

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

**Le rapport au décrochage scolaire
des futur-e-s enseignant-e-s de lycée professionnel :
comment et à quelles conditions leurs dispositions évoluent-elles
durant leur formation initiale ?**

Pascal Demonet
Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation
Octobre 2015

Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)

Pierre-Yves Bernard, Université de Nantes

Georges Felouzis, Université de Genève

Philippe Meirieu, Université de Lyon 2

49'693 signes-espaces

L'École a l'intention d'instruire, mais les élèves n'y développent pas tous le « plaisir d'apprendre » (Meirieu, 2014) et le « désir de savoir » (Ménès, 2012). Le problème de l'échec scolaire a émergé historiquement dès lors que les États ont voulu former et qualifier tous les jeunes. Il culmine dans ce qu'on appelle aujourd'hui le *décrochage scolaire*, « conséquence d'un désintérêt progressif de l'élève pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs qui tiennent à la fois au parcours personnel du jeune et à la façon dont fonctionne le système éducatif » (Leclercq & Lambillotte, 1997).

Dès sa création, l'école publique obligatoire fit face à des enfants et des adolescents en partie rétifs à l'obligation d'apprendre à heure fixe. Ces derniers qu'elle qualifiait d'« arriérés pédagogiques » ou même de « déchets scolaires » (Carpentier, 1999, p. 158) s'affranchissaient de cette contrainte plus ou moins rapidement et volontairement. D'ailleurs, en cent ans, les taux d'absentéisme et d'abandon scolaires ont moins augmenté dans nos démocraties que la sensibilité sociale à leur égard.

L'insécurité sociale et la sensibilité accrue aux formes de mépris traversent la société tout entière ; ils entretiennent le sentiment que le lien social se défait [...] ; la rupture scolaire se prépare dès les premières années de la scolarité, les enfants en échec scolaire seront ensuite, presque inéluctablement, en échec sur le marché du travail ; ils connaîtront à leur tour la précarité » (Paugam, 2008, pp. 87, 96-97).

Si le décrochage scolaire est désormais perçu comme la forme la plus radicale de l'échec et de la relégation du point de vue éducatif, c'est parce que nos sociétés tolèrent assez bien les inégalités de qualification et celles de revenu et de prestige qui en découlent (Dubet, 2014), qu'elles croient ou s'efforcent de croire aux principes de l'égalité des chances et de la justice par le mérite (Duru-Bellat, 2009), mais qu'elles craignent de voir tourner la sélection en exclusion. La sélection légitime l'ordre social ; l'exclusion est plutôt source de désordres potentiels, de phénomènes d'anomie, de révolte ou de délinquance qui menacent les nantis autant et parfois plus que le reste de la population (Damon, 2008).

Dans cette recherche doctorale, je ne me demanderai ni comment résoudre d'un coup le problème de l'abandon scolaire, ni s'il est bien posé politiquement, mais en quoi la formation initiale des enseignants conditionne la manière dont le décrochage est perçu, ressenti, pensé, jugé, qualifié et traité par les professeurs débutants. J'enquêterai dans le contexte français des lycées professionnels, la partie du système scolaire la plus exposée à l'exode des décrocheurs, un peu à l'avant-poste du rapport entre l'école et les jeunes qui, sciemment ou pas, mettent à mal les ambitions qu'elle affiche (Blaya, 2010).

Méthodologiquement, mettre l'accent sur les nouveaux enseignants présente l'intérêt de zoomer sur les formes émergentes de professionnalité. Dans quelle mesure le décrochage imputé aux élèves est-il ou non corrélé à ce que certains chercheurs appellent, en miroir, le « décrochage des enseignants » ? Si les professeurs démunis et/ou désenchantés sont d'abord ceux à qui l'on confie les « publics difficiles » et qui disposent d'« une formation initiale inefficace qui [les] préparerait mal ou partiellement à faire face à la réalité de la profession » (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013, p. 563), quelles variables internes à cette variable *formation* sont d'abord en question ? Voici, en somme, mon interrogation de départ, telle que je la formule provisoirement.

Les pages qui suivent établissent (1) le contexte social et politique dans lequel je m'interroge, (2) la problématique et le cadre conceptuel de la constitution du rapport des enseignants au décrochage scolaire, (3) mes questions de recherche stabilisées, (4) la méthode que je compte employer pour y répondre, mon calendrier de travail et ses principales échéances.

1. Contexte de la recherche : du décrochage des élèves à celui des enseignants

Lors du sommet de Lisbonne de 2000, la Commission européenne et les chefs d'État des pays membres ont adopté un objectif stratégique pour les dix ans à venir : « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » en se lançant entre autres le défi, au rang des « principaux objectifs en matière d'éducation », de réduire les sorties précoces du système éducatif (Bernard, 2011, p. 31). Cette résolution sera confirmée en 2009 par le Conseil de l'Union Européenne dans un projet intitulé « Éducation et formation 2020 » qui se fixera comme but d'atteindre en 2020, moins de 10% de sorties précoces (Blaya, 2010, p. 106). Voilà pour l'ambition politique. Qu'en est-il dans les faits ?

1.1 Décrochage scolaire et effet enseignant

En France, « la loi de 1989 stipulait déjà qu'aucun enfant ne devait sortir du système scolaire sans diplôme » (Thibert, 2013, p. 1). Pourtant, aujourd'hui, dans le deuxième pays *a priori* le plus puissant de l'Europe des vingt-huit, par ailleurs sixième puissance économique mondiale, « environ 20% des élèves ne parviennent pas à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR, 2013b, p. 3), et près de « 140 000 jeunes quittent chaque année le système éducatif sans diplôme équivalent au baccalauréat ou à finalité professionnelle » (MENESR, 2014b, p. 4). Ce phénomène porte un nom de plus en plus utilisé par la communauté éducative, scientifique et politique : celui de décrochage scolaire.

La préoccupation à l'égard de ce processus vient du fait qu'il a des conséquences sociales néfastes sur la majorité des jeunes en rupture d'école qui les condamnent à vivre dans des conditions précaires durant toute leur vie. Bernard (2011, p. 56) affirme par exemple que pour ceux « qui sortent précocement du système éducatif, la sortie sans diplôme représente un véritable handicap » car « la conjonction de l'augmentation du chômage des jeunes et l'importance prise par le diplôme comme condition d'accès au marché du travail » (Thibert,

2013, p. 1) peuvent priver ces derniers d'existence sociale. Le décrochage engendre en outre des effets socioéconomiques négatifs pour la société, qui obligent cette dernière à mettre en place des politiques éducatives de prévention, d'intervention et de réparation coûteuses mais néanmoins nécessaires pour réduire l'impact de ce qu'on appelle aussi la « déscolarisation » (Ouevrard & Glasman, 2011). Le Ministère de l'éducation nationale estime à 230000 euros le coût total d'un élève ayant décroché tout au long de sa vie, ce qui représenterait près de 30 milliards de dette contractée chaque année par l'État (MENESR, 2014b).

Un consensus impulsé par les études nord-américaines se dégage dans la littérature et la recherche scientifique pour affirmer que l'école peut jouer un rôle important dans le processus de décrochage scolaire. Longhi (2008) qualifie ce processus endogène de « maladie nosocomiale de l'école ». Goémé et Hugon (2011) ont réalisé des entretiens auprès de décrocheurs pour comprendre les facteurs qui ont conduit ces élèves à rompre avec leur scolarité : ils concluent « que ce qui a contribué au décrochage de certains jeunes, c'est un certain nombre de dysfonctionnements, dysfonctionnement des interactions dans la classe, dysfonctionnement dans l'organisation des apprentissages, dysfonctionnement dans les apprentissages eux-mêmes ». Il est fort possible que ces dysfonctionnements aient été associés à des problèmes sociaux, familiaux, économiques, personnels et/ou cognitifs. Toutefois, l'étude tend à montrer que la qualité de la relation élève-professeur, du climat de classe et de l'enseignement peuvent être en partie ou totalement responsables de l'échec scolaire des étudiants.

Lahire (1998, pp. 104-105) complète cette analyse en rappelant que ce processus qui a lieu entre l'enfant et l'école a souvent pour origine « la distance culturelle » observable entre « la culture familiale » du jeune et « les exigences de l'institution ». Janosz (2000) et Bonnery (2007) expliquent comment se construit « le décrochage de l'intérieur », à travers les interactions entre le professeur et l'élève. Enfin, Bernard (2011, pp. 82-83) insiste sur le fait que « les analyses de l'école ont l'avantage de montrer aussi que le problème du décrochage ne peut pas être réduit à de simples déterminismes socio-économiques et que, à ce titre, c'est une question scolaire, au sens des pratiques effectives mises en œuvre à l'école pour l'ensemble des publics ».

Le rôle de l'enseignant dans la réussite et l'échec scolaires des élèves semble donc important, voire fondamental. L'effet-maître est connu, reconnu et fréquemment pointé du doigt, y compris par les employeurs des professeurs : « toutes les études montrent [...] que les progrès d'un élève dépendent de manière significative de la qualité de la formation reçue par le professeur auquel il est confié » (MENESR, 2013a, p. 3). Pour Bressoux (1994, p. 96), « il y a maintenant suffisamment de travaux qui ont mis en relation des comportements du maître avec les acquisitions des élèves pour accepter l'idée que l'effet-classe provient pour une grande partie de l'enseignant lui-même ». Face à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage scolaire, « les effets-maîtres ont été prouvés, et il a été montré que leur impact est plus puissant que celui des écoles » (Bressoux, p. 127). Mais que savons-nous précisément de ces attitudes professionnelles qui font la différence auprès des élèves ? Des chercheurs hollandais (Van Uden, Ritzen & Pieters, 2014) observent, après avoir interrogé 2288 élèves de section professionnelle, qu'un enseignant faisant preuve de coopération et d'autorité impacte positivement l'engagement émotionnel et cognitif des apprenants. Felouzis (1997) en enquêtant auprès d'enseignants de mathématiques et de français en classe de seconde met en relation le rapport des professeurs aux élèves avec les évolutions du système éducatif et du profil des jeunes scolarisés. Il dégage « deux manières de concevoir le rôle et le métier d'enseignant : la première est une forme de 'ritualisme académique' qui reste attachée à un état antérieur du système éducatif ; la seconde renvoie à un 'pragmatisme pédagogique', plus

proche des élèves tels qu'ils sont aujourd'hui ». Le chercheur montre que le second profil est plus efficace pour la réussite de l'élève, car il se centre davantage sur l'apprenant que sur la discipline, utilise la notation comme un outil pédagogique plutôt que comme un instrument de mesure rigide, et n'adopte pas un discours nostalgique sur l'école.

Quand la réalité résiste à la transmission des savoirs et à la lutte contre l'échec scolaire (Hutmacher, 1993), certains enseignants peuvent redoubler d'efforts et de volonté de se perfectionner, d'autres au contraire se retirer du jeu, perdre leur motivation, renoncer à s'impliquer, voire quitter l'enseignement pour devenir les autres décrocheurs dont les ministères et les chercheurs peuvent dès lors commencer à s'inquiéter (Karsenti & Collin, 2009). C'est pourquoi Pécout et Méard (2014, p. 63) ajoutent que « le processus d'accrochage-décrochage professionnel des enseignants est consubstantiel du processus d'accrochage-décrochage scolaire des élèves » et que le combat contre le décrochage scolaire peut être mené aussi par le biais d'une lutte contre le décrochage professionnel.

1.2. La formation des maîtres : une variable clef ?

Ainsi, le sort des décrocheurs semble en partie lié au travail de leurs enseignants. Précisément, mon hypothèse de départ est triple :

Premièrement, et comme pour le reste de l'échec scolaire, le destin des décrocheurs est certes conditionné par leur rapport personnel au savoir et à l'école, par leur origine sociale et culturelle, par des programmes, des structures et des processus de sélection décidés politiquement, mais aussi par les pratiques plus ou moins standardisées et/ou singulières des enseignants.

Deuxièmement, ces pratiques dépendent à leur tour de multiples facteurs (contexte de travail, attentes sociales, statut et rétribution, expérience professionnelle), mais à conditions-cadre équivalentes, elles peuvent varier en fonction du rapport des professionnels à leur métier, en particulier à l'autorité, à la collaboration, à l'empathie et/ou au soutien qu'ils sont censés manifester vis-à-vis des élèves en difficulté.

Troisièmement, le rapport au métier est un système complexe de dispositions, dont on sait qu'il se construit très tôt et se modifie difficilement de l'extérieur, mais que les formations d'enseignants (en particulier initiales) ont quand même et en général pour fonction de faire pencher du côté de la compétence et du sentiment de compétence, de la résilience et de la persévérance professionnelle face aux obstacles.

Mais qu'en est-il vraiment ? La formation suivie par les futurs professeurs leur permet-elle de construire des dispositions, un rapport au métier, une professionnalité gages d'un effet maître positif auprès des élèves ? Est-elle une vraie ressource pour lutter contre le décrochage scolaire ?

Pour Meirieu (2009), la formation des enseignants a toujours souffert de faiblesses dans le contexte français : « elle est évidemment trop courte, elle n'est pas suffisamment construite sur l'alternance entre le terrain et la réflexion, elle n'est pas non plus suffisamment articulée au travail d'équipe ». Réduite à presque rien sous le précédent gouvernement (Guibert & Troger, 2012), elle est revendiquée aujourd'hui comme prioritaire par le processus en cours de *Refondation de l'école* dont le but affirmé est de « repenser en profondeur notre système

éducatif » en mettant en place « une formation [initiale] des enseignants de haut niveau et préparant à l'exercice du métier » (MENESR, 2013b, p. 3).

Afin de concrétiser cette visée, des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont été instituées au sein de l'Université. Elles accueillent des étudiants de niveau licence (bac +3) qui se professionnalisent en suivant des masters (bac +5) de diverses mentions spécifiquement consacrés aux Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) depuis la rentrée 2013. Ces masters préparent aux concours d'enseignement et proposent une formation professionnelle, rémunérée et en alternance, durant la deuxième année de cursus qui se déroule à temps partiel dans un établissement scolaire (MENESR, 2013a). Les futurs enseignants du premier et du second degré doivent non seulement apprendre à « exceller dans [leur] discipline », mais également « dans [leurs] pratiques pédagogiques ». (MENESR, p. 3). Un référentiel de dix-neuf compétences définit la professionnalité enseignante attendue, et place une grande partie de la responsabilité de faire apprendre et réussir les élèves sur les gens de métier.

Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2012, p. 30) expliquent à ce propos que « la professionnalité d'un enseignant se caractérise certes par la maîtrise de 'savoirs professionnels' divers (les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs quant aux procédures d'enseignement, etc.) mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation... qui lui permettent de mobiliser ses savoirs dans une situation donnée. ». Ils complètent cette définition en affirmant qu'il faudrait sans doute lui ajouter les « attitudes » nécessaires au métier, telles que « la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, la connaissance de ses propres représentations, la maîtrise de ses émotions, l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel. ». Dans une telle perspective, la professionnalité visée peut être définie comme l'ensemble des valeurs, des représentations, des savoirs, des schèmes, des gestes professionnels et des compétences que doit posséder et mettre en relation un professionnel fiable, reconnu comme tel socialement.

En tant que jeune professeur de lettres et d'histoire-géographie, en lycée professionnel (LP), intervenant dans la classe issue du dispositif de Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), je suis directement confronté à la problématique du décrochage des élèves d'une part, et à la manière dont les enseignants s'engagent ou se désengagent eux-mêmes de leur travail face à ce problème d'autre part. Compte tenu des éléments qui précèdent, je pars finalement de l'hypothèse centrale que la formation initiale des enseignants est un levier important pour lutter contre le décrochage scolaire. Afin de mieux comprendre comment elle le fait ou pourrait le faire, je souhaite profiter de la réforme en cours pour étudier l'évolution du rapport des futurs enseignants de lycée professionnel à un phénomène de marginalisation sociale qui me préoccupe personnellement. Quelle professionnalité ces professeurs en devenir construisent-ils ou non pour prévenir et lutter contre le décrochage scolaire ? Quelles émotions et quels jugements expriment-ils à ce propos ? Quelles représentations, connaissances et expériences acquièrent-ils progressivement ? Finalement, quel rapport au décrochage scolaire développent-ils au cours de leur formation, et à partir de quelles interactions avec leurs formateurs, leurs tuteurs, leurs collègues et leurs supérieurs, leurs élèves et leurs parents ?

Ces questions sont nombreuses. Je dois donc les préciser en établissant ce que nous savons déjà du rapport au métier des professeurs de lycée professionnel, puis de l'impact de la formation initiale sur les enseignants débutants. Ce détour me permettra de conceptualiser les variables à contrôler.

2. Le rapport au décrochage en lycée professionnel : problématique et cadre conceptuel

En France, 56% des jeunes en situation de décrochage scolaire sont issus du lycée professionnel (SIEI, 2013) et 55,8% des élèves orientés dans ce dernier appartiennent à une catégorie sociale défavorisée (MENESR 2014a). Ces données démontrent que ce sont d'abord les élèves d'origine populaire, issus de « familles faiblement dotées en capital scolaire » (Lahire, 1998, p. 106), qui subissent l'exclusion et que les lycées professionnels héritent d'une grande partie de jeunes se sentant disqualifiés par une expérience plus ou moins longue et subie de difficultés scolaires. Le décrochage cognitif peut commencer tôt (Bonnerly, 2007), mais sa conséquence ultime intervient quand les élèves fragiles se sentent assez forts pour rompre avec ce qui devrait les libérer, mais qui pourtant leur donne (à tort ou à raison) l'impression contraire.

Ce double constat peut s'expliquer par une multitude de causes intriquées entre elles, entre autres liées à l'environnement social, économique, familial et/ou culturel précaire(s) des élèves finalement orientés vers les filières que les autres évitent. Il peut aussi se justifier par un passé scolaire difficile, qui débouche souvent sur une orientation par défaut ou même imposée. Tout cela cristallise une relation négative à l'école et aux enseignants, concentrée dans des classes de dernier recours, dans lesquelles la motivation et l'investissement des élèves dans leur formation décroît à proportion de leur sentiment d'être mis de côté et de subir un système scolaire « inadapté, sélectif et injuste » (Bernard & Michaud, 2014, p. 9). À la limite, les lycées fragiles se transforment en établissements de relégation dans lesquels la « gestion de la situation de classe [...] se centre sur la question de la discipline et du maintien de l'ordre, au détriment de l'activité d'apprentissage, ce qui renforce encore les inégalités scolaires » (Bernard, 2011, pp. 78-79). Il existe bien des lycées professionnels qui ont obtenu le label « Lycée des métiers » et qui proposent des formations supposées constituer « une voie d'excellence » (MENESR, 2012). Mais même si ces lycées forment de très bons artisans et ouvriers, ils ne peuvent faire oublier les hiérarchies en vigueur dans notre société, celles que tentent précisément de cacher les revalorisations symboliques. « Sous une apparence d'égalité, l'école peut organiser l'excellence et la relégation. » (Rayou, 1998, p. 114). La sélection et la compétition scolaires qui sévissent aussi lors de l'orientation en LP en sont un exemple concret, cause potentielle de décrochage.

Les chiffres, eux, sont sans appel. Le lycée professionnel subit de plein fouet le décrochage scolaire. C'est lui qui totalise plus de la moitié des décrocheurs alors qu'il n'accueille en France que 12% de l'ensemble des élèves du second degré (MENESR, 2014a). Bernard (2011, pp. 67-68) explique cette hémorragie en disculpant le lycée lui-même, qui a certes « un taux de décrochage nettement plus élevé que les établissements d'enseignement général, mais [parce qu'il accueille] les élèves 'à problème' en provenance de ces derniers ». L'enseignement professionnel constitue donc généralement le dernier maillon d'une longue chaîne, à qui l'on ne peut pas demander de redresser tous les torts de l'école ou de la société, mais qui est en somme l'ultime garant de l'obligation de formation et d'intégration de nombreux jeunes en difficulté.

2.1. Professionnalité des enseignants, rapport au métier et rapport au décrochage scolaire

Les lycées professionnels sont au front, leurs enseignants au feu de l'action. Consciemment ou pas, volontairement ou à leur corps défendant, ils coordonnent leur activité avec celle des élèves, la conçoivent en relation avec ce qu'ils vivent quotidiennement. Leur conception du métier, leur rapport à ses contraintes et à ses visées, conditionnent leurs pratiques. On pourrait dire que leur façon d'agir dépend en grande partie de la manière dont ils perçoivent, conçoivent et/ou simplement vivent leur professionnalité.

On sait que les représentations, les savoirs ou les croyances des enseignants sont le centre d'intérêt du courant anglo-saxon de l'*epistemologic belief* (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010). La sociologie des dispositions préfère parler de rapport au métier, afin d'inscrire les convictions ou les impressions formulables par les professionnels dans le cadre englobant de leur « inconscient pratique » (Piaget 1973, cité par Perrenoud, 2012), donc de tout ce qui conditionne d'autant mieux leur action qu'il échappe à leur attention et à leur pensée réflexive.

Le rapport au métier renvoie à l'expérience subjective, au sens que son exercice revêt pour l'enseignant, au désir et aux rêves qui le portent, aux attentes et aux aspirations professionnelles, ainsi qu'à l'évaluation de leur réalisation, aux émotions engendrées par le travail (plaisir, frustration, etc.) et au bilan que l'enseignant fait de son investissement dans cette activité. (Lessard, Casinius Kamanzi & Laroche, 2013, pp. 160-161)

Dans ce sens, le rapport au métier serait un peu la face subjective de la professionnalité. Il peut se décliner en différents sous-ensembles : rapport au savoir, rapport aux élèves, rapport à l'école, rapport à l'échec scolaire et, finalement rapport au décrochage scolaire... Ce dernier renvoie en effet lui aussi à l'expérience subjective de l'enseignant, à son histoire personnelle et scolaire, à ses savoirs, ses représentations, mais aussi à ses aspirations, ses attitudes, ses habitudes, ses schèmes de perception, d'évaluation et d'action (Perrenoud, 1994). Il est lié au sens que le professeur donne à son activité professionnelle, aux désirs et aux rêves qui l'habitent ou non, au mandat qu'il se donne ou pas de lutter contre l'exclusion, aux attributions de causalités internes ou externes (Pansu, Dompnier & Bressoux, 2004) qu'il privilégie plus ou moins spontanément.

Il est probable que les attentes et les aspirations professionnelles, ainsi que l'appréciation de leur réalisation, soient une variable du rapport au décrochage scolaire. S'y ajoutent certainement, les sentiments et émotions éprouvés par l'enseignant (indifférence, doute, peur, indignation, espoir, détermination...) face à la complexité des situations des élèves en grande difficulté. Enfin, le bilan plus ou moins réflexif que dresse le professeur de son investissement dans l'action peut créer en lui des motivations supplémentaires et faire évoluer son rapport au phénomène. Le rapport au décrochage scolaire pourrait donc être une composante du rapport au métier.

Comme l'explique Maulini (2014, p. 2), les variables qui conditionnent un tel rapport chez les enseignants sont pour une part cognitives (représentations, savoirs, valeurs, expériences), d'autre part affectives (sentiments, émotions). Il ajoute que les facteurs les plus influents et persistants « peuvent échapper à leur conscience, à leur contrôle, aux appels à une froide rationalité supposée se substituer au sens pratique et aux ressorts intimes de l'action. ». Maulini montre ici que les manières de faire et de juger des enseignants peuvent à la fois résister au changement et à la prise de conscience. En faisant référence au concept d'*habitus*

que Perrenoud (1994, p. 48) définit (à la suite de Bourdieu) comme « l'ensemble des schèmes dont dispose un acteur, », il rappelle combien ce répertoire d'invariants pratiques peut organiser subrepticement les conduites.

Ces schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui sont acquis par la pratique et mis en œuvre à l'état pratique sans accéder à la représentation explicite, fonctionnent comme des opérateurs pratiques à travers lesquels les structures objectives dont ils sont le produit tendent à se reproduire dans les pratiques. (Bourdieu, 1976, p. 43)

En clair, le professeur agit et raisonne comme tout praticien en situation par le biais de schèmes opératoires (perception, pensée, évaluation, décision, action...) plus ou moins conscients. Son *habitus* orchestre ses schèmes de manière à peu près fonctionnelle. Il guide ses initiatives et ses réactions en puisant dans un répertoire de conduites automatisées, de routines disponibles, au moins tant qu'une situation inédite ne vient pas prendre les habitudes en défaut. En fonction de sa perception subjective de la réussite ou de l'échec de ses gestes, le professionnel pourra reproduire les mêmes actions issues de schèmes analogues sans s'en apercevoir, ou alors transformer sa pratique en réactualisant ses savoirs par le biais d'opérations mentales pour l'essentiel inconscientes, sous-tendues par son expérience d'une situation déjà vécue. C'est ce qui fait dire à Perrenoud (1994, p. 2) que sans la dynamique des schèmes, « sans cette capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs, il n'y a pas de compétences, mais seulement des connaissances ». Perrenoud (2012, p. 212) ajoute que « nos habitudes et nos automatismes ne concernent pas seulement nos gestes, nos actes concrets, observables. Il s'agit aussi de nos perceptions, de nos émotions, de nos fonctionnements mentaux. ».

J'ai défini précédemment la professionnalité comme l'ensemble des valeurs, des représentations, des savoirs, des schèmes, des gestes professionnels et des compétences que doit posséder et mettre en relation un professionnel fiable, reconnu comme tel socialement. Le choix d'appuyer ma recherche sur le courant sociologique des dispositions me permet de préciser cette notion pour la rendre plus opératoire : considérons-la donc comme *le système structuré de schèmes de perception, de jugement et d'action (plus ou moins articulés à des savoirs formels) dont un enseignant doit faire preuve pour être reconnu socialement comme un professionnel*.

C'est pourquoi, à travers cette thèse, je souhaite dépasser les croyances exprimées par les futurs enseignants de lycée professionnel à propos du décrochage des élèves pour étudier l'impact que leur formation initiale peut avoir sur les tréfonds de leur professionnalité, c'est-à-dire sur ce qui peut les pousser à agir dans telle ou telle direction, consciemment ou pas, volontairement ou à leur insu. Pour cela, je tenterai d'identifier, d'observer, voire de mesurer l'évolution des schèmes de perception, d'appréciation et d'action des professeurs débutants dans le cadre d'un nouveau programme de formation.

2.2. Ce que la formation initiale change au rapport au décrochage, et à quelles conditions

L'hypothèse du Ministère français de l'éducation nationale (MENESR, 2013b, p. 3), c'est qu'une « formation des enseignants de haut niveau et préparant à l'exercice du métier » devrait permettre de renforcer la professionnalité des enseignants. Ce qui, dans le cas qui nous occupe, pourrait se traduire par : développer chez eux un rapport au métier et au décrochage

scolaire professionnalisé pouvant contribuer, mieux que maintenant, à l'efficacité et à l'équité relatives du système éducatif. Cette cause peut être estimable sans être entendue pour autant, parce que les études que suivent (par obligation) les enseignants peuvent avoir un impact limité sur leurs pratiques et leurs convictions.

Comme son nom l'indique, une formation professionnelle peut vouloir façonner des personnes, sans que rien n'oblige ces dernières à se laisser faire sans résister (Paquay *et al.*, 2012 ; Maulini & Gather Thurler, 2014) En particulier, de nombreux enseignants peuvent se plaindre du décrochage des élèves sans s'en attribuer pour autant la responsabilité (Bloch, 2011). Les attributions causales externes protégeraient les professeurs de la remise en question que suppose tout apprentissage authentique.

Mais attribuer tous les blocages au protectionnisme enseignant serait, là aussi, une erreur. Les formations ne se valent pas toutes. Crahay, Ory et Boraita (2012) ont par exemple étudié l'évolution des croyances de 650 futurs enseignants primaires sur le redoublement. Leurs résultats montrent qu'en début de formation, les étudiants sont « pour » la pratique du redoublement alors que ceux de deuxième et de dernière année ont des avis plus mitigés. Les chercheurs observent donc des changements, mais ils les jugent superficiels parce que leurs informateurs éprouvent des difficultés à argumenter les raisons pour lesquelles ils finissent par juger le redoublement inefficace. Ailleurs, Boraita et Crahay (2013, p. 107) révèlent que « les cours théoriques affectent fort peu les croyances personnelles des futurs enseignants ». L'une des raisons évoquées est que les futurs praticiens dénoncent l'écart entre la théorie et la réalité du terrain. C'est pourquoi l'influence des discours tenus en formation initiale sur la professionnalité enseignante et ses obligations serait assez faible. Paquay *et al.* (2012) ajoutent que les effets de la formation initiale peuvent être fortement modulés par la socialisation du professeur débutant qui légitime ce qui est accepté dans le milieu professionnel et tourne en dérision ce qui ne s'y fait pas. À la suite de Perrenoud (1993), insistons donc sur le fait qu'une formation est une succession d'« expériences formatrices » dépassant largement les savoirs inscrits au curriculum formel.

Darling-Hammond (2000, p. 167) rappelle l'importance de la formation initiale des enseignants pour la réussite des élèves. Pour cela, elle fait référence à des études réalisées auprès d'enseignants américains, admis après avoir suivi une formation partielle, pour mettre en avant le fait que leurs élèves apprennent moins, en particulier en lecture, écriture et mathématiques. Guibert et Troger (2012) se sont intéressés à la formation des maîtres en Finlande, pays réputé pour ses profils professionnels exigeants, censés contribuer au faible décrochage des élèves. Ils rapportent qu'une des clefs de réussite de leurs formations professionnalisantes est l'obligation, pour les futurs enseignants, d'étudier dès les premières années à l'université les sciences de l'éducation et de s'initier à la recherche afin de devenir des experts de l'éducation tout en se spécialisant dans leur discipline de prédilection. L'objectif final étant que les enseignants ne cessent jamais, durant leur carrière, de s'informer et/ou de participer aux avancées de la recherche liées à la résolution de problèmes d'éducation et d'enseignement, facteurs potentiels de décrochage auxquels ils seront forcément confrontés. Morales (2012), qui a réalisé une étude comparative entre les formations initiales des enseignants du primaire au Québec et en Finlande, explique que les universités qui gèrent leurs propres écoles de formation et d'application sur chaque campus facilitent l'approche théorie-pratique-recherche des étudiants. L'auteure ajoute que la sélection des candidats en amont de la formation selon des critères académiques et motivationnels réduirait le taux de décrochage dans la profession. En Suisse, les institutions de formation proposent des études basées sur une alternance intégrative servant de support à un dispositif de pratique réflexive analysant le travail réel des futurs enseignants. Ce choix se traduit par l'utilisation des

pratiques comme source d'expérience et par la mise en relation des savoirs acquis sur le terrain et en centre de formation (Feyfant, 2010). La formation initiale semble donc pouvoir impacter plus ou moins nettement le rapport au métier et au décrochage scolaire des nouveaux enseignants en fonction de sa durée, de ses objectifs, de son contenu, de son organisation, de ses dispositifs, de la place qu'elle accorde à la pratique réflexive, à la pédagogie de l'alternance et à l'initiation à la recherche. Tout dépend du modèle de professionnalité que cette formation a pour objectif de construire et de développer chez les professeurs débutants. Un consensus semble toutefois émerger dans la profession au sujet de cette question. Altet, Etienne, Desjardins, Paquay et Perrenoud (2013, p. 10) affirment « que toutes les formations d'enseignants se réclament du paradigme visant à former des professionnels réflexifs et insistent sur la réflexivité à la fois comme objectif de la formation et comme démarche d'apprentissage ».

Toutefois, aucune étude n'est centrée sur l'effet que la formation initiale et la professionnalité qu'elle vise peuvent avoir sur la variable spécifique du rapport au décrochage scolaire des professeurs débutants. Voilà à la fois la source et peut-être l'intérêt de mon questionnement.

3. Questions de recherche : expériences de formation, schèmes en évolution ?

Le décrochage scolaire est lié en partie au rapport des enseignants à ce phénomène. Et ce rapport dépend lui-même de la formation suivie par ces derniers. Ces deux postulats questionnent la nature de cette formation, et son impact observable sur le rapport au décrochage scolaire des futurs professeurs de lycée professionnel. Compte tenu de l'état des savoirs dans ce domaine d'une part, de l'intérêt qui m'anime personnellement d'autre part, je suis désormais en mesure de poser les deux questions de recherche suivantes :

1. En cours de formation initiale, quelles évolutions des schèmes de perception, jugement et action observe-t-on chez les futurs enseignants de lycée professionnel vis-à-vis du phénomène du décrochage scolaire ?
2. Quelles expériences vécues en formation conditionnent ces évolutions du point de vue des participants?

Parce qu'une formation découle d'une succession d'expériences formatrices, je vais me concentrer sur ce que les intéressés retiennent du curriculum réel (Perrenoud, 1993), au-delà de ce qu'affirme et prétend viser le curriculum formel.

4. Méthode, dispositif et calendrier de recherche : une théorisation ancrée

Afin de mener ma recherche, je souhaite utiliser la méthodologie de l'induction analytique et de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2010). Ce courant défend l'idée que l'objet de recherche s'élabore par le biais d'hypothèses émises sur le terrain, à partir des représentations et des pratiques des acteurs, producteurs sociaux de leur réalité. Cela permet de créer une théorie qui se confronte au concret, fondée et enracinée dans des faits qui contribuent simultanément à la construire et à l'interroger.

Les informateurs représenteront les futurs enseignants inscrits en formation master MEEF (Lettres, Histoire et Géographie) de la promotion 2015-2017 de l'ESPE de Lyon 1. Ils seront neuf étudiants. À travers une méthode longitudinale de suivi de ces universitaires, je rechercherai l'impact que la formation initiale peut avoir sur l'évolution ou non du rapport au décrochage scolaire des novices en étudiant en détail leurs *habitus*.

Si l'on se réfère à Bourdieu, Perrenoud et Maulini, le rapport au décrochage scolaire est la part de l'*habitus* professionnel en contact avec ce phénomène. C'est donc l'ensemble des schèmes de perception, d'évaluation et d'action identifiable chez les enseignants vis-à-vis des situations de décrochage. Qu'en perçoivent-ils ? D'après eux, de quoi le décrochage est-il fait ? Comment l'évaluent-ils ? Le jugent-ils préoccupant, normal, problématique, dangereux ? Enfin qu'envisagent-ils d'en faire ? Autrement dit, ont-ils tendance à s'en accommoder, à le dénoncer, à lui résister ?

Dès octobre 2015, j'ai prévu d'organiser des entretiens compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 2013) durant lesquels je ferai visualiser aux universitaires un document filmique (des extraits du long-métrage *Entre les murs*) présentant une situation scénarisée de décrochage scolaire qu'ils seront invités à commenter. Mon rôle sera alors de les questionner, avec empathie et bienveillance, en récoltant leurs observations, leurs émotions, leurs jugements et les actions qu'ils penseraient ou non réaliser face à celle-ci (voir le protocole d'entretien annexé). Les schèmes de perception, d'évaluation et d'action identifiés seront catégorisés par un processus d'induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013). L'évolution de ces catégories sera étudiée longitudinalement, au fil de l'avancée de leur professionnalisation. Pour cela, et sur cette première base, je prolongerai et j'approfondirai les entretiens à deux moments clés de leur formation afin de décrire l'évolution ou non de leur rapport au décrochage scolaire et les causes sous-jacentes. Je m'appuierai pour chaque rencontre sur un document écrit ou filmique représentant des situations de décrochage que les informateurs devront observer et commenter et d'une grille de questions qui ne cessera d'évoluer au fur et à mesure de la transformation de mon objet de recherche au contact du terrain. En effet, ayant fait le choix d'adopter une approche exploratoire et qualitative, ces enquêtes pourront être améliorées en fonction des faiblesses ou incohérences observées.

Cette méthode est inspirée par le travail de Maulini (2014) qui a fait le choix d'explorer des sources diverses afin d'étudier le rapport au métier des professionnels de l'éducation. De ces sources émergent des variations intra et inter-individuelles. Les variations intra-individuelles décrivent l'évolution des schèmes de chaque enseignant au cours de l'avancée de sa formation. Les variations inter-individuelles mettent en exergue les différentes perceptions, les divers jugements et propositions d'action perceptibles chez des professeurs débutants

confrontés à une situation analogue. Elles pourraient permettre d'observer si la formation réussit à faire converger ou pas le rapport au décrochage des novices.

Ces deux sources seront utilisées pour décrire le rapport au décrochage scolaire des futurs enseignants. En effet, croiser l'approche longitudinale (variations intra-individuelles) et l'approche transversale (variations inter-individuelles) devrait permettre d'identifier les invariants pratiques des professeurs débutants qui, au contact de leur formation initiale :

1. évoluent ou non,
2. constituent leur rapport au décrochage scolaire,
3. participent de leur rapport au métier,
4. *in fine* conditionnent la construction de leur professionnalité.

Ce dispositif peut donc se résumer en trois temps successifs de récoltes de données durant lesquels des entretiens compréhensifs individuels seront tour à tour réalisés, comparés, catégorisés, exploités pour élaborer les prochaines questions à poser :

1. Début master 1 : récolte des perceptions, des jugements et des propositions d'action des novices confrontés à une situation de décrochage en amont de leur formation.
2. Fin master 1 : étude de l'impact de la première année de formation et des stages d'observation sur le rapport au décrochage de chaque enseignant.
3. Fin master 2 : observation de l'impact de la seconde année de formation et des stages en responsabilité sur le rapport au décrochage de chacun.

En voici le calendrier résumé :

Octobre 2015-Novembre 2015	1 ^{ers} entretiens individuels.
Décembre 2015-Avril 2016	Collecte des données, amélioration des enquêtes et réajustement du cadre conceptuel au besoin.
Mai 2016-Juin 2016	2 ^{èmes} entretiens individuels
Juillet 2016-Mars 2017	Collecte des données, amélioration des enquêtes et réajustement du cadre conceptuel au besoin.
Avril 2017-Juin 2017	3 ^{èmes} entretiens individuels
Juillet 2017-Février 2018	Analyse du corpus de données.
Mars 2018- Février 2019	Rédaction de la thèse.
Mars 2019- Août 2019	Correction de la thèse.
Septembre 2019	Soutenance.

Références bibliographiques

- Altet, M., Desjardins, J., Paquay, L., Etienne, R., Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Bernard, P.-Y. & Michaux, Ch. (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*, 17.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bloch, M-C. (2011). *Alors, on la fait cette école pour tous ?* Lyon : Chronique sociale.
- Bonnery, Stéphane. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Boraita, F., Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183.
- Bourdieu, P. (1976). *Le sens pratique*. In : Actes de la recherche en sciences sociales. 2(1)..
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maître, *Revue Française de Pédagogie*, 108.
- Carpentier, C. (1999). Echec scolaire. In J. Houssaye (Ed.). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris : Hachette.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172.
- Crahay, M., Ory, P., & Boraita, F. (2012). « Les croyances des enseignants concernant le redoublement évoluent-elles au cours de leur formation initiale ? ». *Annales scientifiques de la faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université « Ovidius » de Constanta*.
- Damon, J. (2008). *L'exclusion*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : PFNSC.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST*, 50.
- Flavier, E. & Moussay, S. (2014). *Répondre au décrochage scolaire : expériences de terrain*. Bruxelles : De Boeck.
- Glaser, B.G. Strauss, A.L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goémé, P., Hugon M-A. (2011) *Raccrochage scolaire au lycée : des dimensions pédagogiques et institutionnelles*. Conférence à deux voix.
- Guibert, P. & Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris : Armand Colin.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI enjeux*, 122.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. Formation et profession. *Bulletin du CRIFPE*, 16.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5).
- Kaufmann, J-C. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration*, 114.
- Leclercq, D. & Lambillotte, T. (1997). A la rencontre des décrocheurs. Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. *Le point sur la recherche en éducation*, 4.
- Lessard, C., Casinius Kamanzi, P., Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Education et sociétés*.
- Longhi, G. (2008). *Le décrochage, maladie « nosocomiale » de l'école*. Centre de Ressources Politique de la Ville en Essonne.
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Maulini, O. (2014). « *Faire mon métier... ?* ». *Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école*. Mémo 1 : Que chercherons-nous ?, Séminaire de recherche 2014-2016 du laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE).
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2009). *La formation des enseignants*, interview in francetveducation, Thierry Kübler.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*, Manifeste, Broche.
- Ménes, M. (2012). *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre ?* Paris : Seuil.
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2012). *Le lycée professionnel*. URL : <http://www.education.gouv.fr/>
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013a). *Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation*. URL : <http://www.education.gouv.fr/>
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013b). *Premières décisions sur l'évolution des métiers de l'Education Nationale*. URL : <http://www.education.gouv.fr/>
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014a). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. URL : <http://www.education.gouv.fr/>
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014b). *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire*. URL : <http://www.education.gouv.fr/>
- Morales, A. (2012). *Etude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Oeuvrard, F., & Glasman, D. (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Pansu, P., Dompnier, B., Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires : Attribution de réussite et d'échec. In M-C. Toczek & D. Martinot. *Le défi éducatif : Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Paquet, L., Altet, M., Charlier, P., Perrenoud, P. (Ed.) (Ed.) (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Paugam, S. (2008). *Le lien social*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Pécout, E., Méard, J. (2014). L'usage des TIC en classe de 4^e pour accrocher les élèves. In E. Flavier & S. Moussay. *Répondre au décrochage scolaire : expériences de terrain*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye. *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquet, L., Altet, M., Charlier, P., Perrenoud, P. (Ed.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. (1998). Faut-il modifier les rapports aux savoirs et à l'école ? S'y mettre ou pas ? In M-C. Bloch & B. Gerde. *Les lycéens décrocheurs: de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.
- Service interministériel d'échange d'informations. (2013), in MENESR, *Photographie des jeunes en situation de décrochage d'après le dernier comparatif SIEI de décembre 2013*. URL : <http://www.education.gouv.fr/>
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 84. Lyon : ENS de Lyon.
- Van Huden, J. M., Ritzen, H., Pieters, J. M. (2014). Engaging student: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching an Teacher Education*, 37.

Enquête n°1

Support : huit extraits du film *Entre les murs* de François Bégaudeau, 2008.

Temps : montage de 17 minutes et 18 secondes

Je réalise une enquête sur le rapport au décrochage scolaire des étudiants master MEEF lettres, histoire-géographie en début de formation initiale. Durant ce projet de recherche, je garantis aux universitaires qui ont accepté de participer à ces entretiens individuels une totale liberté d'expression ainsi que la confidentialité et l'anonymisation des données recueillies.

I. Présentation de l'informateur

Quels sont votre nom et prénom ? Votre âge ?

Avez-vous des enfants ?

Quel est votre parcours scolaire, universitaire et professionnel ?

II. Consigne générale avant visionnement

Je vous ai transmis précédemment un document filmique afin que vous l'observiez une première fois. Aujourd'hui, nous allons le visualiser ensemble. Vous pourrez arrêter celui-ci quand vous pensez que cela est nécessaire afin de faire part de vos observations, soit à propos des élèves, soit à propos de l'enseignant. Dites-moi librement ce que vous pensez de ce que vous voyez : qu'est-ce qui vous fait réagir, pourquoi, que pensez-vous du comportement des élèves et de l'enseignant ?

III. Relances en cours de route, en fonction des arrêts sur image de l'informateur

À la place de l'enseignant :

- Que ressentiriez-vous ?
- Que penseriez-vous de Souleymane et/ou de sa famille ?
- Comment réagiriez-vous ?
- Que feriez-vous ?

De l'extérieur :

- Que pensez-vous du comportement de l'enseignant ?
- Que pensez-vous de ce qu'il semble penser de Souleymane et/ou de sa famille ?

IV. Questions finales

Lors du débat au conseil de classe, le professeur d'histoire affirme que « notre boulot, ce n'est pas de faire en sorte que l'élève reste tranquille au fond et [...] ne fasse pas de vague, [il] faut aller les chercher ces gamins. ». Que pensez-vous de cette affirmation ?

François Marin laisse entendre que Souleymane est « scolairement limité » ? Que pensez-vous de cette affirmation ?

Finalement, Souleymane est définitivement exclu. Que pensez-vous de cette décision ? Quelque chose aurait-il pu, aurait-il dû l'éviter ?

Au-delà de ce cas singulier, que pensez-vous du phénomène du décrochage scolaire ? L'école doit-elle et peut-elle lutter contre ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ?

Pascal DEMONET

Date et lieu de naissance	13 avril 1985 à Lyon 7 ^{ème} (France)
Langue maternelle	Français
Profession	Professeur de lettres & histoire-géographie en lycée prof.
Situation familiale	Pacsé, 1 enfant
Adresse	17, impasse Champollon, 01800 Meximieux (France)
Téléphone	06/21/09/09/37
Adresse mail	pascal.demonet@ac-grenoble.fr

Formation

2003 Baccalauréat Littéraire.

Lycée général, *La Pléiade* à Pont de Cheruy.

2006 Licence Sciences des sociétés et de leur environnement mention Histoire.

Université *Lumière* à Lyon 2.

2012 Master Sciences, Technologies, Santé, à finalité indifférenciée, Mention Ingénieries de Formations Educatives, Techniques et Professionnelles (IFETP), spécialité enseignement général (Lettres, Histoire-Géographie), mention Bien.

Université *Claude Bernard* à Lyon 1.

Expérience professionnelle

2007-2012	Moniteur de Français, d'Histoire-Géographie (4 ^e , 3 ^e , BEP, BAC Pro). Maison Familiale Rurale <i>La Vernée</i> à Péronnas.
2012-2013	Professeur stagiaire de Lettres et Histoire-Géographie en CAP/BAC Pro Lycée Professionnel <i>Georges Lamarque</i> à Rillieux-la-Pape.
2013-2015	Professeur titulaire de Lettres et Histoire-Géographie en CAP/BAC Pro Lycée Professionnel <i>L'Odysée</i> à Pont de Cheruy.