensibles. L'auteur a constaté que la moitié des événements stressants de l'existence, qui augmentaient sensiblement le risque de délinquance ou de rupture irrévocable du mariage avant 30 ans, avaient lieu dans la première enfance. Parmi ceux qui avaient surmonté ce risque, la caractéristique la plus courante était pour les deux sexes une forte volonté de succès. Dans la première enfance, les capacités de résolution de problèmes et de communication étaient marquées ; dans la suite de l'enfance, les personnes qui s'occupaient des enfants en dehors des parents avaient joué un rôle important, de même que des facteurs personnels tels que le contrôle interne et la confiance en soi à l'adolescence. Pour tous ces facteurs, les garçons étaient moins résilients que les filles dans la première enfance et la deuxième partie de l'adolescence ; dans la deuxième partie de l'enfance et à l'adolescence, c'étaient les filles qui étaient plus vulnérables.

4.19. Parmi les facteurs de protection, on trouvait aussi des caractéristiques personnelles telles que la sociabilité et l'intelligence, les liens affectifs au sein de la famille, qui assurait un soutien psychologique en période de stress, les systèmes de soutien externe au niveau de l'école, du travail ou de la paroisse, qui reconnaissaient la compétence de l'individu et lui donnaient un sens dans la vie et un contrôle interne. De bonnes relations sociales avec les autres enfants, de meilleures capacités de raisonnement et de lecture étaient également des caractéristiques marquantes.

Ces résultats concordent avec les conclusions tirées des évaluations des interventions préventives visant à réduire le risque de criminalité. En en faisant le bilan, Graham observe l'utilité des visites à domicile pour inciter les parents à s'engager dans des programmes d'éducation préscolaire comme les programmes High/Scope, de programmes thérapeutiques visant à aider la famille à faire face au comportement agressif de l'enfant, et d'un soutien pour aider la famille à rester ensemble, et éviter que l'enfant soit placé. Les actions efficaces au niveau scolaire ont été axées sur les comportements agressifs et le renforcement des relations entre la famille et l'école (Graham, 1998). Le travail mené au niveau individuel, notamment thérapie et orientation, sans prise en compte du contexte social de l'enfant, s'est généralement révélé inefficace.

5. Conclusions

5.1. Le processus d'exclusion sociale, tel qu'il ressort de ce bilan, est prévisible mais complexe. Il n'existe pas de parcours linéaire prévisible d'un mode d'exclusion sociale à un autre. Il y a au contraire un ensemble de circonstances qui agissent les unes sur les autres et se renforcent continuellement, pour aboutir sur le plan de l'éducation à une forme de déficit, et sur le plan des désordres comportementaux à un risque cumulé de criminalité à l'âge adulte. Il existe des âges et des stades critiques où l'impact de ces circonstances extérieures est particulièrement prononcé, mais ce ne sont pas nécessairement les mêmes pour tous les enfants. Il existe aussi, dans la vie de l'enfant, des tournants importants qui sont les points où l'on peut le plus facilement inverser les processus d'exclusion, et il existe des « enchaînements d'effets » qui soulignent la continuité du processus. Il existe aussi des renversements de situation, où une trajectoire d'exclusion s'inverse en une trajectoire d'insertion, et vice versa. Comme le dit Wadsworth (1991) au sujet de l'étude de la cohorte britannique d'enfants nés en 1946, « les influences de la suite de l'existence ne peuvent s'exercer que sur ce qui est établi dès le début de la vie, et la réaction aux influences nouvelles et la capacité à s'y adapter dépendront aussi des événements du début de la vie ».

5.2. Le Tableau 4 décrit les cercles vicieux et vertueux du processus.

Table 4 Cercles vicieux et vertueux

Cycle descendant

Dysfonctionnement des interactions entre parents et enfants dans des situations de stress économique et psychologique.

Relations difficiles avec les enseignants successifs.

Les relations sociales recyclent les effets négatifs du handicap matériel et des difficultés de comportement, renforçant ainsi l'exclusion.

Cycle ascendant

Interaction d'influences positives des parents et des enseignants.

Les parents ont de fortes aspirations pour leurs enfants.

Les enseignants s'intéressent aux enfants.

Les enfants répondent aux possibilités d'apprendre et au soutien qui leur sont offerts.

L'exclusion est évitée.

4.3. Le facteur qui intervient le plus généralement dans cette dynamique est le rôle critique de la famille, qui crée à la fois les conditions de l'exclusion sociale ultérieure et les moyens par lesquels elle peut être évitée. La grande majorité des familles, quelle que soit la nature des problèmes propres aux parents, assurent la protection et la stimulation dont les enfants ont besoin pour se développer. Le problème se pose lorsqu'une série de circonstances extérieures viennent s'ajouter à une série d'interactions familiales négatives, et à des caractéristiques particulières de l'enfant, pour renforcer les processus de développement négatifs, au lieu de les empêcher. Dans la plupart des cas, la persistance du risque semble due moins à un facteur réversible présent au début de la vie qu'à la persistance de circonstances négatives qui renforcent et recyclent les relations sociales identifiées au risque.

4.4. Une politique de protection doit donc être double. D'abord, plus on intervient tôt au niveau du soutien préscolaire, puis des liens entre la famille et l'école, plus on aura de chances d'instituer un ensemble de relations positives autour des processus de développement, et de renforcer par conséquent les effets positifs. Ensuite, il n'est jamais trop tard pour intervenir. L'importance de la variation inexplicée des

résultats en termes d'aptitudes donne à penser qu'il y a dans la vie de chacun une grande part de fluidité sur laquelle on peut influencer tout au long de l'âge adulte. Des études du cycle de vie de criminels adultes ont montré que des changements de relations à l'âge adulte, particulièrement par le mariage à un non délinquant, mettent souvent fin au comportement délinquant (Sampson et Laub, 1993 ; Rutter et al., 1997). En revanche, l'apparition d'un problème d'alcoolisme à l'âge adulte, pour des raisons sociales ou autres, peut aggraver les conditions négatives propices à un comportement criminel (Andersson, Bergmann et Magnusson, 1989). Cela se produit souvent à la suite d'une perte d'emploi, du chômage, de problèmes de santé, et de la rupture du couple.

4.5 Les parcours à l'âge adulte se fondent sur les expériences de l'enfance, et sont modelés par les aptitudes. Le capital identitaire qui s'est ainsi constitué aide à optimiser les chances et à protéger l'individu contre le risque. Mais le processus d'acquisition n'est pas limité à l'enfance ; il peut se poursuivre pendant toute la vie adulte. Le risque se concrétise par des obstacles à l'obtention des moyens nécessaires. Leur élimination est essentielle pour résister à l'exclusion sociale. Le ciblage de l'action doit donc se faire à tous les âges et à tous les stades, sur les objectifs déterminés par les résultats des études.

REFERENCES

- Andersson, T., Bergman, L. R. and Magnusson, D. (1989) 'Patterns of adjustment problems and alcohol abuse in early adulthood : a prospective longitudinal study' *Development and Psychopathology*, 1, 119-131.
- Aranowitz, S. and Di Fazio, W. (1994) *The Jobless Future*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Atkinson, A. B. (1998) 'Exclusion, Employment and Opportunity', in Atkinson, A. B. Hills, J. (1998) *Exclusion, Employment and Opportunity*. CASEpaper 4, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Bailey, D. B. Jr. (1997) 'Evaluating the Effectiveness of Curriculum Alternatives for Infants and Preschoolers at High Risk', in Guralnick, M.J. (ed.) *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore (Md) : Paul H. Brookes.
- Becker, G. S. (1975) *Human Capital*. Washington D.C. : National Bureau of Economic Research.
- Bergman, L. R. and Magnusson, D. (1991). 'Stability and change in patterns of extrinsic adjustment problems' in Magnusson, D. Bergman, L. R., Rudinger, G. and Trestad, B. (eds.) *Problems and Methods in Longitudinal Research : Stability and Change*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Birch, H. G. and Gussow, J. D. (1970) *Disadvantaged Children : Health, Nutrition and School Failure*. New York : Harcourt Brace and World.
- Blair, C. and Ramey, C. T. (1997) 'Early Intervention for Low Birth Weight Infants and the Path to Second Generation Research.', Guralnick, M.J. (ed.) *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore (Md) : Paul H. Brookes.
- Brambring, M., L̄sel, F. and Skowronek, H. (eds.) (1989) *Children at Risk : Assessment, Longitudinal Research and Intervention*. Berlin : Walter de Gruyter.
- Brooks-Gunn Jeanne, Phelps, E. and Elder, G. H. (1991) 'Studying Lives Through Time : Secondary Data Analyses in Developmental Psychology', *Developmental Psychology*, 27 899-910.
- Bynner, J. (1996) *Use of Longitudinal Data in the Study of Social Exclusion*, Report for the Organisation for Economic Co-operation and Development, (mimeo).
- Bynner, J. (1998) 'Education and family components of identity in the transition from school to work', *International Journal of Behavioral Development*, 22, 29-53.
- Bynner, J., Ferri, E. and Shepherd, P. (eds.) (1997) *Twenty Something in the 1990s. Getting On, Getting By, Getting Nowhere*. Gower : Ashgate.

- Bynner, J. Morphy, L. and Parsons, S. (1997) 'Women, Employment and Skills', in Metcalf, H.(Ed.) *Half our Future*. London Policy Studies Institute.
- Bynner, J. and Steedman, J. (1995) *Difficulties with Basic Skills*. London Basic Skills Agency.
- Caspi, A. Elder, G. H. and Herber, E. S. (1990) *Childhood Personality and the Prediction of Life's Course Patterns*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Caspi, A, Harkness, A. R. Moffitt, T. E. and Silver, P. A. (1996) Intellectual Performance : Continuity and Change, in Silver, P. A. Stanton, W. R. (eds.) (1996) *Child to Adult*, Oxford : Oxford University Press.
- Chase-Lansdale, P. L. Cherlin, A. J. and Kiernan, K. E. (1995) 'The long-term effects of parental divorce on the mental health of young adults : a developmental perspective.' *Child Development*, 66, 1614-1634.
- Chase-Lansdale, P. L ; Brooks-Gunn, J., Mott, F. and Phillips, D. A (1991) 'Children of the National Longitudinal Survey of Youth : A Unique Research Opportunity', *Developmental Psychology*, 7, 918-931.
- Clifford, J. E. (1996) Sociological Perspectives on Identity Formation : the Culture Identity link and identity capital, *Journal of Adolescence*, 19, 491-496.
- Douglas, J. W. B. (1964) *The Home and the School*, MacGibbon Kee, London.
- Douglas, J. W. B. and Ross, J. M. and Simpson, H. R. (1968) *All Our Future*, London : Peter Davies.
- Duncan, G. D. and Brooks-Gunn, J. (eds.) (1997) *Consequences of Growing up Poor*. New York : Russell Sage Foundation
- Ebata, A. T. ; Petersen, A. C. and Conger, J. J. (1990) 'The development of psychopathology in adolescence' in Rolf, J., Masten, A.S., Cicchetti, D. Nuechterlein, K. H. and Weintraub, S. (eds.) (1990) *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Elliot, J. and Richards, M. (1991) ' Parental Divorce and the Life Chances of Children', *Family Law*, 481-484.
- Evans, P. (1995) Les enfants et adolescents « à risque » dans OCDE, *Les enfants à risque*, Centre pour la recherche d'innovation dans l'enseignement, Paris : Réunion d'experts de l'OCDE sur les enfants face à l'exclusion sociale, 22-23 janvier, Paris.
- Farrington, D. Loeb, R. and Van Kannel, W. B. (1990) 'Long Term Criminal Outcomes of Hyperactivity, Impulsivity — Attention Deficit and Conduct Problems in Childhood' in Robins, L. and Rutter M. (eds.) (1990) *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Feinstein, L. (1998) *Pre-School Educational Inequality? British Children in the 1970 Cohort*, Discussion Paper 404, Centre for Economic Performance, The London School of Economics.

- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. Shannon, F. T. and Lawton, J.M.(1989) 'The Christchurch Developmental Study: a review of epidemiological findings', *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 3, 302-325.
- Ferri, E. (1976) *Growing Up in One-parent Family*, Slough : National Foundation for Educational Research.
- Ferri, E. (ed.) (1993) *Life at 33 : the Fifth Follow-up of the National Child Development Study*. London : National Children's Bureau.
- Garmetzy, N. (1985) 'Risk and Protective Factors in the Development of Psycho Pathology', in Stevenson, J.E. (ed.) *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Garmetzy, N. (1993) 'Developmental Psychopathology : Some Historical and Current Perspectives', in Magnusson, D. and Casaer, P. (eds.) *Longitudinal Research on Individual Development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Goldblatt, P. and Lewis, C. (1998) *Reducing Offending : An Assessment of Research Evidence on Ways of Dealing with Offending Behavior*, Home Office Research Study 187, London, Home Office.
- Graham, J. and Bowling, B. (1995) *Young People and Crime*, Home Office Research Study 145, London : Home Office.
- Gregg, P. Harkness, S. Machin, S. and Thomas, J. (1998) *Child Development and the Family Income*, A Report for the Joseph Rowntree Foundation.
- Gregg, P. and Machin, P. (1997) Blighted Lives : Disadvantaged Children and Adult Unemployment, *Centrepiece*, 2, 14-18, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science
- Guralnick, M. J. (ed.) (1997) *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore (Md) : Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J. and Neville, B. (1997) 'Designing Early Intervention Programmes to Promote Social Competence', in Guralnick, M.J. (ed.) (1997) *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore (Md) : Paul H. Brookes.
- Hakim, C. (1996) *Key Issues in Women's Work*. London : Athlone.
- Hobcraft, J. (1998) *Intergenerational and Life Course Transmission of Social Exclusion : Influences of Childhood Poverty, Family Disruption and Contact with the Police*, CASEpaper 15, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Janson, C. (1981) 'Some problems of longitudinal research in the social sciences', in Schulsinger, et al. (eds.) *Longitudinal Research*. Nijhoff Martinus
- Kiernan, K. E. (1995) *Transition to Parenthood : Young Mothers, Young Fathers — Associated Factors and Later Life Experiences*, Welfare State Programme, WSP — 113, STICERD, London School of Economics.
- Kiernan, K. (1997) *The Legacy of Parental Divorce : Social, Economic and Demographic Experiences in Adulthood*, CASEpaper 1, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.

- Klasen, S. (1997) *Social Exclusion and Children in OECD Countries : Some Conceptual Issues*, Paper presented to the OECD Experts' Seminar. 1998
- L̄sel, F., Bliesener, T. and K̄ferl, P. ' On the concept of « invulnerability » : evaluation and first results of the Bielefeld project', in Brambring, M., L̄sel, F. and Skowronek, H. (eds.) (1989) *Children at Risk : Assessment, Longitudinal Research and Intervention*. Berlin : Walter de Gruyter.
- McLeod, J. D. and Shanahan, N. J. (1990) 'Poverty, Parenting and Children's Mental Health', *American Sociological Review*, 58, 351-366.
- Magnusson, D. and Casaer, P. (1993) *Longitudinal Research on Individual Development : Present Status and Future Perspectives*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Moffitt, E. E. and Harrington H. L. (1996) *Delinquency : The Natural History of Antisocial Behavior*, in Silva, P. A. Stanton, W. R. (1996) *Child to Adult*, Oxford University Press.
- Osborn, A. F. and Millbank, J. E. (1987) *The Effects of Early Education*, Oxford : Clarendon Press.
- Parsons, S. and Bynner, J. (1998) *Influences on Adult Basic Skills*. London Basic Skills Agency.
- Parsons, S. and Bynner, J. (in press) *Basic Skills and Social Exclusion*. London : Basic Skills Agency.
- Pilling, D. (1990) *Escape from Disadvantage*, London : The Falmer Press.
- Quinton, D. and Rutter, M. (1988) *Parenting Breakdown : The Making and Breaking of intergenerational links*. Aldershot : Ashgate.
- Rifkin, J. (1995) *The End of Work*, New York : Tarcher/Putnam books
- Robins, L. and Rutter M. (1990) *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Roeser, R. W. Eccles, J. S. and Freedman-Doan, C. (1999) 'Academic Functioning and Mental Health in Adolescence : Patterns, Progressions and Routes from Childhood', *Journal of Research in Adolescence*, 14, 135-174.
- Rolf, J., Masten, A. S., Cicchetti, D. Nuechterlein, K. H. and Weintraub, S. (eds.) (1990) *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Room, G. (1998) *Social Exclusion, Solidarity and the Challenge of Globalisation*, Bath Social Policy Papers, No.27, University of Bath.
- Rutter, M. (1988) *Studies of Psycho-social Risk : The Power of Longitudinal Data*', Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1990) 'Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms' in Rolf, J., Masten, A. S., Cicchetti, D. Nuechterlein, K. H. and Weintraub, S. (eds.) *Risk and Protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Rutter, M. (1993) 'Developmental Psychopathology as Research Perspective', in Magnusson, D. and Caser, P. (eds.) (1993) *Longitudinal Research on Individual Development : Present Status and Future Perspectives*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Meyer, J., Pickles, a., Silberg, J., Simonoff, E, and Taylor, E. (1997), in Deinstbier, R. A. and Osgood, D. W. (eds.) *Motivation and Delinquency*, Volume 44 of the Nebraska Symposium on Motivation.
- Rutter, M. Giller, H. and Hagell, A. (1998) *Anti-Social Behavior by Young People : The Main Messages from the Major New Review of the Research*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. and Freedman-Doan, C. (1999) 'Academic functioning and mental health in adolescence : patterns, progression and routes from childhood.' *Journal of Adolescent Research*, 14, 175-206.
- Sampson, R. J. and Laub, J. H. (1993) *Crime in the Making : Pathways and Turning Points Through Life*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. and Weikart, D. P. (1993) *Significant Benefits : the High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation Number 10.
- Sen, A. (1992) *Poverty Re-examined*. Cambridge (Mass) :Harvard university Press.
- Silva, P. A. Stanton, W. R. (1996) *Child to Adult*, Oxford University Press.
- Silva, P. A. (1996) 'Health and Development in the Early Years', Silva, P. A. Stanton, W. R. (1996) *Child to Adult*, Oxford University Press.
- Stattin, H. and Magnusson, D. (1989) 'The role of early aggressive behaviour in the frequency, seriousness and types of later crime' *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 710-718.
- Timms, D. W. G. (1991) *Individual Characteristics, Parental Ideology and Mental Health in Adolescents, Project Metropolitan Research*. Project Metropolitan Report No.34, Stockholm : Department of Sociology, University of Stockholm.
- Timms, D. W. G. (1995) *Mental Health, Mental Illness and Family Background*, Project Metropolitan Research Report No.42, Stockholm : Department of Sociology, University of Stockholm.
- U.K. H.M. Treasury (1999) 'Tackling Poverty and Extending Opportunity', *The Modernisation of Britain's Tax and Benefits System*, Number 4, London : H. M. Treasury.
- UK Social Exclusion Unit (1998). *Bringing Britain Together : A National Strategy for Neighborhood Renewal*, CM4045. London : The Stationery Office.
- UK Social Exclusion Unit (1999). *Teenage Pregnancy*, CM4342. London : The Stationery Office.
- UK (DfEE) Department for Education and Employment(1998) *Excellence in Cities*
- CITIES01, Nottingham : DfEE Publications.

- Virtanen, P. (1996), *The Making of a New Underclass Among the Unemployed Youth ? : Emerging Social Exclusion, The Mechanisms of Integration and the Need for Active and Network Based Employment Strategies*, Labour Market Studies, 150, Helsinki : The History of Labour.
- Wadsworth, M. (1991) *The Imprint of Time : Childhood History and Adult Life* Oxford : Clarendon Press.
- Wallace, C. (1987) *For Richer or Poorer : Growing up in and out of Work*. London Tavistock.
- Werner, E.E. (1989) 'Vulnerability and resiliency : a longitudinal perspective' In Brambring, M., L sel, F. and Skowronek, H. (eds.) *Children at Risk : Assessment, Longitudinal Research and Intervention*. Berlin : Walter de Gruyter.