



HAL
open science

Repérer les décrocheurs et/ou réformer l'institution qui les produit ? Comment de futurs enseignants se forment au “ décrochage ”

Philippe Bongrand

► To cite this version:

Philippe Bongrand. Repérer les décrocheurs et/ou réformer l'institution qui les produit ? Comment de futurs enseignants se forment au “ décrochage ”. Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux, pp.75-99, 2017. hal-03184370

HAL Id: hal-03184370

<https://hal.science/hal-03184370>

Submitted on 31 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 5 :

Repérer les décrocheurs et/ou réformer l'institution qui les produit?

Comment de futurs enseignants se forment au « décrochage »

Philippe Bongrand

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise

Laboratoire ÉMA - École, Mutations, Apprentissages - EA 4507

philippe.bongrand@u-cergy.fr

<http://www.u-cergy.fr/fr/plugins/mypage/mypage/content/pbongrand.html>

Résumé

Dans un contexte où les politiques publiques suggèrent de « former les enseignants » pour lutter contre le décrochage, ce chapitre étudie la conception et la mise en œuvre, en France, d'une séance ponctuelle de formation initiale d'étudiants en master d'enseignement des voies professionnelles et technologiques des lycées. Lors de cette séance, adossée à la notion théorique de « processus », des étudiants analysent les facteurs en cause dans les témoignages d'anciens décrocheurs, puis identifient des leviers par lesquels, comme futurs enseignants, ils pourront concourir à la lutte contre le décrochage. L'étude des productions écrites des étudiants illustre des tensions auxquelles formateurs et apprenants sont exposés en envisageant ainsi le décrochage : tension entre les postures d'analyse et d'action, tension entre les échelles individuelles et institutionnelles, tension entre les logiques critiques et réformatrices.

Mots-clés

Décrochage, Formation initiale, Didactique des sciences sociales, Processus, Mise en œuvre des politiques publiques, France

Introduction

Les travaux de recherche sur les élèves quittant le système éducatif sans qualification ont principalement porté en France, depuis le début des années 2000, sur la définition et le nombre des individus concernés, sur leurs trajectoires, ainsi que sur la construction sociale, politique et scientifique du problème — le « décrochage » ou la « déscolarisation » (Bernard, 2015). Ces travaux, comme de nombreuses études non universitaires, ont également pris pour objet les actions ou structures spécifiques de prise en charge des décrocheurs (Berthe & Zaffran, 2014 ; Boudesseul, 2013). En revanche, la mobilisation de ces travaux en formation initiale des enseignants a été moins frontalement étudiée.

Les pouvoirs publics envisagent pourtant actuellement la formation au décrochage comme un moyen de résoudre le problème. Un récent rapport d'évaluation, après avoir déploré que « *les enseignants sont, de manière générale, encore peu impliqués dans les projets de lutte contre le décrochage notamment parce qu'ils ne sont pas formés à cette problématique* », estime qu'« *une prise en compte du décrochage dans la formation initiale et continue des acteurs, et en particulier des enseignants, constituerait un puissant levier pour une prévention efficace* » (Ministère de l'Éducation nationale et Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, 2014, p. 50 et 52). Tirant parti de ce rapport, le dernier plan national de lutte contre le décrochage, engagé en novembre 2014, comporte, parmi vingt-deux mesures, l'« *inscription au plan national de formation initiale et continue de tous les personnels d'un module spécifique sur le décrochage* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2014 ; Weixler & Soudoplatoff, 2015). Au plan européen, l'inscription de la lutte contre le décrochage dans le programme-cadre de recherche Horizon 2020 (2014-2020) suscite également des ressources spécifiquement destinées à la formation, à l'exemple du projet TITA¹. Au plan local sont proposés depuis plusieurs années des stages, dont certains semblent même avoir connu une sorte d'engouement (Nadot & Guignard, 2005).

L'efficacité de la formation comme instrument de lutte contre le décrochage ne va cependant pas de soi. Faire connaître aux (futurs) professionnels des travaux qui se concentrent sur l'échec du système scolaire à atteindre ses objectifs de réussite pour tous ne risque-t-il pas de les placer face à des constats ou sentiments d'impuissance ? Ce risque ne serait-il pas d'autant plus important que les formations professionnelles, dans un contexte universitaire, s'appuient sur des travaux universitaires dont une partie ne vise pas directement la préparation professionnelle ? La réflexion pédagogique tout autant que l'étude des politiques de lutte contre le décrochage peuvent dans cette perspective gagner à étudier les modalités concrètes d'élaboration et de réception de ces formations.

Pour contribuer à la réflexion sur les enjeux, contraintes, modalités et écueils possibles de la formation au décrochage, ce chapitre analyse de manière critique la conception et la mise en œuvre, par l'auteur, dans une ESPÉ française, d'un scénario de formation. La première partie du chapitre en explicite le contexte institutionnel d'élaboration, qui a prêté à privilégier une approche du décrochage en termes de « processus ». La deuxième partie décrit le scénario de formation ainsi que les modalités d'enquête sur sa mise en œuvre. Les deux parties suivantes s'appuient sur les écrits produits par les étudiants au cours de la séance afin d'observer, d'une part, comment ils s'approprient la notion de

¹ Team cooperation to fight early school leaving, Training, Innovative Tools and Actions, <http://titaproject.eu>.

processus, puis, d'autre part, comment ils se projettent comme acteurs de la lutte contre le décrochage.

Former au décrochage dans une perspective simultanément universitaire et professionnelle

Le 21 novembre 2014, lors d'une conférence de presse, la ministre française de l'Éducation nationale présente le plan « *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire* »². En annonçant que la lutte contre le décrochage passera par la formation, elle met notamment en jeu les établissements chargés de la formation initiale des enseignants — les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ). La mesure se trouve alors prise dans les problématiques propres à ces établissements, dont la création est récente et les premiers pas, hésitants. Les modalités d'une formation au décrochage doivent en particulier poursuivre la double ambition — qui peut s'avérer être double contrainte — universitaire et professionnelle des ÉSPÉ. Une manière de l'endosser peut alors consister à adopter une approche en termes de « processus » de décrochage.

2.1. Tensions d'une formation universitaire et professionnelle

Créées en 2013, les ÉSPÉ constituent un jalon de la tendance, engagée en France depuis les années 1980 au moins, à l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants. Cette tendance conduit à associer des objectifs et contenus de formation dont la pluralité est susceptible en pratique, sinon en théorie, de susciter des tensions.

Les objectifs de formation (ici au décrochage) consistent à informer (ici, par exemple : faire connaître les objectifs et les modalités du plan ministériel contre le décrochage), à former à l'analyse (déconstruire la notion de décrochage, expliquer et comprendre des parcours de décrocheurs) et à préparer à l'action (faire acquérir des compétences professionnelles de prévention et prise en charge du décrochage). Ces différents objectifs de formation sont tous légitimes dans les ÉSPÉ, où les apprenants sont étudiants, fonctionnaires et/ou professionnels. Ces objectifs sont, en principe, compatibles. D'une part, ils peuvent être poursuivis parallèlement : les enseignements des ÉSPÉ peuvent être conçus suivant des modalités pédagogiques diversifiées (*e.g.* cours magistraux, travaux dirigés, séances d'analyses de pratiques), dispensés par des formateurs aux identités ou expertises plurielles (intervenants institutionnels, enseignants-chercheurs, professionnels expérimentés) et programmés à des moments distincts (en particulier en distinguant la première année de master, où les étudiants qui préparent les concours de recrutement ne sont que marginalement en stage de pratique professionnelle, et la deuxième année de master, postérieure à la réussite au concours, où les étudiants sont professeurs-stagiaires à mi-temps). D'autre part, ces objectifs de formation peuvent être poursuivis simultanément. Suivant la demande du législateur, les ÉSPÉ doivent former des praticiens réflexifs par la voie de l'alternance, en présumant que savoirs pratiques, savoirs théoriques

² Le dossier de presse est archivé sur le site web du ministère à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire.html>. Le plan fait ensuite l'objet d'une communication en conseil des ministres, le 26 novembre 2014, cf. <http://www.education.gouv.fr/cid84185/communication-en-conseil-des-ministres-la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>.

et stages en situation se nourrissent mutuellement³. Sur le plan des modalités pédagogiques, les ÉSPÉ sont encouragées à recourir à des enseignements combinant les différentes compétences et objectifs, par exemple en organisant de « *grands événements fédérateurs* » ou en recourant à des « *démarches de projets* », à des « *portfolio* » ou à des « *études de cas complexes* »⁴. Si la diversité de ces objectifs n'implique donc pas nécessairement qu'ils entrent en tension, les premières évaluations par les pouvoirs publics suggèrent pourtant que les agents de la mise en œuvre, comme s'ils y trouvaient des alternatives, poursuivent ces objectifs inégalement (IGEN et IGAENR, 2014, 2015 ; Ménard, 2016).

Pour des contenus de formation non disciplinaires qui, tel le décrochage, relèvent du « tronc commun » de la formation en ÉSPÉ, plusieurs contraintes, interdépendantes, peuvent en effet conduire à sélectionner plutôt qu'à concilier les objectifs de formation. Premièrement, la formation explicitement consacrée à une thématique donnée peut, en pratique, être circonscrite à un très faible volume horaire. De fait, enseigner la liste complète des contenus de formation initiale en ÉSPÉ peut apparaître « *presqu'impossible* » compte tenu de son ampleur (Ménard, 2016, p. 43). Sans doute cette contrainte est-elle redoublée pour les commandes que le ministère adresse aux ÉSPÉ non pas dans le cadre et la temporalité de la contractualisation pluriannuelle, mais au fil de plans d'action et de communication successifs. En l'espèce, alors que le plan ministériel d'action de novembre 2014 demande aux ÉSPÉ de former au décrochage, la note ministérielle qui, en juin 2015, guide la conception du tronc commun dans les ÉSPÉ, n'utilise pas le terme « décrochage ». Dans le cours étudié ci-dessous, la formation explicitement consacrée au décrochage représente une séance unique de trois heures. Deuxièmement, les formateurs des équipes pluricatégorielles des ÉSPÉ, souffrant dans le contexte de réforme d'un « *brouillage identitaire* » (Pérez-Roux, 2012), ne se sentent pas également tenus ou compétents à endosser, à leur échelle, tout ou partie des objectifs de formation. Suivant leurs choix ou compétences, ils aborderont plutôt les politiques ou l'histoire du décrochage, les dispositifs ou pratiques de raccrochage, l'expérience subjective des élèves ou le dénombrement des absentéistes, en mobilisant des rapports très variables aux pratiques professionnelles, aux prescriptions réglementaires, aux savoirs universitaires et, surtout, aux liens que ces pratiques, prescriptions et savoirs entretiennent (Baluteau, 2005 ; Morel, 2014). Or, troisièmement, si ces contraintes pouvaient théoriquement être surmontées par la coordination des enseignements, de fait, les ÉSPÉ elles-mêmes semblent avoir mis en place les enseignements transversaux sous forme de successions de modules « *disparates* », « *morcelés* », constitutifs parfois de « *patchwork inintelligible* » (IGEN et IGAENR, 2014, 104-105 ; IGEN et IGAENR, 2015, p. 23-24), ceci malgré la mise en garde explicite de l'administration centrale du ministère contre « *une approche exhaustive d'enseignements spécifiques [qui] aboutit à un émiettement peu formateur* »⁵. La mise en place d'une doctrine pédagogique n'apparaît pas non plus fluide : l'universitarisation de la formation est à ce jour une dynamique complexe que divers ajustements — dont certains souhaités ou suscités par les rapports d'évaluation cités — continuent

³ Cf. Le dossier de presse « Lancement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Séminaire préparatoire. Lundi 1er juillet 2013 », en ligne sur le site web du ministère de l'Éducation nationale : http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/58/6/2013_ESPE_dpresse_259586.pdf

⁴ Suivant les propositions de la note de service « La mise en œuvre du tronc commun de la formation initiale des enseignants et personnels d'éducation » co-signée par les trois directrices générales des Ressources humaines, de l'Enseignement scolaire, et de l'Enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, 30 avril 2015, p. 4.

⁵ Ibid.

d'animer. Par exemple, si, d'après les textes réglementaires, les formations en ESPÉ, qui « *articulent des enseignements théoriques et pratiques* » avec des stages, sont « *progressives et intégrées* »⁶, de fait, une entrée trop « *théorique* » des enseignements dits « professionnels » leur est reprochée (Ménard, 2016, p. 44-45) — retrouvant ici les critiques que les étudiants opposaient déjà à la formation avant sa réorganisation par les ESPÉ (Périer, 2014, p. 133-138 ; van Zanten & Rayou, 2004, p. 77-98).

Par conséquent, et *a minima* en raison du contexte transitoire de mise en œuvre des ESPÉ, malgré une doctrine qui pourrait sembler intégrée, il semble à la fois probable et inconfortable de devoir parfois hiérarchiser ou sélectionner parmi les perspectives universitaires et professionnelles. Le thème du « décrochage scolaire » se prête à cette diversité d'approches, et peut donc en activer les tensions. Le scénario de formation examiné ci-après se comprend dans ce contexte.

2.2. Une perspective apparemment partagée par les politiques et les recherches : le décrochage comme processus

L'approche du décrochage comme « processus » présente l'intérêt d'apparaître explicitement dans des recherches et, simultanément, dans les discours de politiques publiques que les enseignants doivent mettre en œuvre. Elle permet ainsi d'espérer concilier connaissances savantes et informations réglementaires et donc, à un certain égard, de former les étudiants des ESPÉ dans une double perspective universitaire et professionnelle. En quoi consiste cette approche processuelle ?

Du côté des recherches françaises en sciences sociales (Bernard, 2015 ; Feyfant, 2012 ; Thibert, 2013), il s'agit d'une approche plurifactorielle, non déterministe (ou relationnelle) et dynamique (ou historicisée). Pour rendre compte de la situation de déscolarisation d'un individu, cette approche mobilise différents critères (ou « facteurs ») : l'expérience scolaire, le rapport aux études, l'attitude de l'institution et des enseignants, le contexte familial, l'intégration dans des groupes de pairs, etc. Des travaux insistent fortement sur l'absence d'automatisme de chacun de ces critères : c'est dans leurs relations et combinaisons singulières que s'engendrerait le parcours de décrochage. Le coresponsable d'un important programme de recherches, au début des années 2000, estime que cette lecture du décrochage est un acquis commun : « *Ce qui avait été mis en évidence il y a une dizaine d'années à l'occasion du programme interministériel de recherches, c'est ceci : autant on pouvait trouver des causes ou des "facteurs" de décrochage, tant du côté de l'école que de la famille ou du groupe des pairs, autant il était difficile, voire impossible, d'identifier une cause pouvant jouer et l'emporter sur toutes les autres. Ce qui se passe dans un espace de vie de l'élève ou du jeune peut avoir un effet en termes de déscolarisation, ou peut ne pas en avoir selon ce qui se passe au même moment dans les autres espaces* » (Glasman, 2012, p. 11 ; Glasman, 2014). Étudier la conjugaison et la combinaison des dimensions familiales, scolaires ou juvéniles va en pratique de pair avec une approche chronologiquement plus ample : cette approche processuelle « combinatoire » est une approche « historicisée » (Millet & Thin, 2005, p. 10), au sens où elle cherche à décrire et comprendre une situation donnée de décrochage (ou déscolarisation) en en reconstituant la genèse.

⁶ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », *Journal officiel de la République française*, n° 200, 29 août 2013, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>

Certains aspects de ces discours universitaires se retrouvent dans des discours de politiques publiques de lutte contre le décrochage. Au plan européen, dans le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 »⁷, l'« Early school leaving » (ESL) est en effet défini comme « (...) *a multi-faceted and complex problem caused by a cumulative process of disengagement. It is a result of personal, social, economic, education or family-related reasons* » (European Commission, 2013, p. 4). De même peut-on lire, au plan national, la définition suivante : « *Le décrochage est un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Ces deux définitions mobilisent directement le terme de « processus », la première insistant sur les catégories de causes, tandis que la seconde se concentre sur leurs conséquences. Elles accompagnent une posture qui consiste à pointer (donc à assumer) une responsabilité de l'institution scolaire et de ses agents, tout en suggérant que ceux-ci ne peuvent résoudre le problème seuls. À l'affirmation de l'échelon européen : « *Schools play an important role in addressing ESL but they cannot and should not work in isolation. Comprehensive approaches that focus on the root causes of ESL are required to reduce ESL* » (European Commission, 2013, p. 4) fait écho celle du gouvernement français : « *La mobilisation de l'ensemble des acteurs est une condition de réussite de la lutte contre le décrochage. Si le décrochage est d'abord l'affaire de l'école, elle doit nécessairement impliquer les parents et l'ensemble des acteurs qui agissent pour la réussite de tous les élèves* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, p. 13). Ces politiques se situent ainsi à distance de deux positions : il ne s'agit de nier ni le rôle des institutions ni celui des individus, mais de chercher une association entre ces différentes instances. Elles peuvent alors retrouver la préoccupation de travaux de sciences sociales soucieux de convoquer, dans leurs explications, les logiques institutionnelles tout autant que la singularité et l'agence des individus.

Cette proximité des discours scientifiques et politiques, au regard de l'histoire de la notion de décrochage, n'est pas surprenante. La circulation de représentations, connaissances savantes et dispositifs de politiques publiques marque en effet la genèse transnationale du problème depuis les années 1960 (Bernard, 2014 ; Moulin et coll., 2014). De manière significative, le ministère français de l'Éducation nationale présente ses actions en continuité avec les résultats du monde académique : « *Un consensus se dégage de la littérature et de la recherche scientifique pour appréhender le décrochage comme un processus multifactoriel, complexe, comportant des facteurs externes et internes qui interagissent entre eux* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, p. 4).

Postuler ici que recherches et politiques partagent une approche du décrochage en termes de processus est une approximation qui ne doit cependant pas dissimuler que cette approche, répandue dès les années 2000 (Ramognino, 2004, p. 124) et peut-être aujourd'hui dominante, n'est pas l'approche unique du problème. D'après la synthèse bibliographique de P.-Y. Bernard (2015), les approches par processus ne constituent que l'une (ou deux, suivant les acceptions) des quatre principales catégories de travaux disponibles. De plus, l'approche processuelle s'accompagne d'inévitables limites et difficultés, qui peuvent être intellectuelles, pédagogiques ou pratiques. La multiplicité des « facteurs » peut par exemple conduire à une forme de relativisme explicatif (la pluralité ouvrant un espace à des interprétations désordonnées ou non falsifiables) et, au plan politique, à une absence de priorité (donc de politique, le slogan « *tous mobilisés* » revenant à ne

⁷ Pour une présentation de la politique européenne en matière de décrochage scolaire, cf. http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_fr.htm

mobiliser personne en particulier). Du point de vue de la formation des enseignants, privilégier l'approche par processus peut conduire à occulter d'autres approches légitimes, telle la clarification terminologique (Dardier, Laïb & Robert-Bobée, 2013), les enjeux politiques de la construction intellectuelle du problème (Geay, 2008) ou encore les dimensions psychopathologiques du phénomène (Huerre, 2006). C'est sous ces réserves que la suite de ce chapitre présente la conception et la mise en œuvre d'une séance de formation ordonnée à la notion de processus.

Un scénario de formation au décrochage fondé sur l'approche processuelle

C'est dans le contexte évoqué au point précédent que l'auteur de ce chapitre, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation au sein d'une ESPÉ, a été sollicité pour prendre en charge une séance de travaux dirigés de trois heures, auprès de (futurs) enseignants, au sujet du décrochage. Pour y sensibiliser à des connaissances scientifiques en même temps qu'à des préoccupations institutionnelles, le scénario de formation proposé pour cette séance s'est adossé à la notion de processus.

3.1. Présentation synthétique du scénario de formation

Pour les étudiants, au cours de cette séance de trois heures entrecoupée d'une pause de quinze minutes, la principale tâche consiste à répondre par écrit à des questions ouvertes, communiquées par étapes, au sujet de documents. Audiovisuels ou imprimés, ces documents sont soit des témoignages d'anciens décrocheurs, soit des extraits du plan national de lutte contre le décrochage. Proposer de remplir des questionnaires vise à éviter des pratiques magistrales peu formatrices et souvent déplorées par les ex-étudiants. Recourir à des témoignages filmés entend prévenir leur impression, fréquente (Périer, 2014, p. 133, 136), de n'être exposé qu'à des « théories ». Concentrer l'attention sur le témoignage détaillé d'un décrocheur peut de plus sensibiliser à l'analyse de situations professionnelles — que les stagiaires pratiquent de manière plus centrale dans d'autres enseignements (Lopez, Nordmann, Bongrand & Ponté, 2016). Si le travail prescrit est principalement individuel, certaines questions sont abordées collectivement. La formation à la notion de processus réside ici dans la liste de questions à laquelle les étudiants sont confrontés, et non dans la promotion de « solutions ». Le scénario postule ainsi que l'apprentissage peut s'engendrer dans l'endossement, par chaque étudiant, de questions précisément choisies et ordonnées.

Ce scénario poursuit un objectif d'information, les étudiants étant censés acquérir des connaissances sur la politique éducative, et un objectif de formation à l'analyse, les étudiants étant incités à expliquer des cas de décrochage. L'accumulation de témoignages d'élèves peut les sensibiliser à la diversité des formes et trajectoires de décrochage et, partant, contribuer à leur compétence à « (...) *déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles* »⁸. Il s'agit d'un « (...) *scénario de formation à dominante descendante* » qui, cherchant à « (...) *modifier le pouvoir d'agir des débutants en modifiant leurs connaissances* », « (...) *part des connaissances et des*

⁸ Suivant les termes de la grille permettant de vérifier les compétences des professeurs-stagiaires lors de leur titularisation. Cf. « Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier », Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 13, 26 mars 2015, en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

représentations des étudiants et vise à les transformer afin d'en déduire des principes d'actions » (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009, p. 19).

Ce scénario ne comporte pas de présentation formelle de savoirs universitaires : les enjeux théoriques de la notion de processus ne sont pas discutés, et les autres approches universitaires du décrochage ne sont pas mentionnées. Donnant à la pratique professionnelle une place subsidiaire, ce module n'échappe donc pas à la critique, fréquente chez les étudiants, de n'offrir aucune « recette ». Des pistes sont certes suggérées, mais pas sous forme de techniques opérationnelles auxquelles il s'agirait de former. On pourrait voir dans la hiérarchisation de ces objectifs, où l'information institutionnelle domine, l'influence du contexte de préparation au concours de recrutement. On peut également estimer que la discrétion de l'adossement théorique du scénario peut, outre le gain de temps, contourner les réticences — dont il ne s'agit pas de discuter la légitimité — que les étudiants peuvent éprouver relativement à la valeur des savoirs universitaires issus des sciences de l'éducation (Deauvieu, 2009, pp. 183-187).

3.2. Déroulement du scénario de formation

Après avoir explicité l'enjeu de recherche universitaire du cours (justifiant l'abord standardisé de la séance) et garanti l'anonymat des productions écrites des étudiants, la séance s'engage en demandant de répondre en quelques minutes à deux questions de définition, afin de recueillir les prénotions des participants (partie I du questionnaire, reproduit ci-après).

Après un exposé (magistral, pendant une quinzaine de minutes) de la définition du décrochage comme « processus », du nombre de décrocheurs et de ressources bibliographiques, le cours aborde ensuite successivement trois documents, dont la présentation est chaque fois suivie d'un temps de réponse écrite à des questions.

Le premier de ces trois documents, vidéo-projeté, est un film au cours duquel David, jeune homme âgé de l'ordre de 25 ans, narre rétrospectivement certains épisodes de son parcours de lycéen « décrocheur ». Ce film est extrait d'un recueil de témoignages d'anciens élèves du Pôle innovant lycéen, une structure parisienne de prise en charge d'élèves déscolarisés⁹. Au cours d'un montage d'une durée de 18 minutes, David se remémore, entre autres, sa perception de différents établissements scolaires, les raisons pour lesquelles il ne s'y est pas durablement investi, ses relations avec les différents adultes ou encore le sens qu'il attribuait à ses études ou à ses activités professionnelles rémunérées. Son témoignage constitue une explication processuelle : il illustre la plurifactorialité du décrochage en mobilisant différentes causes familiales (lorsqu'il évoque le discours de son entourage au sujet de sa condition de métis), intellectuelles (sa précocité) ou institutionnelles (certaines règles de classe ou procédures d'orientation) ; il illustre le non-déterminisme en évoquant explicitement comment ces différentes causes ont pu interagir (les attentes de ses parents, l'artificialité de son intérêt pour l'école et le découragement face aux difficultés faisaient système) ou bien comment la disparition de certains facteurs n'a pu mécaniquement résoudre le problème (par

⁹ Produit par l'association École et famille et le Pôle innovant lycéen, ce document vidéo figure dans le coffret DVD *Paroles de décrochage*, dont de larges extraits sont accessibles en ligne : <http://parolesdecrochage.blogspot.fr>. Pour une étude de ces témoignages de décrocheurs, cf. Goémé, Hugon et Taburet (2012, pp. 139-154).

exemple le fait de quitter un établissement perçu comme autoritaire) ; enfin, en suivant un fil chronologique, il illustre une approche historicisée. Après visionnage de ce film, les étudiants sont invités à décrire et expliquer le décrochage de David, puis à imaginer comment il aurait été possible de le prévenir (partie II du questionnaire).

Le document vidéo suivant, beaucoup plus court (2 minutes environ) est un montage de témoignages recueillis auprès de cinq élèves scolarisés dans la voie professionnelle des lycées ou en apprentissage¹⁰. Il permet de relativiser le témoignage de David par des cas de décrochage moins durable et résolu au sein d'établissements ordinaires. À l'issue de la projection, les étudiants sont invités à noter des éléments de description et d'explication supplémentaires, puis à « monter en généralité » en dessinant un schéma résumant le processus de décrochage (partie III du questionnaire).

Après une pause d'une quinzaine de minutes est communiqué le troisième document, extrait du dossier de presse présentant le plan national de lutte contre le décrochage adopté en novembre 2014. Ce document est composé, d'une part, d'un schéma circulaire (« infographie ») qui figure les différents facteurs du processus de décrochage et, d'autre part, de la liste de mesures constitutives du plan (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, p. 5 et 11-12). À la manière de la séquence précédente, les étudiants sont interrogés de manière à noter de nouveaux facteurs (le schéma en énumère en effet cinq « externes » et onze « internes » au système scolaire), mais aussi à percevoir les leviers que privilégie le ministère pour prévenir ou prendre en charge le décrochage. Munis de ces facteurs et leviers, les étudiants sont alors invités à réfléchir, individuellement puis collectivement, à leur rôle de professeur de lycée (partie IV du questionnaire).

En fin de séance, une dernière série de questions interroge les étudiants sur leur perception du cours (partie V du questionnaire).

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale, « Lutte contre le décrochage : témoignage de cinq anciens élèves accueillis en ARTP, une action de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire pour la remobilisation à temps plein », janvier 2014. En ligne : http://www.dailymotion.com/video/x19c5cy_lutte-contre-le-decrochage-scolaire-temoignages-d-anciens-eleves-d-artp-action-de-remobilisation-a-t_school

Tableau 1 : Formulaire individuel remis aux étudiants

[Les questions se déploient sur quatre pages communiquées au fur et à mesure de la séance. La passation insiste sur l'anonymat. Les termes en gras figurent comme tels dans le formulaire. La consigne orale insiste sur le fait de ne pas revenir rétrospectivement, une fois une nouvelle partie du questionnaire engagée, sur des réponses antérieures.]

I) Questions d'introduction au thème du « décrochage »

1. Que désigne, d'après vous, le terme de « décrochage » ?
2. Sous la définition que vous proposez, quelles sont les causes du décrochage ?

[Exposé magistral puis projection du témoignage de David]

II) Questions au sujet du témoignage de David

3. Quels sont les comportements qui ont **manifesté** le décrochage de David ?
4. Comment David **percevait**-il sa situation scolaire ?
5. Comment **expliquer** ces comportements et cette perception ?
6. Qu'est-ce qui, dans l'expérience du LSI, a permis à David de modifier ces comportements et situations ?
7. Qu'est-ce qui aurait pu **prévenir** le décrochage de David ?
8. Pour synthétiser l'ensemble des réponses qui précèdent, comment pourrait-on schématiser le processus de décrochage de David ?

[Projection du montage de témoignages]

III) Questions au sujet du montage des témoignages de décrocheurs

9. Par comparaison avec David, quels **autres** signes de décrochage les témoignages apportent-ils ?
10. Quelles autres **explications** de ces comportements les témoignages apportent-ils ?
[Discussion en groupe complet des vidéos et d'exemples proposés par les étudiants]
11. En discutant collectivement de ces différents cas de décrocheurs, notez des **signes** de décrochage supplémentaires.
12. En discutant collectivement de ces différents cas de décrocheurs, notez des **explications** de décrochage supplémentaires.
13. En synthétisant tout ce qui vient d'être vu (1° le cas de David, 2° les éléments apportés par les autres témoignages, 3° les éléments apportés par la discussion collective) ainsi que vos propres connaissances ou intuitions, **comment schématiser** le processus de décrochage ?
14. En partant de ce schéma, quels pourraient être **les leviers pour prévenir** le décrochage ?

[Pause puis communication d'extraits du Dossier de presse ministériel]

IV. Questions au sujet du dossier de presse du ministère

15. En comparant le schéma proposé par le ministère au vôtre (Q9), percevez-vous des facteurs de décrochage qui **n'apparaissent pas dans votre schéma** ? Lesquels ?
16. En comparant le schéma proposé par le ministère au vôtre (Q9), percevez-vous des facteurs de décrochage qui **n'apparaissent pas dans le schéma du ministère** ? Lesquels ?
17. Les mesures annoncées par le ministère vous semblent-elles mettre **l'accent** sur des facteurs ou mesures précis ?
18. **À votre échelle de professeur de lycée**, quelles peuvent être les manières de prévenir le décrochage scolaire ?

[Discussion en groupe complet des réponses à la question 18]

19. En discutant collectivement des réponses apportées à la question 18, quelles pistes de réflexion ou d'action retenez-vous ?

V. Évaluation du cours

20. Dans les trois pages précédentes, quelles ont été les questions qui vous ont posé le plus de **difficultés** ? En quoi ?
21. Les activités qui viennent de vous être proposées vous ont-elles **appris** quelque chose ? Quoi ?
22. Au **sortir** de ce cours, quelles questions vous posez-vous au sujet du décrochage ?
23. Si un étudiant de licence, futur M1 comme vous, vous demandait ce qu'est le décrochage, que répondriez-vous ?
24. Si un étudiant de licence, futur M1 comme vous, vous demandait comment vous comptez « gérer » le décrochage, que répondriez-vous ?
25. Auriez-vous des impressions, réactions, suggestions, de tous ordres, vis-à-vis du cours que vous venez de suivre ?

3.3. Enquête sur la mise en œuvre du scénario de formation

Les observations relatées ici portent principalement sur la mise en œuvre du scénario lors d'une séance de travaux dirigés (TD) au sein d'une ESPÉ francilienne, le 16 avril 2015. Cette séance concerne un groupe de vingt étudiants qui préparent les concours de recrutement d'enseignants des voies professionnelle et technologique des lycées¹¹. Contrairement à certains objectifs des ESPÉ, cet enseignement de « tronc commun » ne regroupe que des futurs membres de la même catégorie professionnelle, ne comptant ni professeur des écoles ou des collèges, ni conseiller principal d'éducation. Il est impossible de caractériser ce groupe au plan sociographique, car de telles informations n'ont pas été demandées dans les formulaires, et cette absence ne peut être compensée vu l'anonymat des données et les modalités pratiques de constitution des groupes de TD. Tout juste peut-on préciser que ces futurs enseignants de lycée sont aléatoirement issus d'une population aux profils très divers tant aux plans des disciplines qu'ils aspirent à enseigner (disciplines scolaires, telles les lettres-histoire, ou enseignements professionnels, telle la cuisine), des trajectoires sociales (certains sont en formation universitaire initiale, d'autres, souvent plus âgés, en reconversion professionnelle) et des rapports aux savoirs universitaires, aux métiers ainsi qu'à l'institution scolaire qui peuvent y être associés.

Le présent chapitre ne vise pas à évaluer l'efficacité de cette séance, qui ne revendique aucune valeur exemplaire. On n'y détaillera donc pas les limites du scénario (densité, posture analytique plutôt que synthétique, analyse théorique plutôt que mise en situation pratique, individualisation des tâches, absence de guidage lors de la projection, impossibilité de visionner à plusieurs reprises, etc.), ni ne cherchera à en étudier ses effets à moyen terme. Il s'agit ici d'étudier la réception d'une formation ponctuelle au décrochage afin d'y observer comment les étudiants s'en approprient les dimensions analytiques et pragmatiques. Pour cela, nous nous appuyons sur les formulaires remplis par les étudiants au cours de la séance — à l'issue de laquelle ces écrits ont été reprographiés puis restitués aux auteurs.

L'exploitation de ces formulaires, de même que le scénario qui les a suscités, a été exploratoire. Elle a moins visé à éprouver des hypothèses qu'à en faire émerger. L'analyse a procédé pour cela par lecture attentive du corpus de questionnaires remplis. Si des ordres de grandeur de l'occurrence de certaines réponses sont apportés à titre indicatif, le faible nombre de formulaires et l'absence d'informations sociographiques contribuent à dissuader de traiter quantitativement ces formulaires. Qualitative et exploratoire, l'analyse ne prétend donc à aucune représentativité. Elle consiste à observer comment les étudiants, placés en situation d'analyse de parcours de décrocheurs, s'approprient les dimensions universitaires et professionnelles de la formation que matérialise l'approche en termes de processus.

¹¹ Cette séance de travaux dirigés a également été mise en œuvre à deux autres reprises, sous des formes partiellement différentes, au cours de la même année universitaire 2014-2015. Je remercie Renaud d'Enfert d'avoir pris en charge l'une de ces deux autres séances.

Comment les étudiants analysent les processus de décrochage

Cette section étudie si et comment les analyses des étudiants s'approprient la notion de processus. De fait, les étudiants semblent avoir initialement en tête des « profils » de décrocheurs : un enjeu de la formation consiste bien à déplacer leur attention vers les processus qui les produisent. Pour y parvenir, le scénario de formation ici en cause compte sur le guidage, matérialisé par des formulaires à remplir, de l'analyse de parcours de décrocheurs. La mise en œuvre du scénario montre qu'il s'agit alors de composer avec une lecture plus spontanément individualiste, et avec le risque d'une accumulation désordonnée de facteurs explicatifs.

4.1. Des représentations initiales en termes de « décrocheurs »

Le scénario de formation s'engage sur la collecte des représentations du décrochage des étudiants, pour des raisons pédagogiques (mobiliser les représentations initiales des apprenants, afin de leur permettre de les interroger et, à terme, de prendre conscience de leurs apprentissages) et sociologiques (prendre la mesure, dans la perspective de ce chapitre, des prénotions des futurs enseignants). Trois caractéristiques dominent ces représentations.

Premièrement, tou.te.s les étudiants abordent le décrochage à l'échelle individuelle de l'(ex-) élève. Leurs définitions du « décrochage » (Q1) se concentrent en fait sur un « décrocheur » — qu'ils l'envisagent sous l'angle de son comportement (« *absentéisme* », « *fait d'abandonner le cursus scolaire* »), de son rapport aux études (« *perte de motivation d'un élève* », « *le décrochage scolaire est un élève qui ne veut plus apprendre* ») ou aux enseignants (« *manque de dialogue entre le professeur et l'élève* »), de ses résultats (« *échec scolaire* »), ou de sa situation relativement aux pairs (« *manque d'intégration* »). *A contrario*, aucune proposition n'est formulée ni en termes collectifs, du point de vue du problème public (le décrochage comme objet d'action publique) ou du système scolaire (le décrochage comme nombre ou proportion d'élèves non qualifiés, ou en échec), ni en termes professionnels (le décrochage comme difficulté à faire réussir un, certains ou tous les élèves). Les étudiants « voient » et évoquent d'abord un élève qui décroche ou a décroché du système et non, comme il serait grammaticalement possible, le système qui décroche un élève — et encore moins le processus qui intègre les deux.

Deuxièmement, la définition (Q1) est formulée de manière statique : le décrochage y est une situation, non un devenir. Il s'agit du fait de « *ne pas être motivé* », ne « *plus exprimer aucun intérêt* », d'être en « *échec* », de « *ne plus suivre ou plus faire le travail* », d'« *abandonner* » un cursus. De rares réponses formulent ce diagnostic en référence à une situation antérieure différente, évoquant la « *perte* » d'intérêt ou de motivation. Ces définitions semblent toutefois moins diachroniques que négatives : ce sont les écarts avec une situation scolaire ordinaire qui sont désignés, et non les enchaînements des phénomènes qui les engendrent. Relativement au point de vue processuel, l'approche commune aux étudiants ne retient que le terme du processus, lorsque l'élève a décroché¹².

¹² Le questionnaire pouvait éventuellement induire cette lecture, la question 1 portant sur la « définition » tandis que la question 2 abordait celle des « causes ».

Troisièmement, si l'on recense les « causes » de décrochage énoncées par les étudiants (Q2), le répertoire s'avère certes fourni, mais limité. Une première série de causes, avancées de façon quasi systématique alors qu'elles sont souvent redondantes avec la définition préalablement proposée, renvoient à la psychologie ou au comportement de l'élève : son manque de confiance, d'intérêt, de sens, de travail. Une deuxième série de causes renvoient, dans environ deux cas sur trois, au système scolaire, *via* l'insuffisance de certains enseignants, l'inadaptation de certains contenus d'enseignement ou des problèmes de l'orientation. Dans un cas sur trois, enfin, est évoquée la famille des élèves (situation difficile, implication ou pression des parents). Ces causes sont le plus souvent plurielles : parmi vingt étudiants, trois ne renvoient qu'à l'une de ces trois séries de facteurs, tandis que les autres, dans une proportion équivalente, en mentionnent deux ou trois. En revanche, ces catégories s'avèrent restreintes : aucun étudiant n'évoque le rôle des groupes de pairs, ni les logiques institutionnelles plus vastes de la production de décrocheurs, tandis qu'un seulement aborde les questions de santé (« *addictions diverses (alcool, drogues, jeux vidéo...)* »). D'autre part, ces causes sont exprimées de manière énumérative ; elles ne renvoient pas à des mécanismes relationnels.

Individualisées, statiques et modérément variées, ces représentations initiales du décrochage manifestent des écarts avec l'approche processuelle décrite plus haut, confirmant l'enjeu de formation de la séance. Soumettre aux étudiants les deux premiers documents vidéo, puis le schéma conçu par le ministère, permettait de travailler sur cet écart, en donnant à voir aux apprenants des facteurs non seulement supplémentaires, mais, aussi, interactifs et évolutifs.

4.2. Élargir le répertoire des facteurs explicatifs du décrochage

Alors que l'on pourrait attendre des différents documents qu'ils conduisent les étudiants à accumuler des facteurs explicatifs du décrochage, d'autres logiques d'appropriation semblent en jeu.

Analysant le décrochage de David après avoir écouté son témoignage (partie II du questionnaire), des étudiants mobilisent certains des facteurs déjà présents dans leurs représentations initiales (l'environnement familial, l'intérêt des enseignants). Mais d'autres étudiants endossent également des propos du témoin (le rapport à l'autorité, l'instabilité de la trajectoire) qu'ils n'avaient pas envisagés initialement. Ce faisant, ils accroissent donc bien leur répertoire de facteurs explicatifs du décrochage, conformément à un objectif du scénario de formation.

En revanche, certains étudiants n'évoquent plus qu'exceptionnellement les difficultés d'apprentissage, facteur explicatif qui était pourtant présent dans leurs définitions initiales et qui est également évoqué, quoique marginalement, par David. Ici, c'est peut-être le grand nombre de facteurs mentionnés lors du témoignage, ou bien le privilège donné à certains d'entre eux, qui conduisent les étudiants à laisser de côté ces facteurs qu'ils avaient pourtant anticipés. À moins que cette occultation n'illustre la tendance à paraphraser le témoignage. L'argumentation de David, convaincante et insistante, impose en effet cette interprétation, que les étudiants relaient plus qu'ils ne remettent en perspective. Ici, plutôt que complexifier leur perception, le témoignage vient l'orienter, en substituant certains facteurs à d'autres pourtant pertinents. La tendance à la paraphrase est particulièrement sensible pour le document 2, pour lequel la plupart des étudiants expliquent les trajectoires de décrochage en répétant les paroles des cinq élèves.

Enfin, plus rares, certains étudiants ne font pas que répéter les propos tenus par les témoins. Ils avancent deux séries d'hypothèses qui ne sont pas explicites dans les vidéos : le décrochage comme

conséquence des contenus d'enseignement (« *enseignement abstraits et théoriques* », « *matières trop générales* », « *besoin de concret* » pour « *pouvoir comprendre* ») ou comme conséquence de l'attitude des enseignants (manque de considération des élèves, dont « *certains étaient dénigrés* »). Ici, les étudiants interprètent les documents en explicitant de nouveaux facteurs de décrochage. Si pour certains étudiants ces interprétations reprennent ce qu'ils avaient avancé dans leurs définitions initiales du décrochage, et qu'ils semblent donc projeter sur les témoins (ou bien mobiliser pour ne pas « sécher »), pour d'autres, cette interprétation vient plutôt ajouter, à leur initiative, de nouveaux facteurs. Développer le répertoire des facteurs identifiés ne vient dès lors pas de la suggestion explicite des documents, mais de la multiplication de ces documents et, peut-être, des échanges entre étudiants dans l'espace de la classe.

La réception du troisième document (schéma ministériel) réactive ces logiques d'accumulation et de confirmation. Le questionnaire invite les étudiants à relever, parmi les seize facteurs de décrochage énumérés par le ministère, ceux auxquels ils n'ont pas pensé jusqu'alors (Q15). À l'exception d'une non réponse, tou.te.s en repèrent : si l'un des seize facteurs (« *difficultés scolaires* ») était anticipé par tou.te.s, cinq de ces facteurs sont relevés comme inattendus par quatre étudiants ou moins, et dix (en particulier « *santé* » et « *diplôme des parents* ») par cinq à dix étudiants. Les étudiants étaient ensuite encouragés, *a contrario*, à débusquer des facteurs omis par le ministère (Q16). Si neuf des vingt étudiants n'en identifient pas, les trois omissions les plus fréquemment pointées par les autres étudiants résident dans le « *manque de considération* », les « *sentiments des élèves* » et la « *pression* ». Leur analyse reprend ainsi des éléments évoqués plus tôt dans la séance au sujet des représentations spontanées ou des témoignages projetés.

Ainsi, l'objectif d'enrichir le répertoire des facteurs identifiés par les étudiants ne donne donc pas lieu à une simple accumulation linéaire, mais, au vu des écrits des étudiants, à des confirmations, restrictions, substitutions ou même innovations. L'association de différents documents, malgré la charge horaire associée, enrichit apparemment le répertoire d'analyse des étudiants, un problème consistant cependant à associer et intégrer ces différentes modalités d'appropriation. La question se pose notamment de l'articulation entre les variables objectives, privilégiées par les discours institutionnels, et les variables subjectives que les étudiants ont prioritairement en tête. C'est ici un enjeu de la formation à l'approche combinatoire.

4.3. Ordonner les facteurs explicatifs du décrochage

La formation à l'approche processuelle vise à faire prendre conscience que tout « facteur » n'est une « cause » de décrochage ni automatiquement (mais dans un contexte et une dynamique donnés), ni isolément (mais en interaction avec d'autres facteurs, les éléments subjectifs étant en particulier encadrés dans des éléments objectifs). Pour observer comment les étudiants agencent ces facteurs, le questionnaire les invite à « schématiser le processus de décrochage », d'abord au sujet de David (Q8), puis de manière générale (Q13).

Leurs réponses révèlent deux logiques récurrentes que l'on qualifiera respectivement, en première approche, de linéaire et circulaire. Très largement majoritaires, les schémas linéaires se présentent comme une succession de mots reliés par des flèches, suggérant comme un effet domino, par exemple : « *pression => autodévalorisation => manque de soutien => décrochage => quitte école* ». Ces schémas présentent deux séries d'ambiguïtés. D'une part, il n'est pas évident qu'ils expriment une conception relationnelle des causes de décrochage : si plusieurs facteurs sont certes mentionnés, en

aucun lieu des facteurs n'exercent leur influence conjointement, tous opérant successivement et isolément. D'autre part, il n'est pas non plus évident que ces schémas attribuent aux facteurs un rôle explicatif. Dans l'exemple cité plus haut, l'autodévalorisation n'a pas nécessairement causé, mais peut-être simplement précédé chronologiquement, le manque de soutien. Il en va de même pour les schémas du type : « *petits problèmes de discipline => problèmes de discipline qui s'aggravent* », « *abandon de l'école => recherche de solutions alternatives (LSI...)* ». Dans ces exemples, fréquents, la flèche semble figurer bien moins un lien de causalité qu'une succession chronologique.

Suivant l'autre logique, de type circulaire, les facteurs agissent les uns relativement aux autres, par exemple dans la réponse suivante : « *mauvaise orientation <=> pression parentale <=> manque de considération des professeurs* ». De tels schémas, parfois explicitement décrits comme des « *cercles vicieux* », mettent en scène une boucle dont il n'est pas possible d'identifier les points de départ ou d'arrivée. Des étudiants constatent que le schéma proposé par le ministère encourage à voir le processus dans cette perspective, qui correspond sans doute à une lecture plus relationnelle des facteurs de décrochage.

Du point de vue des objectifs de la séance, ces schémas signalent trois séries de difficultés. Premièrement, les étudiants placent tous les aspects du processus sur le même registre. Alors que le questionnaire incitait à distinguer causes, perceptions et comportements, ce n'est qu'exceptionnellement que les schémas ne distinguent et ne hiérarchisent pas ces catégories. On ne trouve qu'exceptionnellement le schéma analytique linéaire que pouvaient suggérer les libellés des questions précédentes (Q3, 4 et 5), en figurant des causes (à gauche) qui pèseraient (par une flèche) sur un élève (un carré avec, à l'intérieur, des représentations de la situation) de manière à produire (flèche vers la droite) des effets (les symptômes ou comportements du décrochage). Ceci suggère que l'approche par processus, soucieuse de ne pas réduire la palette des éléments explicatifs ni de réduire leur interaction à des causalités unilatérales, peut rendre particulièrement difficiles la perception ou l'expression d'une explication. En ne différenciant pas causes, perceptions et comportements, en ne discriminant plus de variable (in)dépendante, les schémas tendent à grouper plus qu'à ordonner les composantes du processus.

Deuxièmement, ces schémas confirment la prégnance de lectures prioritairement individualistes, voire psychologiques, du « décrocheur ». Insister sur le fait que le décrochage prend des formes singulières conduit peut-être, et non sans malentendu, à se concentrer sur ses dimensions personnelles, voire subjectives. Le recours aux témoignages fait par ce scénario de formation risque de suggérer que l'essentiel se trouverait non pas dans le processus social, non pas dans la combinaison idiosyncrasique de différents facteurs, mais dans leur résultante subjective qu'est la perception de l'élève (le sentiment d'être « *paumé* », le fait de ne « *pas avoir de projet* », de ne plus comprendre ce que l'on vise ou fait à l'école). Dans les écrits des étudiants, cette dimension psychologique semble prendre le pas sur les facteurs macrosociaux de décrochage, pourtant évoqués dans le témoignage de David.

Troisièmement, la plupart de ces schémas donnent l'impression d'une mécanique irrésistible. En partant d'une extrémité d'un schéma linéaire ou bien en plongeant en un point du schéma circulaire, il n'y a pas d'issue positive. Le décrochage pourrait pourtant être figuré comme un parcours possible parmi d'autres, dont certains seraient positifs, au sein d'un espace plus vaste. Alors que le questionnaire interrogeait préalablement sur ce qui aurait pu prévenir le décrochage, ces leviers non actionnés ne sont pas figurés sur les schémas des étudiants. Les quelques schémas qui débouchent sur une issue positive sont ceux qui relient les éléments moins par causalité que par succession

chronologique. Dans tous les cas, la modalité d'historicisation de ces schémas semble exclusivement téléologique.

Ces trois séries de difficultés renvoient aux défis que rencontrent les sciences sociales lorsqu'elles doivent respectivement expliquer des phénomènes, articuler leurs dimensions objectives et subjectives, et prendre parti sur leur historicité. Or face à ces défis, les travaux de chercheurs ne proposent pas une solution synthétique consensuelle, mais des programmes de recherche pluriels et partiels, avec lesquels il ne va pas de soi de composer au moment d'arrêter des contenus de formation. Plus vivement peut-être que pour les enseignements universitaires classiques — qui, par exemple semestriels, peuvent se déployer sur plusieurs séances, préparées par des lectures de textes —, des modules aussi ponctuels qu'en l'espèce, et tel que peuvent en proposer les ÉSPÉ, semblent trop circonscrits et isolés pour éviter une approche partielle. Et ici, le scénario de formation s'avère sensibiliser les étudiants à ces défis d'intelligence du décrochage plus qu'il ne parvient à leur faire maîtriser l'approche précise — l'approche processuelle — que sa conception a pourtant privilégiée. Le scénario semble ainsi moins procéder à la transmission de savoirs universitaires formels qu'à la sensibilisation à la complexité des problèmes qu'il reste à débrouiller. Ce bilan pourra apparaître inégalement satisfaisant suivant les objectifs que l'on assigne à cette séance de trois heures. Qu'en est-il lorsque l'on observe non plus l'appropriation de savoirs universitaires, mais le développement d'une posture professionnelle ?

Faire identifier des leviers d'action : les ambiguïtés de l'attention accrue aux décrocheurs

Cette dernière section étudie si les étudiants, lorsqu'ils expliquent le décrochage, reconnaissent aux professeurs une prise sur le processus. Pour les orienter vers cette posture pragmatique, qui répond à des objectifs tant universitaires que professionnels, le scénario de formation leur demande à plusieurs reprises d'identifier les « *leviers pour prévenir le décrochage* » (Q7, 14, 17, 18 et 24). D'après les productions écrites des étudiants, le scénario fait principalement émerger le souci d'améliorer la relation avec l'élève. Ce souci peut cependant être perçu différemment, levier de réforme du système éducatif ou bien compensation aux vices de son fonctionnement.

5.1. Un levier perçu de manière centrale : se soucier des élèves

Au sujet des leviers d'action à leur portée, les étudiants, invités à se projeter comme professeurs (Q24), renvoient massivement à l'attitude envers les élèves. Ils expriment la résolution de les « *connaître* », « *écouter* », « *suivre* », « *motiver* », « *valoriser* » ou « *aider* », de « *s'intéresser à [eux]* », d'« *être attentifs* » à leur égard. Cette résolution apparaît comme une disposition générale, parfois spécifiée relativement à l'orientation (« *aider à faire des choix* ») ou aux apprentissages (« *pour entrevoir les manques et apporter une aide efficace* »). Si elle s'adresse principalement aux élèves décrocheurs, elle peut également concerner l'ensemble de la classe, lorsqu'il s'agit de promouvoir « *l'harmonie* » ou d'« *instaurer un climat de confiance* ». Les autres leviers, bien moins souvent mentionnés (et parfois sécants avec le premier), renvoient à une meilleure connaissance des débouchés accessibles pour contribuer à leur orientation, à la mobilisation de pédagogies coopératives ou aux cours de soutien.

Cette tendance dominante à rechercher la prévention du décrochage dans l'attention du professeur pour ses élèves ne semble pourtant pas fortement suggérée par les témoignages filmés. Ni David ni les cinq autres décrocheurs ne mettent explicitement en cause un défaut de considération de

la part de leurs enseignants. Les étudiants estiment pourtant que ces témoignages (Q5) attestent un « *manque d'écoute des professeurs* », un « *manque d'accompagnement* », un « *manque de considération par les professeurs qui ne croyaient pas en [leurs] capacités* » voire « *le mépris du corps enseignant* ». Les étudiants, ailleurs prompts à la paraphrase, remobilisent leurs représentations initiales (Q2) et proposent une interprétation du décrochage manifestement plus personnelle. Cette interprétation surprend d'autant plus qu'elle opère au détriment d'autres préoccupations, habituellement récurrentes dans les discours des étudiants, en termes de « *gestion de classe* », de « *pratiques pédagogiques* », d'« *élèves perturbateurs* » ou de « *discipline* ». Pour comprendre pourquoi les étudiants perçoivent ou projettent ainsi l'attitude inappropriée de certains « *profs "cassants"* », on pourrait faire l'hypothèse qu'ils en ont rencontrée dans leurs propres parcours scolaires (Merle, 2005). Ce souci des élèves peut aussi être un effet — et un intérêt — du support privilégié par le scénario de formation : centré sur l'étude de témoignages d'anciens décrocheurs, il suscite l'empathie et fait percevoir aux étudiants, avec une sorte d'évidence, la nécessité de se soucier de la situation et du point de vue des élèves. Cela peut être également l'expression d'une mutation identitaire de la génération actuelle des enseignants, qui se distinguent par « *une conscience aiguë des aspects relationnels de leur métier* » (Rayou & Van Zanten, 2004, p. 251). Du point de vue de la formation, la relation aux élèves apparaît appeler approfondissement, car cette « *bonne résolution* » ne suffit probablement pas à contribuer à la réussite, mais appelle plutôt une réflexion sur la nature de l'étayage efficace (Glasman et coll., 2016).

En écho avec leur approche centrée sur le « *décrocheur* », la plupart des étudiants quittent donc ce cours avec la résolution — plus qu'avec les techniques — de se soucier plus des élèves, de les prendre en « *considération* ». Le scénario de formation ne visait cependant pas à concentrer l'attention sur cette seule relation, ni même sur la seule échelle individuelle. Conformément à l'état des recherches en sciences sociales, le scénario visait aussi à faire percevoir le processus de décrochage sous l'angle de ses mécanismes institutionnels, d'une part en raison de l'importance que les travaux universitaires sur le décrochage donnent à ces mécanismes, d'autre part afin d'inciter les futurs enseignants à se situer dans le cadre de l'institution. Émerge alors la question de l'articulation entre leur analyse des problèmes des élèves et leur rapport au service public dont ils deviennent les agents.

5.2. Leviers et contraintes institutionnels

Les étudiants perçoivent bien l'institution scolaire comme une ressource pour lutter contre le décrochage, mais en ayant conscience de sa contribution au processus.

Au sein de l'institution scolaire, les deux principaux leviers identifiés renvoient aux personnels et à l'offre de formation. La majorité des étudiants considèrent en effet qu'ils préviendront le décrochage par une « *bonne relation avec l'équipe pédagogique* », « *des relations plus soutenues entre professeurs, équipes pédagogiques* », des « *projets d'établissements* », le fait de « *parler d'un élève entre enseignants/CPE/proviseur* » ou de « *mettre en place un plan d'aide en accord avec l'équipe pédagogique* ». Ils désignent parfois plus précisément l'expertise de certains collègues, par exemple en proposant de « *faire le lien entre les élèves ayant besoin d'aide et l'acteur le mieux placé pour l'aider (assistante sociale, copsy, infirmière...)* » ou bien en indiquant « *si problème d'orientation => RV CIO* ». S'il reste de principe, ce recours semble en phase avec des dispositifs de prise en charge de décrocheurs (Kherroubi, Millet & Thin, 2015) et avec les incitations actuelles à une mobilisation intercatégorielle (Maillard et coll., 2016). L'autre levier pour lutter contre le décrochage, mentionné

dans le plan ministériel, réside dans la formation. Imaginant leur attitude lors de leur entrée dans le métier, plusieurs étudiants répondent qu'ils lutteront contre le décrochage par le « *souhait de se former* » (« *pour commencer, s'informer* », « *la formation à de nouvelles pratiques pédagogiques sur le décrochage* », « *être formée aux signes du décrochage pour pouvoir alerter* », « *une formation à la psychologie de la tranche d'âge des élèves ; une formation continue sur les différentes structures existantes* »), le fait d'« *essayer de reprendre ce que l'on a vu, se documenter sur le domaine* » ou de « *s'informer du mieux possible des solutions possibles* ». L'évocation de ces deux leviers recèle parfois une dimension critique. Au sujet des collègues, des insuffisances ou des manques pointent dans l'appel à « *un CPE plus présent, voire 2 à 3 CPE* » ou à « *des cours de soutien, qui n'existent pas actuellement, avec des profs spécialisés en décrochage pour aborder les matières d'une autre manière* ». La formation peut elle aussi apparaître sous forme d'insatisfaction : « *Quand est-ce que ça va bouger concrètement dans les formations ESPÉ : il faut introduire la psychologie de l'enfant comme matière principale !!! (comme dans d'autres pays)* ». Le plan ministériel attire l'attention sur ces difficultés tout en revendiquant leur dépassement.

Plus ambivalente encore est la manière par laquelle les étudiants voient un levier possible dans l'organisation du système éducatif. Les affirmations relatives à la « *mauvaise adaptation du système scolaire à l'élève* », « *une certaine forme de directionnisme* », « *un système créé pour les élèves bons à l'école* », le fait qu'« *on n'accorde aucun intérêt à ces élèves en France* » expriment l'idée que l'institution scolaire ne serait pas ajustée à la diversité des situations, des propriétés ou des aspirations des élèves. La critique adressée au système éducatif est ici analogue à celle adressée aux enseignants, qu'elle transpose à l'échelle collective : de même que des enseignants manquent de « *considération* », le système éducatif serait trop peu « *adapté* » à la diversité des élèves. Un étudiant le synthétise ainsi : « *Le système scolaire laisse l'élève seul face à ses problèmes et ses angoisses. On ne prend pas en considération l'individu et ses différences* ». Dans cette perspective, dépassant le seul changement de posture individuelle de l'enseignant, quelques étudiants formulent explicitement des principes ou leviers d'action pour lutter contre le décrochage à l'échelle du système, appelant à « *soigner le système à sa base, faire en sorte que le système soit plus flexible et s'adapte à l'élève* », à promouvoir la « *personnalisation* » ou l'« *individualisation* », ou encore à généraliser les micro-lycées. Ils relaient ici encore des éléments sur lesquels le ministère attire l'attention.

Une critique se montre cependant à la fois plus fondamentale et plus unilatéralement négative, qui dénonce non plus l'insuffisance de l'organisation et des moyens de l'institution scolaire, mais l'unicité de ses fins. Présente de manière discrète dans le propos des étudiants de première année de master, la remise en question du système éducatif est plus nette dans les formulaires des professeurs-stagiaires, en deuxième année de master, qui ne se contentent pas d'appeler à développer des micro-lycées plus personnalisés ou plus flexibles¹³ :

« Le système ne correspond pas à tous, comment faire pour ces élèves ? On peut voir que les décrochages se font au début du collège. Les solutions présentées ici sont des solutions de lycée intégral qui permettraient aux

¹³ Il y a ici l'effet d'une variante du scénario pédagogique mis en œuvre avec le groupe de professeurs-stagiaires, pour lesquels la deuxième vidéo était un montage de témoignages d'élèves du Pôle innovant lycéen, dont certains dénoncent le « *moule* » de l'institution scolaire.

élèves de se réinsérer dans le système scolaire, de se ré-adapter au système proposé, mais ne pouvons-nous pas penser à un autre moyen de transmission plutôt que de vouloir réinsérer des élèves dans un système qui ne leur correspond pas ? Proposer des alternatives au collège unique en proposant d'autres manières d'appréhender le monde. Un système qui serait moins scolaire, avec une politique de projet où l'élève serait acteur de sa vie scolaire, acteur de son projet. »

« Faut-il attendre le décrochage pour proposer des cursus plus adaptés ? Ou un système différent ? »

« [Les mesures annoncées par le ministère] sont des mesures très curatives et elles ne remettent pas forcément en question la façon de fonctionner de l'école. »

« Donc si les élèves ne sont pas en symbiose avec ce système, ils abandonnent. Après tout, est-ce si néfaste le refus de l'école ? (...) Finalement pourquoi forcer, alors qu'ils ne veulent pas ? »

Ici, le « décrochage » semble perçu comme l'expression scolarocentrée d'une institution qui n'admet pas que des élèves n'entrent pas dans sa logique. Les paroles d'anciens décrocheurs le suggèrent, quand elles détaillent le point de vue d'élèves n'adhérant pas au projet de l'institution. Le récit de David met par exemple en scène l'insistance de son entourage à lui faire nourrir un projet de réussite scolaire qui n'est pas le sien, puis ses essais infructueux à convaincre et à se convaincre qu'il souhaite une scolarité « normale ». *A contrario*, ce qui apparaîtra enfin comme une solution — l'animation — ne sera trouvée ni dans un lycée traditionnel, ni dans une structure de remédiation pour décrocheur, mais à l'extérieur de l'institution scolaire. Certains des étudiants travaillant sur les propos de David lui emboîtent le pas, et évoquent « *trop d'attentes de la part de la famille et de l'école (pression, réussite sociale)* », « *un système éducatif avec trop de pression trop tôt* », qui crée des « *blessures* », rejettent « *la rigidité de la mentalité française* », suggérant que le problème tient dans les promesses et attentes liées à la scolarisation. On trouve ainsi une vigoureuse critique du fonctionnement de l'institution scolaire, à l'exemple d'un étudiant qui estime que le plan du ministère vise à « *faire sortir de l'ombre* » le problème, où lorsqu'un autre, au sortir de la séance, définit le décrochage comme « *l'échec du système* ». Ceci montre que relayer la parole d'élèves en situation de décrochage revient à centrer l'attention non seulement sur le point de vue des élèves, mais également sur la critique du système scolaire (Bernard & Michaut, 2014). Alors que la vidéoformation des enseignants conduit habituellement à visionner des points de vue d'enseignants ou des pratiques de classe (Gaudin, 2015), cette modalité de formation place des futurs ou jeunes enseignants face à des mises en cause radicales, susceptibles de constituer une épreuve identitaire. Envisager le décrochage aux échelles individuelle et institutionnelle expose alors les enseignants à des tensions, dont la résolution est porteuse d'enjeux.

5.3. Lutter contre le décrochage, avec ou malgré le système

Au fil de la séance, les réponses des étudiants soulèvent une tension entre, d'une part, l'adoption d'une certaine posture individuelle, ouverte et bienveillante, et, d'autre part, l'inscription

dans un contexte institutionnel, normatif et potentiellement insatisfaisant. Investir leur rôle revient à façonner leur rapport à l'institution scolaire et, partant, à façonner cette institution. Observer le travail identitaire par lequel les enseignants prennent position relèverait d'une autre forme d'enquête. Plusieurs modalités d'investissement peuvent cependant être évoquées, suivant la logique exploratoire du présent chapitre, à titre d'hypothèse.

Une première manière de résoudre cette tension reviendrait à la considérer comme conjoncturelle et transitoire, simple prélude à sa dilution dans un système qui serait en cours de réforme. Les étudiants pourraient se percevoir en un moment précis et au titre de vecteur de l'avènement d'un système scolaire qui, conscient de certains problèmes passés (pression trop forte, absence de micro-lycées, « *manque de considération* »), se prépare, par son renouvellement actuel (la récente mise à l'agenda du problème du décrochage, la « refondation » sous les traits d'une école bienveillante), par son pilotage futur (annoncé par le plan ministériel), et, donc, par la posture attentive de ses professeurs, à enrayer les mécanismes producteurs du décrochage. Envisagée de manière synthétique, une telle réforme du système éducatif, alors en germe, centrée sur la préoccupation d'une meilleure relation aux élèves dans le cadre d'un système moins normatif, promouvrait une éthique du *care*. La notion de *care* comporte en effet une dimension critique, qui en fait plus qu'un simple appel à la bienveillance (Usclat, Hétier & Monjo, 2016), et dont on a vu plus haut qu'elle est effectivement présente chez une partie des étudiants. Cette dénomination se justifie également par les reconfigurations de l'identité et des compétences professionnelles que les étudiants mettent en avant. Leur réflexion convoque en effet un changement dans le fonctionnement même de la classe (« *adapter les cours* », rechercher des « *pédagogies adaptées* », les « *meilleures méthodes pour motiver* », « *individualiser l'apprentissage : créer un climat en cours où tout le monde participe volontairement ou [est] interrogé : il n'y a pas de honte à dire que l'on ne sait pas => on est là pour apprendre : faire attention à tous !* »), et la revalorisation de leur rôle en matière d'éducation et d'orientation. Sans doute les manières de mettre en œuvre cette posture ne vont-elles pas de soi pour les étudiants, justifiant leur résolution de commencer par se former de manière à en faire une véritable compétence (Réto, 2016).

Une autre position, plus conservatrice, ne dépasserait pas l'incohérence apparente entre posture individuelle et contraintes institutionnelles, mais en ferait une tension permanente. Elle reviendrait pour les enseignants à tenter d'améliorer la relation à leur échelle, à limiter au plus les irréductibles échecs du système, par le repérage précoce et la prise en charge des décrocheurs, sans attaquer frontalement (par sentiment d'impuissance ou par adhésion, au moins tacite) les logiques d'ensemble qui le produisent. Des « *entretiens réguliers* », un « *tutorat* », du « *soutien* » scolaire supplémentaire, mais aussi la mobilisation des parents ou de l'équipe pédagogique, pourraient être envisagés dans cette perspective d'amélioration de l'efficacité du système sans bouleversement de sa logique. C'est ici aussi un défi pour la mise en circulation des pratiques innovantes, conçues spécifiquement pour des décrocheurs ou dans des contextes alternatifs, dans le cadre de la formation initiale des enseignants (Hugon, 2010).

Ces deux positions illustrent le fait que la formation au décrochage active différents débats actuels relatifs à la bienveillance, au *care*, à la personnalisation des parcours ou bien à l'école inclusive. Mais la séance examinée ici ne permet pas d'affronter ces tensions avec les étudiants, qui peuvent d'ailleurs en sortir sans nécessairement avoir pris conscience du défi qu'ils affrontent de mettre en

accord posture individuelle, identité professionnelle, approche analytique et positionnement politique.

Conclusion

Le décrochage étant à la fois un sujet de concours de recrutement, un thème de recherches universitaires et un objet d'action professionnelle, y former prêle à une grande diversité de choix pédagogiques et de modes de réception. Le scénario ici étudié peut avoir une portée ambivalente, car, en sensibilisant à des préoccupations analytiques et pragmatiques, il introduit des termes qui sont susceptibles d'entrer en tension.

Au moment d'évaluer la séance de TD, les étudiants perçoivent bien ces deux séries d'enjeux. Interrogés sur ce qu'ils ont éventuellement appris (Q22), la plupart avancent des connaissances, au premier rang desquelles la pluralité et l'accumulation de facteurs de décrochage (« *découvrir la complexité du décrochage et le fait que celui-ci est nombreux* », « *les différentes facettes du décrochage (...) problème auparavant traité ou connu de manière abstraite* »). Ces apprentissages sont confirmés par les définitions du décrochage données en début et fin de TD (Q1 et Q23), dont la comparaison montre que la moitié du groupe endosse le terme, la définition ministérielle ou l'idée de processus (« *c'est la déconnexion de l'élève et du système éducatif. L'échec du système* », « *il s'agit d'un problème de départ non cerné par le professeur, qui a pris de l'ampleur au fur et à mesure du temps et qui a causé, à la longue, ce décrochage* », « *c'est une conséquence, où différentes causes peuvent être à l'origine* »). D'autre part, quelques étudiants (de l'ordre du quart du groupe) évoquent des apprentissages qui, suivant des termes pragmatiques, consistent à renforcer leur sentiment de pouvoir agir (« *il existe des solutions à imaginer* », « *le décrochage peut être prévenu* », il « *faut agir par soi-même* »).

Il n'y a pas nécessairement tension entre ces apprentissages théoriques et pragmatiques, qui sont parfois même explicitement rapprochés, en particulier au sujet des « *signes* » de décrochage (« *Oui, [les activités qui viennent d'être proposées] ont permis de prendre conscience de nombreux signes et explications au décrochage scolaire afin d'y être plus attentif par la suite* »). Le déséquilibre ne semble pas source d'insatisfaction : au moment d'évaluer le cours (Q25), aucun étudiant ne déplore un cours trop « *théorique* », et quelques étudiants estiment, au contraire, que le décrochage leur est apparu plus « *concret* ». On peut faire l'hypothèse que le témoignage vidéo est suffisamment incarné pour ne pas attirer l'attention sur l'orientation du cours par et vers les savoirs savants en termes de processus. Plus généralement, les évaluations du cours ne laissent pas lire ou deviner de contestation ou appréciation négative du scénario expérimenté, la tonalité générale étant au contraire positive.

Néanmoins, ces apprentissages s'accompagnent de la conscience d'autres éléments non abordés ou développés. En particulier, la moitié des étudiants indiquent s'interroger, au sortir du cours (Q22), sur les pratiques professionnelles à mettre en œuvre (« *comment un professeur peut-il de manière concrète aider l'élève à se remotiver ?* » ; « *quelles sont les meilleures méthodes ?* », « *quelles solutions ?* », « *la manière de prévention à mettre en place, la pédagogie à adopter* », « *pourrais-je identifier les signes précurseurs d'un décrochage scolaire de mes futurs élèves ?* », « *comment impliquer les parents ? comment convaincre l'élève de ne pas décrocher ?* »). On retrouve ainsi des questions souvent formulées à l'appui de la critique de la formation des enseignants. Au total, les réponses des étudiants peuvent ainsi être interprétées comme une manière efficace de susciter ou soutenir leur intérêt pour les approches universitaires et professionnelles, voire de nourrir des attentes

d'approfondissement et d'opérationnalisation. Mais dans la mesure où cette séance n'est pas coordonnée précisément avec d'autres, on peut pressentir qu'elle apporte sa pierre à l'émergence d'une frustration. Si un étudiant se demande ainsi, au sortir du cours : « *comment vais-je appliquer ces connaissances à mon futur métier ?* », on peut se demander comment et au fil de quelles expériences, universitaires et professionnelles, cette interrogation évoluera. C'est peut-être une vertu des travaux sur le processus de décrochage, en sensibilisant à la complexité des enchevêtrements d'échelles et de facteurs explicatifs des situations scolaires, que de conduire les professeurs à affronter la difficulté de se forger une identité professionnelle. La présente étude suggère l'intérêt de leurs formateurs à étudier et organiser cet affrontement.

Références bibliographiques

- Baluteau, F. (2005). *La sociologie. Une science pour former des enseignants ?* Paris : Fabert.
- Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 29-45.
- Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bernard, P.-Y. & Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*, 17, Récupéré à http://www.cren.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1412254473873&ID_FICHE=531745.
- Berthet, T. & Zaffran, J. (2014). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Boudesseul, G. (2013). *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*. Paris : L'Harmattan.
- Dardier, A., Laïb, N. & Robert-Bobée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?* Récupéré à http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FPORSOC13a_VE1_educ.pdf
- Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Récupéré à : http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 80. Récupéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. Dans L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXI^e siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 131-150). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Geay, B. (2008). Déscolarisation. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 120-122). Paris : PUF.
- Glasman, D. (2014). Le décrochage comme processus. Dans T. Berthet & J. Zaffran (dir.), *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (p. 31-42). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Glasman, D. & Cœuvrard, F. (2004). *La Déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Glasman, D., Rayou, P., Bautier, É., Benhayoun, A.-M., Boulin, A., Compeyron, A., ... Pirone, F. (2016). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements scolaires*, ACSÉ, CGET, Centre Alain Savary, ENS de Lyon, Récupéré à <http://www.cget.gouv.fr/sites/cget.gouv.fr/files/atoms/files/soutien-eleves-rapport-definitif.pdf>

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

- Goémé, P., Hugon, M.-A. & Taburet, P. (2012). *Le décrochage scolaire. Des pistes pédagogiques pour agir*. Paris : Scérén, Cahiers pédagogiques.
- Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. Dans R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 13-48). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Huerre, P. (2006). *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique*. Paris : Hachette Littératures.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161(5), 36-45.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) et IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) (2014). *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) et IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) (2015). *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) et IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) (2016). *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2015). *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*. Paris : Pétra.
- Lopez, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, P. & Ponté, P. (2016). *Le dispositif « GPS » d'analyse de situations professionnelles*. Communication présentée au colloque « 2006-2016, scénarios de formation, 10 ans après », Université de Cergy-Pontoise, Gennevilliers, 14-15 novembre 2016, récupéré à <http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier1-lopez-nordmann-bongrand-ponte.pdf>
- Maillard, D., Merlin, F., Rouaud, P. & Olaria, M. (2016). "Tous" mobilisés contre le décrochage scolaire — Variations autour d'un mot d'ordre national. *Bref du CEREQ*, 345, 1-4.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation nationale (2014). *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire. Dossier de présentation*. Récupéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/10/9/2014_decrochage_scolaire_DP_369109.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). « Décrochage ». Site web *Eduscol. Portail national des professionnels de l'éducation*, Récupéré à : <http://eduscol.education.fr/cid48490/definition.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (2014). *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*. Récupéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenariale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire_331858.pdf

- Morel, S. (2014). Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles. *Revue française de pédagogie*, 189, 77-89.
- Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G. & Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire et mesure*, 29(1), 139-166.
- Nadot, S. & Guignard, L. (2005). *La démobilisation scolaire. Regard sur dix années d'activités de la formation continue*. Versailles : SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Versailles.
- Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39-63.
- Ramognino, N. (2004). La construction sociale de la catégorie de déscolarisation. Dans D. Glasman & F. Cœuvrard (dir.), *La déscolarisation* (p. 113-131). Paris : La Dispute.
- Réto, G. (2016). Le *caring*, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation*, 40, Récupéré à <http://edso.revues.org/1504>
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 84, Récupéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>
- Usclat, P., Hétier, R. & Monjo, R. (2016). « Le *care* en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? Éditorial », *Éducation et socialisation*, 40, Récupéré à <http://edso.revues.org/1485>
- Weixler, F. & Soudoplatoff, A.-S. (2015). Nouveau plan de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques* 63(1), 16-25.