

Que faire de la parole des élèves? La professionnalité enseignante à l'épreuve des dispositifs de prévention du décrochage

What to do with student voice? Teachers' professionalism put to the test by drop-out prevention measures

¿Qué hacer con la palabra de los alumnos? El profesionalismo del magisterio en la era de los dispositivos de prevención del abandono escolar

Philippe Bongrand et Pascale Ponté

Volume 47, numéro 1, printemps 2019

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060856ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060856ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bongrand, P. & Ponté, P. (2019). Que faire de la parole des élèves? La professionnalité enseignante à l'épreuve des dispositifs de prévention du décrochage. *Éducation et francophonie*, 47(1), 229–245.
<https://doi.org/10.7202/1060856ar>

Résumé de l'article

Pour prévenir ou résoudre les processus de décrochage scolaire, les politiques éducatives françaises promeuvent des dispositifs suscitant la parole des élèves (tutorat, accompagnement). Ces dispositifs, vecteurs de « personnalisation » de l'enseignement, envisagent la parole de l'élève d'une manière alternative à la forme scolaire dominante. Pour étudier l'appropriation de ces dispositifs par les agents chargés de leur mise en oeuvre, nous avons soumis à des membres du corps professoral, lors d'une formation à la prévention du décrochage, un questionnaire évaluant la pertinence de différents outils les incitant à travailler sur la parole des élèves. Nous constatons que, pour ces enseignantes et enseignants, ces outils apparaissent secondaires, subsidiaires ou chronophages, à la périphérie de leur territoire professionnel. Nous montrons que ces outils sont envisagés avec des schèmes professionnels qui neutralisent leur portée.

Que faire de la parole des élèves? La professionnalité enseignante à l'épreuve des dispositifs de prévention du décrochage

Philippe BONGRAND

Université de Cergy-Pontoise, Paris, France

Pascale PONTÉ

Université de Cergy-Pontoise, Paris, France

Note des auteurs :

Cette enquête a été présentée lors du colloque « Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit » (85^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir — ACFAS, Montréal, Université McGill, 10-11 mai 2017) auquel nous avons participé grâce au soutien financier de l'ÉSPÉ de l'académie de Versailles et du laboratoire ÉMA. Nous remercions Maryvonne Merri, Line Numa-Bocage ainsi que l'ensemble des participantes et des participants pour les échanges de points de vue lors du colloque.

RÉSUMÉ

Pour prévenir ou résoudre les processus de décrochage scolaire, les politiques éducatives françaises promeuvent des dispositifs suscitant la parole des élèves (tutorat, accompagnement). Ces dispositifs, vecteurs de « personnalisation » de l'enseignement, envisagent la parole de l'élève d'une manière alternative à la forme scolaire dominante. Pour étudier l'appropriation de ces dispositifs par les agents chargés de leur mise en œuvre, nous avons soumis à des membres du corps professoral, lors d'une formation à la prévention du décrochage, un questionnaire évaluant la pertinence de différents outils les incitant à travailler sur la parole des élèves. Nous constatons que, pour ces enseignantes et enseignants, ces outils apparaissent secondaires, subsidiaires ou chronophages, à la périphérie de leur territoire professionnel.

Nous montrons que ces outils sont envisagés avec des schèmes professionnels qui neutralisent leur portée.

ABSTRACT

Authors' note:

This study, "Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires: paroles de jeunes et mises en récit" was presented at the 85th Congress of the *Association francophone pour le savoir* — ACFAS, McGill University, Montreal (May 10-11, 2017) with financial support from *ESPE de l'académie de Versailles* and the *laboratoire ÉMA*. We thank Maryvonne Merri, Line Numa-Bocage and all the participants for the exchange of views during the conference.

What to do with student voice? Teachers' professionalism put to the test by drop-out prevention measures

To prevent or solve the drop-out problem, French-language education policies promote measures that encourage students to speak up (e.g. tutoring and support). These vectors of the "personalization" of teaching consider student voice as an alternative to the typical style of education. To examine how well these measures are being appropriated by those in charge of their implementation, a questionnaire evaluating the relevance of various tools and encouraging teachers to work with student voice was submitted to faculty members during a training session on dropout prevention. We note that these tools appear secondary, subsidiary or time-consuming to these teachers, and at the margins of their professional territory. We show that these tools are seen with professional patterns that neutralize their effectiveness.

RESUMEN

Nota de los autores:

sta investigación fue presentada durante el coloquio «Entre deserciones y reinserciones escolares: la palabra de los jóvenes y su narración» (85 Congreso de la Asociación francófona por el saber — ACFAS, Montreal, Universidad McGill, 19-11 de mayo de 2017) en el cual participamos gracias al apoyo financiero de la ESPE de la academia de Versailles y del laboratorio EMA. Agradecemos a Maryvonne Merri, Lina Numa-Bocage y a todos los participantes por los intercambios de puntos de vista durante el coloquio.

¿Qué hacer con la palabra de los alumnos? El profesionalismo del magisterio en la era de los dispositivos de prevención del abandono escolar

Para prevenir o resolver los procesos de abandono escolar, las políticas educativas francesas han promovido dispositivos que suscitan la palabra de los alumnos (tutoría, acompañamiento). Dichos dispositivos, vectores de «personalización» de la enseñanza, consideran la palabra del alumno como una forma alternativa a la manera escolar dominante. Para estudiar la apropiación de esos dispositivos por los agentes encargados de su aplicación, hemos aplicado, a los miembros del cuerpo profesional, mientras se daba una formación sobre la prevención del abandono escolar, un cuestionario que evalúa la pertinencia de diferentes herramientas que los estimulan a trabajar basándose en la palabra de los alumnos. Constatamos que, para esos maestro y maestras, dichas herramientas aparecen como secundarias, subsidiarias o cronófagas, en la periferia de su territorio profesional. Mostramos que dichas herramientas son vistas desde esquemas profesionales que neutralizan su alcance.

INTRODUCTION

En France, le ministère l'Éducation nationale incite ses personnels à « personnaliser » l'action éducative. Cette personnalisation renvoie, d'une part, à la différenciation pédagogique (prendre en compte la diversité des élèves pour l'acquisition de compétences communes) et, d'autre part, à l'orientation des élèves parmi différentes filières d'enseignement secondaire. Depuis les années 2000, ces deux logiques de personnalisation font l'objet d'incitations sous forme de dispositifs (tutorat, entretiens, programmes personnalisés, etc.) qui organisent des interactions individualisées avec les élèves et, n'envisageant pas la pratique scolaire comme un face-à-face entre un membre du personnel enseignant et un groupe-classe, s'écartent de la forme scolaire dominante (Barrère, 2013). Nous faisons l'hypothèse que ces dispositifs, parce qu'ils ouvrent aux élèves un espace où exprimer leur perception de leur situation scolaire, placent le personnel enseignant dans des situations d'incertitudes professionnelles. Pour les envisager, ces membres du personnel enseignant mobilisent des schèmes familiers (Boder, 1992); ils convoquent des savoirs acquis ou des habitudes afin de comprendre et de résoudre les problèmes que leur pose une demande inhabituelle – ici la « personnalisation ».

Le déplacement professionnel qu'appelle la « personnalisation » est d'autant moins aisé que ce mot d'ordre est plurivoque. En pratique, personnaliser l'enseignement et personnaliser l'orientation sont liés : un dialogue entre un membre du personnel enseignant et un élève peut déboucher autant sur des modifications des pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant pour mieux inclure et faire réussir l'élève dans le cadre des objectifs communs, que sur une orientation progressive de l'élève vers d'autres filières scolaires aux objectifs spécifiques. Cette dualité de la personnalisation est particulièrement sensible lorsque les membres du personnel enseignant dialoguent avec des élèves perçus comme susceptibles de décrochage. L'entretien avec ces élèves aux résultats ou aux comportements jugés problématiques doit prendre parti pour améliorer la situation : faut-il y envisager des aménagements pédagogiques ou bien des orientations curriculaires?

Nous avons enquêté sur la perception des politiques de personnalisation de 33 membres du personnel enseignant français interrogés, par questionnaire, lors d'une formation à la prévention du décrochage. Nous examinons comment ces professionnels anticipent cette tension, donc la prédéterminent, au moment de se former aux outils de personnalisation, et plus particulièrement aux outils de travail avec la parole des élèves.

Dans une première partie, nous montrons que l'incitation à se préoccuper de la parole des élèves, par les politiques de prévention du décrochage, est une source d'incertitudes pour le corps professoral de l'enseignement du second degré français. La deuxième partie expose l'enquête empirique conduite pour observer comment les membres du personnel enseignant appréhendent ces dispositifs. Analysant le

matériau collecté, la troisième partie montre que les enseignantes et les enseignants comblent les incertitudes ouvertes par ces outils en abordant le décrochage comme phénomène périphérique aux pratiques de classe. La parole des élèves, envisagée suivant les schèmes familiers de la forme scolaire dominante, fonctionne comme instrument de tri pour produire un jugement d'incompétence professionnelle. L'appropriation de ces outils de prise en compte de la parole des élèves revient ainsi, paradoxalement, à en neutraliser la portée transformatrice.

PRENDRE EN COMPTE LA PAROLE DE L'ÉLÈVE : UNE SOURCE D'INCERTITUDES PROFESSIONNELLES

L'incitation à prendre en compte la subjectivité des élèves traverse l'ensemble du second degré du système éducatif français¹, mais elle est particulièrement sensible dans la politique spécifique de prévention du décrochage scolaire. Multiforme, cette incitation emporte une rupture avec certaines routines professionnelles. Elle ouvre donc des espaces d'incertitudes.

L'essor des dispositifs de prise de parole de l'élève

Les politiques contre le décrochage ont très tôt valorisé les dispositifs en rupture avec la relation pédagogique traditionnelle. Tandis que le terme « décrocheurs » se diffuse en France, depuis la fin des années 1990 (Bernard, 2017), les « microlycées », ou « écoles de la deuxième chance », œuvrent à réhabiliter la parole des élèves (Sueur et Tozzi, 2017). Pour restaurer l'estime de soi du jeune, donner l'occasion de faire un bilan personnel, faire évoluer sa perception des savoirs ou de l'école, ou élaborer un projet d'orientation professionnelle, son expression est l'objet d'une préoccupation spécifique. Les structures de « raccrochage » ont produit des ressources pour y encourager. Par exemple, dans les témoignages filmés du documentaire *Paroles sur le décrochage*², le travail de raccrochage est articulé à la confection, à l'entretien et à la mise en œuvre par les élèves d'un « projet » accompagné par les professionnels.

La réévaluation de la parole des élèves dépasse toutefois aujourd'hui le cas des décrocheurs. Certaines mesures de « personnalisation » ménagent des espaces où les enseignantes et les enseignants peuvent interagir avec les élèves de manière plus individualisée et plus ouverte à l'expression de leur point de vue. L'« entretien personnalisé d'orientation », généralisé entre 2006 et 2009, consiste, pour une professeure principale ou un professeur principal de collège ou de lycée, à s'enquérir, par le dialogue et « l'écoute réciproque », des souhaits et des besoins de l'élève, compte

-
1. Le second degré regroupe les classes de collège et de lycée (sept années).
 2. Ce documentaire présente le témoignage d'anciens décrocheurs ayant fréquenté le Pôle innovant lycéen de Paris (<http://parolessurledecrochage.fr>). Pour un exemple en contextes québécois, français, belge et espagnol, voir le documentaire *L'école pour moi*. Parcours de raccrochage scolaire, UQAM, 2013 (<http://parcours.uqam.ca/zone-video/film-documentaire.html>).

tenu de ses expériences vécues³. Programmé lors des années durant lesquelles les élèves élaborent des choix d'orientation, il renvoie donc à la personnalisation des parcours. L'«accompagnement personnalisé», créé en 2010, comporte lui aussi un objectif d'orientation, mais il propose également soutien et approfondissement: il associe donc les deux acceptions possibles de la personnalisation. Enfin, le «tutorat» vise à conseiller et à guider l'élève pour qu'il «construise son parcours»⁴. Il assume de conjuguer les dimensions cognitives et curriculaires de la personnalisation.

En 2012-2017, la politique française de lutte contre le décrochage conçoit un volet préventif en promouvant ces outils pour les élèves dont les résultats, l'assiduité, la motivation ou l'implication apparaissent problématiques. Pour des membres du personnel enseignant dont la formation initiale est principalement disciplinaire, ces outils ne sont pas d'usage évident.

Des dispositifs problématiques pour les professionnels

Les études sur la mise en œuvre des outils de personnalisation de l'enseignement montrent que ces outils ne font pas consensus (Bruno, Méard et Walter, 2013; Giraudon, 2013). Cantonnés dans des horaires spécifiques, ils échouent à modifier la relation pédagogique. «Très largement, le temps d'enseignement est modifié, alourdi par l'accompagnement personnalisé, dans une forme pédagogique qui reste traditionnelle» (Durand, 2014, p. 100). L'accompagnement des élèves est perçu comme «périphérique à l'acte d'enseignement» (Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2010, p. 93). Notre enquête, détaillée *infra*, le retrouve: les membres du personnel enseignant y déplorent la dimension «chronophage» des outils de personnalisation de la relation aux élèves, s'en distancient par «manque de temps!» ou par «manque de cadre», et regrettent que cela ne soit pas «un temps formel». Ces remarques confirment l'effet dépayçant ou déroutant de la demande de «personnaliser», qui s'apparente à une prise de risque (Bruno, 2016).

Prendre en compte la parole des jeunes se heurte à la culture de l'institution scolaire française. Les élèves pèsent peu dans l'organisation juridique des établissements (Merle, 2012), où les journaux lycéens, par exemple, peuvent faire l'objet de censure (Becquet, 2003; Observatoire des pratiques de presse lycéenne, 2018). En classe, leur parole légitime ne porte pas sur un matériau biographique ou subjectif: faire

3. Circulaire du 14 décembre 2006, «Mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième», *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 47, 21 décembre 2006. L'entretien personnalisé d'orientation, initialement programmé en classe de troisième, est également «offert» en première (depuis 2007-2008) et en terminale (depuis 2008-2009), c'est-à-dire les deux dernières années de l'enseignement secondaire (cf. la circulaire du 11 juillet 2008 intitulée «Parcours de découverte des métiers et des formations», *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 29, 17 juillet 2008).

4. Au sujet de la réforme des lycées, qui crée l'accompagnement personnalisé et le tutorat, voir les différents textes réglementaires publiés dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 1 du 4 février 2010.

participer des jeunes conduit surtout à les enrôler comme élèves dans des activités pédagogiques par, pour et dans la classe. L'objectif central est la transmission de savoirs disciplinaires par l'intermédiaire de situations dans lesquelles les élèves doivent travailler. Lorsque la perception de soi du jeune est requise, c'est plutôt dans une perspective et à des moments spécifiques d'orientation. Or, ces instants ne sont pas propices à l'émergence d'une parole sincère. Dans un système qui hiérarchise des filières inégalement valorisées, les jeunes sont objectivement poussés à exprimer moins leur point de vue qu'un discours propice à une évaluation positive. La situation d'écoute institue le jeune en élève caractérisé par une certaine performance scolaire et l'incite à endosser, de manière « autonome », la lecture qu'en propose l'organisation scolaire (Chauvel, 2014). Les dispositifs de raccrochage se fondent pourtant sur la mise à distance de ce modèle dominant. Comment ses acteurs pourraient-ils alors assumer ce pas de côté, permettant aux élèves d'exprimer plus « librement » leur rapport aux études?

L'atypicité des dispositifs visant l'expression de la subjectivité des élèves constitue dès lors un défi pour les membres du corps professoral, étant donné leur culture professionnelle. Les membres du personnel enseignant du second degré choisissent souvent ce métier par goût pour une discipline : le rapport à l'élève est une découverte, voire un « choc » (Périer, 2013). Les enseignantes et les enseignants sont formés à la gestion de classe plus qu'à l'interaction individualisée, anticipée de manière standardisée. Le rapport au jeune tend à être rapporté à un élève individualisé et théorique. Par ailleurs, l'accompagnement personnalisé suppose un élève élaborant un projet : cette situation peut sembler naturelle à l'enseignante ou à l'enseignant, alors qu'il n'en va pas de même pour le jeune. Le projet nécessite une mise en perspective de soi qui, inégalement conçue suivant les milieux sociaux et scolaires (André, 2012), peut précisément sembler faire défaut à l'élève en décrochage. C'est parce qu'il a une consistance propre, parce qu'il demande une échelle et un cadrage différents de ceux adoptés par principe par l'enseignante ou l'enseignant, que l'élève en potentiel décrochage peut être perçu comme « perturbateur ». C'est dire l'enjeu de la perception, par les membres du personnel enseignant, des outils de travail sur la parole des élèves.

UNE ENQUÊTE SUR L'APPROPRIATION, PAR DES MEMBRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT, DES OUTILS DE TRAVAIL SUR LA PAROLE DES ÉLÈVES

L'occasion d'enquêter sur le rapport des membres du personnel enseignant à la parole des élèves nous a été donnée lors d'un stage de formation continue destiné à des enseignantes et enseignants du second degré assumant ou envisageant la

fonction de « référent décrochage »⁵. Nous présentons ici le contexte, les modalités et les données de cette enquête.

Une formation à la prévention du décrochage par la présentation d'outils pour travailler sur la parole des élèves

Nous avons participé, comme formatrice et formateur, à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un stage de formation à la prévention du décrochage qui propose de se concentrer sur la parole des élèves⁶. Lors de ce stage, deux groupes d'une quinzaine d'enseignantes et d'enseignants ont été réunis pendant deux jours pour travailler successivement sur des recherches, des témoignages de décrocheurs et des outils d'interaction avec les élèves. Nous avons plus particulièrement participé à l'élaboration et à l'animation de la séance consacrée aux outils de travail de la parole des élèves. Par cette centration sur les outils, nous souhaitons aborder les relations entre les membres du personnel enseignant et les élèves simultanément sur le plan matériel, concret et des supports de travail, ainsi que sur le plan, théorique et heuristique, des métaphores de la relation pédagogique.

Ici, par « parole des élèves », nous ne renvoyons pas à l'ensemble des pratiques langagières requises ou observées de la part des apprenantes et des apprenants lors des situations d'enseignement (au sens, par exemple, de Moussi, 2016), mais seulement aux énoncés, produits dans le cadre d'une interaction organisée spécifiquement pour les recueillir, par lesquels des élèves décrivent et expliquent leur situation scolaire. Cet angle n'est pas seulement retenu pour les politiques exposées au point précédent. Il procède également d'intérêts de recherche. Si de récents travaux sociologiques convoquent le point de vue des élèves pour comprendre le décrochage (Bernard et Michaut, 2016), reste cependant à étudier si et comment les membres du personnel enseignant prennent connaissance ou font usage de ces « motifs », par exemple en se préoccupant de la personne, des choix et de la parole de l'élève-sujet (Bongrand, 2017; Virat, 2014).

Lors du stage, huit outils de recueil de la parole, d'origine ministérielle ou bien universitaire, ont été présentés, par nous ou par d'autres intervenants, sous forme de définitions illustrées d'exemples (récits, vidéos, supports imprimés). Trois d'entre eux guident le dialogue d'une enseignante ou d'un enseignant et d'un élève spécialement

-
5. « [...] Des référents "décrochage scolaire" sont nommés dans les établissements du second degré à fort taux d'absentéisme et de décrochage. [...] Dès les premiers signes annonciateurs d'un risque de décrochage, ils se mobilisent et coordonnent l'action de prévention menée par les équipes éducatives [...] Ils ont également pour mission de faciliter le retour en formation initiale des jeunes [...] », circulaire du 29 mars 2013, « Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE) », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 14, 4 avril 2013.
 6. Ce stage a été organisé par Line Numa-Bocage — que nous remercions vivement — en février 2017, sur le site d'Antony de l'Université de Cergy-Pontoise, École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'académie de Versailles. Il était inscrit à un catalogue de formation continue dans lequel les membres du personnel enseignant pouvaient choisir de manière ponctuelle et individuelle, compte tenu d'un temps de formation statutaire.

réunis pour le mener : la métaphore du vélo, qui consiste à demander à un élève de légender le dessin d'une bicyclette, métaphore de sa propre situation de mouvement et d'équilibre, en y explicitant sa direction, ses appuis, ses moteurs, etc.; l'entretien motivationnel, outil de coaching attirant l'attention de l'élève sur des mécanismes cognitifs qui peuvent enrayer l'identification et la poursuite d'objectifs personnels; le questionnaire d'autoévaluation, formulaire rempli par l'élève pour faire le point sur sa situation. Deux autres outils s'adressent en revanche à des groupes d'élèves : le groupe de discussion (focus group), dans lequel un groupe d'élèves débat d'un point convenu avec l'enseignante ou l'enseignant; l'autoconfrontation groupée, dans laquelle un groupe d'élèves commente un enregistrement vidéo d'une séance filmée. Deux autres outils sont des dispositifs réglementaires : le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), contrat par lequel un élève et ses parents, ainsi que l'enseignante ou l'enseignant, s'engagent à travailler sur une compétence précise pendant une période limitée; le tutorat, horaire consacré à l'accompagnement personnalisé d'un ou plusieurs élèves. Un huitième et dernier outil, volontairement moins formalisé et sans renvoi à une situation clairement cadrée, est l'entretien.

Outre des raisons circonstancielles, cette sélection procède de choix. Les cinq premiers outils répondaient aux attentes pragmatiques des stagiaires en matière de ressources immédiatement opérationnelles. Certains outils déjà connus des stagiaires permettaient de partir des pratiques : nous savions qu'aborder l'entretien hors tutorat susciterait des discussions à partir d'expériences vécues. Le vivier était cependant vaste, et d'autres outils auraient pu être retenus au titre des prescriptions (entretien personnalisé d'orientation, conseil de discipline), des pratiques professionnelles (entretiens d'explicitation) ou de la recherche (intervention sociologique, récits de vie, etc.).

Nous étudions ici le rapport des membres du personnel enseignant à la parole des élèves par leur rapport à ces outils. Cela évite d'interroger les adultes directement sur leur rapport aux élèves, ce qui activerait une dimension morale (proclamation du souci de reconnaître, de faire confiance, d'aider, etc.) potentiellement plus distante des pratiques effectives.

Des questionnaires pour observer les positionnements des membres du personnel enseignant relativement aux statuts de la parole

Avant puis pendant le stage, nous avons distribué un questionnaire anonyme. La première partie, en ligne, remplie avant le regroupement présentiel, comportait 25 questions. La deuxième partie, composée de 15 questions, a été imprimée et distribuée lors du stage.

Ce questionnaire interrogeait les stagiaires sur leur situation professionnelle et sur leur rapport au décrochage des élèves. Pour observer leur perception des outils de

travail sur la parole des élèves, il demandait de formuler les avantages et les inconvénients des huit outils évoqués lors du stage, de les classer suivant leur utilité, et d'exprimer le besoin éventuel d'y être formé. Quatre questions ouvertes proposaient enfin des situations fictives dans lesquelles un élève, respectivement, mettait en cause un enseignant dévalorisant, faisait part de l'influence négative de pairs, exprimait le souhait d'arrêter l'école ou faisait part d'une situation de maltraitance. La personne enquêtée était invitée à indiquer ce qu'elle dirait ou ferait à l'égard de cette parole.

Nous souhaitions plus précisément observer quels statuts les membres du personnel enseignant donnent à la parole de l'élève – au sens, présenté *supra*, d'énoncé susceptible d'exprimer un motif de décrochage. La parole peut être envisagée comme source d'informations utiles à l'adulte pour comprendre (par exemple lorsque l'enseignante ou l'enseignant prend conscience de l'existence d'un « problème ») et agir (le « problème » étant posé comme appelant sa mobilisation) ou, au contraire, ne pas agir (le « problème » étant conçu par l'enseignante ou l'enseignant comme relevant d'autres compétences que la sienne; par effet pervers, le motif de décrochage exprimé par l'élève peut être alors converti en facteur de décrochage). La parole peut aussi être suscitée pour régler (et non plus seulement prendre connaissance) des désaccords, et donc accomplir une modification de la relation pédagogique (par exemple lorsque l'enseignante ou l'enseignant négocie avec l'enfant pour amender sa perception). Elle peut également être vue comme un élément constitutif, pour l'élève, de la connaissance de soi en ce qui a trait à la mise en perspective narrative (Abels-Eber, 2000 ; Robin et Séverac, 2013). Les prescriptions ministérielles font de l'entretien un dispositif de principe, sans prendre précisément parti sur les manières de faire advenir et de hiérarchiser des paroles envisageables suivant l'une ou l'autre de ces logiques d'information, de régulation ou de remédiation. Or, la conduite d'un entretien varie suivant les manières de composer avec ces logiques, qui appellent chacune des précautions spécifiques. Lorsqu'ils se projettent dans ces situations, quels statuts les enseignantes et les enseignants attribuent-ils à la parole?

Données

La population enquêtée regroupe 33 personnes qui, présentes lors de la formation, ont répondu, de manière anonyme, au questionnaire abordant les outils évoqués lors du stage. Parmi elles, 19 avaient renseigné, préalablement, en ligne, leur statut professionnel. La plupart de ces personnes en formation ne sont plus débutantes, ayant cinq ans d'ancienneté au moins (9 ayant plus de 10 ans d'expérience, et 7, plus de 20 ans). Elles exercent pour deux tiers en collège, et un tiers en lycée. La situation de décrochage diffère entre ces deux niveaux: le collège unique étant en amont de l'orientation, il se préoccupe *a priori* de prévention ou d'obligation d'instruction, tandis que le lycée concerne des élèves déjà orientés et qui ne sont, pour partie, plus soumis à l'obligation d'instruction.

Ces stagiaires étaient volontaires pour une formation sur le décrochage: ils constituent un public « motivé », intéressé par le thème et à la recherche de solutions. Ne serait-ce qu'à ce titre, ils ne sauraient être étudiés dans une perspective de représentativité.

RÉSULTATS

L'analyse des données consiste ici principalement à interpréter les réponses dominantes (modes) aux questions. Avant de nuancer, il faut souligner que les stagiaires adhèrent globalement au principe de donner la parole aux élèves: ils sont très majoritairement convaincus de la légitimité d'outils qui la promeuvent (chacun de ces outils emporte l'adhésion de 22 à 28 des 33 personnes enquêtées). L'intérêt pour la prévention du décrochage n'étant pas nécessairement équivalent à l'intérêt pour la parole de l'élève, cet aspect méritait d'être confirmé. D'autre part, il faut signaler que les stagiaires, bien qu'expérimentés, expriment, au sujet du travail sur la parole des élèves, un besoin de formation: à l'égard des injonctions à recourir à l'entretien, 22 se disent incompetents. Examinons maintenant, à partir des réponses, comment la réception de ces outils alternatifs illustre la mobilisation, par les enseignantes et les enseignants, de schèmes familiaux.

La reproduction de l'asymétrie scolaire

Notre thèse est qu'il y a une réception paradoxale des outils de travail sur la parole des élèves: les membres du personnel enseignant y adhèrent tout en estimant ces outils plus éloignés de l'ordinaire de la classe et, partant, plus difficiles (puisque supplémentaires, chronophages ou inhabituels) à mettre en œuvre. *A contrario*, les outils apparemment plus près de la relation d'interaction entre les membres du personnel enseignant et le groupe-classe sont moins favorablement appréciés.

Il en va ainsi de la critique qu'ils adressent aux pistes de travail abordées en stage. Les dispositifs qui visent à faire parler les élèves semblent échapper au cœur du métier d'enseignant. Par exemple, ils débordent du cadre des heures de présence en établissement, auxquelles ils viennent s'ajouter à titre optionnel. La majorité des reproches faits aux outils s'organise autour de leur aspect « chronophage », terme qui revient dans 17 formulaires sur 33. Tous les dispositifs sont remis en question à l'aune du « quand? ». Le « temps » de travail est repéré et cadré par un emploi du temps, une salle et un cours. La prise en charge des décrocheurs déborde de la règle des trois unités qui organise la profession: parler avec un élève ne s'y inscrit pas et vient en surplus. Les injonctions ministérielles font potentiellement éclater les contours et les conceptions du métier de professeur, organisés avant tout par une discipline scolaire. Le prisme de la forme scolaire transparaît dans la légitimité différente des huit outils. Pour cinq d'entre eux, 27 à 29 des 33 personnes enquêtées semblent très

favorables: le questionnaire d'autoévaluation et le tutorat (29/33), l'entretien hors tutorat (28/33), la métaphore du vélo et l'entretien motivationnel (27/33). Trois outils sont moins consensuels. Cela s'explique pour le programme personnalisé de réussite éducative: à l'usage exclusif des collèves, il apparaît – les stagiaires nous le confirmeront ensuite – hors sujet pour les enseignantes et les enseignants en lycée. La moindre légitimité des deux derniers outils est en revanche plus surprenante: l'autoconfrontation des groupes et le groupe de discussion recueillent 24 avis favorables sur 33. Ces outils ont en commun, contrairement aux autres, de s'adresser à des élèves en groupe. D'une part, ils font craindre plus facilement de ne pas maîtriser la parole libérée. D'autre part, ils ne reposent pas sur le principe de séparer une interaction personnalisée de l'ordinaire de la classe: ils suggèrent une autre manière d'aborder la classe. Ainsi, le travail de parole semble plus envisageable lorsqu'il reste subsidiaire, sans modifier l'espace et le temps de la classe ordinaire. Suivant un mouvement homologue aux pratiques d'exclusion des «élèves perturbateurs» (Moignard et Ruby, 2013) ou d'externalisation de la prise en charge des «élèves en difficulté» (Morel, 2014), ces dispositifs de prise en charge des élèves décrocheurs apparaissent comme des concessions, consenties à titre subsidiaire ou périphérique, qui permettent de sauvegarder l'ordre scolaire ordinaire dans la classe.

L'attachement des membres du personnel enseignant aux interactions orientées vers la transmission d'une discipline se lit de manière privilégiée dans la réaction différente à ces deux outils collectifs. Le groupe de discussion est moins écarté que l'autoconfrontation groupée (que 18 jugent utiles, 15 refusant ou s'abstenant). Les enseignantes et les enseignants préfèrent l'utiliser au lycée, car les élèves sont plus «mûrs» et la parole, plus élaborée. Surtout, cet outil conduit les élèves à commenter des problématiques disciplinaires. À la question «En quoi le groupe de discussion vous paraît-il utile?», un enseignant répond: «Je voudrais voir le rapport à ma discipline». De même, au sujet des problèmes posés par les outils, un autre répond que le groupe de discussion le conduit à «prendre du recul en tant qu'enseignant, [mais] qu'on ne sait pas du tout ce qui peut être dit». Lorsque l'outil déborde du cadre disciplinaire, l'enseignant ne se sent pas compétent pour accueillir la parole collective. Faute de maîtriser l'outil, travailler avec ou sur la parole de l'élève apparaît ainsi appréhendé comme la source d'un risque, exprimant un sentiment de déstabilisation, voire de disqualification. Lorsque le personnel enseignant excipe que «l'élève peut confondre les rôles de l'adulte», il entérine une division des rôles éducatifs au sein de laquelle les membres du personnel enseignant pourraient se préoccuper exclusivement d'enseigner.

De manière subsidiaire, dans notre questionnaire, nous avons soumis aux membres du personnel enseignant des situations fictives d'interaction avec des élèves exprimant des problèmes personnels. Les réponses reproduisent l'asymétrie habituelle entre membre du corps professoral et élève. «Je parle de situation difficile et j'insiste sur ce qui marche pour proposer un accompagnement autre»; «Je m'entretiens avec l'élève pour présenter des possibles plus positifs», etc.: soit les membres du personnel

enseignant se situent en (source de la) solution, comme se sachant face à un élève en attente de guide, soit ils attribuent le problème à l'expertise d'autres professionnels. Il n'est pas question, *a contrario*, que l'élève élabore lui-même les solutions.

Une parole à la frontière du territoire professionnel

La parole de l'élève apparaît, dans les propos des stagiaires, comme un instrument de tri: elle sert à distinguer ce qui relève de sa juridiction ou appelle l'intervention d'un tiers (Abbott, 1988). Ici, les membres du personnel enseignant abordent la parole des élèves en concluant à leur moindre compétence et, partant, leur moindre pertinence professionnelle pour «raccrocher» ces élèves.

Ce mécanisme transparaît dans la vive préoccupation pour les «motivations» des élèves. Au sujet du tutorat, de l'entretien, de la métaphore du vélo ou du questionnaire d'autoévaluation, les stagiaires soulignent l'objectif de faire émerger, observer, comprendre des «motivations». Ils semblent majoritairement considérer que le problème des décrocheurs avérés ou potentiels réside dans l'insuffisant intérêt pour leur discipline, ou pour la scolarité de manière générale. Ils développent un discours qui, étayable par les écrits sur le décrochage, apparaît ici soit déterministe du devenir des élèves en difficulté d'apprentissage (l'absence de «motivation» rendant la cause du décrochage hors de portée), soit tautologique (la difficulté scolaire étant vue non seulement comme l'effet, mais également la source du décrochage). Directement interrogés sur les «causes du décrochage», les stagiaires évoquent majoritairement des difficultés ou du désintérêt, et moins ce qui peut en être l'origine. Faire parler les élèves, c'est alors constater l'ampleur et la teneur de ce manque.

L'analyse conduit alors à sortir des préoccupations didactiques. L'explication du «manque de motivation» est en effet alors recherchée non par des pratiques pédagogiques ou des difficultés d'apprentissage, mais vers le manque de mise en «projet». Ce sont alors les familles ou les conseillers d'orientation qui sont envisagés comme lieux d'origine et de résolution du manque. Les enseignantes et les enseignants évaluent les «motivations» comme un préalable à la situation scolaire. Facteur exogène, la motivation est aussi bien un adjuvant qu'un opposant, ce qui ne dit rien des objets de motivation, ni des raisons qui président à cet élément qui semble moteur pour les membres du personnel enseignant. Pourtant, de nombreuses études montrent que c'est l'institution elle-même qui est la principale cause de décrochage (Baker *et al.*, 2001).

Ces problèmes de «motivation» pourraient être mis en question au prisme de la pédagogie: ce n'est jamais le cas. L'étiologie est recherchée dans des situations ou des traits inhérents à la personne de l'élève. Écartant la pédagogie, ce cadrage motivationnel déplace le problème à la périphérie de la compétence des membres du personnel enseignant. Ceux-ci sont en effet des spécialistes de l'enseignement

de disciplines – et souvent, en France, des spécialistes de disciplines plus encore que de leur enseignement, étant donné leur formation –, non de la psychologie des adolescents. «Remotiver» est un objectif moins spontanément perçu à leur portée. Les membres du personnel enseignant glissent alors du constat d'un problème de motivation vers la sollicitation d'autres professionnels. À la situation fictive «Lors d'un entretien, vous présumez que le décrochage d'un élève s'explique par sa vie hors établissement (sociabilités juvéniles, situation familiale, dépendances, etc.)», tous les répondants affirment qu'ils «dirigent l'élève vers un autre professionnel plus compétent». À la question de savoir si, sous ce constat, les stagiaires «interrogent l'élève directement sur sa vie extrascolaire», seulement 5 des 33 personnes interrogées répondent positivement, mais 13 sur 33 essaient de «lui en faire parler sans l'interroger directement». Ces discours font écho aux travaux qui envisagent le décrochage sous l'angle de «facteurs de risque»; le désintérêt, le manque de motivation ou les résultats faibles ont le statut de causes externes à la pratique pédagogique (Bruno, Félix et Saujat, 2017). Or cette lecture, activant un schème familier, peut contribuer au processus de décrochage. Notre questionnaire ne permet pas de savoir si cette approche indirecte est une technique d'entretien pour faire parler l'élève en toute légitimité, ou bien si elle consiste à essayer d'en savoir plus tout en ayant l'intuition d'une indiscretion illégitime et d'une sortie de terrain professionnel. La même ambivalence se retrouve lorsque les membres du personnel enseignant proposent des stratégies de contournement (Ponté, Thomazet et Mérini, 2012).

Une illustration frappante de la perception de la parole des élèves comme extérieure à leur compétence professionnelle réside dans l'inquiétude à l'égard du groupe de discussion. Les membres du personnel enseignant interrogés ne s'estiment pas compétents pour organiser ces débats collectifs. La parole, lorsqu'elle circule entre élèves, peut échapper à la maîtrise des adultes et menacer les relations de pouvoir habituelles entre élève et membre du personnel enseignant (Fielding, 2001). Les mots remettent en question le métier. L'autoconfrontation illustre la même réticence – même si les membres du personnel enseignant lui opposent également les problèmes de droit à l'image qu'emporte l'enregistrement vidéo des élèves. Ces outils déstabilisent leur identité professionnelle et désorganisent leurs champs conceptuels. La théorie des champs conceptuels permet d'expliquer ces processus sous-jacents à l'activité: la conceptualisation du réel par les sujets convoque des schèmes familiers qui ne réorganisent plus l'activité (Vergnaud, 1985). Au-delà de la polysémie du concept de dispositif (Bruno *et al.*, 2013), les enseignantes et les enseignants envisagent les différents outils en mesurant le rapport entre le coût d'un dispositif et le bénéfice qu'il permet d'espérer.

CONCLUSION

Pour prévenir ou résoudre les processus de décrochage scolaire, les politiques éducatives françaises promeuvent des dispositifs qui envisagent la parole de l'élève d'une manière alternative à la forme scolaire dominante. Dans notre enquête sur l'appropriation de ces dispositifs par des membres du personnel enseignant responsables de leur mise en œuvre, nous avons montré que ces outils apparaissent secondaires, subsidiaires ou chronophages, à la périphérie de leur territoire professionnel.

Plus précisément, les outils abordés lors du stage pour former les enseignantes et les enseignants au travail avec la parole des élèves sont reçus d'autant plus positivement qu'ils viennent équiper (ou faire la promesse de faire advenir) le personnel enseignant bienveillant, en colloque singulier avec son élève démotivé. Cette figure est ambivalente : les membres du personnel enseignant aspirent à aider leurs élèves, mais ils pressentent qu'il s'agit d'aider précisément ceux que leurs pratiques professionnelles ne permettent pas d'installer dans une dynamique de réussite. Cette épreuve professionnelle comporte ainsi une contradiction : pour « traiter » de manière originale la parole de l'élève décrocheur, les stagiaires convoquent le schème familial, opérationnel, de la forme scolaire – porteur de conceptions du temps, des modalités d'enseignement, de l'asymétrie entre adulte et élève ou d'une interprétation du décrochage en matière de facteurs exogènes, qui est potentiellement déterministe et performative.

Ces constats peuvent surprendre dans le cadre d'une formation : ne devrait-on pas observer ici des déplacements professionnels dans lesquels les membres du personnel enseignant s'empareraient d'outils faisant évoluer leur professionnalité ? Lorsqu'ils prennent connaissance d'un outil qu'ils n'ont jamais manipulé et l'évaluent positivement, ils n'éprouvent pas pour autant le besoin de s'y former. Par exemple, 29 stagiaires sur 33 affirment ne pas connaître la métaphore du vélo, 27 veulent l'utiliser (dont 7 la placent en tête des 8 outils), mais 14 seulement souhaitent s'y former.

On peut alors se demander si le discours récurrent sur le « manque de formation » et sur le besoin d'outils opérationnels et efficaces ne serait pas une rhétorique de circonstance, dissimulant le problème de fond : les remises en question que les politiques publiques exercent sur les territoires et identités professionnelles instituées. On pourrait lire de la même manière les discours sur « les élèves qui ne veulent pas », « qui ne sont pas motivés » ou « qui mentent »... Ces empêcheurs révèlent des fragilités et des incertitudes qu'une formation ponctuelle ne saurait à elle seule permettre de surmonter.

Références bibliographiques

- ABBOTT, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- ABELS-EBER, C. (2000). *Enfants placés et construction d'historicité*. Paris, France: L'Harmattan.
- ANDRÉ, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- BAKER, J. A., DERRER, R. D., DAVIS, S. M., DINKLAGE-TRAVIS, H. E., LINDER, D. S. et NICHOLSON et M. D. (2001). The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 406-426.
- BARRÈRE, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- BECQUET, V. (2003). Les journaux lycéens entre droits et infractions. Dans G. Henaff et P. Merle (dir.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques* (p. 117-132). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- BERNARD, P.-Y. (2017). *Le décrochage scolaire*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- BERNARD, P.-Y. et MICHAUT, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves: un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et formations*, 90, 95-112.
- BODER, A. (1992). Le schème familial, unité cognitive procédurale privilégiée. Dans B. Inhelder et G. Cellérier (dir.), *Le cheminement des découvertes de l'enfant* (p. 217-302). Neuchâtel, France: Delachaux et Niestlé.
- BONGRAND, P. (2017). Repérer les décrocheurs et/ou réformer l'institution qui les produit? Comment de futurs enseignants se forment au «décrochage». Dans P. Tremblay et S. Kahn (dir.), *Contextes inclusifs et différenciation: regards internationaux* (p. 75-99). Québec, Québec: Presses de l'Université de Laval.
- BRUNO, F. (2016). Prendre en compte les élèves à risque de décrochage scolaire au sein du cours disciplinaire: une prise de risque pour les enseignants. *Questions vives. Recherches en éducation*, 25. Repéré à <http://journals.openedition.org/questionsvives/1910>
- BRUNO, F., FÉLIX, C. et SAUJAT, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271.

- BRUNO, F., MÉARD, J. et 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.
- CHAUVEL, S. (2014). Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. *Politix*, 108(4), 53-73.
- DURAND, B. (2014). En quoi l'accompagnement personnalisé change-t-il le métier d'enseignant? *Administration & Éducation*, 143(3), 99-102.
- FIELDING, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- GIRAUDON, C. (2013). Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un facteur d'émancipation? Lectures et pratiques enseignantes divergentes. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 65-81.
- Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale.
- MERLE, P. (2012). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris, France : Presses universitaires de France.
- MOIGNARD, B. et RUBI, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60.
- MOREL, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, France : La Dispute.
- MOUSSI, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21(1), 57-80.
- Observatoire des pratiques de presse lycéenne. (2018). *Enquête sur le droit de publication des lycéens*. Repéré à https://obspresselyceennedotorg.files.wordpress.com/2018/03/enquc3aate-2017-sur-le-droit-de-publication-lycc3a9en_analyse-et-conclusionsvf.pdf
- PÉRIER, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire? *Recherche et formation*, 74, 17-28.
- PONTÉ, P., THOMAZET, S. et MÉRINI, C. (2012). Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités. *Recherches en éducation*, HS 4, 31-41.

- ROBIN, P. et SÉVERAC, N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance: les paradoxes d'une biographie sous injonction. *Recherches familiales*, 10(1), 91-102.
- SUEUR, B. et TOZZI, M. (2017). Donner à la parole des élèves une légitimité qui lui est habituellement déniée. *Cahiers pédagogiques*, 538. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Donner-a-la-parole-des-eleves-une-legitimite-qui-lui-est-habituellement-deniee>
- VERGNAUD, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 245-252.
- VIRAT, M. (2014). Vers une conception de l'élève-sujet: la relation enseignant-élève en dispositif relais. *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 36. Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/1010>