Document généré le 4 août 2025 01:12

Revue hybride de l'éducation

Dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire

Raisons et retombées de la mobilisation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) sur les pratiques collaboratives

Véronique Barthélémy

Volume 3, numéro 1, printemps 2019

Les inégalités scolaires

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1066433ar
DOI : https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.502

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Barthélémy, V. (2019). Dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : raisons et retombées de la mobilisation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) sur les pratiques collaboratives. *Revue hybride de l'éducation*, *3*(1), 121–145. https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.502

Résumé de l'article

La question du décrochage scolaire est devenue ces dernières années non seulement un objet de recherche scientifique mais aussi une préoccupation politique. Dans ce contexte, nous prenons appui sur une expérience conduite dans une cité scolaire, pour étudier en quoi l'implication des enseignants et des CPE dans le « dispositif de remédiation et de tutorat », destiné aux lycéens en difficultés avec risque de décrochage, peut avoir des retombées sur leurs pratiques. Après avoir mené des entretiens auprès de ces derniers, nos résultats montrent qu'ils développent de nouvelles relations professionnelles, un autre regard envers l'élève et une collaboration plus marquée.

Tous droits réservés © Université du Québec à Chicoutimi, 2019

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : raisons et retombées de la mobilisation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) sur les pratiques collaboratives

Auteur(s)
Véronique Barthélémy, Université de Lorraine, France
veronique.barthelemy@univ-lorraine.fr

Résumé

La question du décrochage scolaire est devenue ces dernières années non seulement un objet de recherche scientifique mais aussi une préoccupation politique. Dans ce contexte, nous prenons appui sur une expérience conduite dans une cité scolaire, pour étudier en quoi l'implication des enseignants et des CPE dans le « dispositif de remédiation et de tutorat », destiné aux lycéens en difficultés avec risque de décrochage, peut avoir des retombées sur leurs pratiques. Après avoir mené des entretiens auprès de ces derniers, nos résultats montrent qu'ils développent de nouvelles relations professionnelles, un autre regard envers l'élève et une collaboration plus marquée.

Mots-clés : Décrochage scolaire, dispositif de remédiation, pratiques professionnelles, collaboration, implication des personnels enseignants et éducatifs

Problématisation : la question du décrochage en France

Les travaux en sociologie montrent l'existence d'inégalités scolaires liées à différents facteurs (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012) pouvant entraîner le désengagement des élèves voire la sortie du système scolaire. La question du décrochage scolaire devient un sujet de préoccupation pour les gouvernements avec la mise en place de circulaires (par exemple BO n°23 du 4 juin 2009, circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011, circulaire du 29-03-2013, plan de mesures 2014) et pour les chercheurs (Blaya, 2010 ; Feyfant, 2012 ; Thibert, 2013), et ce, pour différentes raisons que nous détaillerons ci-dessous. Or, pourquoi s'en préoccuper ? Selon le Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire [CNESCO] (2017), le premier enjeu est un enjeu individuel. Pour de nombreux jeunes, l'école est vécue comme une source de mal-être, entrainant un impact négatif sur l'estime de soi et par conséquence sur la qualité de vie et sur leur insertion sociale et professionnelle. Le deuxième enjeu est un enjeu social. Les jeunes sans diplôme se trouvent plus souvent au chômage ou occupent des emplois précaires. Le troisième enjeu est un enjeu économique : le décrochage génère des coûts importants pour la société.

La prise en compte du décrochage scolaire par les gouvernements politiques

Face à ces constats, les gouvernements français proposent différentes mesures pour lutter contre le décrochage. Sans en présenter l'ensemble, nous rappellerons qu'en 1989, la loi d'orientation fixe comme objectif de « *conduire d'ici dix ans, l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80% au niveau du baccalauréat* ». En 2000, la France s'inscrit dans le contexte européen de la politique de lutte contre le décrochage scolaire ; l'objectif étant de réduire le taux d'abandon scolaire, améliorer les niveaux d'éducation et favoriser l'inclusion sociale.

Toutefois, cette lutte ne devient l'un des objectifs nationaux du Haut-commissariat à la jeunesse qu'en 2008. Dans ce contexte, les différents ministres de l'éducation en France (comme par exemple Darcos ou Chatel), espèrent réduire le nombre de sortants sans diplôme et créent des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs. En 2013, la loi pour la refondation de l'École de la République propose une politique permettant de « raccrocher » 20 000 jeunes. Puis, le plan d'actions *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage* (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014) vise à prévenir le décrochage et entend proposer à chaque jeune en situation de décrochage une solution personnalisée en mobilisant tous les leviers et les acteurs.

En conséquence, la lutte contre le décrochage scolaire se poursuit dans une action conjointe alliant divers partenaires et dans la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques. Se centrant sur trois objectifs (i.e. faire de la prévention dans les établissements, faciliter le retour vers l'École des jeunes ayant décroché, et prendre en charge les jeunes sortis sans qualification), le ministère de l'Éducation nationale (MEN) propose une politique de prévention prenant en compte chaque élève. Cela se concrétise par la mise en place d'un dispositif interne au sein des établissements scolaires, « le groupe de prévention du décrochage scolaire » (GPDS). Cet outil vise à repérer les risques de rupture scolaire, à analyser collectivement les problématiques des élèves, à émettre des propositions d'actions dans les champs pédagogique, éducatif, social, médical, voire d'orientation et d'insertion.

La prise en compte du décrochage scolaire par les chercheurs

Selon les chercheurs, différentes définitions coexistent concernant les « décrocheurs » ; ceci entrainant diverses manières d'aborder les problématiques et les objets de recherche.

Selon Bernard (2017), certains chercheurs parlent de *déscolarisés dans l'école*, de *décrocheurs de l'intérieur* (Bautier, E., Terrail, J-P., Branca, S., Bonnéry, S., Béby, A., et Lesort, B., 2002), désignant des élèves en rupture scolaire à l'intérieur des établissements, manifestant ou non des comportements hors normes. Ces auteurs choisissent de se situer *en amont du décrochage scolaire*, afin de mettre à jour *la dynamique des interactions entre plusieurs fabrications du décrochage de l'intérieur*.

Feyfant (2012) et Thibert (2013) mettent respectivement en perspective les signaux prédictifs de décrochage dans l'enseignement primaire ainsi que le décryptage de ces signaux et la diversité des approches et des dispositifs. Plusieurs typologies sont proposées dans le but de caractériser les populations à risque (Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000). Il est par ailleurs décrit les causes et les symptômes du décrochage (Gilles et al*.,* 2012) ainsi que les actions de détection et de prévention.

Favier et Moussay (2017) décrivent différentes approches. Afin de comprendre les modes d'émergence et le développement du processus de décrochage, ils décrivent un premier courant de recherche faisant porter les travaux sur les difficultés d'apprentissage. Pour reprendre leurs propos, ces travaux, se revendiquant d'une épistémologie didactique, montrent que les élèves ne peuvent trouver les ressources pour réussir la tâche demandée que dans la situation dans laquelle ils sont engagés, et particulièrement auprès du professeur (Margolinas et Laparra, 2009 ; Toullec-Théry et Marlot, 2013). Par ailleurs, ils mettent en évidence un second courant de recherche selon lequel les études présentent les

principes relatifs à la prévention du décrochage (*i.e. :* inscription de dispositifs sur le long terme, détermination d'objectifs précis, évaluation des actions menées, implication d'équipes éducatives cohérentes (Blaya, 2010). Les résultats des travaux présentés ci-dessous s'inscriront dans cette dernière perspective ; nous nous attacherons à décrire les raisons de l'implication des acteurs et les pratiques collaboratives se développant au sein du dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage.

En bref, si la lutte contre le décrochage se joue d'abord en classe, dans les interactions enseignement/apprentissage entre élèves et enseignants à propos du travail scolaire, elle sera ensuite pensée, par les pouvoirs publics, dans le cadre de dispositifs collectifs axés sur la prévention ou la remédiation, souvent en dehors de la classe, sur la base d'échanges formels et informels. En conséquence, la lutte contre le décrochage se poursuit dans une action conjointe alliant divers partenaires et dans la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques. Il s'agit non seulement de collaborer pour mener à bien le projet d'accrochage d'un élève mais également de mobiliser des communautés d'acteurs confrontés à cette situation (Gilles et al., 2012).

Notre objectif de recherche

De ces connaissances institutionnelles et scientifiques, il ressort que le rôle et l'implication des acteurs sont deux variables importantes dans la mise en œuvre des dispositifs. La question est de savoir ce que ces temps d'implication dans un dispositif apportent dans la construction des relations et dans leurs expériences professionnelles. Sont-ils des moyens pour initier et faciliter des pratiques collaboratives (i.e. travailler à une œuvre commune, développer la communication, élaborer des objectifs, construire des projets, mettre en œuvre des actions) ? C'est pourquoi, dans une recherche de compréhension des raisons de cette implication, nous nous demandons en quoi avoir une connaissance des enjeux du dispositif favoriserait une nouvelle professionnalisation des personnels d'enseignement et d'éducation. Pour y répondre, nous développerons deux objectifs.

Notre objectif premier, ici, est de contribuer à une meilleure connaissance des effets de l'implication des enseignants et des CPE[1] dans

[1] En leur qualité de personnels du service public d'éducation, les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

le « dispositif de remédiation et de tutorat », destiné aux lycéens en difficultés avec risque de décrochage, sur leurs pratiques individuelles et collectives. Nous décrirons les relations entre CPE et professeurs, les apports des rencontres entre ces acteurs ainsi que les apports de cette expérience professionnelle.

Notre objectif second est de travailler sur la professionnalisation des métiers d'enseignant et de CPE, notamment pour la compétence du référentiel des métiers de l'enseignement et de l'éducation « coopérer avec des acteurs ». Cela suppose de réfléchir à la vie quotidienne des acteurs en repérant les liens entre les attentes et la réalité ; c'est pourquoi nous demandons aux acteurs de décrire les raisons de leur implication dans le dispositif (*cf.* : demande de l'établissement, volonté personnelle, choix professionnel, réponse aux compétences attendues, etc.), les différentes étapes de leur démarche les ayant amenés à orienter l'élève vers ce dispositif, leur connaissances des difficultés des élèves et les actions mises en œuvre. À partir de ces connaissances, il s'agira de repérer si les enseignants et CPE sont capables de mobiliser des connaissances et des compétences adaptées aux situations de travail liées à la prise en charge d'un élève à risque de décrochage d'une part et de développer une technicité particulière d'autre part ; d'où notre intention de repérer les pratiques dans le dispositif. Notre démarche supposera que nous allions au-delà de la simple description et que nous essayons de comprendre ce qui se passe grâce à des indices pertinents. De ce fait, la collaboration sera plus particulièrement analysée au travers des activités telles que l'anticipation et la mise en œuvre des actions. Concernant les relations, nous prendrons comme indicateurs, les acteurs avec lesquels ils travaillent et les échanges entre acteurs.

Pour parvenir à ces objectifs, dans une première partie, nous définirons le cadre conceptuel et théorique. Nous nous focaliserons plus particulièrement sur les facteurs du décrochage, et ce pour trois raisons : premièrement, car les définitions peuvent être diverses (Thibert, 2013) deuxièmement, car il dépend de composantes liées à la classe ou à l'école, composantes qui peuvent être consécutives de l'investissement des acteurs et troisièmement, car nous, il nous semble nécessaire que les acteurs connaissent, repèrent et comprennent les causes des difficultés des élèves, s'ils souhaitent proposer une aide adaptée avant de pouvoir s'engager dans toute action. Puis, nous décrirons le contexte de notre recherche et notre méthodologie. Pour finir, nous présenterons nos résultats.

Cadre conceptuel et théorique : le décrochage : quels en sont les facteurs ?

Les facteurs du décrochage

D'après Bernard (2017), le décrochage est un processus, toujours singulier, qui renvoie à des ensembles de problématiques différentes. Blaya et Hayden (2003) complètent cette définition en désignant le décrochage comme le « processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué conduisant à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage » (p.6). À ces propos, Esterlé (2013) ajoute que le décrochage est un processus multifactoriel qui démarre par les difficultés scolaires, les difficultés de comportement, le rejet de l'école et l'absentéisme. Par ailleurs, dans leur rapport belge sur le décrochage, Canivet, Cuche et Jans (2006) précisent qu'il est d'une part la conséquence de la « détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société » et d'autre part un « processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire » (Leclercq et Lambillotte, 1997).

En d'autres termes, le décrochage est la conséquence d'un désintérêt progressif de l'élève pour l'école. De manière générale, il est admis que le décrochage scolaire est la conséquence d'événements personnels (en lien avec l'affectivité, la personnalité et l'apprentissage), scolaires (en lien avec l'organisation scolaire, la relation avec les enseignants et les pairs), familiaux et socioculturels (en lien avec le milieu, les événements familiaux et les valeurs sociales).

Dans le cadre de cet article, nous nous focaliserons sur l'une des facettes de la problématique du décrochage à travers les facteurs organisationnels et structurels (Jasnosz et Leblanc, 1996) ou les composantes liées à la classe et à l'école (Potvin et Pinard, 2012).

Composantes liées à la classe

Le décrochage peut trouver ses origines dans un climat de classe délétère ou des relations difficiles entre enseignants et apprenants. Gilles et al. (2012), prenant appui sur différentes recherches, donnent comme exemples l'importance du niveau d'attentes des enseignants sur l'échec ou la réussite de leurs élèves de même que l'importance des pratiques pédagogiques et éducatives et des interactions entre élèves et enseignants.

Ainsi, les élèves sont classés entre bons et mauvais élèves. Ils sont « étiquetés » en fonction de leurs performances ou de leurs comportements. Le problème qui se pose est que, non seulement, cet étiquetage peut s'imposer durablement (en fonction de la fréquence avec laquelle les enseignants ont recours à l'étiquette, de l'autorité qui la confère ou de l'assentiment des autres enseignants), mais aussi que les enfants

s'identifient à l'étiquette qui leur est collée. Cette institutionnalisation de l'étiquetage renforcerait le risque de décrochage.

D'autres recherches s'intéressent aux conséquences des formes de scolarisation ou aux malentendus scolaires sur le rapport des élèves à la classe. Hugon (2010) indique que les premiers signes de décrochage se manifestent au collège lorsque les élèves doivent s'ajuster à une forme scolaire différente de la forme élémentaire. Il indique que le sentiment d'appartenance scolaire, essentiel pour que les élèves investissent leur scolarité, diminue fortement lorsqu'il y a plusieurs enseignants. Au collège, la multiplicité des adultes et la focalisation sur les résultats scolaires tendent à distendre les relations avec les enseignants (Blaya, 2010).

Bonnéry (2007) souligne l'existence d'un malentendu sur l'activité scolaire, réduite par les élèves à une série de consignes et de règles de comportement, à un « métier d'élève », bien loin d'une activité cognitive permettant le développement personnel. Ceci a des conséquences sur le regard porté par l'élève sur sa scolarité. En effet, Lahire (1994) montre que les premières difficultés installent rapidement les élèves dans le statut d'élèves « en difficulté », occasionnant des traitements différenciés de la part des enseignants ainsi que des regards dévalorisant de la part des parents ou des pairs (Millet et Thin, 2005). Ces élèves développent des formes de découragement (Florin, 2011, cité par CNESCO, 2017) ne leur permettant pas de poursuivre des parcours scolaires et des orientations attendues. D'autres peuvent se sentir incompris et injustement reconnus, entrainant le refus de travailler, l'adoption d'attitudes perturbatrices ou le décrochage. Les derniers présentent des signes d'ennui qui, sans être une cause directe de décrochage, peut être précurseur d'absentéisme (CNESCO, 2017). Cet absentéisme tient lieu de stratégie d'évitement : les élèves glissent vers une déscolarisation progressive et ne développent pas de sentiment d'appartenance à leur établissement. Cet absentéisme peut se manifester à l'intérieur des établissements, sous forme de retards ou de cours « séchés » (Blaya et Hayden, 2003) ou par la sortie de l'établissement.

Composantes liées à l'école

Au niveau des facteurs organisationnels et structurels, Gilles et al. (2012) rapportent que l'existence de filières d'études disparates et de filières dites « de relégation » sont génératrices de décrochage.

Pour donner quelques illustrations, il apparait qu'en France, la responsabilité de l'orientation dans la voie professionnelle, souvent non souhaitée et subie, est indéniable dans le décrochage (Bavoux et Pugin, 2012). À cela s'ajoute un manque de cohérence entre les enseignements, qui n'aide pas les élèves à construire du sens à partir des apprentissages (Antonmattei et Fouquet, 2011). L'enseignement professionnel est

considéré comme un « ordre d'enseignement dominé » et assure une fonction de relégation scolaire et sociale (Palheta, 2012) ayant pour conséquence des sorties précoces des élèves du système scolaire.

Un autre élément à considérer est celui des inégalités socio-spatiales d'accès au savoir, liées au problème de la densité de l'offre pédagogique et à l'offre de formation sur un territoire donné (CNESCO, 2017). Les établissements scolaires peuvent développer une plus ou moins grande diversité d'offres aux élèves, que ce soit en matière de spécialités, de voies ou de niveaux de formation, diversité favorisant ou contrariant les ruptures scolaires (Bavoux et Pugin, 2012).

Par ailleurs, plus un établissement comporte d'élèves défavorisés, plus le risque de décrocher augmente, indépendamment des caractéristiques individuelles (Saatcioglu, 2010). Les conditions de travail difficiles pour les personnels peuvent se traduire par un climat scolaire moins sécurisant, générer des pratiques pédagogiques en décalage par rapport aux besoins des élèves et dégrader les relations entre enseignants et élèves (Rumberger et Palardy, 2005).

En bref, cette approche synthétique est utile à plusieurs titres. Elle permet tout d'abord de catégoriser les déterminants internes au système éducatif (Gilles et al., 2012). Même si les enseignants ont tendance à attribuer l'échec des élèves aux causes externes au système scolaire, plusieurs analyses mettent en évidence l'importance des facteurs internes et notamment au climat scolaire (Blaya, 2010).

Ensuite, elle présente deux formes de réponse apportées par l'école : une première consistant en un effort d'adaptation des cursus et modalités d'accompagnement scolaire et une seconde basée sur le développement de partenariats éducatifs en dehors de l'école (Gilles et al., 2012).

Pour finir, elle ouvre sur une troisième réponse, portant sur le développement d'approches et d'alliances éducatives (MEN, 2013) au sein de la vie scolaire ; réponse pour laquelle nous optons dans notre étude prenant appui sur l'expérience conduite dans une cité scolaire rurale.

En bref, nous pouvons supposer que selon la manière dont les acteurs « s'expliquent » ou « expliquent » le décrochage scolaire des élèves, ils prendront la décision (ou pas) de s'investir dans des dispositifs et de penser leur métier dans une nouvelle dynamique professionnelle. Réinterroger le métier d'enseignant et de CPE, notamment en termes de professionnalisation (Vanhulle, 2009) suppose de réfléchir à la vie quotidienne des gens ; elle reflète la reconnaissance, la constitution et la consolidation d'une profession. Ainsi, comme évoqué plus haut, faire du professeur ou du CPE un professionnel suppose de former une personne

capable de mobiliser des connaissances et des compétences adaptées aux situations de travail qu'elle rencontre, depuis la mise en œuvre de routines efficientes jusqu'à la prise de décisions adéquates face aux imprévus, à la complexité, à l'inattendu. Ce professionnel développe une technicité particulière et est socialement reconnu. En effet, de par l'apport de connaissances, l'adaptabilité à des situations et une image sociale valorisée, nous pouvons envisager une transformation de l'activité et de l'action, le repérage des enjeux, le développement d'un intérêt général et le partage de savoirs vivants. Autrement dit, cette personne conduit ses actions dans un style qui lui est propre, mais en fonction d'un agir-référent collectif composé de techniques, de règles, de normes, de savoirs, de valeurs et de prescriptions. Son expertise se forge dans ses manières de se débrouiller avec pertinence dans des situations de travail quotidiennes. Elle se traduit dans des savoirs professionnels identifiables qui reflètent, au-delà de ses actions propres, l'activité collective de son groupe professionnel (Vanhulle 2009). Il s'agit donc de situer ces compétences dans un contexte professionnel croisées et complétées par les compétences attendues.

Contexte de la recherche et démarche méthodologique

Les données issues du projet d'établissement

La cité scolaire est composée d'un collège, d'un lycée général et technologique et d'un lycée professionnel. À la lecture du projet d'établissement (2014-2018), nous avons relevé les difficultés suivantes :

- Problèmes d'orientation entre la seconde et la première, entrainant des orientations scolaires par défaut ou des redoublements,
- Ruptures dans le parcours scolaire.

De plus, nous avons pris connaissance de l'existence de différents dispositifs (dispositif de remédiation, tutorat, accompagnement, aide personnalisée, alliances éducatives, etc.), prenant appui sur des démarches pédagogiques innovantes (inversée, de projet). Ces dispositifs concernent les acteurs de la communauté éducative et visent une meilleure qualité de vie et un climat favorable aux études.

Les objectifs visés par le dispositif de remédiation et de tutorat et son protocole de fonctionnement

Ce dispositif, considéré comme un outil de repérage et de suivi des élèves décrocheurs ou en risque de décrochage, vise à mettre à jour les risques de rupture scolaire, à analyser collectivement les problématiques des élèves, à émettre des propositions d'actions dans les champs pédagogique, éducatif, social, médical, d'orientation et d'insertion.

Il est constitué d'un protocole et d'outils spécifiques. Dans l'annexe 1 sont décrites les procédures générales. Après le repérage de l'élève en difficulté, un diagnostic est réalisé et une proposition de remédiation est envisagée (équipe pédagogique, tutorat, GPDS). Si ces mesures s'avèrent insuffisantes, il se met en place un contrat « Alliances éducatives » destiné à prendre en charge les élèves décrocheurs d'une manière globale avec une recherche constante de l'implication des familles. Il s'appuie sur les actions déjà existantes et sur la mise en place de partenariats clairement identifiés. La mise en œuvre des Alliances éducatives doit s'appliquer à la prévention ainsi qu'à l'intervention par le repérage des élèves, un diagnostic partagé et une proposition de remédiation, la contractualisation et un suivi régulier. Nous trouvons ensuite les acteurs impliqués ainsi que les moments et les lieux où les données sur les élèves sont récoltées, les outils de travail. Pour finir, des informations relatives au support et au suivi de l'élève sont précisées.

Dès qu'un élève est pris en charge, les acteurs complètent la fiche GPDS (annexe 2) retraçant la synthèse des avis de l'équipe pédagogique. Les difficultés d'apprentissage ou l'attitude de l'élève sont indiquées. Dans ce document sont retranscrites des informations relatives à l'entretien réalisé avec les parents. Il est aussi mentionné le projet personnel et professionnel de l'élève et le nom des personnes auxquelles ce dernier peut avoir eu recours.

Pour finir, un tutorat (annexe 3) est proposé entre l'élève et un acteur de l'établissement (professeur, CPE, infirmière, etc.). Élève et adulte procèdent à un entretien individuel dans lequel cet élève décrit ses difficultés. De par les échanges, l'adulte est amené à aider l'élève à retrouver confiance et rendre l'élève acteur de sa scolarité. Il a pour objectif principal de :

- Préparer et accompagner l'élève vers l'autonomie et la responsabilité ;
- Aider à construire le parcours de formation de l'élève ;
- Faire un « retour régulier » au professeur principal et aux membres du GPDS.

Les données recueillies auprès des acteurs pour la compréhension du fonctionnement du dispositif

Démarche méthodologique

Ci-dessus, nous avons explicité le protocole de fonctionnement du dispositif. Mais il nous a semblé pertinent de repérer via les documents de l'établissement scolaire et des entretiens comment les acteurs l'ont traduit dans la pratique et se le sont appropriés afin de situer leurs compétences

dans leur contexte professionnel croisées et complétées par les compétences attendues.

Ainsi, après l'analyse du projet d'établissement, nous avons procédé à la passation d'entretiens semi-directifs auprès de 2 CPE et des 6 enseignants impliqués. Le faible nombre d'acteurs interrogés s'explique par le fait que ce dispositif d'aide ne concerne que très peu d'élèves, d'une part, et que les enseignants investis sont peu nombreux, d'autre part. Concernant les CPE, force est de constater que, comme dans tout établissement, leur effectif est peu important.

Plus précisément, notre échantillon est constitué de :

- Deux CPE, un homme (CPE 1) et une femme (CPE 2), ayant 12 ans ou 19 ans d'ancienneté dans la fonction. Ils sont âgés de 42 et 48 ans. La CPE 2 a indiqué avoir eu une formation concernant la prise en charge des élèves en difficulté ; mais cette « formation » relevait de l'autoformation. Elle a précisé en effet que « ce sujet l'intéresse c'est pourquoi elle se forme ».
- Six professeurs (trois hommes et trois femmes) dont l'un d'entre eux est l'initiateur du dispositif d'aide aux élèves en difficulté. Deux d'entre eux sont professeurs des écoles, enseignant toutes les disciplines en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et en unité locale d'inclusion scolaire (ULIS) Les autres professeurs sont issus des disciplines suivantes : mathématiques, histoire géographie et français. Concernant leur ancienneté, elle s'étale de 13 ans à 37 ans. Quatre d'entre eux ont eu une formation relative à la prise en charge des élèves en difficulté « il y a longtemps ». Cette formation s'est faite dans le cadre de la formation initiale (2 réponses) ou en autoformation (2 réponses).

Dans la partie précédente, nous avons décrit les facteurs influençant le décrochage scolaire. Nous avons par ailleurs posé la question de la professionnalisation des CPE et professeurs ; quels sont les enjeux de leur implication dans le dispositif ? Qu'ont-ils à gagner ? Pour répondre à ces questions, nous avons ainsi construit des entretiens dans lesquels nous souhaitons connaitre les raisons de leur investissement dans ce dispositif et leur démarche, le type d'élève concerné (leur difficulté), les actions mises en œuvre, les acteurs avec lesquels ils travaillent, les apports des échanges avec leurs collègues, ainsi que les changements dans leurs pratiques professionnelles. Nous nous sommes par ailleurs intéressés à leur ancienneté et aux raisons de leur implication dans le dispositif.

Connaissances sur leur ancienneté et les raisons de leur implication

À la question relative à leur ancienneté dans le dispositif, un des CPE indique que « cela date de cette année scolaire [rentrée 2015] », l'autre que « cela date de l'année dernière [rentrée 2014] ». S'ils ont fait le choix de cet investissement, ils en donnent les raisons suivantes :

> *Aider au mieux les élèves arrivants en seconde avec des difficultés, développer des regards croisés du 1er et 2nd degré afin d'établir un diagnostic. Collaborer pour faire évoluer mon regard et adapter des dispositifs de remédiation. Dans le cadre de mes missions, j'ai toujours accompagné les élèves en difficulté. S'investir davantage dans un cadre précis.*

Concernant les enseignants, trois d'entre eux indiquent que leur implication date de la création du dispositif (2013) et deux sont impliqués depuis la rentrée 2014. S'ils ont fait le choix de cet investissement, ils en donnent les raisons suivantes. Ils expliquent que leur entrée dans ce dispositif est liée à « sa mise en œuvre au lycée, sur le créneau de l'accompagnement personnalisé en seconde en « collaboration » avec le professeur principal ». Un des enseignants explique que « sa formation et son expérience pouvaient d'une part aider certains élèves et d'autre part aider ses collègues à mieux aider leurs élèves ». Comme autre raison invoquée, les enseignants mentionnent « l'idée d'aider un élève en difficulté », « d'avoir une autre approche de son métier ». Par exemple, un enseignant indique que « dans mon rôle de professeur principal en classe de seconde, j'ai été confrontée à des situations que je n'étais pas capable de régler seule. Le travail en équipe est très positif pour les élèves et pour moi ». Il souligne ainsi la nécessité de sortir d'un individualisme professionnel (Marcel, Dupriez, Perrisset-Bagnoud et Tardif, 2007) pour envisager son métier de manière collaborative. Un autre professeur principal indique que « cela fait partie du suivi des élèves de seconde ». La dernière raison évoquée est « le hasard des rencontres avec des élèves en difficulté ».

Au regard des réponses apportées dans les entretiens, nous pouvons ainsi mettre à jour quelques enjeux de l'implication des CPE et des professeurs. Pour chacun, l'enjeu principal est l'aide et le suivi des élèves. Ils ont été sensibilisés par leur formation ou leur expérience. Par ailleurs, ils mettent en avant une nouvelle approche du métier centré sur la collaboration. En revanche, nous pouvons noter une divergence à partir des extraits ; il semble que le CPE voit dans cette implication une manière de faire reconnaitre son rôle éducatif et pédagogique. L'enseignant, quant à lui, y voit un moyen de sortir de son isolement face à la gestion de ces élèves à risque de décrochage.

Connaissances sur les caractéristiques des élèves concernés

Si dans un précédent article (Barthélémy, 2017), nous avions demandé, lors d'entretiens, aux quinze élèves concernés par le dispositif de décrire leurs difficultés, nous avons pris le parti de présenter les informations recueillies auprès des CPE et des professeurs pour connaitre les caractéristiques des élèves. Nous pensons en effet que leurs regards et connaissances sur ces derniers peuvent influencer leurs pratiques connaissant les causes des difficultés des élèves à partir de références scientifiques (Janosz et al. 2000) ou de leur expérience, ils pourront proposer des actions adaptées à la situation de l'élève.

Il ressort, des réponses des CPE, que les élèves présentent des difficultés liées au décrochage (2 cas d'élèves déclarés), au comportement (2) aux relations (1) ou aux apprentissages (1). Plus précisément, les élèves font preuve « d'absence perlée ou qui se généralise ». D'autres élèves sont « en souffrance et deviennent de plus en plus agités, insultent leurs pairs ainsi que les professeurs entrainant un phénomène d'auto-exclusion du groupe classe ». Ceci est expliqué par un refus de réorientation par les parents. Sinon, il peut aussi s'agir de « difficulté à bien se comporter avec leurs camarades ». Concernant les difficultés liées aux apprentissages, les CPE mettent en avant « le manque ou l'absence de méthodologie ou la fainéantise ».

Au regard des réponses des enseignants, les élèves présentent des difficultés liées au décrochage (4 cas d'élèves déclarés), au comportement (2) aux relations (2), aux apprentissages (3) ou à la non prise de conscience de leur difficultés (2). Plus précisément, les élèves font preuve d'un « absentéisme régulier ». Si d'autres élèves sont décrits comme « rêveurs, certains sont agressifs et remettent tout en question », il apparait aussi la « notion d'ennui en cours par manque de participation aux activités ou par manque d'activités » ; « ceci provoque une sorte d'hibernation ». Concernant les apprentissages, les enseignants indiquent que les « élèves n'ont pas de réelle méthode de travail ou apprennent par cœur sans être capables d'analyse ». Pour finir, un enseignant décrit des élèves qui font un déni de ses difficultés (« si je veux, je peux »).

En bref, les lycéens décrits ici par les CPE et professeurs comme « en difficulté » ou « à risque de décrochage » scolaire peuvent être qualifiés de décrocheurs car :

- Ils sont régulièrement inscrits, mais sont absents dans les établissements scolaires, depuis une durée plus ou moins importante.
- Ils sont « inadaptés », car inscrits régulièrement dans l'établissement mais ils ont des difficultés d'apprentissage entrainant des attitudes comportementales peu adéquates.

- Ils sont peu intéressés et motivés par l'école. Ils montrent des signes de désengagement ; ils ont une attitude passive et refusent tout effort.

Avoir ces connaissances sur les caractéristiques des élèves et les profils pouvant en découler peut être considéré comme un levier dans la structuration d'une typologie des difficultés des élèves dans le contexte particulier de l'établissement et être force de proposition pour la mise en place d'aide. Autrement dit, les CPE et enseignants vont pouvoir définir, parmi les actions proposées dans le protocole du dispositif, celle la plus appropriée à la situation de l'élève en connaissance de causes.

Connaissances sur les actions mises en œuvre

À partir des entretiens menés auprès des CPE et des enseignants, nous avons pu dégager les actions mises en œuvre avant d'orienter les élèves en difficulté dans le dispositif, d'une part, puis celles proposées une fois que l'élève en difficulté est inscrit dans le dispositif, d'autre part. Nous ne citons ici que celles étant susceptibles de faciliter le travail de collaboration entre CPE et enseignants investis dans le dispositif. Nous ne mentionnons pas les actions relatives aux aides disciplinaires ou méthodologiques destinées aux élèves.

Ainsi, avant d'orienter les élèves en difficulté dans le dispositif, les CPE rencontrent les familles de manière régulière ou de manière ponctuelle en fonction des situations. Un des deux CPE mentionne rencontrer aussi les enseignants ; « ceci est rendu plus facile dans la mesure où ces derniers viennent à la vie scolaire dans le cadre du GPDS ». Par ailleurs, les CPE répondent « avoir travaillé avec le professeur principal sur le suivi de la classe ou avoir échangé avec l'équipe sur la remédiation de ces difficultés ». Pour leur part, les enseignants indiquent que les « rencontres avec les familles ont lieu au minimum une fois par an et ont pour objet le dialogue sur le projet de l'élève ». Les rencontres avec les collègues (CPE, infirmières, professeurs des écoles ou autres professeurs) ont lieu suite aux informations reçues grâce aux fiches de suivi, au coup par coup, ou lors des réunions de suivi.

Puis, il a été demandé aux CPE et aux enseignants de citer les actions mises en œuvre une fois l'élève en difficulté inscrit dans le dispositif. Il est à noter que seul un des deux CPE a répondu. Il valorise les rencontres avec la famille et les rencontres avec les collègues enseignants. Le CPE propose par ailleurs des projets transdisciplinaires, qui « peuvent contribuer à fédérer les diverses équipes, en les mobilisant dans ces actions parfois innovantes ». Les enseignants, de leur côté, rappellent l'importance des rencontres avec les familles (elles font suite aux réunions de suivi avec le CPE et l'enseignant responsable du dispositif) et les rencontres avec les collègues.

En bref, il est à noter l'importance accordée aux temps de rencontre entre CPE et enseignants. D'où notre question : qu'apportent ces temps dans la construction des relations et dans leurs expériences professionnelles ? Sont-ils des moyens pour initier et faciliter des pratiques collaboratives (i.e. travailler à une œuvre commune, développer la communication, élaborer des objectifs, construire des projets, mettre en œuvre des actions) ?

Résultats

Les résultats présentés ici permettent de décrire les relations entre CPE et professeurs (via les fréquences et les formes des rencontres, les formes de travail, les tems de réunions et leur contenu), les apports des rencontres entre ces acteurs ainsi que les apports de cette expérience professionnelle.

La construction des relations

Grâce aux réponses des CPE et des professeurs, nous avons observé qu'ils sont amenés à rencontrer différents membres de la communauté éducative tels que « les enseignants, les enseignants spécialisés, l'équipe de direction, le COP, les CPE, l'assistante sociale, l'infirmière scolaire et les parents, voire des partenaires extérieurs qui suivent l'élève ». Or, deux profils sont apparus quant à la fréquence des rencontres. En effet, si le CPE 1 a indiqué « être en relation avec ces personnels une à deux fois par trimestre », la CPE 2 a précisé les voir « selon une fréquence adaptée selon le cas ou de manière régulière ». Concernant les réponses des professeurs, la fréquence des rencontres varie de une fois par an (1 réponse) à une à deux fois par trimestre (2 réponses) à une fois par mois (1 réponse).

Hormis des questions sur la fréquence des rencontres, nous les avons interrogés sur les manières de travailler avec ces partenaires (réunion, mail, rencontre informelle, etc.). Il apparait que ces formes de travail relevaient tout autant de temps informel (échanges dans la cour ou en salle des professeurs) que de temps formel (réunions). Aux dires des deux CPE, « cela dépend des partenaires, des emplois du temps et des situations des élèves ». Toutefois, le CPE 1 a indiqué qu'il essayait « d'éviter les réunions informelles où tout se mélange pour agir dans un cadre défini, même si parfois certaines informations peuvent surgir de façon informelle ».

Les professeurs ont travaillé à partir des « questionnaires des élèves, dans des temps de synthèse pour le suivi des élèves une fois par trimestre (en plus du conseil de classe) ou des temps de réunions avec les CPE, la direction, l'infirmière, le Conseiller d'Orientation Psychologue ». Ils ont aussi organisé des entretiens avec les élèves, les professeurs

principaux, les CPE, l'infirmière et éventuellement avec la famille. Ceci leur a permis de « prendre des décisions d'actions pour certains élèves », de « connaitre les élèves et des orientations possibles » (propos de 5 des 6 enseignants). Ils ont pu « repérer et diagnostiquer des difficultés des élèves, évaluer les besoins des élèves, confronter mes compétences avec les besoins des élèves, les orienter vers le dispositif qui leur convient le mieux ». Seul un des enseignants a indiqué « ne pas faire d'orientation vers le dispositif. Je prends en charge les élèves sans aide du dispositif. Le dispositif n'est pour moi là que pour officialiser le paiement des heures que je fais ».

En règle générale, les enseignants ont travaillé par courriel régulièrement pour échanger sur les évolutions des élèves. Ils ont échangé lors de rencontres informelles « devant la machine à café » ; « c'est plus spontané et on ne parle pas que quand les choses vont mal. On peut aussi parler des progrès » (propos d'un enseignant) ou lors de réunions de suivi. Ils ont aussi participé aux réunions avec l'équipe éducative. En revanche, les CPE sont plus enclins à éviter les rapports informels.

Les apports tirés des rencontres entre acteurs de l'établissement

De ces rencontres, les deux CPE ont développé des échanges relatifs au suivi et à l'accompagnement du jeune. Ils ont pu faire un « diagnostic comprenant les résultats scolaires, le comportement la situation familiale, la santé ou l'aide à mettre en place » (CPE 1) ou être à « l'écoute », proposer de la « remédiation et avoir des éléments croisés » (CPE 2). Au regard de ces derniers, ces regards croisés ont permis de « cerner les difficultés », « parfois de les analyser et d'apporter une réponse adaptée et professionnalisée selon l'intervenant, et surtout éviter les doublons », « même s'il apparait parfois difficile d'avoir un diagnostic précis ou avoir fait un repérage des difficultés en lien avec les enseignants, de façon informelle ou lors de réunions de suivi ».

De plus, il ressort des entretiens que le fait de travailler avec ces partenaires a offert l'opportunité de croiser les regards et de trouver ainsi une solution plus adaptée ; « c'est une richesse cette diversité dans les établissements » (propos du CPE 2). En effet, à la question « Que vous apporte le fait de travailler avec ses partenaires ? », le CPE 1 a évoqué l'importance « du croisement des regards de professionnels qui exercent sur d'autres champs de compétences que les miens. Cela entraine une construction partagée de l'analyse et de la remédiation des di*fficultés* ». Par ailleurs, la CPE 2 a apporté à ces partenaires un « regard, une organisation, grâce à des temps de réunions formalisées et à un suivi orchestré et au partage des informations ».

De ces rencontres, les professeurs ont indiqué que le fait de travailler avec ces différents partenaires a apporté « un autre regard, une

autre vision de l'élève ainsi que des informations plus précises ». Selon les propos d'un professeur, ce dernier précise que

> *je prends plus de recul par rapport aux élèves, aux situations parfois très délicates. J'ai moins peur de faire une bêtise, de dire ce qu'il valait mieux ne pas dire. Je sais qu'à plusieurs on peut mieux aider l'élève.*

Pour l'un des professeurs principaux, les échanges avec les partenaires ont permis de « dresser des diagnostics des élèves, de repérer le comportement et le travail des élèves dans les différentes matières » et de discuter « des problèmes de santé et d'hygiène avec l'infirmière ». Cela a conduit à davantage de « compréhension pour aider les élèves dans leurs apprentissages et à mieux les guider dans leur orientation » (propos d'un enseignant).

De ces extraits d'entretiens, nous pouvons mettre à jour quelques effets favorables de l'implication des CPE et des enseignants dans le dispositif. Chacun perçoit l'importance du croisement des regards afin de spécifier au mieux la difficulté de l'élève et aider l'élève. Pour leur part, les CPE ajoutent comme intérêt, la possibilité qui leur est offerte de prendre des décisions ; ils se situent alors comme « conseillers » auprès des enseignants en partageant leurs connaissances et compétences à partir de routines efficientes et en proposant une décision jugée acceptable par les enseignants.

Les apports de cette expérience professionnelle

A la question « Que retirez-vous de cette expérience de travail avec les élèves en difficulté (ex. : changement professionnel, pratiques pédagogiques, pratiques relationnelles, etc.) ? », il ressort que les CPE ont pu « mieux définir la difficulté afin de mieux accompagner l'élève vers une réussite ». En effet, cette expérience a été une « source d'enrichissement professionnel au niveau du partage des compétences et des expériences » (CPE 1). De plus, cela a permis d'avoir un nouveau regard sur l'élève (« ouverture d'esprit face à certains cas d'élèves », CPE 1) parce « qu'en tant que CPE, on affine notre vision grâce à ce regard différent » (CPE 1). Pour la CPE 2, « ce travail donne sens à notre action collective et permet également d'instaurer un climat serein, bienveillant, développe une culture au profit de ces élèves pour éviter, prévenir le décrochage ». Cette CPE semble ainsi se projeter comme une actrice prenant part à la construction de conditions favorables à la réussite des élèves avec l'aide de partenaires. Fondant son action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, elle participe au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement.

D'après les propos de l'un des professeurs, il a retiré de la satisfaction quand « il raccroche un élève, il le sort d'une situation difficile ou quand il aide des professeurs ». Par ailleurs, un second enseignant a évoqué « la mise en place de nouvelles démarches et formes de travail, et notamment le travail par projets ». Un troisième enseignant a apprécié de « pouvoir dialoguer avec les collègues et l'ensemble des personnels de l'établissement » car « tout le monde peut repérer un élève qui va mal ».

En bref, les CPE et les professeurs font preuve d'un sentiment de satisfaction et de compétences puisque le dispositif repose sur des préoccupations pédagogiques et éducatives. Ils se sentent valorisés et reconnus. De plus, cette expérience, perçue comme une source d'enrichissement professionnel, est bénéfique car :

- L'action de chaque acteur investi dans le dispositif a été reconnue importante.
- La communication a été un facteur primordial car elle a permis d'évoquer ce qui a été fait (rencontre avec l'élève, décisions) et de montrer à l'élève qu'il est entouré et écouté.
- Les acteurs ont formé une équipe dans laquelle chacun a pu proposer des solutions grâce à sa perception de la situation, à ses valeurs et à sa formation.

Par ailleurs, ce travail donne sens à leur action collective et permet d'instaurer un climat serein et bienveillant. Ce travail collectif développe une culture au profit de ces élèves pour éviter ou prévenir le décrochage.

Pour finir, le CPE comme les professeurs peuvent développer des pratiques dans les différentes dimensions (administrative, relationnelle, éducative et pédagogique) de leurs métiers lorsqu'ils sont impliqués dans un dispositif particulier.

Conclusion et discussion

Nos travaux ont permis de saisir les raisons pour lesquelles des CPE et enseignants s'investissent dans ce dispositif de remédiation et de tutorat et cherchent à développer des pratiques collaboratives, même si des obstacles organisationnels et temporels (ex. : difficulté de trouver des temps communs de rencontres) perdurent. Au niveau individuel, il semble que les effets favorables perçus par les acteurs relèvent du fait de se sentir moins seuls, de faire face à des appréhensions et de trouver du sens à ce qu'ils font. Au niveau collectif, il ressort tout d'abord que la manière dont sont pensés les réunions et les temps d'échange implique en amont une sélection des cas d'élèves à discuter et en aval une communication des conclusions et décisions émanant de ces échanges. Ensuite, l'action des participants se poursuit au-delà des frontières du dispositif lors d'échanges se faisant dans des temps informels. Pour finir, ces temps de rencontres

ou d'échanges permettent de disposer d'angles de vue variés. Cette diversité des regards est à même de mieux aider les professionnels à comprendre l'élève et à cerner les difficultés qu'il rencontre, à le comprendre comme un individu ayant une histoire et un vécu. Cette diversité permet par ailleurs de prendre des décisions en étant appuyé par une communauté professionnelle qui semble faire figure de soutien ; ceci aide à surmonter la peur de faire des erreurs, notamment chez les enseignants.

Ces résultats ouvrent ainsi la discussion sur différents points. Premièrement, nous pouvons mettre à jour deux niveaux d'interdépendance (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010) entre CPE et enseignants : un premier niveau où ces acteurs s'échangent des informations sur un élève en difficulté dans des temps informels (ex. : récréations, entre deux heures d'enseignement) puis un second niveau où CPE et professeurs discutent, dans des temps formels, du suivi des élèves et de leur accompagnement ainsi que des protocoles des actions pédagogiques ou éducatives à mettre en place et de leurs effets.

Deuxièmement, cette expérience témoigne de l'existence de pratiques de collaboration, favorisant la construction d'un rapport social (les CPE et les professeurs travaillent les uns avec les autres à une œuvre commune), ainsi que la responsabilisation des acteurs. Cette collaboration peut être perçue comme un outil d'amélioration du service « vie scolaire ». Pour ce faire, la volonté de s'impliquer des acteurs est une première étape nécessaire, mais elle n'est pas suffisante. Il s'agit aussi de penser les actions selon les différents registres de contrat de collaboration (Bataille et Midelet, 2014) à savoir :

- Le registre instrumental (les objectifs de l'action, la répartition des tâches sont réfléchis par les CPE et les enseignants dans des temps formels),
- Le registre affectif de la convivialité (les CPE et enseignants ont su travailler ensemble, réguler les conflits éventuels),
- Le registre référentiel (malgré leurs propres références théoriques, une fois engagés dans l'action, le CPE et le professeur ont, en partie, pris le temps d'expliciter les références qui sont les leurs).

Troisièmement, cette expérience illustre comment les CPE et les professeurs peuvent envisager de construire leur expertise et s'engager dans une nouvelle professionnalité à partir de leurs gestes professionnels. Nous pouvons assister à la construction d'une communauté professionnelle constituée d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre les enseignants [et les CPE] […]. Le regard réflexif de la communauté engendre une zone d'expressions qui permet le partage d'expériences. Ce

type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif grâce au partage collectif d'enseignants [et de CPE] concernant les pratiques pédagogiques [et éducatives] » (Feyfant, 2013, citée par Reverdy et Thivert, 2015, p.20).

Ceci n'est pas sans conséquences sur la conception de l'établissement scolaire, envisagé alors comme une « organisation apprenante » (Senge, 1990) (i.e. une organisation pouvant se qualifier par « sa capacité d'apprendre de son expérience, d'accumuler et de faire croître ses ressources, ce qui lui permet de continuer à progresser et à construire des compétences » (Dupuy, 2016, p.37). Dans une telle conception, les enseignants et CPE peuvent développer une vision partagée de l'école et évoluer dans un milieu d'échanges et de savoirs respectifs en étant en situation d'apprentissage. Ils pourront se sentir valorisés et s'adapter de manière plus efficace collectivement plutôt qu'individuellement aux nouveaux défis éducatifs.

Références

Antonmattei, P. et Fouquet, A. (2011). *La lutte contre l'absentéisme et l'échec scolaire.* Paris, France : IGEN.

Barthélémy, V. (2017, avril). *Dispositif de remédiation et lutte contre le décrochage scolaire : une étude de cas*. Communication présentée au 4e Colloque de l'intégration à l'inclusion scolaire : une école inclusive pour une société équitable, Saint-Maurice.

Bataille, P. et Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés.* Paris : ESF.

Bautier, E., Terrail, J-P., Branca, S., Bonnéry, S., Béby, A., et Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire : génèse et logique des parcours.* Paris : Rapport de recherche, Direction de la Programmation et du *Développement (Ministère de l'Éducation Nationale).*

Bavoux, P. et Pugin V. (2012). *Étude exploratoire sur les jeunes décrocheurs.* Lyon, France : AFEV.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation.* Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec : Université Laval.

Bernard, P-Y. (2017). *Le décrochage scolaire.* « Que sais-je ? », n°3928. Presses Universitaires de France.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires*. Bruxelles : de Boeck.

Blaya, C. et Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et décrochages scolaires en France et en Angleterre.* Bordeaux, France : Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation Nationale.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs scolaires.* Paris, France : La Dispute.

Conseil national d'évaluation du système scolaire [CNESCO]. (2017). *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?* Dossier de synthèse. Sèvres, France : CIEP

Canivet, C., Cuche, C, Jans, V. (2006). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?* Namur : Université de Namur, n° 114/05.

Dupuy, C. (2016). *Pratiques d'enseignement et pratiques collectives d'élaboration d'un projet « vie scolaire ».* France : Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Esterlé, M. (2013). *Le décrochage scolaire, comprendre et prévenir*. Communication présentée au Lycée Voltaire dans le cadre de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire. Paris : France.

Favier, E. et Moussay, S. (2017) (dir.). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain.* Louvain-la-Neuve : de Boeck.

Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFE, 80.* Lyon : ENS de Lyon.

Gilles J-L, Potvin P. et Tièche Christinat C. (dir.) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre Le décrochage scolaire.* Bernè : Peter Lang.

Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, *161*, 36-45.

Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology. 92(1)*, 171-190.

Janosz, M., LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire*. Revue canadienne de psycho-éducation. 25(1),* 61-88.

Lahire, B. (1994). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. *Revue française de pédagogie, 107*, 157-160.

Leclercq, D. et Lambillotte, Th. (1997). À la rencontre des décrocheurs : Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. *Le point sur la Recherche en Éducation*. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Bruxelles, 4.

Marcel J-F., Dupriez V, Perrisset-Bagnoud D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignante.* Bruxelles, De Boeck.

Margolinas, C. et Laparra, M. (2009). Analyse de situations et production des inégalités scolaires. Communication présentée au Premier colloque de didactique comparée. Genève, Suisse. Université de Genève. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00429565

Millet M. et Thin D., (2005). *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale, Le lien social*. Paris : PUF.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014). *Tous mobilisés contre le décrochage scolaire*. Repéré à www.eduscol.education.fr

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2013). *Guide sur le climat scolaire dans le premier degré, « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* ». Repéré à www.eduscol.education.fr

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public.* Paris, France : PUF.

Potvin P. et Pinard R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire l'approche scolaire et l'approche communautaire. Dans Gilles J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 129-147). Bern: Peter Lang.

Reverdy, C. et Thivert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. *Dossier de veille de l'IFE,* 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

Rumberger, R., W., Palardy, G., J. (2005). Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *Teachers College Record, 107*(9), 1999-2045.

Saatcioglu, A. (2010). Disentangling School - and Student - Level Effects of Desegregation and Resegregation on the Dropout Problem in Urban High Schools: Evidence from the Cleveland Municipal School District, 1977 – 1998. *Teachers College Record, 112*(5), 1391-1442.

Senge, P. (1990). The Fifth discipline. *Measuring Business Excellence*. *1*(2), 46-51.

Thibert R. (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, 84*, mai.. Repéré à ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr

Toullec-Théry, M et Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie, 182,* 41-54.

Vanhulle, S. (2009). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadre contraignants et tensions formatives. Dans L. Mottier Lopez M. et Crahay (Dir.) *Évaluations en tension : entre régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp.165-180). Bruxelles, De Boeck.