

## Tiré à part électronique de l'article

### Étude clinique du vécu scolaire de collégiens pour appréhender le décrochage scolaire adolescent

*Vincent Gevrey*

Publié dans le numéro 82 - juillet 2018

Pages 63 à 77

ISBN : 978-2-36616-061-1

Ce document constitue la version éditeur de l'article publié par *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. Cette version, dont les droits sont réservés, est destinée à l'usage personnel de l'auteur dans le cadre de ses activités de formation et de recherche et ne peut être diffusée au public.

Ce fichier PDF a été balisé pour l'accessibilité.

Il a été testé par les logiciels Acrobat Pro, VIP PDF Reader et NVDA.

La nouvelle revue - Éducation et société inclusives

ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit

INSHEA 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes

Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : [herve.benoit@inshea.fr](mailto:herve.benoit@inshea.fr)



# Étude clinique du vécu scolaire de collégiens pour appréhender le décrochage scolaire adolescent

Vincent GEVREY

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - CIRCEFT  
Université de Bordeaux, LACES

**Résumé :** Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, le décrochage scolaire demeure l'un des principaux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs de nombreux pays occidentaux. S'appuyant sur ces différents travaux, cet article issu d'une thèse s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique pour interroger le décrochage scolaire comme un processus entrant en résonance avec celui de l'adolescence. Il questionne la notion de rapport à l'école et au groupe pendant la période de l'adolescence en s'appuyant sur des groupes de parole avec des collégiens de la région parisienne. Ceux-ci ont permis de faire apparaître l'importance de la prise en compte des mouvements transférentiels au sein des groupes d'adolescents pour appréhender le décrochage scolaire. L'analyse du matériau empirique tend à démontrer que le décrochage scolaire n'est pas un état de fait soudain et irrémédiable, mais qu'il est inhérent à la période de transition de l'adolescence. L'écoute clinique de témoignages de collégiens se révèle être un dispositif pertinent pour comprendre la problématique sociétale du décrochage scolaire, en mettant à jour ses liens avec le processus de l'adolescence.

**Mots-clés :** Adolescence - Clinique - Collège - Décrochage scolaire - Groupe de parole.

## Clinical study of middle school students' experience to understand school dropout

**Summary:** From the beginning of the 21st century, school dropout has been one of the main challenges facing educational systems in many Western countries. Based on these different researches, this article, based on a thesis, is following a clinical approach inspired by psychoanalytical methods, to consider school dropout as a process in connection to adolescence transition period. This study focuses on the specific relation with school and group during adolescence, by setting up talking groups with middle school teenagers from Paris region. These made it possible to highlight the importance of taking into account transference movements inside teenagers' groups in order to apprehend school dropout. An analysis of the empirical material tends to demonstrate that school dropout is neither a sudden, nor an irreversible state of affairs, but that it is fully part of the delicate adolescence transition period. Clinical listening to teenagers' testimonies appears to be a relevant method to understand school dropout process as a social issue, by revealing its links to teenage process.

**Keywords:** Adolescence - Clinic - Group of speech - Middle school - School dropout.

Le *cap* de l'adolescence est une étape physique et psychique complexe que chacun doit traverser, avec plus ou moins d'embûches, d'encombres, de douleurs, d'espoirs, d'amour, de haine. Une traversée qui *se vit* plus qu'elle ne *se parle* et à laquelle le sujet se confronte. En effet, dans son séminaire sur *L'angoisse*, Lacan (1962, p. 189) nous rappelle que, finalement, « *le sujet est plus parlé qu'il ne parle* ». Il est bien souvent trop angoissant de parler de soi. Si l'on suit Rimbaud (1871) quand il écrit que « *Je est un autre* », l'adolescence n'est-elle pas une étape qui *se vit* dans la langue sans trop savoir comment utiliser celle-ci ? Une langue vivante qui se crée par un acte de parole qu'il n'est pas toujours aisé d'instaurer et d'assumer dans ce que Freud (1919) nommait cette *inquiétante étrangeté* : c'est-à-dire le fait, pour l'adolescent, de se sentir parfois étranger à son propre corps en mutation, avec une langue qu'il ne maîtrise pas toujours. Cette langue, qui ne laisse pas le sujet indemne et qui ne l'aide pas toujours dans cette délicate transition de l'adolescence que Rimbaud (1873, p. 349) métaphorise sous l'expression « *souffrances modernes* » et qu'il traduit par ce « *moi, pressé de trouver le lieu de la formule* ».

L'adolescence est un passage de vie encore plus complexe lorsque l'école ne permet pas au sujet d'advenir psychiquement et que celui-ci y trouve une impasse. Une impasse nommée par la littérature contemporaine *décrochage scolaire* pour qualifier celles et ceux dont le rapport aux savoirs et à l'école est altéré. Mais aussi pour indiquer des difficultés psychiques complexes qui semblent mettre dans cette même *impasse* aussi bien les adolescents que les acteurs adultes de l'institution. Cet article, issu de travaux de thèse menés en vue de l'obtention d'un doctorat en sciences de l'éducation, a pour objectif d'aller à la rencontre des principaux acteurs concernés par le décrochage scolaire : les adolescent-es. Mais que veut dire *aller à la rencontre des adolescent-es* ? Que souhaite interroger cette recherche et à partir de quels outils ? Pourquoi rencontrer des élèves pour traiter de la question du décrochage scolaire ? Et pourquoi, dans un premier temps, s'intéresser à la question adolescente ? Que veut dire aujourd'hui être en situation de décrochage scolaire ? Et plutôt que de savoir *qui* décroche, la question que l'on peut se poser n'est-elle pas de comprendre *comment* et à partir *de quoi* cela décroche ? Cette contribution se propose de livrer des pistes de réflexion théoriques, méthodologiques et analytiques autour de ces questions.

En m'appuyant sur une méthode d'investigation clinique, je vais dans la suite du propos tenter de montrer comment des points de rupture, des événements marquants du cursus scolaire, peuvent jouer un rôle déterminant dans le rapport à l'école de certains adolescents.

La première partie de cette contribution va étayer au plan théorique l'hypothèse selon laquelle il faudrait interroger les processus du décrochage scolaire à partir d'un des points communs à tous les décrocheurs : ce sont des adolescent-es qui vivent groupalement à l'école et qui ont des histoires scolaires singulières influant sur leur vécu au collège.

La seconde partie de l'article va, d'une part, tenter d'éclairer les liens entre le processus adolescent (ses identifications, sa subjectivation), pensé comme un processus de ruptures et de continuités (donc de décrochages et d'accrochages) et le rapport à l'institution scolaire des sujets rencontrés. D'autre part, il s'agira

de mettre en relation le vécu scolaire et les mécanismes transférentiels à l'œuvre au collège, à partir du vécu groupal, dans des espaces de parole (respectivement instaurés avec les filles et les garçons d'une classe de cinquième).

## ÉTAYAGE THÉORIQUE

### ***The school dropout* : une invention canadienne**

Les travaux produits sur le décrochage scolaire sont multiples de part et d'autre de l'Atlantique. Il est à ce sujet important de mentionner certains travaux canadiens, dont la thèse de doctorat en sociologie de Chantal Vaillancourt soutenue en 1998 (date à laquelle le concept apparaît dans l'Hexagone). Alors que dans les années 1990, les recherches françaises (à la fois descriptives, comparatives et sociologiques) portent sur la question de l'échec scolaire, les recherches canadiennes s'intéressent à la prévention du décrochage scolaire (ou *school dropout*, selon le terme anglophone). Vaillancourt recense dans sa thèse les articles qui, s'inscrivant dans une logique de profilage des élèves décrocheurs, souhaitent répondre à ces deux questions : qui sont les décrocheurs ? Pour quelles raisons décrochent-ils ? L'auteure nous amène à réfléchir à ces premières définitions en pointant les divergences existant entre les différents chercheurs lorsqu'ils définissent le *dropout*. Pour Radwanski (1987), le décrocheur désigne aussi bien un élève qui décroche qu'un élève qui rattrache. Dans son rapport ministériel de 1991, Beauchesne définit le décrochage comme étant l'abandon scolaire de l'enseignement secondaire par « *la sortie du secteur des jeunes d'un élève qui n'a pas obtenu [de] diplôme d'études secondaires ou qui n'est pas inscrit à des études collégiales* ». Enfin, pour Brown (1993), le décrochage scolaire est rattaché à la non-obtention de diplôme pendant cinq ans, tandis que Devereaux publie la même année une étude comparative sur les sortants de l'école<sup>1</sup> et les diplômés, sans limite de temps. Vaillancourt conclut de ces quatre enquêtes ministérielles que chaque résultat et chaque définition varient en fonction de la méthodologie employée. Elle s'attache cependant à en saisir une constante : le sujet n'est pas seul, ne vit pas seul, et, par conséquent, ne peut être seul dans son processus de décrochage scolaire. Il y a donc une dynamique relationnelle au sein de ce phénomène de *dropout*. La chercheuse conclut qu'il ne peut être envisagé d'étudier le décrochage scolaire à partir d'une vision rationaliste du sujet, sans tenter de comprendre l'historicité du décrocheur. Quoiqu'il en soit, toutes les études précitées (y compris celle de Vaillancourt) convergent sur plusieurs points. En premier lieu, les conséquences économique-sociales pour le décrocheur sont identiques : difficultés sur le marché de l'emploi ; risque plus élevé d'être au chômage ; diminution du salaire ; manque d'émancipation ; diminution du développement de soi ; incidences sur la santé physique. En second lieu, des caractéristiques communes au décrochage scolaire peuvent être relevées : une insatisfaction de l'expérience scolaire, ainsi que des raisons de décrochage multifactorielles et ancrées à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Selon Parent et Paquin (1994), une meilleure compréhension

1. Tout au long de cet article, ce terme sera utilisé au sens large et représentera l'institution scolaire dans son ensemble : école primaire, collège, lycée...

du ressenti de ces adolescents décrocheurs permettrait de mieux comprendre le phénomène de l'abandon scolaire afin de lui appliquer des interventions spécifiques. Ainsi, les résultats de leur recherche montrent que les décrocheurs quittent l'école en raison de ce que Fensham (1986) a nommé « *l'aliénation scolaire* » : les adolescents « *affirment qu'ils ont perdu le goût d'étudier* » et « *n'indiquent aucune motivation à l'étude* », spécifiant qu'ils sont « *désabusés par le système* » (Parent et Paquin, 1994, p. 702).

Aussi, l'invention sémantique canadienne du *dropout* s'est finalement exportée outre-Atlantique à la fin des années 1990 et elle est devenue le signifiant usuellement utilisé aujourd'hui pour parler d'élèves en rupture scolaire.

### **Comprendre l'élève décrocheur**

En France, lors d'un colloque alors consacré à ce nouveau concept d'élève décrocheur, le sociologue de l'éducation Dominique Glasman (1998, p. 12) s'est interrogé sur l'étrangeté que pouvait renvoyer un tel élève. En effet, à partir du constat selon lequel l'école semble être en mesure d'offrir différentes voies scolaires, l'auteur interroge de manière un peu provocante la *volonté du décrocheur*, cet « *adolescent étranger* », perçu comme étant « *hors norme* » et faisant des choix qui ne relèveraient que de lui. Des choix, nous dit Glasman, qui remettent finalement en question le décrocheur ou sa famille et non l'institution scolaire. Tout comme pour l'élève en échec scolaire, on peut constater en reprenant l'expression de Dubet et Martuccelli (1996) que le terme de décrocheur est étymologiquement perçu comme une « *qualification négative* » (p. 12). Ce qui me semble intéressant dans ce que soulève implicitement Glasman, c'est finalement la remise au cœur du débat de tous les acteurs de la vie scolaire. Guigue (1998, p. 26), quant à elle, envisage le décrochage scolaire sous deux directions : l'idée d'abandon et l'idée de démobilisation, qui s'inscrivent toutes deux dans la durée. Mais là encore, il s'agit d'une considération centrée sur le sujet-élève. Par ailleurs, Rayou (1998, p. 115) observe dans le même temps que « *le passage de l'école primaire au collège suscite [...] des comportements très différents à l'égard de l'institution. L'allégeance aux maîtres et maîtresses, respectés voire vénérés parce qu'ils permettent, dans un cadre qui fait l'accord des familles, populaires ou favorisées, d'accéder à des savoirs incontestables qui vont faire de chacun un "grand", cède la place, au collège, à une attitude beaucoup plus soupçonneuse envers les enseignants, leurs critères d'évaluation ou leur aptitude à respecter les élèves* ». Enfin, Develay (1998, p. 125) pointe le manque de centration des études relatives au décrochage sur ce qu'il se passe au sein même de l'établissement scolaire. Il considère que les recherches universitaires s'intéressent trop peu au sens que donnent les élèves aux apprentissages. Ce sont selon lui « *des causes en extériorité aux situations d'apprentissage vécues à l'école, même si l'institution scolaire est nommée, qui sont identifiées comme sources [d'un] phénomène* » qui lui, est vécu à l'école. Il souligne la nécessité d'un intérêt pour le *rapport au savoir* des élèves, soulevant le fait que « *lutter contre le décrochage devrait d'abord aider l'élève à se construire à l'école* » plutôt que de s'intéresser aux dispositions à prendre une fois qu'il est exclu du système. Pour ce faire, il insiste à l'instar de Vaillancourt sur l'importance d'un travail systémique autour de l'histoire personnelle du sujet. L'auteur

souligne que « *le lycée ne devrait pas tant se centrer sur l'appropriation de savoirs par les élèves que se mobiliser sur leur découverte des disciplines, et au-delà, sur l'exploration des cultures au sein desquelles les disciplines prennent sens* » (p. 129). Un second colloque, qui s'est tenu en 2000, met en avant une approche réflexive du décrochage scolaire. Selon Rojzman (2002, p. 7), ce dernier peut être interrogé comme un *symptôme*, comme le signe fonctionnel d'une pathologie. *Mutatis mutandis*, Rojzman voit dans le décrocheur le « *malade désigné d'un système malade* », qui « *porte le symptôme* », traduisant « *de façon visible et aigüe la maladie du système tout entier* ». Pour le psychosociologue, il faut se donner les moyens de soigner les causes du décrochage en s'interrogeant sur les « *dysfonctionnements systématiques, [les] interactions, [les] relations, à l'intérieur mais aussi autour* » de l'école. Dans une approche similaire, la psychanalyste Annie Cordié (1993, p. 9) écrit que « *l'enfant qui ne suit pas* » à l'école est étiqueté comme étant en échec scolaire car, nous dit-elle, « *à l'école il faut suivre* ». Celui qui ne suit pas est celui à qui l'on fait le reproche de ne pas désirer apprendre à l'école. Or, nous précise Cordié (p. 27), « *Pour qu'un enfant apprenne, il faut qu'il en ait le désir, or rien ni personne ne peut obliger quelqu'un à désirer.* » Ou, comme le dit autrement Serge Lesourd (1996, p. 85), « *apprendre c'est l'enjeu du désir* », et l'enfant ou l'adolescent qui est en panne de ce désir peut se retrouver coincé dans ce symptôme du décrochage scolaire.

### **Appréhender le décrochage scolaire**

Plus récemment, Régis Guyon (2012, p. 5-6) pose une nouvelle entrée réflexive pour penser le décrochage scolaire : « *Comprendre, c'est ne pas lire dans le décrochage le seul signe de l'échec, du déficit, mais c'est aussi repérer ce qu'il s'y dit, le sens que prennent pour ces jeunes les ruptures, et plus précisément sur quoi porte la rupture.* » La question du sens de l'inscription scolaire des sujets concernés est alors posée. Pour Glasman (2012, p. 10), le décrochage est interrogé dans « *son fonctionnement comme dans sa capacité à donner sens à l'expérience scolaire et à aider à l'orientation des jeunes* ». Le chercheur pose la question de savoir si les élèves sont « *décrocheurs* » ou « *décrochés* ». Le décrochage n'est-il pas « *un glissement progressif* » pour l'élève que « *rien ne retient au lycée* » (p. 20) ? Aujourd'hui, vingt ans après les travaux canadiens, le décrochage n'est plus à penser comme l'arrêt des études et la non-obtention d'un diplôme qualifiant, mais comme un processus long et complexe qui se manifeste massivement à l'adolescence, et en général à mi-parcours des années de collège. C'est pourquoi j'ai questionné en introduction les possibles corrélations entre décrochage scolaire et rupture adolescente. Le décrochage se manifeste dans un premier temps, comme le souligne Jacques Pain (2012, p. 30), par « *la répétition, régulière, d'une conduite d'absences* ». Il est selon Dray et Œuvrard (2012, p. 63) « *le produit d'une tension entre trois logiques* », à la fois juvénile, familiale et institutionnelle.

Dans une autre approche, le sociologue Bertrand Geay (2003a) entame une réflexion s'inspirant des travaux sur la stigmatisation engagés par Howard Becker dans les années 1960. Il reprend des signifiants forts de la théorie de l'étiquetage : la norme et la déviance. Geay préconise, en s'appuyant sur ce que Sylvain Broccolichi

nomme « *la désaffiliation scolaire* » (1998, p. 41), une redéfinition de la norme d'intervention institutionnelle auprès des élèves de l'enseignement secondaire, car celle-ci ne s'adapte pas aux nouveaux publics en difficulté. Dans son propos, parler de désaffiliation, ce n'est pas entériner une rupture, mais retracer un parcours. De plus, il souligne que dans la grande majorité des filières ordinaires de scolarisation, le « *déviant [est] d'abord perçu comme celui qui introduit un désordre exogène dans le fonctionnement des classes et des établissements* » (p. 21). Cet élève devrait alors être « *correctement socialisé* » (p. 21) pour s'adapter au monde social environnant. Geay (2003b) propose de mettre en regard les trajectoires objectives des jeunes déscolarisés. L'intérêt d'une telle recherche est de comprendre les différentes trajectoires qui peuvent mener à la marginalisation de certains adolescents lors de leur parcours scolaire.

### **Une approche systémique du décrochage**

Dans ses travaux de thèse de doctorat en sciences de l'éducation, François Le Clère (2013) étudie les effets du décrochage sur l'institution scolaire. Il pose comme hypothèse que « *la groupalité d'une équipe éducative et pédagogique dépend aussi d'un autre élément organisateur, celui de la rencontre avec les adolescents* », et que si, dans le discours institutionnel, des élèves sont stigmatisés comme décrocheurs, ils « *accrochent négativement* » (p. 54) l'équipe. Ce renversement dialectique me semble précieux, car il envisage de penser l'impact psychique du décrochage scolaire non pas uniquement sur les adolescents, mais aussi sur les référents adultes de l'école. Ainsi, la mise en place de dispositifs pour lutter contre le décrochage scolaire ne doit plus se penser uniquement à partir des adolescents en voie de décrochage, mais aussi à partir des équipes pédagogiques qui, toujours selon Le Clère, peuvent elles-mêmes se retrouver dans un processus de décrochage institutionnel. Il met au jour une incompréhension mutuelle et une impossibilité des adultes à pouvoir répondre aux « *convocations adolescentes* » (p. 56). Ses travaux tendent à montrer que les adolescents décrocheurs sont aussi des « *décrocheurs d'équipe* » (p. 53). Par ailleurs, pour Gilles, Potvin et Tièche Christinat (2012), l'un des meilleurs moyens à mettre en œuvre pour lutter efficacement contre le décrochage scolaire serait de penser des alliances éducatives, définies par un principe de buts partagés, de priorités engagées et de coordination sur les formes d'actions à mettre en œuvre. Sont distingués trois types d'alliances : la première se situe au niveau *micro* et convoque l'école, l'élève et sa famille ; la deuxième, au niveau *méso*, concerne les psychologues, les éducateurs, le personnel de santé et les dispositifs dits *relais* ; la dernière se place au niveau *macro* des régions, des politiques, des syndicats ou encore des entreprises. Cependant, ce que met en avant cette étude est essentiellement l'incapacité structurelle actuelle à pouvoir mettre en résonance ces trois types d'alliances. Ainsi, selon ces auteurs, c'est parce qu'il y a *mésalliance* que le décrochage scolaire persiste autant.

Ce qui nous renvoie à la notion de rupture, que Millet et Thin (2005) définissent à partir de la normativité scolaire. Qu'elle se traduise par de l'absentéisme, par une position de retrait ou de conflit de la part de l'élève, elle est « *plus ou moins silencieuse ou attentatoire à l'ordre pédagogique* » (p. 10). Les auteurs pointent une

forte ambivalence des adolescents en rupture scolaire, que la psychanalyse explique par une « *présence simultanée de sentiments opposés, dont l'un est généralement inconscient, envers un même objet* » (Chemama et Vandermersch, 2009, p. 52). Un terme s'appliquant « *essentiellement au couple amour-haine* » (*ibidem*). Autrement dit, pour ces élèves, « *la rupture avec l'école n'est jamais entièrement consommée* » (Millet et Thin, 2005, p. 10).

On peut noter que ces recherches récentes s'inspirent de la sociologie beckerienne pour tenter de « *rendre intelligible par le croisement des points de vue et des informations* » (*ibidem*) le parcours des collégiens, afin de construire ce que Becker (1990, p. 105) avait théorisé sous le terme de « *mosaïque scientifique* ». En d'autres termes, il s'agit de tenter de (re)construire l'histoire du sujet à partir de sa construction biographique, en cherchant à y mettre du sens et rendre intelligible (en tenant compte des consonances et des dissonances) « *le parcours de ruptures scolaires de chaque collégien* » (Millet et Thin, 2005, p. 11). C'est ce que je me suis employé à faire dans un collège de la région parisienne, et que je vais décrire dans ce qui suit.

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Mon travail s'est inscrit dans une recherche plus globale, intitulée « *S'arrime à quoi?* » et dirigée par Laurence Gavarini au sein de l'équipe clinique du laboratoire CIRCEFT de l'université Paris 8.

L'une des classes que j'ai rencontrée est une classe de cinquième se situant dans un collège de la ville de Saint-Denis (93). Cette classe a été répartie en deux groupes de parole non mixtes, lesquels ont donné lieu, après la présentation du projet de recherche aux élèves et l'obtention de leur accord ainsi que de celui de leurs tuteurs légaux pour y participer, à cinq séances d'échanges réparties sur deux mois pour chacun d'entre eux. Ces séances ont été animées par Ilaria Pirone (chercheure également impliqué dans le projet cité ci-dessus) et moi-même. Deux de ces séances sont comparativement analysées dans ce qui suit, l'une avec les garçons et l'autre avec les filles.

Le choix de constituer des groupes genrés réside théoriquement dans la question identificatoire et identitaire de l'adolescence. Nous avons postulé qu'il serait plus aisé pour ces adolescent-es d'évoquer des sujets tels que la sexualité, les conflits, le rapport aux parents, etc., s'ils/elles étaient dans des groupes correspondant à leur sexe. Un choix qui s'est avéré judicieux, d'une part car les différences et points de similitude relevés entre les deux dynamiques de groupe ont nourri la problématique de recherche, et d'autre part parce que les adolescents eux-mêmes ont exprimé qu'ils appréciaient ces moments « *entre copains* », ou « *entre copines* ».

Le choix de constituer des demi-groupes de 8 à 12 élèves (et non d'échanger avec une classe entière) est lié au fait que le groupe de parole a été pensé, au sens de Didier Anzieu et Jean-Yves Martin (1968), comme un groupe restreint qui présente un nombre limité de participants, afin que soient favorisés, « *sans les développer nécessairement, des relations affectives intenses en son sein* » (p. 40) et la constitution de sous-groupes d'affinités.



Le parti-pris d'interroger des élèves non nécessairement étiquetés comme étant décrocheurs relève du fait que la recherche scientifique n'a pas impérativement à s'en tenir à des critères institutionnels et scolaires pour penser le décrochage scolaire, d'autant que la définition de celui-ci ne fait pas unanimité, ainsi que nous l'avons vu précédemment.

Aussi, en m'inscrivant dans les éclairages microsociologiques sur la construction de la stigmatisation d'Erwing Goffman (1963) et afin d'interroger les liens entre processus adolescent et processus de décrochage scolaire, j'ai choisi volontairement non pas de rencontrer des élèves étiquetés *décrocheurs* par l'institution, mais des adolescents et adolescentes, quelle que soit leur situation scolaire.

Chaque séance s'est déroulée pendant un temps de classe, sur une durée d'environ 55 minutes, pour s'inscrire dans l'organisation scolaire sans la perturber et pour que les professeurs puissent travailler en demi-groupe avec les autres élèves. Pour une meilleure circulation de la parole, l'espace était démuné de tables mais comprenait un cercle de chaises, dont celles sur lesquelles les chercheurs étaient assis.

La méthodologie de recherche a impliqué trois temps : celui de la conduite du groupe, dont les interactions ont été enregistrées avec l'accord préalable des participants (j'ai dû à ce sujet rassurer certain-es adolescent-es qui s'interrogeaient sur la possibilité que je donne les enregistrements aux professeurs) ; celui de la retranscription des échanges, qui m'a permis de m'imprégner pleinement de l'ambiance et de la culture de chaque groupe ; celui de l'écoute clinique du propos, qui a autorisé, d'une part, le relevé des différents thèmes abordés par les adolescent-es et, d'autre part, une analyse plus fine des mécanismes transférentiels à l'œuvre au sein de chaque groupe. Ce relevé systématique a apporté une lecture rigoureuse, à la fois thématique et clinique, pour interpréter le matériau de recherche.

À chaque séance, deux règles fondamentales ont été rappelées : celle de la confidentialité, présentée comme relevant d'un engagement réciproque des participants, jeunes comme chercheurs. La seconde règle a été celle du respect : même si la prise de parole n'était pas nécessairement précédée par une main levée, nous avons insisté sur la commune importance de pouvoir s'exprimer et de s'écouter sans se couper la parole.

Les séances se sont voulues libres et non-directives, afin de favoriser l'émergence d'un discours le plus subjectif possible. S'agissant de la consigne, nous avons considéré, à l'instar de Yelnik (2005), qu'elle était «  *finalement la seule structuration formelle induite par l'enquêteur* », et qu'elle nécessitait «  *des mots simples, dont le sens est clair et univoque* », sans préciosité ni «  *surcharge littéraire* » ou scientifique, et qui «  *n'impliquent pas de jugement de valeur ou de connotations trop évidentes* ». La consigne que nous avons proposée lors de la première séance a été : «  *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* » C'est une consigne pensée comme une proposition, une invitation à partager un vécu et un point de vue.

Ma posture de clinicien a été d'aller à la rencontre de ces jeunes adolescent-es avec le moins d'*attentes* possibles. Cependant, le fil conducteur de mes choix méthodologiques est l'importance pour moi d'appréhender l'objet *décrochage scolaire* par l'intermédiaire du groupe, à partir de l'hypothèse initiale selon laquelle si l'adolescence est en partie à penser de manière subjective et singulière comme

un remaniement des instances psychiques du sujet, celle-ci est également à penser collectivement. L'adolescence ne se déroule pas seule.

## ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES ET DISCUSSION

### Première séance : *C'est l'esclavage !*

Lors de la première séance impliquant le groupe de garçons, les discussions s'orientent vers les mauvais objets extérieurs au groupe, et tout particulièrement les professeurs. Vivant dans un rapport de force où l'enjeu semble être de ne rien lâcher face à des adultes fantasmés comme autoritaires et injustes, l'un des adolescents fait un lapsus qui semble révélateur de cet affrontement. En effet, alors que l'un dit que l'école est ennuyeuse, un autre rétorque immédiatement : « *Par exemple, quand les profs... Ils s'enchaînent sur nous alors que nous on a rien fait, c'est chiant* ». La plupart des autres élèves acquiesce. Cette image de la chaîne est, me semble-t-il, tout à fait intéressante. Si les élèves perçoivent les enseignants comme enchaînés à eux, alors, comment peuvent-ils se détacher, les uns comme les autres ? La question est de savoir si ce chainage contraint a pour effet de lier, de les associer dans une alliance qui pourrait les faire tenir groupalement face à ces adultes vécus comme persécuteurs. Le ton global monte : « *Des fois, y'a certains surveillants, ils te collent pour rien. Tu prends pour tous les autres. Et y'a aussi... Les CPE, les CPE, ils cherchent pas à comprendre, il veut juste...* » Son voisin finit la phrase : « *Coller ! Coller !* » Un autre s'associe au propos, de façon, pourrais-je dire, répressive : « *Juste coller et te donner des punitions. On aurait dit que... Ils n'ont que ça à faire dans la vie.* » Le groupe est de plus en plus agité, excité. Certains veulent prendre la parole, d'autres veulent la réguler. C'est alors que la question de l'injustice survient :

« *À l'école, y'a beaucoup d'injustice.* »

« *L'école, c'est vrai, c'est pour apprendre [...]. Mais parfois y'a des profs, ils nous font faire des trucs [...] qu'on doit pas faire à l'école. [...] On fait tomber un papier sans faire exprès, ils nous disent après d'passer le balai, ramasse tous les papiers. On dirait on est des esclaves.* »

« *Faut ramasser mais pas tout.* »

« *Ouais, c'est l'esclavage !* »

Cette association au signifiant d'esclavage finit par être repris par l'ensemble du groupe, de manière unitaire. Cette chaîne associative de signifiants autour de l'esclavage qu'ils doivent dénouer, au risque de se perdre dans ses maillons, nous paraît alors intéressante à creuser lors de la séance. Ce qui amènera l'un des adolescents à expliquer une distinction entre le statut des adultes et le leur : « *Moi, j'ai l'impression parfois, le collègue, c'est l'esclavage parce que par exemple y'a des profs, ils font comme si ils sont gentils mais, ce qu'ils disent ça blesse et ils le savent très bien, rigolent dans leur coin, dans la salle des profs et tout, et par exemple... C'est la vérité. Et nous, on se sent un peu inférieurs et eux, ils sont là, ils s'moquent bien. Ils profitent de leur... Statut de prof ou de j'sais pas quoi.* » Cette

notion de statut semble très importante pour eux pendant l'échange. Un statut qui les amène à différencier le *bon* du *mauvais* professeur. Une distinction qui fait écho à une distinction faite par le système scolaire et qui concerne de près la question du décrochage scolaire: le statut du *bon* et du *mauvais* élève.

Cette première vignette montre d'une part la fragilité psychique du groupe et d'autre part celle de chaque sujet, pris dans son adolescence, elle-même définie comme une étape de fragilité psychique importante. Il s'agit aussi d'analyser cette ambiance, cette culture groupale pour en comprendre les enjeux transférentiels à l'œuvre. Alors que l'un des élèves essaie de réguler la parole, d'être en quelque sorte le leader institutionnel du groupe, les autres ne lui laissent pas cette place. Ils sont pris dans leurs difficultés à dire cet *enchaînement* à l'Autre, un adulte vécu psychiquement et fantasmatiquement comme non fiable, injuste et autoritaire. Il ne semble pas que ce soit l'image de l'adulte en tant que telle qui soit remise en question, mais plutôt le manque de réassurance psychique que celui-ci renvoie. Ici, il ne s'agit pas de dire que l'enseignant ne laisse pas réellement de place à l'élève, mais de constater que, inconsciemment, il n'y a pas assez d'espace selon ces adolescents entre eux et l'Autre. D'un point de vue transférentiel, les adolescents sont ici pris dans un *enchaînement* qui ne laisse pas de vide et qui rend esclave l'un pour l'autre, et inversement.

*Cette nécessité de mise à distance semble être un cri d'alarme pour que le Sujet puisse grandir à l'école, tout en gardant l'adulte à bonne distance psychique.*

Au cours des séances suivantes, mon interprétation première d'un fonctionnement groupal plutôt archaïque, que je compare à la *horde primitive* freudienne, se confirme avec le sentiment que l'univers scolaire, que ces élèves côtoient quotidiennement, ne les protège pas psychiquement (Kaes, 1993, p. 31). Le ressenti qui m'anime dans l'analyse du groupe de garçons est principalement celui d'un chaos, que je ressens comme une instabilité psychique importante pour ces sujets, et que, de manière peut-être paradoxale, je perçois également comme une certaine structuration psychique essentielle au maintien de l'espace groupal de ces adolescents. Une bulle qui tout en éclatant régulièrement se reforme instantanément et semble empêcher toute construction subjective chez ces jeunes, tant ils sont happés par le *magma* groupal dans lequel ils se trouvent. Ce chaos est la culture de ce groupe car c'est par ce chaos que ce dernier semble survivre.

Les échanges vécus mettent en lumière l'importance de l'impact groupal, dans ses mécanismes transférentiels latéraux (Béjarano, 1972): ce n'est pas tant de savoir qui dit quoi, puisque c'est le groupe qui *fait Sujet* et que, par conséquent, c'est le groupe *qui parle*. Ce que je ressens, c'est que ces adolescents sont pris dans une toute-jouissance dont ils ont du mal à se démarquer. En d'autres termes, sans doute ne peuvent-ils pas (ou ne veulent-ils pas ?) être individuellement pris dans la responsabilité de leurs dires. Sans doute sont-ils à ce moment-là dans une jouissance du chaos. Le groupe, en tant qu'objet pulsionnel, prend tellement le dessus sur l'appareil à penser individuel, que toute élaboration collective et intrapsychique semble vouée à l'échec. Bion (1965, p. 34) rappelle à ce sujet qu'il y a une mentalité propre au groupe qui peut menacer la satisfaction des besoins de l'individu. L'important est d'observer que cela fait survivre le groupe, même si c'est déstructurant pour ses

membres. *L'hypothèse clinique qui se confirme lors de ces séances est que c'est à partir du groupe que l'on peut/doit penser le processus du décrochage scolaire.*

### **Deuxième séance : quand le triptyque républicain ne fait pas sens**

Lors de la deuxième séance impliquant cette fois-ci le groupe de filles, est repris le fil de la conversation laissée en suspens la semaine précédente sur les difficultés que les adolescentes peuvent rencontrer dans l'institution scolaire. La première réponse de l'une d'elles est lapidaire « *Que les profs nous crient dessus* », et renvoie immédiatement à la relation aux parents : « *On a l'habitude que ce soit nos parents qui nous disent "Faut faire ça ! Faut faire ça !" et puis quand c'est les profs qui nous crient dessus, quelquefois ils vont un peu loin et après ça nous fait mal et après c'est là que ça devient... C'est pour ça qu'après on devient insolents parce que ça nous énerve. On n'aime pas se faire crier dessus.* » Une autre rétorque : « *C'est de l'injustice ! Liberté, égalité, fraternité. Y'a marqué ça devant le collègue. Ils ont mis ça en grand en plus.* » La discussion se poursuit sur la notion de liberté. L'une des filles note le fait de pouvoir faire tout ce qu'elles veulent sauf avec les enseignants, et renvoie cela à la question de la distance relationnelle : « *Ça veut dire on peut pas les tutoyer.* » Puis, comme la jeune fille qui a introduit l'échange mange des bonbons pendant la séance, le groupe énumère ce que l'on a le droit de faire et de ne pas faire au collège. Émerge alors une plainte collective sur l'impossibilité de manger des bonbons en classe, cette règle ne faisant pas sens pour elles. Plus que cela, elles *profitent* du groupe de parole pour *transgresser* cette règle en se distribuant des bonbons sans se cacher. Ce petit jeu vient montrer comment ces jeunes filles utilisent cet espace groupal comme un lieu qui est à la fois dans l'espace scolaire et hors du contrôle des référents adultes de celui-ci. Contrairement aux garçons, leur groupe permet l'instauration d'une aire intermédiaire d'expérience, pour reprendre l'expression de Winnicott (1975), et représente à ce moment précis un espace potentiel d'illusion. C'est-à-dire qu'elles expérimentent ce lieu d'échange comme un espace de jeu possible – ce que Winnicott nomme le *play* – sans règles contraignantes. Par le recours à Winnicott, nous pouvons avoir une lecture singulière de cette situation que je qualifierais de pseudo-transgressive (puisque aucune interdiction à ce sujet n'avait été formulée dans le groupe de parole). Ainsi, la question qui se pose dans ce *jeu* mis en scène par ces jeunes filles est la possibilité de transgresser *librement* le changement de règles entre la situation infantile (l'école élémentaire) et la situation adolescente (le collège), où se rejoue la construction du Sujet en tant que *Je*. Le groupe devient alors le support d'une expérience devenue possible, transgressive mais psychiquement sereine, où les jeunes filles pensent pouvoir *contrôler* les règles du jeu. Ce qui provoque à ce moment-là dans le groupe une excitation intense. Le jeu est alors, comme nous le dit Winnicott, une « *expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie* » (p. 71). J'ai choisi d'analyser cette séance, car elle est représentative des quatre autres séances impliquant le groupe de filles, en termes de *difficulté à inscrire la règle et à vivre la transition entre le décrochage de l'école primaire et le (ré)accrochage du niveau du secondaire*. La loi est ici plutôt évoquée du côté du symbole (que l'une d'entre elles renvoie à l'Assemblée nationale). Les jeunes filles parlent surtout du

signifiant *liberté*, en raison de ce dont elles estiment être privées. Lors des cinq séances, ces élèves de cinquième ont montré qu'elles sont encore dans une transition difficile entre le deuil de l'enfance et l'inscription dans l'adolescence. Elles semblent exprimer, en invoquant le triptyque républicain, d'un part leur rapport de force avec les adultes de l'école perçus comme trop autoritaires, et d'autre part le fait qu'elles ont des difficultés à se soumettre à la loi, à consentir à la perte de la toute-jouissance infantile. Les professeurs ne sont pas instaurés comme protecteurs ou comme sources d'étayage possibles pour consolider leur rapport à l'école. Par l'incompréhension de l'inscription de la Loi, l'école n'est pas ici habitée comme un lieu protecteur et, lors des échanges, j'ai constaté que l'environnement autour de l'école n'était pas psychiquement plus sécurisant. Au cours d'une séance, l'une des adolescentes évoquera le fantasme d'être emmenée à l'école dans un *school bus* jaune, « *comme dans les Simpson* ». Un bus qui ferait le tour de la ville pour l'emmener, avec ses copines, vers l'enceinte scolaire. C'est peut-être là que se noue l'espace du groupe, dans une « *aire transitionnelle* » entre le *dehors* et le *dedans* de l'école ? Un bus ici fantasmé comme une enveloppe psychique protectrice, une sorte de ventre maternel où la fratrie pourrait vivre pleinement.

*L'expérience groupale vécue ici par ces adolescentes met en lumière l'importance pour elles de construire une relation affective sécurisante au sein de la scène scolaire. Cette relation est prise dans une difficile transition entre le monde de l'enfance et l'univers adolescent qu'elles découvrent sans toujours savoir comment se situer vis-à-vis de l'adulte représentant l'école.*

## CONCLUSION

La question qui a guidé ma réflexion au long de cette recherche a été la suivante : comment définir le décrochage scolaire et l'analyser en lien avec le processus de l'adolescence ?

Ce qui ressort de mes travaux est que les décrochages et accrochages constitutifs du processus adolescent, en lien avec le vécu scolaire groupal et les mécanismes transférentiels à l'œuvre au collège s'entrecroisent pour influencer le processus du décrochage scolaire et qu'à mon sens ils ne peuvent être dissociés de l'appréhension de cette problématique scolaire, sociale et politique. Là où la plupart des recherches tentent de résoudre le décrochage scolaire lorsqu'il est avéré, il s'agit ici de comprendre en amont ce qui peut conduire vers de possibles décrochages. Cette recherche nous amène non pas à penser le décrochage comme une fatalité ou un échec du rapport à l'école pour certains adolescents, mais à comprendre que cette *délicate transition* qu'est l'adolescence est nécessairement une période de décrochages et de (ré)accrochages avec l'école, avec le groupe et avec soi-même. L'un des résultats cliniques qu'il restera à approfondir dans la suite de mes recherches est le fait que le décrochage ne serait pas à évaluer uniquement en lien avec la réussite scolaire, mais bien en lien avec la *réussite* (si l'on peut la désigner comme cela ?) de cette transition adolescente. Tout comme l'adolescence peut être difficile à traverser pour s'amarrer à l'âge adulte, la transition que représente le collège peut s'avérer difficile, voire impossible, pour certains sujets qui souffrent dans leur adolescence.

Par ailleurs, au sein de l'établissement où j'ai contextualisé ma recherche, le rapport de force groupal pouvait être vécu comme une « *forteresse indestructible*<sup>2</sup> » par les enseignants, alors que j'ai vu en ce groupe d'adolescents une pierre extrêmement friable. Ce mode de fonctionnement groupal, ce « *Soi de groupe* », comme le nomme Anzieu (1984, p. 2), semble ici révélateur de ce qui fait ou ne fait pas lien entre l'institution et le groupe d'adolescent-es. D'où cette hypothèse d'un *décrochage propre* à l'adolescence. Le savoir de l'adolescence doit créer sa propre rupture d'avec les savoirs infantiles. Si, pour la plupart des adolescents, ce décrochage-accrochage se déroule sans trop d'encombres, on peut comprendre que lorsqu'il vient marquer une césure vécue comme insurmontable, il peut devenir un phénomène explicatif du décrochage scolaire, loin de la seule lecture institutionnelle de la réussite scolaire. Nous avons également vu, comme différence relative entre les problématiques adolescentes des garçons et des filles, que les identifications projetées sur les pairs sont centrales et qu'elles peuvent avoir des impacts négatifs (le groupe comme *horde*) ou positifs (le groupe comme *espace potentiel*) sur le sujet-adolescent et sur son vécu scolaire.

Ainsi, on peut comprendre que le décrochage scolaire n'est pas un produit fini et final, qu'on ne peut pas nécessairement lutter *contre*, comme le soutient un ensemble d'articles et d'ouvrages sur le sujet, mais qu'il faudrait lutter *avec* ce décrochage en opérant un décalage de lecture : c'est-à-dire percevoir ce décrochage/(ré)accrochage comme une rupture et une continuité subjective, psychique et indispensable pour le sujet-adolescent. Cette étape, à la fois scolaire et adolescente, devrait être prise en considération dès le départ, comme en témoigne la plupart des adolescent-es rencontré-es dans la recherche, c'est-à-dire lors de cette transition entre l'enfance et l'adolescence, entre l'école élémentaire et le secondaire. L'école gagnerait à accompagner davantage cette transition psychique plutôt que de la percevoir négativement, comme un échec de parcours.

Enfin, et c'est tout le paradoxe, ces groupes de parole m'ont permis de relever l'importance pour ces jeunes d'être scolarisés. Qu'ils/elles soient ou non en difficulté sur le plan scolaire (c'est-à-dire du point de vue des résultats chiffrés auxquels j'ai eu accès), leur discours témoigne aussi de l'insupportable à l'idée ne pas pouvoir être là, dans l'enceinte du collège. À cet effet, il me semble que la question du décrochage scolaire peut trouver un appui réflexif dans son rapport groupal au sein de l'école. Nous l'avons vu, ce processus n'est pas uniquement lié au sujet lui-même, mais s'inscrit dans une pluralité sociale et psychique et ne peut être dissocié de leur vie en groupe.

## Références

- Anzieu, D. (1984). *Le Groupe et l'Inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris, Dunod.
- Anzieu, D., et Martin, J.-Y. (2007). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, PUF. (Œuvre originale publiée en 1968).

---

2. Propos tenu par l'enseignant de mathématique de cette classe de cinquième lors d'une discussion informelle en salle des professeurs.

- Beauchesne, L. (1991). *Les abandons scolaires : profil sociodémographique*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Becker, H.S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63, 105-110.
- Béjarano, A. (1972). Résistance et transfert dans les groupes. In R. Kaës (dir.), *Les théories psychanalytiques dans les groupes* (pp. 77-78), Tome 1 : Cadre et processus. Paris, Dunod.
- Broccolichi, S. (1998). Qui décroche ? In M.-C. Bloch et B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 39-52.). Lyon : Chronique Sociale.
- Bion, W.R. (2009). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1965).
- Brown, R.S. (1993). *A Follow-Up of the Grade 9 Cohort of 1987 Every Secondary Student Survey Participants*. Toronto Board of Education, Research Department.
- Chemama, R., et Vandermersch, B. (2009). Ambivalence. *Dictionnaire de la psychanalyse* (pp. 52-54). Paris : Larousse.
- Cordié, A. (1993). *Les cancrs n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F., et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Develay, M. (1998). Décrochage, rapport au savoir, fondation et fondements de savoir scolaires. In M.-C. Bloch et B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.
- Devereaux, M.-S. (1993). *Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Gouvernement du Canada, Ressources humaines et travail.
- Dray, D., et Œuvrard, F. (2012). Un programme interministériel de recherche sur le processus de déscolarisation. *VEI Enjeux, Hors-série*, 14, 63-73.
- Fensham, R., Power, C., Kemmis, S., & Tripp, D. (1986). *Alienation from schooling*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Geay, B. (2003). Du cancre au sauvageon. *Revue des Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149, 21-31.
- Geay, B. (2003). Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le « déscolarisé ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 21-42.
- Gilles, J.-L., Potvin, P., et Tièche Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Bern : Peter Lang - Éditions scientifiques internationales.
- Glasman, D. (2012). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux, Hors-série*, 14, 10-24.
- Glasman, D. (1998). Les lycéens décrocheurs: ouvrir le dossier. In M.-C. Bloch et B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.
- Goffman, E. (1963). *Stigmates : les usages sociaux du handicap*. Paris : Les éditions de Minuit.

- Guigue, M. (1998). Le décrochage scolaire. In M.-C. Bloch et B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.
- Guyon, R. (2012). Éditorial. *VEI Enjeux, Hors-série*, 14, p. 5-6.
- Freud, S. (1976). L'inquiétante étrangeté. *Essai de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1919).
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le Sujet du groupe : éléments pour une théorie psychanalytique du groupe*. Paris : Dunod.
- Lacan, J. (2004). *Le Séminaire*. Livre X : L'angoisse. Paris : Le Seuil. (Œuvre originale publiée en 1962).
- Le Clère, F. (2013). Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ? *Cliopsy*, 9, 53-64.
- Lesourd, S. (1996). L'éducation est une déformation subjective. In P. Bouchard, *La question du sujet en éducation et en formation* (pp. 83-96). Paris : L'Harmattan.
- Millet, M., et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Pain, J. (2012). Pour problématiser la déscolarisation. *VEI Enjeux, Hors-série*, 14, p. 26-35.
- Parent, G., et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Rayou, P. (1998). S'y mettre ou pas ? In M.-C. Bloch et B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.
- Rimbaud, A. (1895). Lettre à Paul Demeny (Lettres du Voyant, 15 mai 1871). *Poésies complètes*. Paris : Vanier.
- Rimbaud, A. (1991). *Vagabonds*. Œuvre-vie. Paris : Arléa. (Œuvre originale publiée en 1873).
- Rojzman, C. (2002). Préface. In F. Tanon (dir.), *Les jeunes en ruptures scolaires : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Vaillancourt, C. (1998). *Le décrochage scolaire : une approche communicationnelle*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Laurentienne, Sudbury.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.