

Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

Maryvonne Merri and Line Numa-Bocage

Volume 47, Number 1, Spring 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060844ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060844ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Merri, M. & Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit. *Éducation et francophonie*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.7202/1060844ar>

Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

Maryvonne MERRI

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Line NUMA-BOCAGE

Université Paris Seine, Paris, et Université Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, France

Le terme *décrochage* scolaire, traduction de l'anglais *drop out*, est d'origine québécoise. Apparue dans les années 1960 au Canada et institutionnalisée au Québec dans les années 1990, cette notion structure les débats publics du plan d'action québécois de 1992, *Chacun ses devoirs* – la diplomation devient alors un objectif politique. Le concept de « décrochage » connaît une résurgence dans les années 2000, avec la publication du rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, puis la publication, par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de *L'école j'y tiens!* (Moulin, Doray, Prévost et Delavictoire, 2014). Le terme apparaît en France dans la seconde moitié des années 1990, suite à sa diffusion depuis le Québec et dans la foulée du sommet de l'Union européenne de Lisbonne en mars 2000 (Bernard, 2015; Moulin, Doray, Prévost et Delavictoire, 2014). Dès lors, le décrochage scolaire devient un chantier prioritaire de l'Union européenne (Eurostat, 2014).

Ce numéro propose un nouveau regard sur le décrochage et le raccrochage scolaires dans différents pays francophones, en se concentrant sur l'écoute de la parole des élèves et des jeunes adultes tout au long de leur parcours, depuis la période

précédant le décrochage jusqu'à celle du rattrapage. En effet, aux côtés de perspectives épidémiologiques sur le décrochage (Bernard, 2011; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Fortin et Picard, 1999; Janosz *et al.*, 2010; Janosz *et al.*, 2013), les chercheurs et les professionnels de différents champs (éducation, formation, information, production cinématographique, psychologie, sociologie) ont développé une écoute des élèves et des jeunes adultes avec des enjeux divers (clinique, pédagogique, scientifique, critique). C'est ce mouvement que nous entendons poursuivre dans ce numéro.

Le choix du terme *Parole* est motivé par la richesse du champ sémantique associé. En effet, la parole fait référence à différentes capacités que se reconnaît la personne et qu'autrui lui reconnaît (Ricœur, 2005). Il s'agit tout d'abord d'«un pouvoir dire», non seulement pour produire un langage articulé, mais également pour produire un discours sensé et adressé à autrui (Ricœur, 2004). La parole engage également un «pouvoir raconter» pour rendre intelligible et réaménager les événements, ruptures et transitions de sa propre vie. Elle correspond enfin à la capacité du jeune de se déclarer «imputable» de ses propres choix et de promettre en disant «qu'il fera demain ce qu'il dit aujourd'hui» (Ricœur, 2004). Ces pouvoirs ne sont pas toujours effectifs, reconnus ou légitimes pour les jeunes et les autres actants. Ce texte liminaire propose dans un premier temps une synthèse sur l'intérêt et les difficultés d'entendre «la voix des jeunes». Suivra, dans un second temps, une présentation thématique des contributions.

DES DÉFINITIONS ET DES REPRÉSENTATIONS VARIABLES DU DÉCROCHAGE DANS LA FRANCOPHONIE

Le décrochage scolaire est associé à des usages administratifs et à des représentations variables selon les sociétés (Moulin *et al.*, 2014). En effet, le calcul du taux de décrochage des jeunes d'une nation est déterminé à la fois par le choix d'une méthode d'estimation et par la structure de son système scolaire. Ainsi, le taux de décrochage varie selon qu'une scolarité terminée correspond exclusivement à l'obtention du diplôme du secondaire ou inclut les certificats et attestations de qualification professionnelle. L'âge d'obtention prévu du diplôme du secondaire varie également d'une province canadienne à une autre et d'un pays à l'autre. Ainsi, le Québec a instauré un programme d'étude de cinq ans pour l'enseignement secondaire, suivi d'un enseignement collégial (CÉGEP), tandis que les autres provinces canadiennes ont instauré une scolarité de 12 années. La France et la Belgique ont également un secondaire se terminant à 18 ans. Enfin, une troisième différence concerne l'obligation scolaire: tandis que les provinces canadiennes de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick et du Manitoba ont, comme la Belgique, opté pour une fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 18 ans, celle-ci est de 16 ans au Québec et en France. Outre ces différences structurales, la notion de décrochage peut renvoyer à des populations spécifiques. Ainsi, le décrochage scolaire est associé en France aux notions d'échec scolaire et de

violence urbaine, c'est-à-dire à des adolescents requérant de l'aide et du soutien, ou encore à des adolescents difficiles (Moulin *et al.*, 2014). Au Canada, cette fois, les taux de décrochage sont plus élevés chez les jeunes immigrants et les jeunes autochtones (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Enfin, la prise en charge du décrochage scolaire varie selon le rapport privilégié à l'école dans une province ou un pays. Ainsi, Bernard (2015) montre que, l'institution scolaire française étant structurée par la valeur de l'excellence, les politiques n'ont pas considéré d'emblée le décrochage comme un problème scolaire car celui-ci « permet la sélection d'une élite au fur et à mesure des épreuves scolaires successives » (Bernard, 2015). Il ne l'est devenu qu'à l'époque où l'insertion économique est devenue difficile pour les « perdants » et lorsque la diplomation a été valorisée par tous les parents, y compris ceux des milieux populaires (Bernard, 2015). La mise en place de dispositifs de lutte contre le décrochage par le système scolaire a donc été plus tardive qu'en Amérique du Nord (Bernard, 2015).

Ainsi, par l'institutionnalisation de la notion de décrochage et la mise en place de plans gouvernementaux, la scolarité sanctionnée par un diplôme est devenue la norme des systèmes éducatifs de nos sociétés. Le décrochage n'est désormais plus un événement mais un processus susceptible de prévention ou encore de réparation. Du côté des institutions et des professionnels de l'éducation et de l'enseignement, il s'agit de mettre en place des plans de lutte contre le décrochage, des programmes de prévention ou encore des solutions de seconde chance pour une rescolarisation des élèves (éducation des adultes au Québec, microlycées, Écoles de la Deuxième Chance [E2C] en France, etc.).

Du côté des élèves, la scolarité aboutie devient donc la tâche essentielle de l'enfance et de l'adolescence, ainsi que la source principale de reconnaissance sociale (Calin, 1999). Elle est source de tensions lorsque l'expérience scolaire se prolonge chez les jeunes adultes connaissant ou ayant connu un décrochage scolaire. Les travaux se sont, dès lors, élargis à une description et à une compréhension des processus de décrochage scolaire, puis de raccrochage, du point de vue des jeunes, en particulier par des méthodologies de récit de vie (Desmarais, 2012).

POURQUOI ÉCOUTER LES JEUNES?

Selon la perspective de l'interactionnisme symbolique, l'attention publique est une ressource rare, tout problème social étant en compétition avec d'autres problèmes (Hilgartner et Bosk, 1988). Pour demeurer un problème public, le décrochage scolaire doit donc capter l'attention d'un public élargi et rester sur le devant de la scène (Rinaudo, 1995). La sollicitation des jeunes, acteurs centraux rarement convoqués, est alors un moyen de publiciser le décrochage scolaire et ses solutions en renouvelant la représentation du phénomène. Des documentaires tels que *Les accrocheurs* (Audet-Nadeau, 2013) et *L'école pour moi* (Durand et Desmarais, 2012) au Québec, et *Paroles*

sur le décrochage (Malek, 2015) en France – sans oublier des télé-réalités comme *Les persévérants* (Baer, 2013) au Québec et, plus récemment, *Le sens de l'effort* (Atlantis Télévision, 2019) en France –, ont mis en récit le décrochage et le rattachage pour un large public (élèves, enseignants, professionnels, parents, collectivités, etc.).

Outre l'activation ou la réactivation du problème public du décrochage scolaire, pourquoi favoriser la parole des jeunes? Le mouvement anglo-saxon de la *student voice* (Cook-Sather, 2002, 2006; Fielding, 2001, 2004, 2007) promeut l'écoute des élèves et en distingue plusieurs bénéficiaires: les élèves, les enseignants, les institutions, les chercheurs, le personnel politique. Malgré le travail de systématisation théorique mené par ce mouvement (voir en particulier Cook-Sather [2002] et Fielding [2004]), les travaux francophones y font peu référence.

Dans une perspective constructiviste (Cook-Sather, 2002), la parole contribue à l'*empowerment* des élèves lorsqu'elle permet l'élaboration du sens de leurs apprentissages et la reconnaissance de leurs compétences (Cook-Sather, 2002, 2006). Favoriser la voix des jeunes est également bénéfique à l'évolution des pratiques des enseignants qui accèdent aux représentations du monde et celles de l'apprentissage de leurs élèves (Cook-Sather, 2002). Enfin, les bénéfices sont institutionnels: la prise de parole des élèves modifie leurs relations avec l'enseignant et, au-delà, leur participation à l'institution scolaire.

Au sein des travaux sur la voix de l'élève, la pédagogie critique affirme la nature politique de l'éducation et les inégalités sociales d'éducation (Fine, 1987, 1991; Freire, 1983; Giroux, 1983; McLaren, 2014; Willis, 1978) et, par là, l'enjeu du développement d'une parole critique des élèves à l'école. Dans cette perspective, l'acquisition de savoirs permet aux élèves un examen critique des affirmations partagées sur le monde et, ce faisant, de leurs modes et conditions de vie (Cook-Sather, 2002; McLaren, 2014). Solliciter la voix, en particulier celle des jeunes issus de milieux défavorisés, offre alors à ceux-ci une mise à distance de leur expérience immédiate et une critique des injustices sociales. Les élèves longtemps soumis au silence (Fine, 1987, 1991; Giroux, 1983) deviennent ainsi porteurs d'une parole à la fois personnelle et critique dans la classe, dans l'établissement scolaire et, au-delà, dans la société (McLaren, 2014).

Les chercheurs et les politiques sont d'autres bénéficiaires de la voix de l'élève. En effet, cette dernière peut hisser les jeunes au rang d'acteurs d'une discussion démocratique sur les enjeux et les pratiques de l'école.

QUELS SONT LES OBSTACLES?

Nous l'avons vu, la perspective de pédagogie critique ambitieuse que les jeunes, en faisant entendre leur voix, se situent identitairement, acquérant le droit de se représenter eux-mêmes. Pourtant, les travaux féministes poststructuralistes mettent en

garde contre un appel à la « voix de l'élève » qui perpétuerait « des relations de domination au nom de la libération » (Orner, 1992, p. 75).

Quatre arguments mettent en lumière ce paradoxe. En premier lieu, la « voix de l'élève » n'est pas toujours un processus conscient et cohérent. En effet, la « voix » d'un jeune n'est pas unique mais plurielle (Bakhtine, 1984) : chaque personne occupe une position complexe située historiquement, socialement et politiquement et ne sollicite pas seulement sa voix mais aussi *les* voix des institutions, des récits partagés (Giroux, 2008) et des personnes significatives. Le jeune peut ignorer les identités multiples et contradictoires présentes en lui-même (Orner, 1992). Sa voix peut également être partielle, par intériorisation des voix dominantes de la société (Foucault, 2008; Orner, 1992). En second lieu, s'attacher à la voix *stricto sensu* fait courir le risque d'omettre le pouvoir du silence comme moyen de résistance ou encore de méconnaître le droit de rester silencieux (Cook-Sather, 2006). Le silence est aussi un moyen d'expression et on ne peut donc opposer voix et silence (Orner, 1992). En troisième lieu, tous les élèves ne se sentent pas autorisés à parler. Ainsi, Fielding (2001) rend compte que certaines voix (en particulier celles des filles de la classe moyenne) se sentent plus autorisées que les autres, faisant l'hypothèse qu'elles sont plus proches de celles des enseignants. Enfin, toute parole ou tout silence est produit face à des personnes aux statuts spécifiques (Fielding, 2004) et dans des contextes précis (Orner, 1992). Faute de comprendre les obstacles précédents, le risque serait d'essentialiser la voix des élèves en négligeant sa complexité.

Le dernier point nous invite à considérer que la possibilité d'une voix de l'élève ou du jeune est également relative à celui qui l'écoute. Tout d'abord, l'interlocuteur est parfois confronté à ce qu'il ne veut pas ou ne sait pas entendre. En particulier, l'enseignant doit écouter les élèves sur des objets inhabituels (Fielding, 2001), telles les expériences impliquées dans le décrochage scolaire (la vie personnelle, une remise en question de l'intérêt des contenus d'enseignement, etc.). Cette mission transforme les compétences et l'identité professionnelle des enseignants (Vinatier, 2009) et questionne, à ce titre, les chercheurs en didactique professionnelle (Numa-Bocage, 2016) sur les modèles professionnels préexistants (par exemple, le coaching, la clinique psychologique et l'orientation professionnelle) inspirant les enseignants, ainsi que les compétences critiques à développer. D'autres obstacles propres à l'écoute concernent ce qui sera rapporté ultérieurement des propos des jeunes dans l'établissement scolaire, dans les publications scientifiques et dans les rapports d'enquête. En effet, le langage de l'enseignant, du chercheur et du politique est susceptible de réduire et de remettre en forme le langage des jeunes en sachant « mieux que les intéressés » ce qui est bon pour eux ou encore en passant sous silence certains de leurs propos (Fielding, 2004). La voix de l'élève peut donc faire l'objet d'un usage opportuniste et sélectif pour servir un propos, pour renforcer une thèse, une critique ou une réforme de l'école préexistantes à cette voix.

Un autre obstacle à la voix de l'élève correspond à l'incompatibilité de celle-ci avec les enjeux actuels de l'école. Les travaux de Yoon et Templeton (2019) sont, sur ce point, particulièrement éclairants, bien qu'ils soient menés auprès de jeunes élèves. En effet, les auteurs montrent que les conversations avec les jeunes enfants sont déjà concurrencées par les enjeux productifs et compétitifs de l'école néolibérale (Giroux, 2008; McLaren, 2014) et que ces élèves sont influencés par les indices implicites et explicites que donnent les enseignants de ces enjeux relatifs, en particulier l'usage « efficace » du temps. Yoon et Templeton (2019) recherchent et observent donc des espaces alternatifs de dialogue autour du dessin enfantin et de la photographie. Ils rejoignent ainsi la proposition de Cook-Sather (2002) d'introduire dans les dispositifs pédagogiques de nouveaux outils de communication (réseaux sociaux, photographie, vidéo) maîtrisés par les jeunes et permettant de nouvelles formes de participation. Les rituels de lecture d'œuvres exigeantes et de débat conçus par Boimare (2001, 2008, 2014) dans l'enseignement spécialisé français nous semblent un autre exemple de dispositif mobilisant la parole des élèves : dans ces nouveaux espaces, il s'agirait de « parler avec » plus que « parler pour » ou encore « parler sur » les élèves et les jeunes (Fielding, 2004).

LES ARTICLES DE CE NUMÉRO

Les douze articles de ce numéro se répartissent selon cinq thèmes. Le premier concerne la capacité de parole des jeunes dans des dispositifs spécifiques. Le deuxième caractérise les moyens langagiers utilisés par les jeunes. Les troisième et quatrième rendent compte de l'écoute des jeunes par les chercheurs : ceux-ci s'attachent à comprendre leur vulnérabilité (thème 3) ou leur cheminement personnel vers le retour en formation, leur persévérance et leur réussite en contexte défavorable (thème 4). Le cinquième thème concerne les enjeux de l'écoute des élèves et la valeur de leur parole pour les enseignants.

Les capacités de parole des jeunes, le soutien et la reconnaissance de ces capacités dans des dispositifs spécifiques

Les quatre articles de ce premier thème s'intéressent aux dispositifs centrés sur l'écoute de la parole des jeunes.

Dans le premier article, François-Xavier Charlebois revient sur les fondements théoriques et méthodologiques du documentaire *L'école pour moi*, produit en 2012 par le Réseau de recherche-action PARcours (coordonné par Danielle Desmarais, professeure à l'École de travail social de l'UQAM) et réalisé par Jonathan Durand. Ce film documentaire est réalisé avec des jeunes inscrits dans des organismes de rattachement scolaire au Québec, en France, en Belgique et en Espagne. François-Xavier Charlebois remet en question les frontières entre l'art cinématographique et

les sciences humaines. La *go-along method* ou « méthode itinérante », est une promenade dans les lieux choisis par les participants. La parole est favorisée par une écoute dans des endroits significatifs et quotidiens pour les jeunes (l'école fréquentée avant le décrochage, le quartier, etc.). La préoccupation des chercheurs est de créer un rapport égalitaire dans la promenade guidée pour « parler avec » les jeunes. Les propos des participants mais aussi leurs silences, leurs postures et leurs hésitations sont susceptibles d'affecter le public (jeunes, enseignants, éducateurs, parents, etc.) et de transformer leurs représentations.

Line Numa-Bocage et Sandrine Weil insistent elles aussi sur la création de nouveaux dispositifs pour produire et écouter la parole des élèves. Elles adoptent une perspective psychopédagogique d'utilisation du cinéma dans la prévention du décrochage du lycée en France. Les entrevues audiovisuelles sont réalisées cette fois par et avec les élèves, lesquels s'expriment sur leur expérience et les apports de l'option cinéma dans leur parcours. Le cinéma est ici conceptualisé comme un instrument médiateur (Vygotski, 2013) à la fois pour la parole des élèves et pour l'accrochage scolaire. L'option cinéma donne la place, selon les élèves, à une culture ouverte, à leurs émotions, à une expression libre et à leur autonomie. Elle engage aussi le corps, libéré de l'immobilité des heures de classe. La prise de conscience des apports du cinéma sur les contenus académiques et la réussite au lycée est, par contre, plus difficile pour les élèves. Dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011), les auteures invitent à former les enseignants à l'écoute, ainsi qu'à l'étayage de la prise de conscience des élèves.

Tommy Collin-Vallée, Geneviève Fortier-Moreau et Maryvonne Merri examinent un nouveau support de publicisation du phénomène du décrochage vers le grand public : la réalisation de docu-feuilletons par la télévision, ici la chaîne canadienne ICI RDI. Contrairement aux deux premiers articles, le dispositif est cette fois intégralement conçu par les adultes (psychologue, orthopédagogue, médecin, coach sportif, etc.) dans une perspective de modification du comportement des élèves. À la suite de Fielding (2004), les auteurs posent deux questions : 1) Qui est autorisé à parler et de quoi ? 2) Comment l'adulte écoute-t-il ? L'article analyse spécifiquement des entretiens menés par une orthopédagogue et met en évidence non seulement la mise en œuvre d'une logique du trouble psychologique pour comprendre le jeune mais également la privation de parole dans un dispositif censé aider le jeune. Le docu-feuilleton renforce donc, aux yeux du grand public, une conception de ces élèves « à risque de décrochage » comme étant porteurs de symptômes.

Le quatrième article de ce thème, proposé par Maria Teixeira, étudie la mise en œuvre d'un autre espace de parole, le dessin libre. Les jeunes adultes sont inscrits dans un Centre d'Éducation aux Adultes (CEA) au Québec, en situation de rattachement scolaire. La chercheuse étaye l'interprétation du dessin par le jeune et la mise en relation consciente de celui-ci avec son vécu. Inspirée par la pédagogie de Paolo Freire (2006), son action dialogique est sous-tendue par le désir d'apprendre avec les élèves.

Comme Line Numa-Bocage et Sandrine Weil précédemment, Maria Teixeira montre que l'espace de parole, créé ici grâce au dessin libre, pourrait être généralisé auprès des jeunes des écoles secondaires et des CEA.

La caractérisation des moyens langagiers utilisés par les jeunes

Le deuxième thème de ce numéro a pour enjeu une caractérisation des moyens langagiers des jeunes et comporte une seule contribution, soit l'article de Fabienne Hannequart-Fortin et de Maryvonne Merri. Les auteures y étudient les entretiens biographiques de trois jeunes en situation de rattachement scolaire participant au documentaire *L'École pour moi* (voir l'article de François-Xavier Charlebois dans ce numéro). Parmi les moyens langagiers, Fabienne Hannequart-Fortin et Maryvonne Merri retiennent les types de discours distingués par Bronckart (1997). En effet, ceux-ci privilégient une implication ou une dissociation du participant dans l'agir représenté et créent un monde conjoint ou un monde disjoint de la situation d'entretien. Les auteures dégagent les fonctions des différents types de discours mobilisés par le jeune dans l'interprétation de son agir propre, de celui de ses proches ou encore de celui des institutions d'appartenance. Elles appellent à une sensibilité des praticiens (enseignants, éducateurs, etc.) à ces moyens langagiers.

Soulignons que ce numéro ne comporte aucun article relatif à la parole des jeunes en difficulté langagière, ou encore à la parole des jeunes en situation de diglossie entre la langue domestique et la langue de l'école.

L'écoute de la vulnérabilité des jeunes

Le troisième thème de ce numéro a pour enjeu la rencontre, dans le cadre d'entretiens biographiques, de jeunes ayant décroché de l'école et se retrouvant en situation de vulnérabilité affective et sociale. Les deux recherches présentées se situent à Montréal.

Danielle Desmarais et Johanne Cauvier rencontrent six jeunes ayant en commun une expérience d'abandon par leurs parents dans leur enfance et un parcours dans les structures québécoises de protection de la jeunesse (familles d'accueil, centres jeunesse). Leur récit est analysé selon les expériences d'attachement, de sollicitude et de développement de capacités vécues dans la totalité des espaces sociaux fréquentés par les jeunes. Les auteures interprètent les difficultés affectives et sociorelationnelles des jeunes par le déni de reconnaissance vécu dans l'enfance et dans l'adolescence – en revanche, les organismes communautaires fréquentés par les jeunes au moment de l'entretien apparaissent comme des espaces de reconnaissance et de sollicitude. Les auteures montrent l'importance d'une approche globale du développement du jeune dans différents espaces sociaux et dans différentes sphères (affective,

sociorelationnelle et cognitive), tant dans la recherche que dans l'accompagnement du rattachement scolaire.

Gina Lafortune et Fasal Kanouté présentent une recherche menée auprès de jeunes d'origine haïtienne qui ont vécu un rapport douloureux à l'école et aux apprentissages scolaires. Leur article fait écho à celui de Danielle Desmarais et de Johanne Cauvier en rapportant le sentiment de honte sociale éprouvé par les jeunes et leur déficit de reconnaissance. Les réflexions des auteures sur la place du chercheur dans l'entretien biographique sont à rapprocher des préoccupations de Fielding (2001, 2004, 2007) sur l'écoute des jeunes. En effet, les chercheuses apprennent à écouter les détours, les digressions, les suspensions et les contradictions des jeunes et affirment leur sensibilité à des dispositifs de recherche créés au bénéfice des participants.

L'écoute du cheminement personnel, de la persévérance et de la réussite scolaires

Le quatrième thème de ce numéro a pour enjeu la rencontre, dans le cadre d'entretiens biographiques, de jeunes ayant décroché de l'école, susceptibles de décrocher ou vivant en contexte socioéconomique défavorisé. Ces jeunes sont engagés dans une transition vers le rattachement ou persévèrent et réussissent malgré (et avec) des conditions et des prédictions défavorables.

Pascal Guibert et Florence Amar s'intéressent à la période floue après le décrochage chez de jeunes adultes de la région de Nantes en France. Les récits recueillis à partir d'une question simple et ouverte (« Que s'est-il passé pour toi depuis l'interruption de tes études? ») montrent que le rattachement scolaire relève plus du cheminement personnel que de l'institution pour les jeunes. Les relations affectives à des personnes s'avèrent décisives pour un accompagnement inscrit dans le temps et valorisant les capacités autotransformatrices des personnes. Les périodes de transition s'avèrent, dans les faits, favorables à la construction d'un projet et à la construction de soi. Les auteurs proposent une analyse langagière de l'expression des conjonctions et disjonctions entre les séquences du récit, entre les actants et entre les arguments (Demazière et Dubar, 2009), indices du travail subjectif des jeunes.

Sandy Nadeau et Anne Lessard rencontrent 16 élèves québécois de première année de secondaire qui déjouent les prédictions négatives sur leur persévérance scolaire, à la transition entre primaire et secondaire. Elles adoptent le concept de résilience en y intégrant des processus interactionnels entre l'élève et le contexte social, tels l'établissement de liens significatifs, l'investissement d'une passion personnelle dans l'école et le soutien du personnel enseignant.

L'article de Léonie Liechti peut être rapproché des deux articles précédents. En effet, l'auteure étudie la période de transition entre l'école obligatoire et la formation

postobligatoire d'une élève suisse, y voyant, comme Pascal Guibert et Florence Amar, une occasion de création de sens de l'école. Léonie Liechti adopte le concept de « dynamique dialogique » entre la personne et le monde social, concept voisin de celui de « processus interactionnel » utilisé par Sandy Nadeau et Anne Lessard, ainsi que du couple « conjonctions/disjonctions » utilisé par Pascal Guibert et Florence Amar.

Jacques Botondo, Hélène Hensler et Élisabeth Mazalon présentent, dans ce numéro, la seule recherche menée dans un pays en voie de développement. Ils étudient la réussite scolaire d'élèves haïtiens en réussite scolaire dans un contexte économique défavorable. Les auteurs adoptent une perspective ethnométhodologique, susceptible à leurs yeux de valoriser les élèves comme acteurs dans leur quotidien à travers leurs actions et leurs paroles. La réussite scolaire des élèves associe simultanément chez eux une prise de rôle et une prise de parole. En effet, ils ont un sens aigu des responsabilités, assumant un rôle de leader ou de porte-parole. Ils sont engagés en classe en posant des questions ou encore en encourageant leurs camarades. Ces élèves sont également attachés à une reconnaissance sociale et à une prise de revanche sur des conditions adverses, orientations que les auteurs rapprochent des résultats de Bergier et Francequin (2011).

Les nouvelles fonctions d'écoute des enseignants

La parole des jeunes peut non seulement être rendue publique à la télévision et dans les comptes rendus de recherche mais également être maintenue privée dans des dispositifs d'écoute institutionnelle. Le cinquième et dernier thème de ce numéro considère les fonctions d'écoute requises de la part du personnel éducatif. Il comporte une seule contribution, celle de Philippe Bongrand et de Pascale Ponté.

Philippe Bongrand et Pascale Ponté observent un stage de formation d'enseignants français conçu pour doter ces derniers d'instruments d'écoute de la parole de leurs élèves, en conformité avec la nouvelle politique de prévention du décrochage dans les collèges et les lycées. Ces fonctions renouvellent leur éthique éducative et leurs identités professionnelles, fortement organisées autour des disciplines scolaires. En effet, l'écoute et la prise en compte d'expériences parfois situées en dehors de l'école et appartenant à des sphères sociales et culturelles étrangères aux enseignants peuvent les déstabiliser et les disqualifier. Les instruments proposés en stage de formation sont différemment reçus selon qu'ils sont à utiliser dans des rencontres individuelles ou collectives avec les élèves – ce dernier type pouvant être plus menaçant, car comment gérer la parole libérée dans un groupe? La parole de l'élève apparaît dans les propos des enseignants comme « un instrument de tri » entre ce qui relèverait de leur compétence et ce qui relèverait de la compétence d'une tierce personne. Il s'agit donc, pour les enseignants, de parvenir, au-delà du conflit de valeurs, à remplir leur

mission d'enseignant favorisant le développement des connaissances tout en accompagnant le rattrapage d'un élève.

À travers les douze contributions de ce numéro émergent des axes forts de lecture qui intéresseront à la fois les praticiens et les chercheurs. En effet, les auteurs proposent des espaces favorisant la parole des élèves dans les établissements scolaires et, au-delà, dans les transitions et dans le rattrapage scolaire. Ils invitent également à considérer que la parole des élèves est sous-tendue par des moyens langagiers, tels les types de discours qui marquent autant de variations interprétatives de l'agir auxquelles les intervenants doivent être sensibles. Les auteurs montrent que l'écoute d'un jeune requiert d'entendre des voix multiples internalisées, en particulier celles de ses proches, des personnes significatives ou des institutions d'appartenance, dans le passé comme dans le présent. Enfin, dans une société où domine la logique biomédicale du trouble, les dispositifs peuvent être difficiles à mettre en œuvre par des professionnels éventuellement déstabilisés dans leur identité professionnelle et pour des jeunes vulnérables.

Références bibliographiques

- Atlantis Télévision (2019). *Le sens de l'effort* [Téléréalité]. Paris : M6.
- AUDET-NADEAU, V. (2013). *Les accrocheurs* [Documentaire]. Montréal, Québec : SRC.
- BAER, M. (2013). *Les persévérants* [Téléréalité]. Montréal, Québec : Media Ranch/ICI.
- BAKHTIN, M. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BERGIER, B. et FRANCEQUIN, G. (2011). *La revanche scolaire: des élèves multiredoublants devenus superdiplômés*. Toulouse : Erès.
- BERNARD, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75.
- BERNARD, P.-Y. (2015). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème? *La vie des idées*. Repéré à http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20150414_de_crochage.pdf
- BOIMARE, S. (2001). Diminuer la peur d'apprendre : Le rôle de la médiation culturelle. *International Journal of Early Childhood*, 33(1), 50-56.

- BOIMARE, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- BOIMARE, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- CALIN, D. (1999). Les réactions psychiques à l'échec scolaire. *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. Repéré à <http://dcalin.fr/textes/echec.html>
- COOK-SATHER, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- COOK-SATHER, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- DESMARAIS, D. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif: une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DURAND, J. et DESMARAIS, D. (2012). *L'école pour moi* [Documentaire]. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- EUROSTAT. (2014). Eurostat, your key to european statistics. Repéré à <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables>
- FIELDING, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*, 43, 100-109. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Michael_Fielding/publication/245584644_Beyond_the_Rhetoric_of_Student_Voice_new_departures_or_new_constraints_in_the_transformation_of_21st_century_schooling/links/5471bf360cf216f8cfad144a.pdf
- FIELDING, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- FIELDING, M. (2007). Beyond "Voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 301-310.
- FINE, M. (1987). Silencing in Public Schools. *Language Arts*, 64(2), 157-174.
- FINE, M. (1991). *Framing dropouts: notes on the politics of an urban public high school*. Albany, N.Y : State University of New York Press.

- FORTIN, L., MARCOTTE, D., POTVIN, P., ROYER, E. et JOLY, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363-383.
- FORTIN, L. et PICARD, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359.
- FOUCAULT, M. (2008). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- FREIRE, P. (1983). *Pédagogie des opprimés: suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: Maspero.
- GIROUX, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- GIROUX, H. (2008). *Against the terror of neoliberalism: politics beyond the age of greed*. Boulder: Paradigm Publishers.
- HILGARTNER, S. et BOSK, C. (1988). The rise and fall of social problems: a public arena model. *The American Journal of Sociology*, 94(1), 53-78.
- JANOSZ, M., BÉLANGER, J., DAGENAIS, C., BOWEN, E., ABRAMI, P. C., CARTIER, S. C., ... Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin ensemble: synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir Autrement*. Montréal: Université de Montréal.
- JANOSZ, M., PASCAL, S., BELLEAU, L., ARCHAMBAULT, I., PARENT, S. et PAGANI, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique Québec. Repéré sur le site de l'Institut de la statistique du Québec à <http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/education/frequentation-scolaire/dcrochage.pdf>
- MALEK, S. (2015) *Paroles sur le décrochage* [Documentaire]. Créteil: Observatoire universitaire international éducation et prévention.
- McLAREN, P. (2014). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (Sixth edition). Boulder: Paradigm Publishers.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec – Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme? *Bulletin statistique de l'éducation*, (43).

- MOULIN, S., DORAY, P., PRÉVOST, J.-G. et DELAVICTOIRE, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire et Mesure*, XXIX(1). Repéré à <http://histoiremesure.revues.org/4958>
- NUMA-BOCAGE, L. (2016). Inclusion scolaire, travail collaboratif et temporalités dans les relations entre un CMPP et un lycée professionnel en France. *Education Science and Society*, (1), 49-63.
- ORNER, M. (1992). Interrupting the calls for student voice in "liberatory" education: A feminist poststructuralist perspective. Dans C. Luke et J. Gore (dir.), *Feminisms and critical pedagogy* (p.74-89). New York: Routledge.
- PASTRÉ, P. (2011). La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, 2(1), 83-95.
- RICOEUR, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Paris: Stock.
- RICOEUR, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7, 125-130.
- RINAUDO, C. (1995). Qu'est-ce qu'un problème social? Les apports théoriques de la sociologie anglo-saxonne. *Cahiers de l'URMIS*, (1), 72-87.
- VINATIER, I. (2009). L'identité au travail. Dans I. Vinatier (dir.), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement* (p.77-88). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- VYGOTSKI, L.-S. (2013). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- WILLIS, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 50-61.
- YOON, H. S. et TEMPLETON, T. N. (2019). The Practice of Listening to Children: The Challenges of Hearing Children Out in an Adult-Regulated World. *Harvard Educational Review*, 89(1), 55-84.