

Le raccrochage scolaire : comment des élèves qui ont quitté l'école décident d'y revenir

Aujourd'hui plus que jamais, sans l'école, sans formation diplômante, point de salut. Une récente étude de l'Organisation mondiale du travail, sur les « Tendances mondiales de l'emploi des jeunes » (2006), montre que la question des jeunes qui n'ont pas de diplôme est une préoc-



cupation internationale. La tertiarisation d'un nombre grandissant de professions fait que les jeunes qui sortent sans diplôme sont au bout de la file des demandeurs d'emploi et sont donc ceux qui sont le plus sujets à la précarité. Enfin, ceux qui ne trouvent pas d'emploi, faute de qualification, restent à la charge de leur famille, obligeant celle-ci à leur consacrer une part de leur revenu. Ces familles par conséquent consomment moins. On comprendra mieux, ces circonstances étant avancées, que l'OCDE et l'OIT s'en préoccupent ! C'est la précarité qui attend le plus souvent ceux qui quittent l'école sans diplôme et donc, les élèves déscolarisés.

L'école, de nos jours, semble au cœur d'une tourmente : elle porterait la responsabilité de nombreux échecs et entre autres celui des jeunes qui préfèrent les chemins de traverse aux salles de classe... Parmi ces jeunes, certains, peu il est vrai, choisissent avec ou sans l'aide de l'institution de renouer avec leur identité de collégien ou de lycéen. L'auteur s'est intéressée à ces personnes pour comprendre qui ils sont, les écouter parler de leur parcours afin de trouver si des régularités sont décelables. Ces jeunes font l'objet, pour l'instant, de peu de recherches. Mieux comprendre leur parcours aide à installer en amont des relais pour venir en aide à ceux qui ont le mal d'école ou à créer les conditions pour que cela n'arrive pas.

S'intéresser à ceux qui raccrochent c'est se placer dans une perspective positive pour comprendre comment une telle action est possible. Quels sont les facteurs déclencheurs et ceux préexistants ? Ces jeunes ont-ils des points communs ?

Dans une première partie, nous nous intéresserons au processus de déscolarisation et raccrochage. Puis, nous résumerons le cadre d'analyse qui a alimenté notre réflexion et le protocole de recherche utilisé, dans une deuxième et troisième partie. Enfin, nous analyserons les données recueillies et proposerons quelques réflexions et perspectives de recherche possible.

■ 1 Texte repris de la communication faite au colloque européen, octobre 2008, « Les 16-18 ans en France et en Europe ».

LE PROCESSUS DE DÉSCOLARISATION ET RESCOLARISATION

Le phénomène qui nous intéresse concerne une population spécifique, celle des élèves raccrocheurs qui sont issus d'une autre population, celle des élèves déscolarisés. Les élèves déscolarisés ont fait l'objet de nombreuses recherches (Glasman, 2004, Gerde et Bloch, 1998, Tanon et Cordier, 2001, Longhi et Guibert, 2003, Francequin et Bergier, 2005) ce sont sur celles-ci que nous nous sommes appuyés.

Les déscolarisés sont des jeunes âgés de 13 à 18 ans, de milieux sociaux différents, avec une plus forte représentation des milieux défavorisés (Esterle-Hedibel, 2004), qui ont décidé de mettre fin à leur scolarité après une période plus ou moins longue d'échec scolaire. Ils ont pu évoluer dans des situations variées mêlant des facteurs dans trois dimensions : institutionnelle, psychologique et sociale, sans que nous puissions déterminer si les trois facteurs sont présents systématiquement et s'ils sont d'égle importance.

Le phénomène de la déscolarisation est complexe et a des causes multiples, s'articulant autour des trois dimensions citées. Lorsque des élèves quittent le système scolaire, ils posent un acte qui est porteur de sens, de signification sociale et personnelle mais c'est aussi le résultat d'un processus social, d'un contexte particulier. Cet acte de rupture est aussi une action stratégique qui ressemble à la préservation, à l'expression mais aussi à la destruction de soi, socialement parlant (Glasman, 2004). C'est cet ensemble qui nous permet de sentir la nécessité de construire des réponses et cela justifie que nous nous intéressions à ceux qui vont décider de renouer quand même avec l'école.

Le choix des acteurs de se retirer du système relève de la logique, du point de vue de leur fonctionnement affectif et cognitif (Francequin et Bergier, 2005) du point de vue de leur identité sociale mais aussi parce que ce système semble ne pas leur offrir d'autre issue. Car ces

causes multiples, se surajoutent, se péjorent et rendent extrêmement complexe toute forme d'intervention : « le décrochage scolaire est un phénomène qui dépasse le cadre purement scolaire et pour le prévenir et y remédier, cela nécessite des équipes et un travail en partenariat, à l'intérieur de l'institution et à l'extérieur avec le quartier, la famille, les associations » (Tanon et Cordier, 2000, p. 13). Ces quelques éléments sont nécessaires à une meilleure compréhension de ce que les élèves raccrocheurs ont traversé. Dès lors, nous allons nous intéresser à leur parcours pour tenter d'y voir plus clair. Nous nous demandons comment ils ont pu cheminer... Qui sont-ils ? Que s'est-il passé ? Comment le processus de « rescolarisation » s'est-il mis en route ? Où ont-ils trouvé la force d'un retour à la formation ?

QUI SONT LES RACCROCHEURS ?

Ces jeunes qui renouent avec l'école alors qu'ils avaient abandonné d'une manière ou d'une autre leur scolarité, qui font mentir un certain déterminisme scolaire, social, psychologique, qui sont-ils ?

- Des individus qui, pour des raisons multiples comme nous avons tenté de le cerner, ont rompu avec leur scolarité cumulant parfois une situation sociale précaire, des jugements scolaires sans appel (Bressoux et Pansu, 2003), un retard scolaire important (Bonnerly, 2004) et quelquefois, un parcours de vie semé d'embûches (Glasman, 2004).
- Des individus qui ont été saisis, tout de même, par le désir de se former en milieu scolaire et ont trouvé leur place à l'intérieur de structures particulières comme les classes relais et les écoles atypiques.
- Des individus qui font mentir les diagnostics et « les prophéties » de l'institution (Francequin et Bergier, 2005). Comment comprendre ce processus qui leur a permis de dépasser le verdict institutionnel, perçu comme un rejet, une sanction pour poursuivre quand même ?

Les facteurs déclencheurs, évoqués plus haut, interpellent car ils pourraient avoir provoqué, soutenu ou amorcé le raccrochage. Nous nous questionnons alors pour comprendre comment cela est possible. C'est-à-dire comment ces éléments ont pu initier une telle action ? De quoi sont-ils faits ? Sont-ils des facteurs de *résilience* ? C'est-à-dire sont-ils des facteurs qui ont permis de dépasser d'une manière ou d'une autre un traumatisme ? En existe-t-il d'autres ?

Si ces facteurs ont pu jouer un rôle à un moment ou à un

autre, il nous semble que ces jeunes ont aussi dû s'appuyer sur une énergie qui leur a permis de poursuivre. En effet, le désir d'agir est une des conditions indispensables au démarrage mais ne paraît pas être suffisant pour maintenir l'effort. Or, nous supposons que la notion d'effort intervient dans ce processus de raccrochage car sortir du système scolaire signifie aussi se tenir loin des codes, des savoirs, de l'effort à fournir pour apprendre et du statut d'élève... Enfin, souvent et peut-être paradoxalement, pendant la période de déscolarisation, les jeunes ont été les seuls maîtres à bord et ont dirigé leur barque comme bon leur semblait. Revenir à l'école c'est aussi accepter des règles, des rythmes qu'il faut parfois reconstruire.

Nous pensons, alors, qu'ils ont pu poursuivre car ils ont gardé ou ont construit une bonne estime d'eux-mêmes, leur permettant d'être toujours motivés pour aller plus loin. Peut-être ont-ils continué à croire en eux-mêmes malgré les difficultés et les échecs parfois. Est-ce possible ?

Des facteurs de résilience, *déclinés en facteurs de risque et de facteurs de protection* influencent les itinéraires de vie et peuvent offrir des appuis importants en cas de difficulté (Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik, 2001, Theis, 2001, Hanus, 2001). La conduite de l'action, sa mise en marche comme sa poursuite sont nourries par la motivation de l'acteur. Les besoins de compétence, d'autonomie et le sentiment d'appartenance, répertoriés dans le modèle de Deci et Ryan (2000) et dans celui de Bandura (2006), lorsqu'ils sont satisfaits, renforcent la motivation et la santé psychique qui sont de véritables moteurs de l'action.

Dans notre démarche, nous avons cherché si des éléments concernant les facteurs de résilience, déclinés en facteurs de risque et de protection, apparaissent chez les individus raccrocheurs.

■ 2 Collège et lycée élitaires pour tous.

Notre hypothèse de recherche est, pour les données qualitatives : les jeunes raccrocheurs sont caractérisés par le fait qu'ils ont rencontré des facteurs de protection, qu'ils ont éprouvé un sentiment d'efficacité personnelle dans des expériences scolaires, ce qui leur a permis de persister pendant le raccrochage.

LE PROTOCOLE DE RECHERCHE

Nous nous sommes rendus dans l'établissement CLEPT², situé à Grenoble. Cette structure a été mise en place suite à une recherche-action conduite par deux professeurs qui en sont les actuels directeurs, B. Gerde et M.-C. Bloch (1998), dont le projet a été validé par le ministère de l'Éducation nationale. C'est un établissement de type expérimental rattaché à un lycée d'enseignement général qui prépare aux mêmes diplômes et formations qu'une structure classique. Il accueille des élèves déscolarisés depuis au moins six mois, âgés de 15 à 22 ans. Cet établissement fait partie de la FESPI (Fédération des établissements secondaires publics innovants).

Pour réaliser travail, nous avons choisi de mener deux études : l'une quantitative, l'autre qualitative. Nous relaterons ici seulement les éléments qui concernent l'étude qualitative afin de nous focaliser sur l'expérience vécue de ces jeunes et voir ce qu'elle peut nous apporter.

L'échantillon

Nous avons recueilli quatre volontaires : deux scolarisés depuis le début de l'année scolaire et deux autres depuis au moins deux ans. Nous nous trouvons donc dans une recherche type étude de cas et en présence de récits d'histoires de vie, nous avons à l'esprit aussi que ce discours est une reconstruction a posteriori d'un fragment de vie qui nous est livré tel quel et est construit dans le but de nous être livré, comme le note Lipianski (1998). Ces récits sont alors pris comme lieux d'élaboration de sens, comme lieux de prise de conscience et comme lieux de communication avec autrui pour autrui et pour soi. Il s'agit d'un échantillon par commodité présentant le risque d'être biaisé. Nous considérons notre échantillon comme appartenant à une population clairement définie celle des raccrocheurs. Comme la majeure partie des raccrocheurs (Bloch et Gerde, 2006), les jeunes que nous avons interviewés sont originaires de classes moyennes ou favorisée. Nous avons pris le temps au travers de l'entretien de vérifier que leur parcours faisait intervenir les variables tridimensionnelles en jeu dans le processus de déscolarisation.

Nous avons mené des entretiens individuels semi-directifs et les avons enregistrés puis les avons retranscrits. Le questionnaire qui servait de guide à l'entretien, a été élaboré à partir du cadre théorique. Il cherchait à circonscrire les conditions d'élaboration du processus de déscolarisation et du rattachage.

Nous avons traité les discours grâce à des outils de type matrices et tableaux, pour organiser les données et pour faciliter leur comparaison (Huberman et Miles, 1996). Il s'agissait d'analyser ces données de manière globale, synthétique mais aussi spécifique pour en faire émerger les points communs saillants; en en retenant les éléments généraux, mais en procédant, aussi, à des allers et retours sur les données brutes, afin de ne pas perdre de vue ce qui a été réellement dit (Huberman et Miles, 1996). Nous avons traité les données dans une perspective dichotomique, facteurs de risque et facteurs de protection, conformément à ce que nous avons cerné dans notre revue théorique. Pour construire les matrices (Durée du processus, perception du déroulement du processus, mise en relief de facteurs de protection et de facteurs de risque, effet de la structure...), nous sommes partis des données brutes, les avons organisées suivant l'angle choisi, et avons observé ce qui en ressortait. Dans un deuxième temps, nous avons exploité les éléments saillants pour construire notre analyse.

L'ANALYSE QUALITATIVE

Le processus de rattachage s'inscrit dans le processus plus long qui est celui de la relation que vivent l'école et l'élève. La déscolarisation n'est que le paroxysme d'une crise de cette relation. Le rattachage sera, pour certains, le retour possible, dans une relation négociée entre les deux partenaires. Ce caractère long nous autorise à penser que rien n'est jamais joué définitivement, qu'au-delà des parcours personnels quelquefois traumatiques, des interventions sont possibles. De plus, une action spécifique doit être élaborée à destina-

tion des publics qui ont recours le moins aisément à l'information. Le fait même que des jeunes rattachent après un temps qui va de quelques mois à plusieurs années, nous montre qu'il est envisageable pour tous.

Dans une autre dimension, nous voudrions aussi rajouter à quel point les jeunes ont semblé être victimes d'une sorte de stigmatisation scolaire, comme nous allons le développer plus loin. La durée de cette stigmatisation les a marqués et fait partie intégrante de leur histoire, voire de leur personnalité. C'est l'inscription des mêmes jugements, dans la durée, qui agit particulièrement dans le processus de déscolarisation au travers de l'internalisation des verdicts scolaires (Bressoux et Pansu, 2003, Perrenoud, 1995; Monteil 1997).

Enfin, l'aspect temporel de ce processus recèle aussi des risques importants. Nous prenons en considération les aléas auxquels les jeunes vont avoir à faire face, tant d'un point de vue social, qu'affectif ou personnel. En effet, leurs discours sont émaillés de récits d'expériences difficiles (addictions, tentative de suicide, dépression, errance, chômage, petite délinquance...). C'est un temps long qui permet le rattachage pour certains mais qui, peut-être aussi, l'empêche pour d'autres qui décident de se lancer dans la vie active ou la vie familiale.

Certains des jeunes que nous avons rencontrés ont clairement identifié un *élément déclencheur* ou organisateur de leur rattachage. Ce peut être une personne de la famille (père, frère...) ou des relations privilégiées avec des personnes extérieures à la famille (pairs ou autres), un groupe social de référence (groupe de militants du monde associatif), l'expression de soi au travers de l'art (danse, graff, écriture, dessin...). Ces éléments ont concouru au retour à l'école. Nous pensons qu'ils ont contribué, bien qu'ils soient de nature différente, soit à la restauration d'une autre image de soi, soit à la décentration en s'appropriant un autre regard posé sur soi, soit à l'ouverture vers d'autres possibles. De ce point de vue, nous pouvons penser que nous avons à faire là à des points d'appui de résilience ou encore des facteurs de protection.

L'ÉCOLE, UN ACTEUR INCONTOURNABLE

Les jeunes rattachés témoignent, dans leurs réponses, que l'école tient une place essentielle. Peut-il en être vraiment autrement, d'ailleurs? Dans le contexte d'évaluation générale du niveau d'études, il est difficile de concevoir la préparation de son avenir sans l'école.

L'école est omniprésente dans le discours des jeunes, elle est le lieu des échecs, de la difficulté et de la souffrance. Et représente des *facteurs de risque*. Elle est autant un lieu synonyme d'externalisation que d'internalisation, dans un double mouvement de rejet et d'incorporation de ses verdicts. Nous comprenons alors le rôle dramatique que peut jouer l'évaluation. Les résultats des évaluations sont incorporés comme valeur de l'individu lui-même dans la discipline évaluée (Perrenoud, 1995, Monteil, 1997 et Crahay, 2000). En même temps, elles sont aussi pointées comme responsables de leur échec en tant qu'objet extérieur plaqué sur eux (Bonnelly et Martin, 2002). C'est pourquoi, en début de rattachage, un travail est fait, au sein du CLEPT, pour mettre à distance l'évaluation et la resituer dans ce qu'elle est c'est-à-dire un indicateur du niveau de compréhension et de performance dans la réalisation d'un objectif et la construction d'un apprentissage.

Cela nous permet de questionner la manière dont sont construites les évaluations pour qu'elles évaluent vraiment les compétences que les élèves doivent construire (Crahay, 2000). Cela nous paraît d'autant plus important que ces facteurs de risque perdurent encore pendant le rattachage. Les travaux de Bressoux et Pansu (2003) ont d'ailleurs montré que ce sont les élèves les plus vulnérables scolairement qui sont les plus sensibles aux jugements des enseignants. Il s'agit donc de modérer et contrôler la teneur des propos que l'on adresse à l'élève afin de rassurer et motiver sans mentir ni juger.

Les élèves mettent aussi en avant leur difficulté à être autonomes et à rester concentrés. Leur attitude scolaire souffre d'un manque de sens et d'élaboration quant à leur posture d'élève et à la nature même des activités qu'ils font. Le manque de travail systématique, en classe, sur ces éléments peut conduire certains d'entre eux à adopter des conduites de surface qui, sont des leurres pour les enseignants et ne permettent pas de réussir, ni de comprendre vraiment (Bonnelly, 2004).

Pour achever le tour d'horizon des facteurs de risque que recèle l'école, nous voudrions dire que tous les éléments que nous venons de citer sont intrinsèquement liés aux compétences qu'ont les enseignants à mettre en place les conditions d'apprentissage et la différenciation dans la progression des apprentissages; aux possibilités qu'ont les enseignants de créer les conditions relationnelles favorables aux apprentissages, particulièrement dans le secondaire, où se condensent les difficultés. Nous voyons bien à la lecture des lignes précédentes l'ampleur de la tâche de l'enseignant qui doit individualiser son action, différencier les apprentissages et leur progression et enfin créer les conditions relationnelles destinées à l'acquisition et au développement de comportements scolaires de bon niveau. Alors, nous nous trouvons dans une perspective de compétences professionnelles et donc nous questionnons sur la nature de la formation des enseignants. C'est sans contexte dans une réflexion sur l'action d'enseigner d'un point de vue éthique que se fondent les principes élémentaires de l'action éducative: passer de la mise en place de l'égalité des chances à l'égalité des acquis (Crahay, 2000).

Les entretiens nous ont livré des éléments qui nous confortent dans l'idée que l'école peut beaucoup même si elle ne peut pas tout. Nous pouvons dire que des *facteurs de protection* sont, évidemment, prévalents lors du rattachage. Nous les considérons comme tels car ils ont réellement permis aux jeunes de dépasser le traumatisme de la déscolarisation.

LES EXPÉRIENCES DE RÉUSSITE

Les expériences de réussite dans les disciplines scolaires et surtout dans celles qui leur semblaient inaccessibles sont indéniablement l'attribut de tous les rattachés. Cette réussite, comme le fut par le passé leur échec, les renseigne sur leurs compétences et leurs capacités à réussir dans les études de manière générale. Elles jouent incontestablement un rôle très important dans la nature et la réussite du processus. Cela les rend compétents à leurs propres yeux (Bandura, 1997) et semble être un élément incontournable de la poursuite et de la réussite du rattachage. Cela montre aussi l'importance qu'ils accordent aux savoirs qui leur sont rendus accessibles, dans un contexte social qui réclame toujours plus de connaissances et de savoir faire, ce qui constitue assurément une forme de pression et de modelage sociaux

(Bandura, 1997). On peut supposer que la réussite, alors, agit comme un facteur de protection dans la mesure où ils peuvent comprendre que leur capacité à travailler, à persévérer les aidera aussi dans d'autres domaines. Les jeunes se perçoivent en réussite, sont perçus en réussite par les autres, pour certains voient les autres réussir, sont épaulés par les enseignants. Les relations avec les enseignants paraissent revêtir une importance primordiale dans la mesure où ils sont ceux qui les ont aidés à renouer avec l'école, leur ont permis d'expérimenter la réussite et d'accéder aux savoirs dont ils se croyaient exclus. Les pairs sont aussi des éléments importants. Les relations ainsi définies semblent être des vecteurs de persuasion et de modelage sociaux (Bandura, 1997).

Les expériences de réussite sont retenues comme facteurs intervenant dans le rattachement. La compréhension de leur propre fonctionnement, des conditions favorables à la construction des connaissances les ont renforcés dans leur nouveau statut d'élève qui réussit au prix, il est vrai, de nombreux efforts. Cette démarche réflexive est construite avec les enseignants à l'intérieur de la structure du CLEPT et dans les cours. Nous pouvons la rapprocher des travaux sur la posture métacognitive au cœur des apprentissages de Grangeat et Meirieu (1997). Plus l'individu comprend ce qu'il doit effectivement faire et comment il doit le faire plus il réussit, plus les savoirs élaborés sont de haut niveau et plus il est autonome. C'est cette *autonomie*, cette constance dans l'effort que les jeunes interrogés revendiquent après l'avoir découverte au CLEPT. Et c'est bien au cœur de la structure scolaire que les jeunes développent ces compétences.

LA QUESTION DU SENS DE L'ÉCOLE

Les compétences et les savoirs travaillés dans les classes sont évoqués en termes de sens. Cette question du sens de l'école et des savoirs scolaires est récurrente dans de nombreux

travaux (Develay, 1996, Bruner, 1996, Perrenoud, 1995...). Elle semble être, elle aussi, une des clés du retour à l'école. Les discours des jeunes vont au-delà d'une perception utilitariste de la connaissance, ils se situent plutôt dans une perspective épistémologique, constructiviste et socio-constructiviste.

Pourtant, notre travail de recueil de données ne nous a pas permis de comprendre quelles sont les caractéristiques réelles des conditions d'apprentissage au CLEPT, nous avons seulement pu entrevoir les conséquences générées par ces dispositifs. Bien que certains des jeunes identifient clairement ce qui dans la nature de la structure favorise la réussite de leur rattachement (du point de vue de l'organisation matérielle, des dispositifs d'accompagnement, des relations avec les enseignants...), notre étude ne permet pas de comprendre tous les paramètres en jeu dans leur réussite. Or, c'est précisément cela qu'il faudrait mieux connaître pour espérer comprendre comment réussit le rattachement.

Tous les éléments que les jeunes repèrent comme facteurs de protection à l'intérieur de l'école nous laissent croire que les conditions favorables à l'apprentissage de tous sont possibles.

PERSPECTIVES

C'est la *rencontre de nombreux facteurs* qui autorise le rattachement. Le concept de résilience permet d'expliquer le mécanisme en jeu dans l'intrication de multiples paramètres et nous ouvre des perspectives optimistes pour analyser le rattachement, mais ne peut être l'unique modèle évoqué. Alors, forts des données que nous venons de synthétiser, nous entrevoyons différentes perspectives de recherches pour aller plus loin.

Premièrement, nous pensons qu'il serait intéressant d'*analyser la structure spécifique du CLEPT*. Il s'agirait alors de questionner, d'observer le fonctionnement, les interactions, les conduites des élèves et des enseignants pour comprendre comment se tisse le rattachement, avec quels éléments et dans quelle temporalité. Comment le fonctionnement de la structure permet aux jeunes de considérer à nouveau que pour eux l'école est possible? Afin de tirer des régularités de nos observations, nous aurions besoin d'étudier précisément ce qui se passe à l'intérieur de l'établissement.

Deuxièmement, nous pourrions nous pencher exclusivement sur l'*action pédagogique du point de vue des enseignants*, pour la décortiquer, l'analyser comme une conduite

professionnelle experte. Il s'agirait d'analyser et de comprendre la manière dont est construite leur action, quelle est sa nature, comment ils régulent leur action pour favoriser le raccrochage des élèves dont ils ont la charge. Il serait aussi intéressant de connaître leurs motivations à enseigner dans cet établissement. Nous voudrions comprendre comment et dans quelle mesure le type d'action, en jeu ici, peut trouver sa place dans des structures traditionnelles

Troisièmement, un autre axe de recherche serait d'étudier l'évolution de la posture des élèves. Comment et sur quoi s'appuient-ils pour s'accrocher? Quels indicateurs précis repèrent-ils et qu'en font-ils? Nous pourrions ainsi nous intéresser au contenu et à la nature des interactions en milieu scolaire, pour tenter de mieux comprendre ce qui est important et essentiel à la réussite de la scolarisation des élèves.

Si nous ne tenons pas pour sacrés les résultats des enquêtes Pisa, il est en revanche, instructif de constater que les élèves français, de manière globale, se sentent beaucoup moins confiants en eux, se sentent moins soutenus par leurs enseignants, plus démunis que les élèves des pays qui ont de meilleurs scores (Meuret, 2007). Cela renforce notre intérêt pour ce processus du raccrochage scolaire et nous invite à trouver des éléments de compréhension afin de dessiner un champ de réflexion sur la qualité de l'enseignement. La recherche que nous venons de mener montre que le raccrochage est possible, que l'école peut trouver des ressources et des conditions de fonctionnement de nature à favoriser la réussite.

Enfin, nous dirons aussi combien le phénomène de déscolarisation se révèle être l'échec d'un processus de scolarisation qui se veut démocratique, renvoyant au système tout entier ses insuffisances et la nécessité de trouver des améliorations pour passer d'un système de « démographication » de l'enseignement secondaire à sa réelle démocratisation. Ce souci de proposer une école pour tous

anime le débat et fonde un positionnement toujours plus exigeant réclamant la place pour tous et pour chacun. Réfléchir aux conditions de la réussite de tous c'est donc œuvrer dans ce sens.

■ SYLVIE BIANCO

Maitre formatrice en IUFM, conseillère pédagogique
s.bianco@wanadoo.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDURA A. (1997). *Self efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA A. (2004). « J'y arriverai : le sentiment d'efficacité personnelle ». *Sciences humaines*, 148, p. 42-45.
- BLOCH M.-C. et GERDE B. (1998). *Les Lycéens décrocheurs*. Lyon: Les chroniques sociales.
- BLOCH M.-C. et GERDE B. (2006) « Décrocheurs... Comment raccrocher? » *Cahiers pédagogiques*, 444.
- BONNÉRY S. (2004). « Décrochage cognitif/décrochage scolaire ». In D. Glasman (dir), *La déscolarisation*. Paris: La dispute.
- BONNÉRY S. et MARTIN E. (2002). *Les classes relais*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- BRESSOUX P. (2003). « Jugements scolaires et prophéties auto réalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, pp 45-58.
- BRESSOUX P. et PANSU B. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.
- BRUNER J. (1996). *Éducation: entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste?* Bruxelles: De Boeck.
- CRAHAY M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- CROIZET J.-C., et LEYENS, J.-P. (dir), (2003). *Réalité et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris: A.Colin.
- CYRULNIK B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- CYRULNIK B. (2003). *Le Murmure des fantômes*. Paris: Odile Jacob.
- DEVELAYM. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- ESTERLE-HÉDIBEL M. (2004). « Précarité, stratégies familiales et déscolarisation ». In D. Glasman (dir), *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute.

- FENOUILLET F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*, Paris : l'Harmattan.
- FRANCEQUIN G. et BERGIER B. (2005). *La revanche scolaire*. Ramonville St Agne : Erès.
- GLASMAN D. (dir), (2004). *La Déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GRANGEAT M. et MEIRIEU P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- HANUS D. (2001). *La résilience*. Paris : Maloine.
- HUBERMANN M. et MILES B. (1996). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- LIPIANSKI E. (1998). « Expression de soi, émotions et changement ». In J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir). *Affections, affects et transformation de soi*. Paris : PUF.
- LONGHI G. et GUIBERT N. (2003). *Décrocheurs d'école : redonner envie d'apprendre aux ados qui craquent*. PUF, Paris.
- MANCIAUX M. (dir) (2001). *La résilience « résister et se construire »*. Genève : Médecine et Hygiène.
- MANCIAUX M., VANISTENDAEL R., LECOMTE M., et CYRULNIK B. (2001) « La résilience aujourd'hui ». In M. Manciaux (dir), *La résilience « résister et se construire »*. Genève : Médecine et Hygiène.
- MEURET D. (2007). *Gouverner l'école*. Paris : PUF.
- MONTEIL J.M. (1997). *Éduquer et former*. Grenoble : PUG.
- PERRENOUD P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- RYAN R et DECI E. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55, (1), pp 68-78.
- TANON F. et CORDIER A. (2000). *Jeunes en rupture scolaire*. Grenoble : L'Harmattan.
- THEIS A. (2001). « La résilience dans la littérature scientifique ». in M. Manciaux (dir). *La résilience « résister et se construire »*. Genève : Médecine et hygiène.