

---

# L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire

Philippe Zimmermann\* & Jacques Méard\*\*

\* LISEC, EA 2310, Université de Strasbourg  
ESPE – 141, avenue de Colmar  
67100 Strasbourg, France  
[philippe.zimmermann@unistra.fr](mailto:philippe.zimmermann@unistra.fr)

\*\* Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud  
Av. de Cour 25 1014 Lausanne (CH)  
[jacques.meard@hepl.ch](mailto:jacques.meard@hepl.ch)

---

*RÉSUMÉ.* La question du décrochage scolaire des élèves devient depuis plusieurs années un sujet saillant, au niveau social et scientifique. Cet article vise à comprendre les liens supposés entre le décrochage scolaire et la façon dont les enseignants novices construisent leur identité professionnelle, dont ils « s'accrochent » au métier. Une étude qualitative d'un an a été réalisée avec cinq enseignants novices du primaire en France, selon les présupposés de l'approche clinique de l'activité (Clot, 2008) et de la théorie historico-culturelle (Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1978), prolongés par l'ergonomie (Saujat, 2004) et la psychodynamique du travail (Gernet et Dejours, 2009). Dans le processus de façonnage identitaire des enseignants novices, quatre « bascules » sont identifiées. Elles rendent compte de l'importance des variations du sens attribué par les acteurs à leur travail et des variations de leur efficacité, en lien avec le décrochage de certains élèves. Les circonstances de ces variations de sens (co-construits) et d'efficacité sont discutées et l'hypothèse d'un lien entre accrochage-décrochage scolaire de l'élève et professionnel de l'enseignant est posée.

*MOTS-CLÉS :* activité, engagement, décrochage scolaire et professionnel, identité professionnelle, clinique de l'activité.

---

## 1. Introduction

La question du décrochage professionnel des enseignants devient actuellement l'objet d'études scientifiques de plus en plus nombreuses (Alava, 2015 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013) pointant parfois la corrélation avec le décrochage des élèves (Hugon, 2010). En effet, outre les difficultés des enseignants, notamment des enseignants novices (EN), à exercer un métier qui se transforme (Ria, 2009 ; Saujat, 2004), la littérature pointe que l'entrée dans le métier constitue une source de tensions et de doutes pour les EN, en raison de la prise de conscience d'un métier plus exigeant qu'ils ne l'avaient imaginé (Giust-Desprairies, 1996). De nombreux auteurs soulignent ainsi les moments d'inconfort qu'ils rencontrent face à la complexité du métier (Ria, 2009 ; Roux-Perez, 2003) et qui conduisent au sentiment d'« incompétence pédagogique » (Martineau et Presseau, 2003). Les signes de fragilité professionnelle qu'ils manifestent traduisent leur difficulté d'insertion professionnelle (De Stercke et *al.*, 2010 ; Martineau et Mukamurera, 2012). Selon Gu et Day (2007), l'efficacité des enseignants novices est alors fonction de leur résilience. Autrement dit, elle est liée à leur investissement dans la durée, et aux effets de leurs enseignements sur les apprentissages des élèves (Saujat, 2007). Dans le même ordre d'idées, Roth (2007) souligne l'importance des dimensions éthiques de l'identité professionnelle sur leur engagement, qui passe par leur habileté pédagogique, la conduite des apprentissages et leur investissement dans une réflexion individuelle. L'expertise des enseignants sur le plan pédagogique et didactique influence leur identité professionnelle (Beijaard, Verloop et Vermunt, 2000), selon un processus en constante évolution (Huberman, 1989). Au cours de la formation initiale, la confrontation à des contextes scolaires multiples lors des stages impacte leur construction identitaire, en ce sens qu'elle leur permet de mettre à l'épreuve de la classe les manières de faire observées chez les collègues ou préconisées en centre universitaire, et de composer avec les prescriptions (Méard et Bruno, 2009). Or c'est également lors des stages que les enseignants novices sont confrontés pour la première fois à des élèves en situation de décrochage scolaire.

En France, le phénomène du décrochage scolaire est spécifiquement l'enjeu de nombreux travaux (Blaya, 2010 ; Commission Européenne, 2000 ; Esterlé-Hédibel, 2007), en lien avec les problèmes sociaux liés à la montée du chômage. Les études mettent en avant la corrélation entre le décrochage scolaire précoce et la précarité professionnelle (Janosz, 2000 ; Millet et Thin, 2005). La difficulté pour un enseignant tient en ce que la sortie prématurée d'un élève du système éducatif sans diplôme ni qualification est l'aboutissement d'un processus peu perceptible dans ses premiers développements. A partir de là, de nombreuses tentatives d'inspiration sociologique sont menées pour identifier des profils des élèves « à risque » et permettre un diagnostic précoce du processus de dés-adhésion progressive au travail scolaire. Ce phénomène subirait l'effet de nombreux facteurs sociaux, familiaux et socioéconomiques associés à un défaut d'habiletés sociales, pouvant conduire à des stratégies d'évitement, puis au désengagement progressif du travail scolaire (Blaya, 2010 ; DeRosier et *al.*, 1994 ; Fortin et Picard, 1999). Mais il est également dépendant de l'environnement scolaire (Lee et Burkam, 2003) et de la dynamique des interactions avec les enseignants eux-mêmes (Archambault, 2006 ; Hugon, 2010 ; Méard, 2013). Dans ces travaux, le manque de sens d'une tâche pour un élève, les difficultés qu'il rencontre pour la résoudre, ou encore la perception d'un effet de sa réalisation sur le groupe (valorisation, moquerie...), sont sources d'engagement ou de désengagement. Les auteurs font aussi l'hypothèse que le sens n'est pas construit par l'élève seul ; il est co-construit au cours des interactions entre élèves et avec l'enseignant. Autrement dit, l'accrochage-décrochage scolaire des élèves et des enseignants serait interdépendant. La situation spécifique dans laquelle se trouvent les EN, caractérisés d'une part par des préoccupations concurrentes de prise en compte des exigences institutionnelles, de la réalité de la classe et de leurs préoccupations personnelles, et d'autre part par un manque de maîtrise des gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009), autorise à se questionner sur leur construction identitaire face aux élèves en situation de décrochage.

L'étude qualitative présentée ici porte sur cinq enseignants novices du premier degré en France, et cherche à répondre à la question suivante : dans les situations scolaires où interagissent des EN et des élèves en situation de décrochage, dans quelles circonstances le processus identitaire des premiers est-il façonné à travers les interactions avec les seconds ?

## 2. Cadre théorique

Cette étude prend appui sur les postulats de la psychologie historico-culturaliste (Engeström, 2008 ; Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1978 ; Wertsch, 1991), prolongés par ceux de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008). Les actions des élèves qui décrochent et celles des EN sont définies à partir du concept de développement de l'activité. Pour Vygotski, l'activité implique pour l'individu l'appropriation de signes culturels externes, d'abord « appris » en situation dissymétrique (avec un pair plus expérimenté), puis « greffés », devenant des outils de pensée et d'action au service du développement de l'activité du sujet.

A la suite de Vygotski, Leontiev (1976) propose une « macrostructure de l'activité » particulièrement éclairante pour comprendre ce processus de décrochage. Pour l'auteur, les buts des actions sont indexés à la fois à des « motifs » (ce qui pousse l'individu à agir) et à des « opérations » (ce que le sujet met en œuvre concrètement pour agir, ses manières de faire). Le rapport entre le but de l'action et le motif révèle « le sens » de l'activité ; le rapport entre le but de l'action et les opérations définit « l'efficacité ». Le développement du sujet se déploie grâce à des conflits intrapsychiques marqués par des concurrences de motifs simultanés et de réalisations tâtonnantes des opérations. Ce postulat permet donc d'entrevoir le développement de l'activité du sujet à partir d'un renforcement du sens (qui se traduit par un dépassement des motifs initiaux au travers de nouveaux buts d'action) et d'un accroissement de l'efficacité (qui se révèle par la maîtrise de nouvelles opérations pour atteindre les buts).

Selon cette perspective, la construction identitaire des EN, en d'autres termes le processus de leur accrochage professionnel et leur engagement, est lié au sens qu'ils attribuent à leur activité et à leur efficacité en classe, comme l'indiquent Zimmermann, Méard et Flavier (2012). Selon les auteurs, ce processus dynamique et non linéaire, comportant des retours à une identité d'étudiant, permet de définir des « bascules identitaires » comme les étapes de la construction identitaire par lesquelles passent les EN. De même, « l'accrochage » du côté des élèves est défini comme la construction du sens du travail scolaire, en lien avec leur efficacité. A l'inverse, le décrochage de l'élève et ses nombreuses manifestations (retards, oublis du matériel, absentéisme, incivilités, ruptures sociales et scolaires...), tout comme celui de l'enseignant (absentéisme, manque d'investissement dans les tâches, absence de participation à des dispositifs collectifs...) peuvent être compris comme les indicateurs de motifs de moins en moins partagés (dégradation de la « co-construction de sens » attribué par l'un et l'autre au système de règles de l'institution collège), en lien avec des opérations non maîtrisées de part et d'autre (l'impossibilité de l'élève d'être efficace, et l'impossibilité de l'enseignant à le rendre efficace).

La perception ergonomique de l'activité rappelle que le travail implique la prise en compte de prescriptions émises par une autorité et de contraintes liées à l'environnement de travail et à son organisation. Or, comme le pointe Goigoux (2002), les prescriptions dans le domaine de l'enseignement en France sont multiples et fréquemment, de nouvelles prescriptions rendent l'activité de l'enseignant dilemmatique. Dans ces conditions, l'EN est supposé effectuer des compromis (Saujat, 2004) en « renormalisant » les prescriptions, c'est-à-dire en s'en affranchissant et en ajustant ses opérations aux situations rencontrées. Le processus de développement qui lui permet de se construire comme professionnel, d'accrocher aux valeurs du métier, de façonner son identité, implique en outre une « reconnaissance » de l'utilité, de la conformité et de l'originalité de son activité (Dejours, 2003). Cette approche montre que la prescription est loin d'englober la totalité de l'activité réelle (qui comprend la subjectivité de l'activité de travail, ce que le travailleur réalise effectivement, mais aussi ce qu'il ne fait pas, ce qu'il est empêché de faire ou qu'il envisage de faire) (Clot, 1999). Rapportés au contexte scolaire, ces concepts permettent de comprendre les ressources des EN pour le développement de leur activité et leur préoccupation d'efficacité et de reconnaissance (Gernet et Dejours, 2009).

### **3. Méthodologie**

#### **3.1 Contexte**

La formation initiale des enseignants en France se décline en la préparation d'un master (cinq ans après le secondaire) et d'un concours de recrutement. Ce concours est placé en fin de quatrième année d'études. Il est suivi d'une dernière année en alternance (affectation en responsabilité dans une classe un jour par semaine et formation universitaire quatre jours). Pour valider cette dernière année de formation, les EN doivent satisfaire aux exigences du stage au cours d'une visite d'un inspecteur dans la classe et aux évaluations en centre universitaire.

#### **3.2 Participants**

Dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) en France, nous avons proposé par courriel le jour de la prérentrée scolaire une participation à la recherche à des professeurs des écoles en dernière année de formation initiale, tous lauréats du concours de recrutement. Nous avons présenté l'enjeu de la recherche, les attentes, le contrat de réciprocité et de confidentialité. Cinq étudiants (trois filles et deux garçons) âgés de 21 à 28 ans y ont répondu favorablement. Aucun n'avait d'expérience professionnelle antérieurement et aucun n'était père ni mère de famille. Afin de poser les bases de la collaboration entre le chercheur et les participants (Yvon et Durand, 2012), d'installer un climat de confiance et de répondre aux questions des participants, une réunion a été organisée une semaine après la rentrée. Les volontaires y ont confirmé leur intérêt pour l'étude.

#### **3.3 Recueil des données**

Le recueil des données s'est effectué durant une année scolaire. Conformément à nos postulats théoriques, nous avons mis en œuvre une méthode indirecte (Yvon et Clot, 2003) au travers de trois types de données. a) Six enregistrements audio-vidéo avec chaque EN, réalisés en contexte de classe lors des périodes de stage. Une caméra était placée à l'arrière de la classe et le filmait en plan large en situation de travail ; b) des carnets de bord individuels, dans lesquels les EN notaient au moins deux fois par semaine les expériences significatives vécues. A l'occasion de ces prises de notes, ils étaient incités à se positionner dans chaque situation « plutôt ou pleinement comme enseignant / plutôt ou pleinement comme étudiant ». Ces traces d'activité (enregistrements vidéo et carnets de bord) ont servi de supports à c) des entretiens d'auto-confrontation, réalisés en centre de formation une semaine après le tournage audio-visuel. Ce délai laissait le temps à l'EN et au chercheur de visionner le tournage et de choisir les extraits qu'ils souhaitaient revoir et qui leur paraissaient significatifs. Le développement de l'identité professionnelle des participants a été reconstruit à travers l'ensemble des données recueillies.

#### **3.4 Traitement des données**

Le traitement des données s'est déroulé en six étapes. Les notes des EN sur les carnets de bord ont uniquement servi de supports aux entretiens d'auto-confrontation.

- 1) Dans un premier temps, les entretiens d'auto-confrontation ont été retranscrits.
- 2) Puis des raisonnements des acteurs ont été identifiés et formalisés à partir du repérage des motifs, des opérations, et des buts.
- 3) La troisième étape a consisté à identifier dans les données vidéo les situations typiques d'actions de décrochage dans l'activité des élèves (passivité, résistances, déviations).
- 4) Dans ces situations, l'analyse a porté dans l'activité des enseignants sur des énoncés touchant à la façon de faire et aux raisons d'agir.
- 5) Les variations de motifs et d'opérations des EN ont été identifiées systématiquement dans les situations et des récurrences ont été recherchées.
- 6) Enfin, trois chercheurs ont comparé et négocié leurs analyses dans un souci de validation des résultats obtenus. Les points de désaccord ont été discutés en vue d'obtenir un consensus. En cas de désaccord persistant, les éléments du corpus concernés ont été rejetés.

## 4. Résultats

L'accrochage professionnel des enseignants évolue selon quatre « bascules identitaires » imbriquées. L'activité de tous les participants de l'étude traverse ces bascules selon un rythme et un ordre singuliers (il n'y a pas de scénario-type), en rapport avec leur confrontation à des actions de décrochage d'élèves. Nous présentons ces bascules puis discutons les effets en retour du décrochage scolaire sur le façonnage identitaire des EN, et plus précisément sur leur engagement.

### 4.1 La bascule de la responsabilité assumée des événements de la classe

Les responsabilités des événements de la classe plus ou moins assumées par les EN définissent en partie les variations de leur activité. D'un côté de la bascule, ils délèguent leur responsabilité et s'en remettent à autrui pour enseigner, en se plaçant eux-mêmes en retrait par rapport aux élèves. C'est par exemple le cas de Tom et de Sam, qui confient la première séance de natation au maître-nageur, considérant que « *c'est lui le professionnel* ».

La manière dont les EN caractérisent les élèves est une autre manière d'assumer / ne pas assumer la responsabilité des événements de la classe. Ainsi, considérant ne disposer d'aucune opération au cours de sa séance pour intéresser des élèves qui « *n'en n'ont rien à faire* », Sofi se sent dépossédée de la maîtrise de la situation et finalement se dessaisit du problème et s'empêche d'agir parce que « *ça ne sert à rien de continuer* ». Dans ce type de situations récurrentes, retrouvé typiquement en maternelle lorsque les EN confient par exemple la responsabilité de la constitution des groupes d'élèves aux adjoints (agents non enseignants en classe), le désengagement des missions qui leur sont confiées est directement en lien avec ce qui ressemble à un déficit de sens de la part de la majorité des élèves. Les motifs de leur travail apparaissent aux yeux des EN comme incompatibles avec la perspective d'une co-construction de sens avec les élèves.

Pour les EN, l'enjeu de cette bascule est alors de percevoir le lien entre les actions qu'ils construisent et leurs effets sur les actions des élèves. En effet, de l'autre côté de la bascule, les EN s'attribuent l'essentiel de la responsabilité de ce qu'il se passe dans la classe quand ils perçoivent l'impact qu'ils peuvent avoir sur la vie de celle-ci. Ils s'engagent alors dans des actions visant à l'infléchir. C'est par exemple le cas de Toni, qui, malgré une séance d'Education Physique « *complètement ratée* », impute le comportement agité et dangereux des élèves aux caractéristiques de son intervention en classe.

### 4.2 La bascule de la mise à l'épreuve des opérations des autres

La prise de responsabilité des EN est liée à leur sentiment d'efficacité. Tous les participants de l'étude expriment ce besoin premier d'opérations, que ce soit pour contrôler la classe, pour faire apprendre ou récupérer l'attention des élèves. Les EN cherchent alors à « *calquer* » (Eve), à reproduire les techniques des enseignants chevronnés. Leur perception de carence, telle qu'elle émerge des entretiens, explique leurs emprunts à des personnes du métier (les collègues) et, paradoxalement, à des personnes qui ne sont pas du métier (le maître-nageur), parce qu'elles maîtrisent les gestes, les techniques. Mais les EN cherchent progressivement à s'affranchir des manières de faire observées, en ajustant leurs opérations aux circonstances spécifiques dans lesquelles ils se trouvent.

Par exemple, Eve, qui « *picore partout* », observe et reprend à son compte un grand nombre de manières de faire de ses collègues, puis les éprouve en classe : « *j'ai déjà testé plusieurs choses, plus ou moins efficaces* ». Si les opérations qu'elle met en œuvre lui donnent satisfaction, elle les valide, sinon elle les réfute, et ce même si l'efficacité de ces opérations est scientifiquement prouvée. Autre exemple, Toni cherche à s'affranchir des conseils des collègues concernant l'attitude très stricte à tenir parce qu'il est affecté en classe difficile. Il suit d'abord leurs conseils mais souhaite rapidement s'en échapper pour faire ses propres tentatives. Il teste la validité de ce qui lui est conseillé. Sa volonté de « *faire autre chose* » que ce que conseillent les collègues et les formateurs semble indiquer qu'il a opéré

cette bascule identitaire (« faire comme les autres » puis « valider ce que font les autres » puis « remettre en question ce que font les autres »).

Ce processus d'affranchissement fait apparaître l'impact des postures et réactions des élèves en situation de décrochage. En effet, la confrontation à ces élèves conduit le jeune enseignant à une invalidation répétée des opérations d'autrui, ce qui signe son inefficience à ses yeux et à ceux des usagers, autrement dit ses carences opératives (comment faire pour transmettre ses consignes, pour gérer le temps...). Cela introduit aussi chez lui un soupçon quant aux pratiques du collectif ou, pire, à sa capacité à intégrer le métier. De plus, la confrontation à des élèves en situation de décrochage scolaire constitue un contexte d'enseignement inédit pour l'EN. L'absence d'anticipation qui résulte de cette méconnaissance engendre un ralentissement du processus identitaire, notamment en raison de l'incompatibilité entre les motifs qu'il poursuit, ceux des élèves, et les opérations sous tendues par les circonstances de la situation. Le jeune enseignant se sent momentanément démuné au point de renoncer à entreprendre toute action. Le déficit d'efficience que nous pointons là altère le sens qu'il donne à son travail, génère l'abandon de motifs professionnels et peut conduire au décrochage si le déficit perdure.

#### **4.3 La bascule de la renormalisation des prescriptions**

Le développement professionnel des EN oscille également entre un pôle qui se caractérise par une tentative de suivi strict de ce qu'on leur demande de faire (les prescriptions) et un pôle opposé où ils s'autorisent à « renormaliser » en fonction de contraintes et de circonstances spécifiques. Grâce à la médiation plus ou moins présente du collectif, certains d'entre eux effectuent ces écarts au prescrit qui produisent un inconfort passager mais favorisent le processus de construction identitaire. C'est par exemple le cas de Tom. Pour justifier ses choix pédagogiques autorisant les échanges entre deux élèves en turc, leur langue maternelle, lors d'un regroupement, il reprend à son compte les arguments entendus en formation (« *Mieux ils parleront turc, mieux ils parleront français* »). De l'autre côté de la bascule, nous observons une émancipation volontaire et réfléchie. Les EN construisent des opérations impliquant des écarts à la prescription, par degrés progressifs. Ce processus est rendu possible par le repérage des conditions de l'efficience (s'autoriser à repousser une séance d'une semaine, à prendre son temps pour que les élèves comprennent et donnent du sens au travail quitte à ne pas faire tout le programme...). Face à des élèves dont l'engagement n'est finalement jamais acquis une fois pour toutes, *a fortiori* face à des élèves en décrochage, l'arbitrage entre les possibles n'est plus fait par autrui. Ce sont les EN eux-mêmes qui arbitrent et effectuent leurs propres choix, renforçant par là même les motifs sur lesquels sont fondées ces nouvelles actions jugées plus efficaces.

En étant confronté à des prescriptions multiples et contradictoires, les stagiaires ne peuvent suivre ce qui est supposé être fait et effectuent des compromis. Les ajustements contraints qu'ils effectuent au niveau des opérations, les écarts qu'ils marquent à la prescription, les amènent à gagner un espace de liberté, ce qui les place momentanément dans des situations de grand inconfort mais contribue aussi à leur accrochage professionnel. En effet, ces choix visent à réaliser des actions en lien avec leurs motifs d'enseignants (faire apprendre aux élèves, parvenir à intéresser les élèves, ...). Or face aux élèves en situation de décrochage, qui se traduisent, dans nos données par des élèves perçus comme étant « agités », peu attentifs ou manifestant peu d'intérêt pour la leçon, l'absence de sens co-construit avec les élèves empêche les EN de poursuivre ces motifs enseignants. Pour eux, la situation de renormalisation à contrecœur des prescriptions perdure et conduit à la poursuite de motifs d'étudiants (par exemple présenter une image conforme devant un formateur), susceptible d'entraîner, à terme, une situation de décrochage professionnel.

#### **4.4 La bascule de la reconnaissance**

Tout au long de l'année, les EN naviguent à tâtons entre des moments où ils se perçoivent encore plutôt étudiants ou davantage enseignants. A l'origine de cette bascule, nous observons les moments marqués par la nécessité d'être évalués malgré l'obtention de leur concours l'année précédente, l'obligation de suivre des cours magistraux considérés comme infantilisants ou le manque de prise en compte de leur travail dans les bulletins des élèves. Ces circonstances les empêchent de s'adresser des jugements de conformité au métier. Certaines interventions de collègues (par exemple tel collègue d'Eve qui interpelle ses élèves perturbateurs en sa présence), d'usagers (par exemple, Sofi qui se fait

« *incendier* » par un parent à la suite d'une sanction collective), voire d'amis des EN (qui s'étonnent des responsabilités qui leur sont confiées) constituent autant de jugements les amenant à se percevoir comme n'étant pas pleinement considérés comme des enseignants.

D'autres circonstances amènent inversement les EN à percevoir des signes de reconnaissance et à se sentir enseignants : typiquement, l'importance de l'accueil par l'inspecteur en début d'année, puis celui dans l'école par le directeur et les collègues, la réception des clés de l'école ou de sa première fiche de paie, les premières démarches administratives (auprès des caisses d'assurances) ou les cadeaux reçus avant les vacances sont autant de signes de reconnaissance donnée (ou non) par autrui.

Au-delà, l'accrochage au métier paraît surtout façonné par des reconnaissances obtenues en classe. Ce sont finalement les élèves eux-mêmes qui nourrissent le sentiment de reconnaissance de l'EN, à travers leur engagement dans le travail et leurs réussites qui sont interprétés comme des démonstrations du pouvoir d'action des EN : arriver à « boucler » ce qui était prévu, constater les progrès sensibles des élèves, parvenir à maîtriser la classe et à contrôler des élèves perturbateurs, à gagner leur attention, à raccrocher les plus décrocheurs, etc.

Notre étude met en évidence que cette bascule relative à la reconnaissance consiste à passer d'une reconnaissance « donnée » à une reconnaissance « acquise », gagnée. C'est par la réalisation concrète de leurs actions et des effets de ces actions, que les EN se sentent reconnus. Le sentiment d'être efficient leur permet de gagner en pouvoir d'action en classe, et de percevoir une reconnaissance de leur travail par les élèves comme émanant d'un enseignant à part entière et non d'un stagiaire. Cette bascule identitaire se manifeste donc par un glissement depuis la reconnaissance « par les autres adultes » (particulièrement l'inspecteur en raison de son statut) à une reconnaissance « par les élèves ». Or, le désengagement des élèves est interprété comme un désaveu en lien avec des opérations mal maîtrisées pour les intéresser et les faire réussir. Ancien bon élève, ayant la plupart du temps traversé des expériences scolaires positives, l'EN ne se reconnaît pas dans l'élève décrocheur. Au sens propre du terme, il existe une absence de reconnaissance mutuelle qui conduit régulièrement à un sentiment d'impuissance chez les EN. Ces derniers peuvent soit désigner l'élève comme responsable (voir bascule 1), soit se décourager, percevant une forme d'amateurisme dans leur activité et ne se reconnaissant plus comme des professionnels. Ce cas de décrochage enseignant intermittent a été analysé de façon récurrente.

## 5. Discussion

Les analyses décrivent un processus identitaire complexe, décliné selon des circonstances variées, où chaque EN passe par les quatre bascules selon un ordre et un rythme singuliers. Ce caractère instable du développement professionnel en début de carrière, lié en outre à la perception de son efficacité / inefficacité, aux écarts à la prescription et à sa reconnaissance, explique aussi la variation de son engagement dans le travail et son implication par intermittence. Ces résultats, tout comme le phénomène de bascule que nous décrivons, ne sont pas sans rappeler les principaux facteurs « à double tranchant » décrits par Rots, Kelchtermans et Aelterman (2012), et qui favorisent (ou non) l'accès au métier d'enseignant. Nos résultats pointent aussi que ces variations d'engagement qui peuvent être interprétées comme des déplacements sur l'axe d'accrochage-décrochage professionnel (Karsenti *et al.*, 2013) sont en lien avec l'engagement de certains élèves.

L'hypothèse de ce lien, déjà émise par Hugon (2010) et Méard (2013) incite à discuter plusieurs points :

- chez le jeune enseignant, le processus non linéaire de reproduction, d'expérimentation et de construction d'opérations (gestes de métiers, techniques, outils mis en oeuvre pour atteindre un but et agir) débute par l'application de ce qu'il croit être la déclinaison de la prescription. Ce sont souvent « les outils qu'il pense efficaces dans les circonstances imaginaires issues de ses souvenirs d'ancien bon élève ». Après des désillusions parfois aiguës qui se manifestent notamment par des décrochages généralisés d'élèves et qui expliquent le « choc de l'entrée dans le métier » (Beijaard et *al.*, 2000 ; Huberman, 1989 ; Tardif et Lessard, 2004), il procède ensuite globalement par reproduction des techniques des autres ; mais, en constatant l'inefficacité partielle des opérations, il procède à des ajustements aux circonstances de la situation (Gu et Day, 2007). Ce processus correspond au processus décrit par la psychologie culturaliste à propos du développement (Vygotski, 1978). Les EN cherchent ainsi à « faire comme » (reproduire sans comprendre la complexité de l'activité observée), mais reproduisent ces outils en les expérimentant et réalisent progressivement l'importance de « faire différemment », en fonction des circonstances de classe. Dans ce processus hésitant décrit à travers la bascule de la mise à l'épreuve des opérations d'autrui, le processus de décrochage professionnel s'enclenche lorsque ces actions ne sont pas rapportées à une véritable activité, autrement dit lorsque la reproduction des actions prescrites ou observées empêche la construction du lien de signification (Leontiev, 1976) entre elles et des motifs typiques d'enseignant. Tant que ce lien n'est pas construit, les renormalisations sont impossibles, la dimension personnelle du métier est atrophiée (Clot, 2008) ;

- cette construction d'un lien entre les buts et les motifs, dont nous faisons l'hypothèse qu'il est l'élément décisif d'une « dynamique d'accrochage » dans l'activité du jeune enseignant, s'opère dans un contexte de travail où celui-ci est simultanément confronté aux prescriptions (les demandes des formateurs, des inspecteurs) et à des contraintes multiples (notamment les variations d'engagement des élèves) (Clot, 1999 ; Saujat, 2004). L'activité de l'EN est animée par une mise en concurrence de multiples motifs simultanés, doublée d'une maîtrise approximative d'opérations qui rendent les variations d'engagement des élèves en décrochage déterminantes, surtout lorsque le collectif d'élèves est soudé ou que cette variation fait courir le risque de comportements perturbateurs (DeRosier et *al.*, 1994). Le manque d'engagement des élèves, lié au déficit de sens qu'ils accordent au travail scolaire (Blaya, 2010 ; Méard, 2013) et à leur inefficacité, notamment dans le domaine de la langue et de la compréhension des textes et des tâches scolaires (Bautier, 2003), affectent le sens que donne l'enseignant à son activité. Et cet impact est sans doute en rapport avec le fait que l'EN poursuit avant tout des motifs relatifs au « devenir enseignant » (suivre les recommandations des formateurs, parfois contradictoires, tester son autorité face aux élèves...) voire des motifs d'étudiants (réussir ses stages, être validé par l'inspecteur...). Cette instabilité des motifs, leur succession rapide, se traduisent par un engagement intermittent de la part de l'enseignant novice. Elle le fait douter de sa capacité à « reprendre la main », à « y faire quelque chose ». Or ce processus renvoie point par point à ce que décrivent les auteurs qui s'intéressent au décrochage scolaire « du point de vue de la personne » (Archambault, 2006) ;

- il est étonnant de voir dans les données de cette étude de multiples situations où l'EN délègue volontairement ou non sa tâche à un autre professionnel qui n'est pas enseignant (par exemple le maître-nageur). La psychologie culturaliste de troisième génération (Engeström, 2008 ; Wertsch, 1991) présuppose alors que l'activité échappe à la division du travail habituelle. En cherchant à observer les manières de faire de ces professionnels expérimentés (ou parfois des collègues pour d'autres stagiaires de l'étude), la situation traduit une organisation du travail dans laquelle l'EN ne se positionne pas comme enseignant. Il accepte ce qu'Engeström appelle le « boundary crossing » (franchissement de frontières professionnelles), l'intervention d'autrui auprès des élèves dont il est responsable. Toutefois, sa préoccupation est davantage de s'inspirer voire de reproduire les gestes observés, que de chercher à créer de nouveaux outils ou de créer des formes de travail innovantes pour palier à l'écart qu'il constate. C'est en ce sens que le franchissement de frontières est subi et peut être interprété comme une forme de retrait professionnel qui, si l'EN ne parvient à redéfinir les missions de chacun, peut conduire au décrochage professionnel. Cette analyse est confirmée par les résultats de l'étude qui montrent que ces délégations de tâches visent aussi à « souffler un peu » pour l'acteur. Ceci dit, l'EN qui emprunte de nouvelles opérations sans renormalisation ou qui délègue trop régulièrement ou trop longtemps s'en remet finalement à autrui, ce qui freine (au moins temporairement) son développement identitaire et multiplie les risques de décrochage professionnel.

## 6. Perspectives

L'étude présentée conduit finalement à concevoir le développement des EN en rapport avec celui des élèves selon une spirale de décrochage (de déficit de sens et d'efficacité) ou au contraire d'accrochage, d'adhésion (ou non) aux valeurs du métier, en rapport avec la maîtrise de gestes de métier. Cette perception d'un processus développemental consubstantiellement collectif relativise les jugements sur les différentes prestations des professionnels en classe et fait comprendre pourquoi les formateurs en visite de stage et les inspecteurs accordent souvent moins d'importance à la réussite ou l'échec de tel ou tel dispositif mis en œuvre par l'enseignant face aux élèves, qu'à sa compétence à analyser cette réussite et cet échec.

Concernant les perspectives pratiques, en début de carrière, la situation dissymétrique est telle que les « experts » sont souvent les élèves et non l'EN, ce qui incite à se poser la question de la progressivité des contextes proposés et du profil d'élèves (décrocheurs, en risque de décrochage ou non) les plus favorables pour la construction identitaire et l'accrochage des enseignants novices.

De plus, il est utile d'interroger le placement des EN dans des collectifs de travail soudés, qui leur permettent de renormaliser la prescription. En effet, si les variations d'engagement des collectifs d'élèves « à risque » sont liées aux variations de l'engagement de l'EN et à la dynamique de ses « bascules identitaires », il semble indispensable d'inscrire celui-ci dans un collectif qui interagit à propos du travail scolaire. Les EN peuvent alors prendre des décisions étayées par des motifs discutés en amont, partagés avec des professionnels chevronnés, et renforcées par des outils éprouvés par ce collectif.

Concernant les perspectives de recherche sur la formation des enseignants, il est frappant de constater la convergence de ces résultats avec ceux de travaux relevant d'autres cadres théoriques : la psychologie sociale, l'agir professionnel, la didactique professionnelle, l'*evidence-based practices*, l'anthropologie cognitive située. L'ampleur et la convergence de ces travaux, pour l'instant isolés les uns des autres mais qui pointent tous, par exemple, les difficultés d'insertion professionnelle des EN ou l'importance du sens d'une tâche pour les élèves, doit selon nous inciter à espérer le dépassement des réflexes de repli théoriques, la mutualisation des résultats dans le sens d'un « modèle théorique de la formation » qui fasse consensus.

## Références bibliographiques

- Alava, S. (2015). L'enseignant face aux difficultés de la classe : étude des processus de décrochage professionnel. Colloque International « Conditions enseignantes », Lyon, janvier.
- Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage. Université de Montréal, non publiée.
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours, *VEI-Enjeux*, 132, 30-45.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Commission Européenne (2000). Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité. Rapport de la commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critiques des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA Editions.
- DeRosier M., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), 1799-1813.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone, *Education & Formation*, e-294, 137-148.
- Engeström, Y. (2008). Weaving the texture of change. *Journal of Educational Change Activity Theory and School Innovation*, 9(4), 379-383.

- Esterle-Hedibel, M. (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Paris : Septentrion.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Gernet, I. & Dejourn, C. (2009). Evaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychologie*, 8, 27-36. DOI : 10.391/nrp.0080027.
- Giust-Despraies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education Permanente*, 128, 63-70.
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, 78-85.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Hugon, M.A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI-Enjeux*, 122, 105-127.
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Martineau, S. & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Méard, J. (2013). Les équipes de collèges qui luttent contre le décrochage scolaire ne font pas ce qu'on leur dit de faire. In *Actes du Colloque International « Du décrochage scolaire à la réussite : le rôle des alliances éducatives, expériences européennes et nord-américaines »*, Université de Nice, mars.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès Editions.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.
- Roth, W.-M. (2007). The ethico-moral nature of identity: Prolegomena to the development of third-generation Cultural-Historical Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 46, 83-93.
- Rots, I., Kelchtermans, G. & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and teacher Education*, 28, 1-10.
- Roux-Perez, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). *Recherche et Formation*, 43, 143-156.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yvon, F. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Yvon, F. & Durand, M. (Eds) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse du travail*. Bruxelles : De Boeck.
- Zimmermann, P., Méard, J. & Flavier, E. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante. *Carrefours de l'éducation*, 34, 195-210.