

---

## Prendre en compte les élèves à risque de décrochage scolaire au sein du cours disciplinaire : une prise de risque pour les enseignants

*Consider students at risk of dropping out in the matter courses: a risk taking for  
teachers*

Françoise Bruno

---



### Édition électronique

URL : <http://>

[questionsvives.revues.org/1910](http://questionsvives.revues.org/1910)

DOI : [10.4000/questionsvives.1910](https://doi.org/10.4000/questionsvives.1910)

ISSN : 1775-433X

### Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

### Édition imprimée

Date de publication : 7 juillet 2016

ISBN : 978-2-912643-49-0

ISSN : 1635-4079

### Référence électronique

Françoise Bruno, « Prendre en compte les élèves à risque de décrochage scolaire au sein du cours disciplinaire : une prise de risque pour les enseignants », *Questions Vives* [En ligne], N° 25 | 2016, mis en ligne le 01 juillet 2017, consulté le 01 juillet 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/1910> ; DOI : [10.4000/questionsvives.1910](https://doi.org/10.4000/questionsvives.1910)

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 juillet 2017.



*Questions Vives* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Prendre en compte les élèves à risque de décrochage scolaire au sein du cours disciplinaire : une prise de risque pour les enseignants

*Consider students at risk of dropping out in the matter courses: a risk taking for teachers*

Françoise Bruno

---

## Introduction

- 1 Depuis les années 1980, la tendance des politiques publiques en matière éducative dans les pays industrialisés est d'ouvrir l'école au plus grand nombre, favorisant l'accueil de nouveaux publics (par exemple le collège unique pour le contexte français). L'objectif d'insertion professionnelle prend une part de plus en plus importante dans les objectifs assignés au système scolaire, pour devenir un enjeu majeur de transformation des politiques publiques d'éducation. Depuis le milieu des années 1980, l'école doit donc prendre en compte la question de l'insertion professionnelle et de son accompagnement (Bernard, 2011 ; Blaya, 2013). L'éducation nationale est alors appelée à conserver dans ses structures les jeunes voués à une sortie précoce, ce qui entraîne une redéfinition des modes d'intervention dans et hors de l'école. De fait, face à des problématiques de plus en plus pressantes de restauration de la cohésion sociale et de contention de la violence (Douat, 2011 ; Thin, 2002), le décrochage scolaire (DS) apparaît comme la part visible de préoccupations débordant le cadre strictement scolaire (Millet & Thin, 2005). Ce phénomène devient depuis cette époque d'autant plus perceptible que la distorsion continue de s'accroître entre l'élévation du niveau d'instruction et les difficultés d'insertion dans le marché du travail (Colombo, 2010 ; Hayden & Blaya, 2008 ; Rumberger & Lamb, 2003 ; Vanttaja & Jarvinen, 2006). Dans un contexte de massification de

l'enseignement (la volonté affichée de maintenir au maximum les élèves dans les classes ordinaires aboutissant à une grande hétérogénéité des publics accueillis) et face aux difficultés croissantes d'insertion sur les marchés du travail, le DS est devenu depuis vingt ans un problème majeur de tous les systèmes scolaires dans les pays industrialisés (Blaya, 2013). Spécialement pour les populations possédant un faible niveau de qualification, la lutte contre le DS et sa prévention ont été progressivement présentées comme des enjeux prioritaires de politiques publiques en termes d'éducation. Ainsi, les chiffres concernant les *early school leavers* (les élèves quittant l'école précocement) constituent aujourd'hui un indicateur pour le pilotage des actions entreprises au niveau des politiques publiques à tous les niveaux.

- 2 Dans une revue de littérature, Prevatt et Kelly (2003) identifient de nombreux programmes de prévention et de lutte contre le DS s'adressant à tous les niveaux scolaires (depuis l'enseignement préscolaire jusqu'au terme de la scolarité obligatoire), et visant le plus fréquemment les objectifs suivants : l'amélioration des performances scolaires, les faibles résultats scolaires étant le facteur de risque le plus prédictif du DS (O'Connell & Sheikh, 2009), le développement du tutorat, des relations d'aide, des compétences psychosociales, enfin la formation des enseignants à la gestion des comportements problématiques des élèves. Les professeurs sont en effet les premiers acteurs de la prévention du DS (Myint-U, O'Donnell, & Philips, 2012). Cette dimension du métier n'est pas sans provoquer certaines réticences. Par exemple d'aucuns considèrent que les actions de prévention et de lutte contre le DS ne font pas partie de l'exercice ordinaire de leur profession (Colombo, 2010 ; Fischer, 2000). Pourtant le DS représente un aspect non négligeable de la prescription ; en France par exemple, en 2013, 22 textes officiels portant sur sa prévention étaient en vigueur, neuf d'entre eux étant parus dans un intervalle de trois années (Bruno, Méard & Walter, 2013). Depuis cette date, d'autres prescriptions ont vu le jour, notamment la mise en place des réseaux « formation qualification emploi » (FOQUALE), ainsi que des missions de lutte contre le décrochage (MLDS) qui se substituent aux missions générales d'insertion (MGI). À titre d'exemple, au niveau de la formation des enseignants, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation comporte un item libellé « déceler les signes de décrochage pour prévenir les situations difficiles », au sein de la compétence « prendre en compte la diversité des élèves » (MEN, 2013).
- 3 Par ailleurs, l'enseignant au travail « met du sien » dans les programmes et les dispositifs prescrits : ses croyances sur les élèves, sur l'enseignement et l'apprentissage, ont un impact sur la mise en œuvre des programmes (Datnow, Borman, Stringfield, Overman & Castellano, 2003). C'est du coup tout un ensemble de tensions et de situations dilemmatiques qui naissent dans le travail quotidien de l'enseignant confronté aux problématiques du DS, au sein du cours disciplinaire comme dans les dispositifs auxquels il est amené à participer. En premier lieu, la nécessité d'individualiser les parcours scolaires afin de s'adapter à l'hétérogénéité des publics et ainsi les maintenir au sein de l'institution entre régulièrement en tension avec les exigences d'une école unique qui doit offrir à tous l'accès aux mêmes compétences (Bernard, 2007) ; cette question est régulièrement abordée dans la littérature internationale à propos des politiques d'intégration et d'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers (Ramel & Benoît, 2011). Le traitement de l'absentéisme scolaire est lui-même source de situations paradoxales, lorsque l'on sait qu'un certain nombre d'élèves à risque de décrochage présentent des problèmes de comportement (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau,

2004 ; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989) : en effet, la présence en cours d'élèves perturbateurs étant source de difficultés à gérer la classe, certains enseignants peuvent présenter une attitude contradictoire face à eux, affichant le souhait d'une meilleure assiduité tout en reconnaissant que leur absence rendrait le travail plus facile (Douat, 2011). Les perturbations générées par ces élèves sont également sources de dilemmes : faut-il les ignorer, interrompre le cours pour les reprendre, s'adresser à eux seuls ou à la classe entière (Méard, 2013) ? On note également que la multiplication de dispositifs hors du cours ordinaire (tutorat, aide au travail personnel, orientation active, etc.) tend à transformer le plus souvent la forme scolaire traditionnelle du collègue (un professeur enseignant sa discipline à tous les élèves d'une classe) (Félix & Saujat, 2008 ; Vincent, 1994). Enfin l'ensemble de ces tensions potentielles du fait de l'intégration des élèves à risque de DS incite à réfléchir à la façon dont l'établissement et la communauté scolaire effectue un travail sur les valeurs essentielles de l'école (Brown, 2010).

## 1. Cadre théorique

- 4 Afin de comprendre l'activité des enseignants de collège face aux élèves à risque de DS, nous avons conduit une intervention-recherche visant à provoquer un développement du pouvoir d'agir des acteurs dans un premier temps, puis à identifier des invariants de ce développement, dans un second temps.
- 5 Cette approche développementale s'appuie sur le postulat que l'activité humaine est située, en permanence en lien avec le milieu au sein duquel elle se déploie (Durand, de Saint-Georges, & Meuwly-Bonte, 2006). Pour ce faire, notre cadre théorique s'appuie principalement sur trois courants épistémiques complémentaires et compatibles : la psychologie historico-culturelle, la clinique de l'activité, enfin l'ergonomie de l'activité.
- 6 Nous retiendrons de l'approche historico-culturelle que le développement des fonctions psychiques supérieures est le résultat de conflits interpsychiques puis intrapsychiques résultant d'une pratique sociale basée sur des échanges de signes culturels, ces échanges étant sources de débats et de controverses (Vygotski, 1985). Par ailleurs, ce courant confère à l'activité humaine une organisation à la fois triadique (un mouvement de transformation du milieu environnant, en interaction avec l'objet de cette transformation ainsi qu'avec l'activité d'autrui centrée sur cet objet) (Leontiev, 1984) et dialogique, le trait d'union entre l'homme et les objets étant constitué par les relations avec autrui (Faïta, 2011). Le développement de cette activité s'organise dans un mouvement biphasé, entre le sens (le rapport entre les buts poursuivis et les motifs du sujet) et l'efficience (le rapport entre les buts et les instruments utilisés) (Moussay, 2009 ; Saujat, 2010) ; ce développement se produit également selon une alternance fonctionnelle entre orientation centripète (tournée vers soi-même) et centrifuge (tournée vers l'objet de l'activité) (Saujat, 2010 ; Wallon, 1938).
- 7 La clinique de l'activité, en prenant pour objet d'étude l'activité des participants et son développement au travers d'une méthode d'intervention indirecte, permet de dépasser l'opposition entre transformer et comprendre, entre subjectivité et objectivité (Clot, 2000). Notre approche est donc centrée sur l'activité, comme transformation du milieu dans lequel évolue le sujet, en lien permanent avec son objet et l'activité d'autrui centrée sur ce même objet. Cette activité ne se réduit pas à l'observable, au mesurable, mais comprend également une part impossible, contrariée, empêchée. La subjectivité est conçue comme le rapport entre ces activités (possibles, impossibles, réalisées, non

réalisées) qui s'affrontent dans le conflit inter et intrapsychique. Ce conflit peut être source d'empêchements et de souffrance, mais peut aussi être une source potentielle de développement (l'activité non-réalisée comporte une part de réalisable). C'est le développement du pouvoir d'agir, rayon d'action des sujets sur leur milieu, dont nous choisissons de provoquer puis d'étudier le mouvement. Ce rayon d'action concerne les objets de leur activité, mais aussi l'activité d'autrui portant sur cet objet. La méthode clinique a pour but d'augmenter ce rayon d'action des acteurs sur les objets et sur autrui, et d'identifier comment et en quoi se traduit cette augmentation, au travers de la création d'un espace dialogique où les participants, confrontés à des traces de leur activité, peuvent établir des rapports entre activité et intersubjectivité.

- 8 L'ergonomie francophone, étude de l'activité de travail en situation, nous fournit un cadre pour conceptualiser l'activité des enseignants (Daniellou, 1996). Cette activité se caractérise comme une confrontation entre subjectivité et normes, un conflit entre énergies individuelles et prescriptions. Le travail est défini comme une activité collective, s'exerce au sein d'un métier, intercalaire social entre professionnels. L'activité enseignante est, comme toute activité de travail, organisée (notamment par les différentes prescriptions) instrumentée (par les outils en usage dans l'activité) et dirigée (vers lui-même, vers les savoirs à transmettre, vers l'activité des élèves et vers l'activité des autres enseignants) (Laurent, 2014). La prescription, dans le cas du travail enseignant est de nature « discrétionnaire » (sur-prescrivant les buts et sous-prescrivant les moyens de les atteindre). Les enseignants doivent, pour exercer leur métier, procéder à une renormalisation de cette prescription ; cette renormalisation, limitée pour un travailleur isolé, a davantage de chances d'émerger au sein d'un collectif, pour déboucher à la fois sur un développement du pouvoir d'agir de chacun de ses membres tout en alimentant le genre professionnel à partir de débats, controverses et conflits à propos du métier (Amigues, 2009).
- 9 Dans le cadre d'une intervention-recherche à visée développementale, nous avons cherché à analyser l'impact de la présence d'élèves à risque de DS au sein d'une classe de sixième sur l'activité de travail de quatre professeurs de collège ainsi que le développement de leur pouvoir d'agir face à la présence en cours de ces publics à besoins particuliers. Il s'agit de comprendre pour la transformer l'activité des enseignants face à ce défi, et notamment d'étudier en quoi et comment la prescription d'identifier et de répondre aux besoins des élèves à risque de DS au collège impacte l'activité de travail des enseignants. Notre question de recherche peut donc être formulée comme suit : en quoi et comment la prise en compte d'élèves à risque de DS impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ?

## 2. Méthode de recueil et de traitement des matériaux issus de l'intervention

- 10 Nous avons mené notre intervention-recherche (Clot & Leplat, 2005) dans un collège d'une zone semi-rurale. Une première immersion du chercheur dans le milieu, au travers d'observations participantes de leçons et de dispositifs liés à la prévention du DS, complétées par des entretiens compréhensifs (Kaufman, 2011), a été réalisée. À l'issue de cette première phase, la demande concernant l'intervention-recherche a pu être précisée avec les acteurs participants. La seconde phase a débuté par la constitution d'un collectif de travail composé de quatre professeurs (Hélène en anglais, David en éducation physique

et sportive, Diane en histoire-géographie et Luc en sciences de la vie et de la Terre) qui souhaitaient s'engager, selon une méthodologie indirecte basée sur des autoconfrontations simples (ACS) et croisées (ACC) à partir de traces filmées de leur activité de travail (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Les autoconfrontations « consist[ent] à recueillir le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son activité passée » (Amigues, 2003). Les entretiens d'ACS sont basés sur le visionnage par chaque enseignant d'extraits de ses séances de classe avec le chercheur (CH), les ACC sur le visionnage des extraits de séances en présence du chercheur et d'un autre collègue participant lui aussi à l'intervention-recherche, avec pour objet de provoquer le développement du pouvoir d'agir des participants, puis d'étudier ce développement afin d'en extraire des indicateurs. Une question problématique (Wisner, 1995), a été élaborée au sein de ce collectif de travail : « comment prendre en compte les élèves à risque de décrochage au sein du cours disciplinaire ? », l'expression « prendre en compte » étant employée au sein de ce collectif pour « identifier les élèves à risque et leur apporter des aides adaptées à leurs besoins ». Une classe de sixième, commune à ces quatre enseignants, a été choisie pour recueillir les traces filmées, supports des entretiens d'ACS et d'ACC. Après un premier entretien collectif réunissant tous les participants, deux « boucles » méthodologiques comprenant chacune une ACS de chacun des participants, deux ACC et un retour au collectif ont été mises en œuvre sur une durée totale d'une année.

- 11 Après transcription des enregistrements des entretiens d'ACS et ACC, nous avons cherché à identifier dans les énoncés les indicateurs de développement du pouvoir d'agir en situation de travail des participants : marques d'étonnement et d'auto-affectation des acteurs au sein des entretiens, en l'occurrence la façon dont les acteurs sont affectés par la prise en compte du risque de décrochage au sein de leur classe (Bournel-Bosson, 2011), mises en tension entre les instances du métier (Clot, 2011), développement biphasé entre sens et efficacité (Moussay, 2009), expression des conflits de critères (Clot, 2011), tension entre orientation centripète et centrifuge de l'activité (Saujat, 2010), croisements et connexions entre les milieux (Wallon, 1938), généralisation d'opérations (Faïta, 2001), création de nouveaux buts par les acteurs (Miossec, 2011). Nous avons considéré que ces indicateurs de développement étaient identifiables grâce à un certain nombre de marques dans le matériau langagier (verbal et non verbal) : l'expression des émotions, la polyphonie des énoncés, la variation des marques d'énonciation, les hésitations et répétitions, les connecteurs syntaxiques comme indices de mouvement des significations, le langage non-verbal et les figures de style.
- 12 Nous avons exploré les données issues des entretiens en fonction de nos questions de recherche, et codé les indicateurs en regard des verbatim à partir de cette entrée, comme expliqué dans l'extrait suivant, où Diane revient sur un échange en cours d'histoire sur la cité antique où un élève à risque de DS répond à la question de l'enseignante « qu'est-ce qu'une cité ? », « une cité c'est là où il y a des racailles ».

ACS Diane 1		
62	Diane	<i>Ben moi ça m'a...</i>
63	CH	<i>La cité c'est un endroit où il y a des racailles.</i>
64	Diane	<i>Ça m'a scotchée, hein ? c'est pour ça, on dirait pas</i>

65	CH	<i>Ça t'a étonnée ? ça paraît pas, tu le laisses pas paraître</i>
66	Diane	<i>Ah oui oui, là dans ma tête je dis « oh là là, où est-ce qu'on va ? », tu vois là dans ma tête je me dis là, mais mon dieu, quoi, où est-ce qu'on part, donc il faut pas que ça parte dans tous les sens, donc voilà.</i>

- 13 Diane fait apparaître dans cet extrait de la première autoconfrontation simple la répercussion subjective de l'intervention de Xavier (« une cité, c'est là où il y a des racailles ») sur son activité réelle. En effet, alors qu'elle ne souhaite pas passer trop longtemps sur le dialogue conduisant à la définition de la cité, cette réponse, à laquelle elle ne s'attendait pas, provoque des réactions de rires, des commentaires de la part de la classe, qui empiètent sur le temps de la leçon et de plus provoquent du bruit et du désordre que le professeur doit calmer avant de poursuivre. Elle se trouve dans une situation d'inconfort augmenté par l'effort qu'elle doit fournir pour ne pas laisser paraître son désarroi face aux élèves, ce qu'elle exprime aux TP 64-66 : « ça m'a scotchée hein, c'est pour ça on dirait pas » ; « ah oui oui, là dans ma tête je dis « oh là là, où est-ce qu'on va ? », tu vois là dans ma tête je me dis là, mais mon dieu, quoi, où est-ce qu'on part, donc il faut pas que ça parte dans tous les sens, donc voilà ». L'instance personnelle du métier chez Diane entre ici en tension avec l'instance transpersonnelle, ce qui se traduit par les marques d'énonciation dans le TP 66 (« tu vois dans ma tête je me dis là, mais mon dieu quoi, où est-ce qu'on part ? »), l'alternance entre l'emploi du « je » et du « on », puis l'emploi de la forme impersonnelle en fin d'énoncé (« il faut pas que ça parte dans tous les sens »). Cette tension amène un état apparenté à la sidération, qu'elle exprime par la métaphore « ça m'a scotchée ».
- 14 Enfin une triangulation de la méthode de traitement des données issues de l'intervention a été réalisé par un second chercheur sur les transcriptions de deux entretiens, afin d'éprouver la validité de cette procédure (Pourtois & Desmets, 1988), le taux d'accord sur les indicateurs relevés entre les deux chercheurs avoisinant 90 %.

### 3. Résultats

- 15 Dans cette section, nous tenterons de montrer, à partir des résultats de notre étude, comment les acteurs du collectif de travail perçoivent les élèves à risque de décrochage au sein du cours et comment les interactions entre enseignants et élèves s'en trouvent impactées. Les éléments concernant le dépistage des élèves considérés comme à risque de DS par les enseignants, principalement à partir de leur auto-affectation par rapport à des situations inconfortables sont complétés par les éléments de résultats montrant d'une part une imprévisibilité accrue de la situation d'enseignement-apprentissage liée à la présence de ces élèves au sein du cours, d'autre part des interactions entre enseignants et élèves à risque de DS émaillées d'inattendus et de malentendus, dus notamment à de faibles compétences métacognitives et à une méconnaissance par ces élèves des « règles du jeu scolaire ».

#### 3.1. D'une difficulté initiale à mettre en mots le risque de DS à une perception plus fine

- 16 Lors de la première réunion du collectif de travail, où sont présents les quatre enseignants participants, une partie de l'entretien consiste à identifier les élèves qu'ils

perçoivent comme à risque de DS. Après quelques considérations générales (« il y a quelques élèves qui alertent »), c'est vers des cas exemplaires que s'oriente la discussion.

Réunion du collectif de travail		
105	Diane	<i>Il y a quelques élèves, oui.</i>
106	CH	<i>Que vous, que vous percevez...</i>
107	David	<i>Ah ben oui</i>
108	CH	<i>Pourquoi ils t'alertent, par exemple ?</i>
109	Diane	<i>Loïc, tiens, on prend l'exemple de Loïc.</i>
110	David	<i>Y a Loïc, Loïc</i>
111	Diane	<i>Y a pas que lui</i>
112	David	<i>Y a pas que lui mais moi, N.... Sabri hein... c'est Sabri ?</i>
113	Diane	<i>Mais il y a, il y a différentes façons, Sabri, ben Sabri il a des difficultés d'apprentissage, de compréhension, alors que Loïc n'a pas ça mais Loïc c'est vraiment le comportement euh, il veut jouer vraiment, il est dans l'agressivité, petit caïd, alors que lui par contre il a pas de problème</i>
114	David	<i>Non mais Loïc, mais il y a Laurent aussi, alors</i>
115	Diane	<i>Et il y a Laurent, oui</i>
116	David	<i>Laurent qui est en train de</i>
117	DIANE	<i>Il y a Loïc et Laurent oui</i>

- 17 Dans cet extrait, pour répondre à la question du chercheur (CH) qui demande « pourquoi ils t'alertent, par exemple ? », Diane et David prennent la parole alternativement pour tenter de décrire des comportements d'élèves. Cet échange émaillé de phrases inachevées, témoigne de la difficulté à cerner précisément les signaux d'alerte. À ce stade de l'échange on peut constater que les élèves n'alertent pas les professeurs pour les mêmes raisons. Pour Loïc et Laurent, il s'agit plutôt de difficultés d'ordre comportemental, pour Sabri, des difficultés cognitives. L'échange suivant met en lumière l'identification par les enseignants de degrés dans le risque de décrochage, certains élèves étant jugés plus préoccupants que d'autres.

Réunion du collectif de travail		
149	CH	<i>Les trois autres ils ont une fiche de suivi aussi ?</i>
150	David	<i>Alors non, les autres n'ont pas de fiche de suivi</i>
151	Diane	<i>Par contre ils sont plus décrocheurs, moi je pense.</i>
152	David	<i>Mais ils sont beaucoup plus décrocheurs, les autres moi je suis beaucoup plus inquiet.</i>
153	Diane	<i>Oui.</i>
154	David	<i>Mais ce qu'il y a de bien c'est que ces deux autres décrochés, décrocheurs, là, Loris et puis Sabri, ces deux élèves-là ils se sont mis délégués de classe.</i>



155	David	<i>Voilà, c'est ça. Et donc ces deux-là, il y a plus de problèmes de compréhension, c'est-à-dire que, on sent déjà dans, dans, dans toutes les questions qu'ils peuvent nous poser par rapport aux consignes qu'on peut, que, que ça connecte pas</i>
156	CH	<i>Ils n'y sont pas, ils sont pas encore dans le ...</i>
157	David	<i>Non, ils sont, il y a beaucoup, voilà c'est, c'est</i>
158	Diane	<i>Sabri il me fait encore l'effet d'être un tout petit, petit, tu sais</i>
159	David	<i>Et encore, ouais...</i>
160	Diane	<i>Qui a cinq, six ans, qui pose des questions encore très très</i>
161	David	<i>Loris lui il va poser des questions, il va montrer, il va, il va peut-être même être naïf dans sa, quand il va réagir. Sabri lui, il est, pour moi c'est beaucoup plus grave à son niveau parce que lui il est en train de s'éteindre. Il s'éteint, lui.</i>

- 18 Dans cet extrait, David et Diane citent deux élèves, Sabri et Loris, qui alertent par leur manque de compréhension des tâches scolaires, Sabri étant pour eux dans une situation « beaucoup plus grave à son niveau ». Un deuxième profil d'élève à risque de DS est esquissé ici : celui qui éprouve de telles difficultés qu'il est « en train de s'éteindre ». Cette métaphore révèle chez David à la fois son inquiétude et son sentiment d'impuissance, confirmé par le fait que, bien qu'il soit « beaucoup plus inquiet » pour cet élève que pour Loïc, il n'ait pas mis Sabri sous fiche de suivi. Il qualifie également ces deux élèves de « décrochés, décrocheurs », pointant par là-même la complexité du processus et l'intrication des facteurs de risque (l'élève présente un risque de décrochage, et l'institution elle-même le « décroche » du fait de son fonctionnement).
- 19 Nous identifions par ailleurs une corrélation chez les enseignants du collectif entre la prise en compte du risque de DS et le degré de perturbation de la classe introduite par la présence de l'élève à risque. Par exemple Diane (au TP 237) poursuit au sujet de Sabri, en attribuant son risque de DS à un manque de réflexion de l'enseignant (« On se dit qu'il peut décrocher parce que peut-être que, en même temps nous on a tendance à ne faire, moi je réfléchis pas, tu vois si on avait eu cette discussion hier par rapport à certains documents, certains exercices que je leur fais, faut vraiment que je réfléchisse à la façon »). En effet, pour Diane, le premier mois de classe a été consacré à connaître les élèves et à poser des règles. Par ailleurs Loïc a accaparé toute son attention, l'empêchant du coup de s'occuper des autres élèves (« le temps qu'on mette la classe, qu'on pose les consignes, enfin, les consignes, les principes, tu vois, de vie en classe en disant « c'est comme ci, c'est comme ça », et cetera, et du coup c'est vrai que Sabri j'ai eu tendance, parce qu'il y avait, il y a Loïc qui a accaparé tout de suite la chose »).

### 3.2. Un risque de DS corrélé aux faibles compétences métacognitives des élèves et à leur méconnaissance des « règles du jeu » scolaire

- 20 Toujours lors de la première réunion du collectif de travail, David souscrit à l'hypothèse avancée par CH d'une réticence pour Sabri à rendre publique son activité (« Sans doute, sans doute, moi je veux bien aller dans ce sens-là »). Sous l'effet de l'interaction, Hélène va au-delà de sa première réflexion (TP 245 « je sais qu'il sait et il veut pas »), et s'interroge sur les aptitudes de métacognition de l'élève (TP 266 « Et parfois on prend le risque, parce qu'ils ne savent pas forcément s'ils savent ou s'ils ne savent pas le faire »). Elle réalise alors que le fait

pour l'enseignant de « savoir que l'élève sait » n'est pas une garantie que celui-ci réponde lorsqu'il est interrogé : encore faut-il que celui-ci soit lui-même conscient d'avoir la bonne réponse, surtout si, comme le suppose David (TP 274), « *il est rentré sans doute dans un processus, dans l'école où il était l'année dernière, hein je pense* ».

- 21 De même lors d'un entretien d'ACS, Diane arrête la vidéo sur un extrait où Sabri, élève à risque de DS, réalise une tâche de coloriage d'un schéma de la cité grecque sans comprendre les enjeux de savoir sous-jacents.

ACS Diane 1		
382	Diane	<i>Là il colorie</i>
383	CH	<i>Oui, lui il fait du coloriage... en même temps il fait quelque chose.</i>
384	Diane	<i>Oui. Au moins il embête plus Farid. Hmmm c'est compliqué.</i>

- 22 L'observation de Sabri provoque chez Diane un conflit entre l'efficacité et le sens de sa propre activité de travail : le fait que l'élève colorie, qu'il ait quelque chose à faire, constitue pour Diane un instrument (« *au moins il embête plus Farid* ») mais pas un objet de travail, puisque ce faisant il n'est pas en train d'apprendre.
- 23 Dans l'extrait qui suit, Hélène, David et Diane expriment un dilemme professionnel, entre solliciter la participation des élèves, notamment en termes de prise de parole pour répondre aux questions du professeur, et amener les élèves à intérioriser leur pensée.

Réunion du collectif de travail		
290	Hélène	<i>Loïc il va peut-être prendre la parole sans y avoir droit, et alors vraiment sans aucun but, Loïc, peut-être deux fois dans l'heure. Laurent, c'est à peu près 80 fois par minute. Tout ce qu'il fait, tout ce que je dis, tout ce que j'explique, il faut qu'il ... « quoi ? c'est vrai ? ah puis ça c'est comme ça ? ah puis faut que je tourne ma feuille » ... tout.</i>
291	CH	<i>Qu'il réagisse.</i>
292	Hélène	<i>Donc Sabri, lui il entend tellement tous les élèves plus le professeur râler parce que Laurent extériorise tout, que ça va être difficile pour lui dans ce contexte de, de faire</i>
293	David	<i>Oui mais il y a des choses qu'on veut savoir aussi. Il y a des fois des, des insultes, des choses qui se, qui voilà...</i>
294	Diane	<i>Oui mais comment tu fais, parce que moi ça me...</i>
295	David	<i>Ah c'est vrai que...</i>
296	Luc	<i>Je me dis que ce sont quand même des jeunes, ils sont tout petits</i>
297	Diane	<i>Ah ben oui ils sont tout petits</i>
298	Luc	<i>Et ils n'ont pas tous encore intériorisé leur pensée, ça veut dire qu'il y en a beaucoup trop qui pensent à voix haute</i>
299	Diane	<i>C'est ça</i>
300	Luc	<i>Et c'est vrai que c'est aussi ça, l'apprentissage au collège, c'est essayer euh, peut-être tardivement mais c'est essayer aussi d'intérioriser, je sais pas comment on peut dire ça, euh, la pensée, quoi. Et il y a des gamins qui ne savent pas le faire.</i>

301	Diane	<i>C'est ça.</i>
302	Luc	<i>Et si on leur donne pas le créneau pour exprimer quelque chose en leur disant « là tu vois, tu as pu exprimer quelque chose à voix haute, tu en as déduit ça intérieurement, essaie maintenant de faire ce travail intérieurement, quoi, sans gêner la classe »</i>

- 24 Le fait que plusieurs élèves « pensent à voix haute », constitue une gêne pour le déroulement du cours. Il s'agit de faire participer les élèves, mais également de leur apprendre à « intérioriser leur pensée » au lieu de penser « à voix haute ». Hélène esquisse l'hypothèse que Sabri ose d'autant moins prendre la parole que ses camarades se font reprendre lorsqu'ils s'expriment. Luc pointe alors le fait que les élèves qui entrent en sixième sont encore « tout petits », et en précisant que c'est un phénomène « presque normal » à cet âge. Alors qu'au collège, la règle est que l'on ne doit pas « prendre la parole sans y avoir droit et sans aucun but » l'enseignant doit amener les élèves à intérioriser leur pensée tout en les encourageant à participer aux cours en demandant la parole, en répondant aux sollicitations du professeur.

### 3.3. Des interactions avec les élèves à risque de décrochage émaillées d'inattendus et de malentendus

- 25 Nous soumettons ici à l'analyse deux exemples de situations de classe impliquant des élèves à risque de décrochage emblématiques des difficultés rencontrées : un élève donnant une réponse imprévue, et un élève en permanence à l'affût des réactions de moqueries de ses camarades.
- 26 Dans l'extrait présenté plus haut (cf. section 3), Diane fait apparaître lors de la première ACS la répercussion subjective de l'intervention de Xavier (« une cité, c'est là où il y a des racailles ») sur son activité réelle. Alors qu'elle ne souhaite pas passer trop longtemps sur l'échange conduisant à la définition de la cité, cette réponse inattendue provoque des rires, des commentaires, prennent du temps et provoquent bruit et désordre, que le professeur doit calmer avant de poursuivre. Sa situation d'inconfort est augmentée par l'effort qu'elle fournit pour ne pas laisser paraître son désarroi, ce qu'elle exprime aux TP 64-66.
- 27 Un autre exemple d'interaction source d'inconfort pour l'enseignant est évoqué lors d'un entretien d'ACS, où Hélène revient sur un moment où Loïc, un élève identifié à risque de décrochage, semble s'inquiéter des réactions de ses camarades, spécialement de possibles moqueries à son égard.

ACS 1 Hélène		
154	Hélène	<i>Je sais pas, j'ai l'impression qu'il regarde autour de lui voir si quelqu'un se moque de lui.</i>
155	CH	<i>Oui, moi j'ai vraiment cette impression-là, qu'il est à la fois préoccupé par se regarder et renseigner sa fiche, mais aussi guetter les réactions des camarades.</i>
157	Hélène	<i>Les réactions des autres</i>
158	CH	<i>Savoir comment les autres réagissent à sa prestation.</i>
159	Hélène	<i>Hm. C'est tout à fait ça, oui.</i>

160	CH	<i>Je suis vraiment... donc en fait le regard des autres lui importe énormément, peut-être plus que d'autres gamins.</i>
161	Hélène	<i>Hm, toujours.</i>
162	CH	<i>C'est très important l'image qu'il donne de lui, hein ?</i>
163	Hélène	<i>Oui, c'était, c'est important pour lui que quand il veut faire rire, il réussisse à faire rire, et quand il ne veut surtout pas qu'on se moque de lui</i>
164	CH	<i>J'allais te dire voilà faut faire rire mais faut pas qu'on se moque de lui alors c'est compliqué quand même</i>
165	Hélène	<i>Et oui, donc... parce que dès que quelqu'un, dès qu'il sent qu'il a l'impression que quelqu'un se moque de lui, ça peut monter très vite très ...</i>
166	CH	<i>Dans les tours</i>
167	Hélène	<i>Ah oui, là si ... et puis il est, il est violent dans ces cas-là. Quand il reballe ses camarades parce qu'ils se moquent de lui il peut être violent, pas physiquement hein, mais verbalement, le ton de sa voix</i>
168	CH	<i>Ah oui, il peut insulter, euh</i>
169	Hélène	<i>Pas forcément insulter mais rien que le ton de sa voix,</i>
170	CH	<i>Il te fait bien comprendre que</i>
171	Hélène	<i>Ouais, faut pas, faut pas aller par là, quoi.</i>

- 28 Hélène interprète les regards de Loïc comme autant de vérifications des réactions de ses camarades face à sa prestation : « *Je sais pas, j'ai l'impression qu'il regarde autour de lui voir si quelqu'un se moque de lui* ». La chercheuse poursuit et conforte cette piste, ce qui amène Hélène à préciser : « *Oui, c'était, c'est important pour lui que quand il veut faire rire, il réussisse à faire rire, et quand il ne veut surtout pas qu'on se moque de lui* », réalisant au passage que l'attitude de Loïc n'a rien d'exceptionnel, qu'elle est habituelle (elle passe de l'imparfait au présent d'habitude : « *oui c'était, c'est important pour lui* »). L'énoncé ponctué de connecteurs logiques (« *donc* » ; « *parce que* » ; « *et puis* ») et de phrases inachevées (« *je suis vraiment...* » ; « *et oui donc...* » ; « *ça peut monter très très...* » ; « *ah oui, là si...* » ; « *mais verbalement le ton de sa voix* » ; « *mais rien que le ton de sa voix...* ») traduit l'incertitude naissant de l'imprévisibilité et de la violence potentielle des réactions de Loïc. Il découle de cela que la moindre réaction peut déboucher sur un incident : « *parce que dès que quelqu'un, dès qu'il sent, dès qu'il a l'impression que quelqu'un se moque de lui, ça peut monter très vite très...* » ; « *et puis il est violent dans ces cas-là* ». Même si la « violence » perçue chez Loïc par Hélène ne va pas jusqu'au passage à l'acte, le ton de sa voix ne laisse aucune équivoque « *faut pas, faut pas aller par là, quoi* ».

#### 4. Discussion : L'élève à risque de décrochage, un risque pour la santé au travail de l'enseignant

- 29 Les résultats de notre étude montrent que les quatre enseignants participants sont soucieux de la prise en compte des élèves à risque de DS au sein de leur cours. Cela se traduit par des préoccupations concernant des élèves présentant certaines caractéristiques : tout d'abord, ceux qui présentent des difficultés d'ordre

comportemental, notamment liées à une méconnaissance ou à un non-respect des codes spécifiques de l'école, ou à une relation conflictuelle avec les pairs ou le professeur ; ensuite, ceux dont les difficultés et les lacunes rendent difficiles la compréhension et l'exécution des consignes. Ces constatations semblent rejoindre dans un premier temps les études concernant les facteurs de risque (Fortin & al., 2004 ; O'Connell & Sheikh, 2009). Cependant il apparaît intéressant de pointer à ce sujet deux éléments : tout d'abord, les élèves repérés par les enseignants comme étant à risque de DS présentent des profils différents entre eux, et par rapport aux études citées ci-avant. De ce fait, il est difficile de les ranger dans une catégorie homogène (difficultés comportementales, conflit avec les pairs ; difficulté dans la réalisation des tâches scolaires ; difficulté à la fois sur le plan relationnel et cognitif). Par ailleurs, ce repérage est basé principalement au départ sur des difficultés qui affectent l'activité de l'enseignant (nécessitant des rappels à l'ordre, le règlement de conflits, la répétition des consignes de manière personnalisée, la proposition de tâches adaptées) et de ce fait, menacent sa santé au travail. *A contrario* Olivia, une enfant qui présente toutes les apparences d'une élève « modèle », révélera au cours de l'intervention des difficultés de compréhension longtemps masquées par un comportement conforme aux règles scolaires. Cette observation fait écho aux travaux conduits notamment par Bonnéry (2003) et Broccolichi et Ben Ayed (1999) sur le décrochage de l'intérieur, caractérisé comme un processus de désaffiliation progressif et silencieux, sans que les enseignants ne le perçoivent dans un premier temps. Nous avançons donc que c'est l'auto-affectation des enseignants par rapport à l'activité des élèves, sur le plan du comportement comme des apprentissages, qui débouche pour eux sur une préoccupation et constitue un premier critère d'identification du risque de décrochage, ce qui a eu pour résultat par exemple que les difficultés d'Olivia ont mis du temps à être repérées.

- 30 Ainsi, la prise en compte du risque de DS par les enseignants semble au départ indissociable du degré de perturbation induit par la présence en classe de certains élèves. Ces professionnels, même chevronnés, ne semblent donc pas totalement prémunis de la tendance à privilégier la prévention de comportements qui les affectent (les conflits, l'agitation, les déviations ostensibles), au détriment d'autres élèves moins bruyants, moins visibles, mais qui ont pourtant déjà commencé à décrocher de l'activité scolaire. Ainsi Loïc mobilise, du fait de son comportement, davantage l'attention des enseignants que Sabri, qui pourtant ne participe pas aux activités proposées et « s'éteint ». Ce qui préoccupe prioritairement l'enseignant, c'est que la présence de Loïc augmente l'imprévisibilité de la situation de travail, parce qu'il répond aux questions de manière inattendue, qu'il « pense à voix haute », qu'il est à l'origine d'incidents et d'altercations, qu'il refuse d'exécuter la tâche. Ces éléments nous font dire que l'élève à risque est d'abord celui qui fait courir à l'enseignant le risque de la perte de contrôle de la situation, surtout en début d'année scolaire, où la préoccupation principale des professeurs est d'asseoir leur autorité et d'instaurer des règles de vie de classe pérennes (Moignard, Ouafki & Ruby, 2014).
- 31 Ces constats concernant le repérage des élèves considérés comme à risque de DS par les enseignants, principalement à partir de leur auto-affectation face à des situations inconfortables, sont complétés par les éléments de résultats montrant une imprévisibilité accrue de la situation de classe liée à la présence de ces élèves en cours. Par sa difficulté à s'engager dans la tâche, ses réponses inattendues, ses réactions potentiellement violentes et conflictuelles, une des particularités saillantes de l'élève à risque de DS est qu'il fait

- « courir un risque » à l'enseignant lui-même : celui de devoir modifier la séance par rapport à l'activité planifiée, gérer des relations conflictuelles ou encore consacrer du temps à l'élève au détriment de l'activité collective. L'inconfort naissant de cette imprévisibilité paraît augmenté par la préoccupation des acteurs d'en masquer les signes aux élèves, de crainte que ceux-ci ne les interprètent comme des signes de faiblesse. Cette gestion de l'imprévisibilité, que l'on pourrait croire l'apanage du débutant, est ici augmentée par la présence d'élèves à risque de DS, et représente un coût psychologique important pour l'acteur au travail, obligé d'inventer face à ces nouveaux publics de nouvelles manières de faire la classe sans pouvoir recourir à un prêt-à-agir préexistant.
- 32 Il en va de même pour les échanges entre professeur et élèves à risque de décrochage, où maintenir le lien avec l'élève à risque tout en contrôlant la classe s'avère une priorité, au risque de voir passer les apprentissages au second plan. Les résultats de l'étude semblent en effet montrer une spécificité dans les interactions entre enseignant et élèves identifiés à risque de DS : les questions adressées à ces élèves ont souvent pour but non pas de vérifier des connaissances ou de leur permettre de construire un savoir, mais plutôt de maintenir ou de ramener leur attention vers le sujet du cours en les sollicitant.
- 33 C'est que l'interrogation des élèves à risque, par exemple lors d'un cours dialogué, constitue un autre risque pour l'enseignant : celui que l'élève sollicité ne réponde pas, même si la réponse attendue est jugée facile par le professeur. Par ailleurs, alors que le questionnement recèle toujours une part d'implicite lié à la spécificité de la situation scolaire (là où le professeur veut en venir), cet implicite n'est pas maîtrisé par l'élève à risque, contrairement à ses camarades plus à l'aise avec la forme scolaire. Ces malentendus peuvent avoir pour conséquence au mieux une perte de temps, au pire une perturbation de l'ensemble de la classe, dans le cas d'une réponse inattendue ou déplacée. Le peu d'interactions centrées sur les apprentissages entre les enseignants et les élèves à risque de DS, pointé notamment dans les travaux de Broccolichi (2000) ainsi que Brown et Rodriguez (2009), peut trouver ici une piste d'explication : pour l'enseignant, ces interactions s'avèrent potentiellement coûteuses et porteuses de risque de dérapage, ce qui a pour effet qu'ils en limitent le nombre.
- 34 Même constat pour les consignes, qui laissent souvent dans l'ombre les enjeux d'apprentissage de la tâche proposée. C'est par exemple ce que Diane réalise lorsqu'elle visionne un extrait de leçon où les élèves doivent colorier un schéma de la cité grecque. Alors que son objectif est qu'à travers cette tâche ils comprennent et mémorisent un lexique spécifique, elle réalise que pour Sabri, cette tâche se limite à un exercice de coloriage dont il s'acquitte sans en saisir l'enjeu. Comme le montrent les travaux de l'équipe RESEIDA (Bautier & Goigoux, 2004) les tâches scolaires présentent une opacité et un caractère implicite pour certains élèves. Ils les effectuent sans percevoir les enjeux ni le caractère second de certaines de ces tâches par rapport aux objets de savoir visés par le professeur. Notre étude qualitative éclaire ces travaux en les reliant à la problématique de la santé au travail et à la question de l'efficacité. En effet, dans le cas de Diane, l'activité de coloriage de Sabri, si elle n'est pas efficace pour lui permettre d'apprendre, obtient pour résultat qu'il soit « occupé » et par conséquent n'importune plus ses camarades. Ceci correspond pour Diane à une économie de moyens dans sa gestion du groupe, même si elle ressent une insatisfaction sur le versant du sens de son activité. Ces résultats rejoignent les études sur l'enseignement efficace, qui pointent la double fonctionnalité de la tâche scolaire : enrôler et faire apprendre d'une part et « s'économiser » d'autre part (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005).

- 35 Enfin, les résultats de notre étude semblent indiquer que la prise en charge des élèves à risque de décrochage peut constituer une entrave à l'organisation par l'enseignant d'un milieu de travail pour les élèves, entraînant un conflit entre préoccupations et occupations. Ainsi, le travail de l'enseignant, contrairement au préceptorat, est d'enseigner dans le cadre d'un collectif. Le fait de « *prendre la classe* » et en même temps agir « *pour que la classe prenne* » est une condition nécessaire à l'enseignant débutant pour « faire » la classe, c'est-à-dire organiser les apprentissages (Saujat, 2004). Or une des principales caractéristiques des élèves pointés comme à risque de DS est que leur intégration dans le groupe de pairs est difficile, sur le plan des apprentissages comme sur celui des relations sociales. Les enseignants sont alors traversés par des conflits intrapsychiques révélant des tensions entre deux forces opposées : accorder de l'attention et du temps supplémentaire aux élèves à risque pour les garder ou les ramener dans l'activité collective d'une part, et d'autre part maintenir la cohésion du groupe-classe autour des apprentissages.

## Conclusion

- 36 Les résultats discutés ci-dessus nous amènent à poser l'hypothèse que l'étiquette de « risque de décrochage » fonctionne pour les enseignants participants comme un miroir qui reflète moins leur volonté de définir précisément une typologie d'élèves que leurs préoccupations prioritaires à un moment donné (prendre la classe en main, construire une connaissance fine des élèves, contenir les perturbations, favoriser la participation de tous, encourager l'intériorisation de la pensée).
- 37 En conclusion nous avançons que la prise en compte de la dimension subjective de l'activité de l'enseignant et son orientation centripète, ainsi que le développement du pouvoir d'agir sur le versant de l'efficacité, revêtent une grande importance dans la prévention du DS chez les élèves. En effet, l'obligation pour les professeurs d'inventer d'autres formes d'activités pour enrôler et faire apprendre ces élèves, sans pouvoir se référer à une forme scolaire que ces derniers ont du mal à intégrer, ne concerne pas seulement les dispositifs hors de la classe ordinaire (Félix & Saujat, 2008), mais aussi le cours disciplinaire. Dans une situation d'inconfort, de conflits, de tensions, d'imprévisibilité et à défaut d'un développement du pouvoir d'agir sur le versant de l'efficacité, cette orientation centripète (tournée prioritairement vers une organisation permettant au professeur de « s'économiser ») risque de prendre le pas sur l'orientation centrifuge et le versant du sens du développement (celui qui concerne les apprentissages des élèves). Ces résultats plaident pour une formation des enseignants à la prise en compte du risque de décrochage sur le plan de l'efficacité, dans une démarche de conception d'outils pour faciliter l'activité des professeurs. Par rapport à une posture où les outils de formation sont pensés uniquement par rapport à l'activité des élèves, un dispositif de ce type, s'appuierait sur le travail réel des enseignants en lui donnant tantôt le statut d'objet à comprendre pour le transformer, tantôt le statut d'instrument de formation au travers de l'analyse des situations (Félix & Saujat, 2015). Dans ces conditions, la formation institue « une zone de migration fonctionnelle du savoir académique dans l'expérience et de l'expérience dans le savoir académique » (Clot, 2007).
- 38 Sinon, la conséquence peut être que ces élèves à risque soient certes accueillis et gérés au sein des cours, mais au prix d'un coût élevé pour les enseignants en termes de santé au travail, et avec un bénéfice limité sur le plan des apprentissages.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors série 1, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, N° 1, 89-100. doi : 10.3406/rfp.2004.3252
- Bernard, P.-Y. (2007). La construction du décrochage scolaire comme problème public. In *Actes du colloque international La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*. MSH Ange-Guépin, Nantes, France.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Puf.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141.
- Blaya, C. (2013). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, (2), 69-80.
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 36 (1), 39-58.
- Bournel-Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In Maggi (Ed). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 147-162). Paris : PUF.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux*, 122, 36-47.
- Broccolichi, S., & Ben Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 39-51.
- Brown, B.-A. (2010). Social Hostility and the "Dropout" Syndrome: Leadership Assisting Youths' Re-Entry into School? *Educational Review*, 62(1), 53-67.
- Brown, T.-M. & Rodriguez, L.F. (2009). School and the Co-Construction of Dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 22(2), 221-242.
- Bruno, F., Méard, J., & Walter, E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42 (4), 439-459.
- Cairns, R.- B., Cairns, B.- D. & Neckerman, H.- J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, 133-156.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1 (1), 83-93.



- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In Maggi, B. (Eds). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF (17-39).
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4 (68), 289-316.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques*. Toulouse: Octares.
- Datnow, A., Borman, G.-D., Stringfield, S., Overman, L.-T. & Castellano, M. (2003). Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 25(2), 143-170.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris: La dispute.
- Durand, M., de Saint-Georges, I. & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». *Raisons éducatives*, 10, 185-202.
- Faïta, D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In : Borzeix, A. et Fraenkel, B. *Langage et Travail, Communication, cognition, action*. Paris : CNRD Editions. 264-2822011
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. *Le Travail humain*, 41-67.
- Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (20), 123-136.
- Félix, C., & Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. *Raisons éducatives*, 19. (sous presse)
- Fischer, L. (2000). L'immagine della professione. In Cavalli, A. (Ed.). *Gli insegnanti nella scuola che cambia : seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna : Il Mulino, 119-148.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231.
- Hayden, C., & Blaya, C. (2008). Lost in transition? A comparison of early drop out from education and training in England and France. *The International Journal on School Disaffection*, 6(1), 19-24.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Laurent (2014). *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de formation continue en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Aix-Marseille Université.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Méard, J. (2013). *L'activité des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe*. eJRIEPS, 30, 99-104.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique*. (Thèse de doctorat, Paris, CNAM).

- Moignard, B., Ouafki, M., & Rubi, S. (2014). *Dispositif d'accompagnement des collégiens temporairement exclus*. Rapport d'évaluation, département de Seine Saint Denis.
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants* (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III).
- Myint-U, A., O'Donnell, L. & Philips, D. (2012) *Updating a searchable database of dropout prevention programs and policies in nine low-income urban school districts in the Northeast and Islands Region*. (REL Technical Brief, 020).
- O'Connell, M. & Sheikh, H. (2009). Non-Cognitive Abilities and Early School Dropout: Longitudinal Evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Mardaga.
- Prevatt, F. & Kelly, F.D. (2003). Dropping out of school: a review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.
- Ramel, S. & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant. *La santé psychosociale à l'école*, 1.
- Rumberger, R. & Lamb, S. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, 353-366.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, 21-30.
- Vanttaja, M., & Jarvinen, T. (2006). The young outsiders: the later life courses of drop-out youths. *International journal of lifelong education*, 25 (2), 173-184.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUF.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Wallon, H. (1938). *La vie mentale*. Paris : Messidor.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie, (1962-1995)*. Toulouse : Octarès.

## RÉSUMÉS

Dans un contexte de massification de l'enseignement et d'un accès de plus en plus difficile au marché du travail pour les jeunes sortant précocement du système scolaire, la prévention du décrochage scolaire constitue une priorité pour les systèmes éducatifs des pays occidentaux. En France, la prescription institutionnelle met l'accent sur le maintien prioritaire des élèves à risque de décrochage au sein des cursus scolaires ordinaires. Dans le cadre d'une étude à visée développementale, nous tentons d'analyser en quoi et comment la présence d'élèves à risque de

décrochage scolaire au sein du cours disciplinaire impacte l'activité de travail des enseignants, notamment en augmentant l'imprévisibilité des situations de classe et en créant des déliations entre préoccupations et occupations. En conclusion, des pistes en termes de formation sont esquissées, afin d'assister les professeurs dans la prise en compte de ces nouveaux défis.

In a context of massification of education and increasingly difficult access to the labor market for the early school leavers, dropout prevention is a priority for educational systems. In France, institutional prescription emphasizes the retention of at-risk students within the regular school curriculum. As part of a study with developmental aim, we try to analyze how the presence of at-risk students in the disciplinary class impacts teachers' working activity, including increasing the unpredictability of class situations. In conclusion, avenues for teachers' education are outlined in order to assist teachers in taking into account these new challenges.

## INDEX

**Keywords** : dropout prevention, education, middle school, development of the power to act, activity clinic, collective work

**Mots-clés** : prévention du décrochage scolaire, enseignement, collège, développement du pouvoir d'agir, clinique de l'activité, collectif de travail

## AUTEUR

FRANÇOISE BRUNO

Aix-Marseille Université, EA4671 ADEF, ENS de Lyon (Aix-Marseille, France)