

Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature

Françoise Bruno, Frédéric Saujat, Christine Félix

▶ **To cite this version:**

Françoise Bruno, Frédéric Saujat, Christine Félix. Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. Revue Française de Pédagogie, 2015, 193, pp.89-104. hal-01444233

HAL Id: hal-01444233
https://amu.hal.science/hal-01444233

Submitted on 23 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature

Programs of prevention and fight against early school leaving and their impact on teacher's work: literature review

Françoise Bruno
Aix-Marseille Université, ADEF
Francoise.Bruno@ac-nice.fr

Frédéric Saujat
Aix-Marseille Université, ADEF
frederic.saujat@univ-amu.fr

Christine Félix
Aix-Marseille Université, ADEF
marie-christine.felix@univ-amu.fr

La lutte contre le décrochage scolaire constitue un défi majeur des systèmes éducatifs des pays développés. Cet article présente un tour d'horizon de la littérature scientifique internationale concernant les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire au sein des politiques éducatives des quinze dernières années, afin d'en extraire des caractéristiques. Puis l'impact de la mise en œuvre de ces politiques publiques sur le travail des enseignants est discuté à la lumière des études récentes. Il apparaît que les nouvelles formes de travail des enseignants découlant de la mise en œuvre des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire suggèrent des pistes de recherches dans une perspective « orientée activité ».

Mots-clés (TESE) : abandon scolaire, absentéisme, politique en matière d'éducation, scolarisation, méthode d'évaluation, note de synthèse.

The fight against school dropout is a major challenge for education systems in developed countries. This article presents an overview of the international literature on programs of prevention and fight against dropout in educational policies of the past fifteen years. Then the impact of the implementation of these public policies on teachers' work is discussed taking notably supported by recent research. The new forms of work of the teacher under the implementation of prevention programs and fight against school dropout speak in favor of activity-oriented studies.

Keywords (TESE): dropout, absenteeism, education policy, schooling, evaluation method, summary.

Introduction

La lutte contre le décrochage scolaire (DS) est un défi majeur des systèmes éducatifs des pays développés. Le taux de DS, indicateur de l'équité et de l'efficacité de l'école, devient un instrument de mesure de la qualité des politiques éducatives (Colombo, 2010 ; Marcotte, Lachance & Lévesque, 2012), ainsi que de comparaison de ces politiques au niveau international (Bernard, 2011 ; Blaya, 2013 ; Zay, 2005). Cependant, après une baisse importante des taux de DS dans les pays industrialisés, on constate un tassement des chiffres concernant les jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme ni qualification (Bernard, 2011). Ceci explique l'accent mis sur les programmes de prévention et de lutte contre le DS au sein des politiques éducatives des dernières années, provoquant une quantité importante de prescriptions concernant la prise en charge des élèves à risque ou décrocheurs avérés (Bruno, Méard & Walter, 2013). Par ailleurs, Lehr, Hansen, Sinclair *et alii* (2003) soulignent le caractère essentiellement descriptif et prédictif des recherches et le manque d'études évaluées scientifiquement sur l'efficacité des programmes de prévention et de lutte contre le DS. Dans ce contexte, nous avons recensé l'ensemble de la littérature anglophone et francophone concernant essentiellement les programmes développés en Europe occidentale (pays de l'Union européenne), les États-Unis et le Canada, afin d'en extraire les caractéristiques et d'envisager leurs conséquences sur le travail des enseignants, acteurs principaux de leur mise en œuvre auprès des élèves.

Méthode

Les mots-clés « *school dropout* », « *early school leavers* », « *at-risk students* », « *school leaving* », « *dropout prevention* », « *dropout programs* » « décrochage scolaire », « abandon scolaire », « désaffiliation scolaire », « déscolarisation », « absentéisme », « programmes décrochage scolaire » ont été utilisés pour sélectionner les publications présentées dans cette revue de littérature. Ces termes ont permis de distinguer les textes traitant directement du DS, ainsi que d'autres ayant pour objet d'autres problématiques associées au phénomène, en amont ou en aval (par exemple la délinquance ou la dépression chez l'adolescent). Les moteurs de recherche suivants ont été utilisés : Science Direct, Educational Resource Information Center, Taylor & Francis, Google Scholar pour les articles anglophones, Cairn et Revues.org pour les articles francophones. La recherche par mots-clés a été étendue aux sites des revues classées par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) en sciences de l'éducation. La sélection a porté sur les articles traitant des programmes de prévention et de lutte contre le DS. Nous avons écarté de cette revue les textes centrés sur les problématiques d'échec scolaire qui ne faisaient pas directement référence au DS. Enfin, nous nous sommes

appuyés sur quelques ouvrages publiés à partir de travaux de recherches traitant directement de la question de la prévention et de la lutte contre le DS.

Cette démarche a conduit à identifier puis à analyser 80 articles et ouvrages relatifs aux contextes français et international, principalement européen (39 textes dont 29 français) et nord-américain (46 textes). Cette revue inclut également 10 rapports de recherche (2 concernant le contexte européen et 8 le contexte nord-américain) qui, même s'ils n'ont pas le même poids que des articles scientifiques évalués, représentaient à nos yeux des éléments dignes d'intérêt pour compléter cette revue de littérature.

Résultats

Après un tour d'horizon des politiques publiques concernant le DS et de leur déclinaison en programmes au travers des études scientifiques qui en rendent compte, nous examinerons les tentatives d'évaluation de ces programmes ainsi que les difficultés et obstacles rencontrés par ceux qui les ont mises en œuvre. Puis nous nous pencherons sur les travaux qui étudient l'impact de ces politiques publiques sur le travail des enseignants, notamment leur influence sur les formes traditionnelles d'enseignement et les conséquences en termes de remise en question de leur identité professionnelle. En conclusion, nous mettrons l'accent sur les recherches récentes qui examinent les nouvelles formes de travail enseignant au cours de programmes de prévention et de lutte contre le DS, dans une perspective « orientée activité ».

Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire, instrument de pilotage des politiques éducatives

Les recherches récentes concernant le DS montrent que celui-ci n'existe pas en tant que phénomène isolé, mais qu'il est fortement dépendant du contexte social, économique et scolaire (Glasman & Œuvrard, 2011). Processus complexe et multifactoriel (Millet & Thin, 2005), il ne relèverait donc pas d'une catégorisation scientifique, mais serait plutôt un moyen pour organiser l'action des politiques éducatives autour des problématiques de ruptures scolaires (Bernard, 2011).

Face au phénomène de DS, les préconisations des politiques publiques peuvent prendre plusieurs formes. Bernard (2011) les classe selon leur caractère structurel (touchant aux fondements de l'institution scolaire et s'adressant à l'ensemble de la population) ou spécifique (destinées aux publics considérés comme à risque), ainsi que selon le moment de l'intervention (préventive ou réparatrice). Le traitement du DS peut aussi être abordé par la cible de l'intervention, s'adressant à une population à risque ou englobant tous les publics (Tyler

& Lofstrom, 2009), en même temps que sous l'angle diachronique (en amont ou en aval du DS) (Colombo, 2010), sans que ces catégories ne s'excluent (Yates et Payne [2006] soulignent à ce sujet le danger des approches uniques). Blaya (2010) ajoute que l'on peut également caractériser les programmes de traitement du DS selon leur caractère incitatif ou répressif, et selon l'engagement ou non de partenaires extérieurs dans sa mise en œuvre. Aux États-Unis, Rumberger (2011) distingue trois principaux types d'approches dans les politiques de prévention et de lutte contre le DS : les approches ciblées sur des populations d'élèves spécifiques et déterminées comme « à risque » (telles celles analysées par Janosz et LeBlanc [1996] ou par Fortin, Royer, Potvin *et alii* [2004]) ; les approches compréhensives, proposant des alternatives à l'enseignement traditionnel, notamment à travers les *charters schools* (écoles dont la « charte » leur fait bénéficier d'une grande souplesse d'organisation en échange d'une responsabilité de résultats) ; enfin les approches systémiques, reposant sur des réformes du système scolaire comme l'allongement de la durée obligatoire de la scolarité, ou encore le changement des conditions d'obtention des diplômes.

Le rapport de la Commission européenne (2005) préconise trois principaux types de mesures pour lutter contre le DS : des mesures générales, comme le relèvement de l'âge de la scolarité obligatoire, la promotion de l'éducation pré-scolaire, l'augmentation de la perméabilité entre les parcours scolaires, l'aide financière à la scolarité pour les élèves de milieux sociaux défavorisés, l'augmentation du niveau de formation pour les enseignants ; des mesures compensatrices et préventives au sein des cursus scolaires, comme l'individualisation des parcours, l'orientation active, le développement de l'éducation spécialisée et du soutien scolaire, les modules de réorientation ; enfin des mesures complémentaires à l'instruction, comme le développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage (Cassen & Kingdom, 2007 ; Colombo, 2010 ; Mangiarotti, 2005 ; Sinclair, 2007). Aux États-Unis, les préconisations vont dans le sens d'une mise en place d'un monitorat et d'aides pour les élèves à risque de DS, des réformes curriculaires renforçant les compétences de base en mathématiques et littératie, associées à une meilleure orientation professionnelle ainsi qu'à une prise en compte des problèmes extra-scolaires des élèves risquant d'entraver le déroulement de leurs études (Tyler & Lofstrom, 2009). La lutte contre la ségrégation scolaire, la redéfinition des critères de réussite à l'école, le soutien aux familles et aux communautés ainsi que la scolarisation précoce sont également recommandés (Rumberger, 2011).

Les politiques de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire : principaux objectifs

Les orientations politiques en matière de lutte et de prévention du DS se traduisent au niveau local par des programmes en direction des élèves. Ces programmes, adaptés aux contextes

particuliers de chaque système éducatif, présentent des caractéristiques variées, parmi lesquelles se dégagent des lignes directrices récurrentes, en termes d'objectifs et de catégories d'actions.

Dans une revue de littérature, Prevatt et Kelly (2003) montrent que les programmes visent la plupart du temps l'amélioration des performances scolaires, les faibles résultats scolaires étant le facteur de risque le plus prédictif du DS (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott *et al.*, 2000 ; Fortin, Marcotte, Diallo *et al.*, 2013 ; O'Connell & Sheikh, 2009), le développement du tutorat et des relations d'aide, le développement des compétences psycho-sociales, enfin la formation des enseignants à la gestion des comportements problématiques des élèves. Par ailleurs, Sutphen, Ford et Flaherty (2010), dans une étude des programmes consacrés à la prévention de l'absentéisme, identifient globalement quatre types de mesures : celles concernant la réorganisation des établissements (mise en place de petites unités, ouverture sur le monde professionnel, cours supplémentaires pour les élèves en difficulté, programmes adaptés pour les élèves absentéistes), celles touchant les élèves individuellement (punitions, récompenses), celles s'adressant aux familles, celles mettant en place des partenariats avec d'autres structures (travailleurs sociaux, professionnels de santé, de justice). Certains programmes sont basés sur l'augmentation de l'offre d'activités parascolaires (St-Pierre, Denault & Fortin, 2012). Ces programmes visent le développement chez l'élève d'intérêts autres que scolaires, ainsi que le développement de relations positives avec les adultes et les pairs au sein de l'établissement.

On le voit, il n'existe pas de vision consensuelle et globale concernant les politiques de prévention du DS.

Les programmes multidimensionnels : une tentative de réponse à une approche par facteurs de risque

Face au caractère multifactoriel, corrélatif et cumulatif du processus de DS, les recherches récentes préconisent des programmes d'intervention multidimensionnels, basés sur les caractéristiques citées plus haut (Blaya, 2010 ; Blaya & Fortin, 2011) et prenant en considération tous les aspects de la vie du jeune (Prevatt & Kelly, 2003). Les programmes sont élaborés en réponse aux facteurs de risque de DS les plus fréquemment identifiés (Fortin, Marcotte, Diallo *et al.*, 2013), et doivent ainsi agir sur les contextes personnel, scolaire et familial. Ainsi, sur les 129 programmes mis en œuvre dans les États du Nord-Est des États-Unis et recensés dans le rapport de Myint-U, O'Donnel et Phillips (2012), la stratégie dominante est la collaboration à l'intérieur des communautés (60 programmes), l'objectif le plus fréquent est l'amélioration des compétences scolaires (88 programmes) et la population cible majoritaire est constituée des élèves en difficulté scolaire (44 programmes) ; seuls 33 programmes ciblent la totalité de la population scolaire. Enfin les personnels les plus impliqués sont les professeurs

(82 programmes), suivis par les conseillers d'orientation (62 programmes), les coordonnateurs de programmes et les chefs d'établissement.

Les orientations d'intervention des programmes de prévention du décrochage scolaire

Les programmes ayant fait l'objet d'études scientifiques en Amérique du Nord et en Europe occidentale font apparaître plusieurs orientations fortes relatives aux actions à mener auprès des élèves. La première orientation concerne le tutorat. Par exemple, le programme étatsunien *Check and connect* (Sinclair, Christenson, Lehr *et al.*, 2003), qui a inspiré au Québec le programme Trait d'union (Lessard, Bradley, Fortin *et al.*, 2012) et qui donne lieu à des expérimentations en France (l'académie de Haute-Normandie en partenariat avec le Groupe de recherche sur les environnements scolaires de l'Université de Montréal), est principalement basé sur le suivi de chaque jeune par un moniteur, chargé de le rencontrer régulièrement, de suivre ses progrès, de l'aider à identifier des indicateurs de progrès et à résoudre ses problèmes relationnels dans une perspective de renforcement positif. De même, le *Ninth grade program* est basé sur la mise en œuvre de travaux de groupes associés à un tutorat individuel (Prevatt & Kelly, 2003). On repère aussi la mise en place d'un tutorat en direction des élèves à risque dans le programme *Mentoring and coaching* mis en œuvre aux Pays-Bas (De Witte & Cabus, 2013). En France, le Collège lycée élitaire pour tous (CLEPT), en expérimentation depuis 2010 et inspiré de la pédagogie coopérative, est aussi basé sur le tutorat, les cursus individualisés, ainsi que sur l'emploi de méthodes alternatives. Le projet du jeune est construit en collaboration avec sa famille ; l'emploi du temps comprend 24 heures de cours hebdomadaires, dont 12 heures consacrées au tutorat (Blaya, 2010 ; Bloch & Gerde, 2004).

La deuxième orientation consiste à renforcer les compétences de base de l'élève à risque de DS. Ainsi, le *Chicago child-parent center and expansion program* (Temple, Reynolds & Miedel, 2000), destiné aux jeunes enfants des quartiers socialement défavorisés, consiste en des enseignements renforcés dans la maîtrise de la langue, ainsi qu'en des actions incitant à faire participer les familles à la vie de l'école. Le programme *Direct instruction follow through* destiné aux populations afro-américaine et hispanique aux États-Unis est fondé sur l'amélioration des compétences de base, mais comprend aussi une dimension de formation des enseignants, axée sur l'amélioration des performances des élèves (Prevatt & Kelly, 2003).

Plusieurs programmes sont centrés sur une troisième orientation : l'établissement de liens entre l'école et le monde extérieur, notamment le milieu professionnel. Par exemple, le partenariat avec le monde du travail et l'université est au centre du programme *Career academies* (Kemple & Snipes, 2000 ; Myint-U, O'Donnel & Phillips, 2012) dans lequel les élèves à risque, regroupés au sein d'une petite communauté scolaire incluse dans un établissement, travaillent autour d'une

thématique professionnelle. De même, le programme *Career start* vise à construire chez les élèves une perception organisée de leur future carrière professionnelle pour augmenter leur niveau d'engagement (Orthner, Akos, Rose *et al.*, 2010). Même logique dans les programmes *Talent search* et *Jobs corps* (Myint-U, O'Donnel & Phillips, 2012) qui formalisent des liens entre l'école et le monde du travail pour les élèves à risque, afin de donner du sens aux apprentissages et de les aider à envisager un projet professionnel. Aux Pays-Bas, le programme *Optimal track or profession* prévoit la mise en place de stages en milieu professionnel, dans la même perspective (De Witte & Cabus, 2013).

Enfin, une orientation des programmes consiste à mettre en avant les partenariats et alliances communautaires. Au premier rang, le partenariat avec les familles est présenté comme incontournable pour le succès du programme selon certains auteurs (Christenson & Thurlow, 2004 ; Murray, 2009). Dans une étude menée en Ohio, Sheldon (2007) montre l'impact positif des programmes associant les familles et développant les partenariats communautaires sur l'assiduité des élèves. D'autres partenaires (travailleurs sociaux, professionnels de santé, de justice, associations) sont associés aux programmes de prévention et de lutte contre le DS, comme dans le SAS (Service d'accrochage scolaire) accompagné de la mise en place d'un maillage social. Ce travail en partenariat, mis en œuvre dans la province de Liège (Belgique) avec le centre public d'action sociale et le service d'aide à la jeunesse, semble apporter des solutions aux problèmes de précarité financière des familles, et leur offrir une aide psycho-sociale (Blaya, Gilles, Plunus *et al.*, 2011). De même, le programme *Azione Bandiera n°1*, en Italie, vise à élever le niveau d'études de la population locale en associant les collectivités territoriales, l'université, les établissements scolaires, des entreprises du secteur tertiaire et le diocèse (Colombo, 2010). Ces partenariats posent parfois problème lors de la mise en œuvre, tant les perceptions du phénomène de DS et les logiques d'action qui en découlent peuvent s'avérer différentes, voire divergentes (Geay, 2003). Par conséquent, dans certaines zones, la coordination des politiques des différents secteurs et services impliqués est institutionnalisée, afin d'éviter les empilements et contradictions entre les environnements scolaire, professionnel, associatif et social (Terenzi, 2006).

L'évaluation de l'efficacité des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire

Une évaluation lacunaire des programmes

Prevatt et Kelly (2003) pointent l'abondance des programmes d'intervention dans le cadre de la lutte contre le DS, tout en soulignant le peu d'évaluations dont ceux-ci font l'objet. Sutphen, Ford et Flaherty (2010) notent aussi que ces évaluations comportent des lacunes

méthodologiques (par exemple, dans certaines études, l'absentéisme n'est pas clairement défini) ainsi qu'une absence de réplication. Gleason et Dynarski (2002) soulignent même que les programmes de lutte contre le DS ne ciblent pas systématiquement les élèves à risque, ces derniers pouvant être de ce fait exclus des actions qui leur sont initialement destinées. Au sein du système français, Hugon (2010) dénonce le manque de visibilité et de pilotage des dispositifs locaux découlant des préconisations ministérielles. Il en résulte un amoncellement de dispositifs souvent temporaires, insuffisamment pilotés et manquant de visibilité pour les familles et les personnels qui les mettent en œuvre (Blaya, 2010 ; Félix, Saujat & Combes, 2012 ; Suchaut, 2005). Les évaluations des politiques publiques sont rares (Bachman & Leguennec, 1996), menées souvent par les commanditaires des programmes ou les auteurs eux-mêmes, sur des échantillons restreints, avec une difficulté à déterminer lesquels de leurs aspects ont réellement réduit le DS. La difficulté à les évaluer est augmentée par le fait que les conditions d'implantation ont des conséquences importantes sur la réussite des actions. Un même programme peut ainsi produire des résultats différents selon la manière dont il est mis en œuvre localement (Debarbieux & Blaya, 2008, 2009). En Italie, Colombo (2010) identifie aussi l'échelle locale comme étant la plus significative pour évaluer l'efficacité des programmes de prévention et de lutte contre le DS, tant le processus lui-même est situé et dépendant du contexte.

Les caractéristiques des programmes d'intervention jugés efficaces contre le décrochage scolaire

Malgré ces difficultés, on peut repérer les caractéristiques des programmes jugés efficaces dans la prévention et la lutte contre le DS. Partant du constat qu'il est plus facile de maintenir les élèves à l'école que de les y ramener, les programmes de prévention semblent plus efficaces que ceux axés sur la remédiation, et, parmi eux, ceux préconisant l'intervention auprès de publics très jeunes sont jugés plus prometteurs (Franklin & Streeter, 1995 ; Rumberger, 1995 ; Temple, Reynolds & Miedel, 2000). Sur ce point, Christenson et Thurlow (2004) identifient quatre éléments des programmes qui ont un effet sur la réduction du DS : des groupes à effectif réduit, un caractère intensif, personnalisé, une association avec les familles et les acteurs de la communauté éducative. De leur côté, Davis et Dupper (2004) soulignent l'efficacité des programmes qui mettent l'accent sur la relation enseignant-élève pour les publics à risque. Fortin, Marcotte, Diallo *et al.* (2013) insistent de leur côté sur la relation à établir entre le modèle d'interaction entre facteurs de risque et programmes multidimensionnels et flexibles, afin de pouvoir les adapter aux contraintes organisationnelles locales. Bernard (2007, 2011) juge les actions structurelles plus prometteuses que les actions spécifiques, concluant qu'une lutte efficace contre le DS passe de préférence par une réorganisation de l'école sous une forme moins compétitive et plus intégratrice.

La mesure des effets des programmes : l'exemple du *What Works Clearinghouse*

La volonté de faire diminuer le taux de DS a conduit à mettre en œuvre des études critériées pour mesurer les effets des programmes mis en œuvre. Cette approche s'inscrit dans les principes du *new management* (Hood, 1995), en vigueur depuis les années 1980, préconisant entre autres la mise en place d'indicateurs de mesure de la performance des politiques publiques. Le but est de repérer parmi les programmes éducatifs « ce qui marche » (*what works*). *What Works Clearinghouse* (WWC) est un organisme scientifique américain dépendant du ministère de l'Éducation fédéral, composé d'universitaires qui évaluent les recherches portant sur les programmes d'éducation. La démarche du WWC se réclame d'une logique appelée « *evidence-based decision* » dont le postulat pourrait être : les recherches en éducation ont mis en évidence un certain nombre d'éléments aux effets avérés sur les apprentissages des élèves et il s'agit par conséquent de les recenser et de les diffuser auprès des professionnels (Saussez & Lessard, 2009).

Les évaluations du WWC relèvent de critères scientifiques stricts : la reproductibilité du programme, le nombre et la représentativité de l'échantillon, la comparaison avec un groupe témoin, le traitement statistique des données, l'absence de conflits d'intérêts, la mesure des effets à court et long terme (Finn & Achilles, 1999). Trois critères sont retenus par WWC pour évaluer l'impact de 35 programmes de prévention du DS : la persistance scolaire, les progrès scolaires et le taux d'obtention de diplômes. Ces études peuvent porter sur des programmes nationaux touchant un grand nombre d'élèves, comme *Job corps* qui concerne chaque année 62 000 jeunes adultes de 16 à 24 ans (Schochet, Burghardt & McConnell, 2008). D'autres programmes sont à plus petite échelle, par exemple le *Quantum opportunity program* qui, en 17 ans, a touché 700 élèves (Schirm, Stuart & McKie, 2006), voire à vocation locale, comme le programme ALAS destiné aux collégiens et lycéens issus de l'immigration dans certains quartiers de Los Angeles (Larson & Rumberger, 1995).

En 2008, le guide « *Dropout Prevention IES Guide* » issu des travaux du WWC et destiné aux acteurs de l'école énonce six recommandations : utiliser des bases de données pour identifier et recenser les élèves décrocheurs et à risque ; désigner des tuteurs aux élèves à risque ; fournir des aides et des ressources pour augmenter les performances ; ajouter des enseignements visant à améliorer le comportement et les compétences sociales ; personnaliser l'environnement de travail avec des partenaires extérieurs ; donner des contenus signifiants aux élèves et développer les habiletés qui seront nécessaires après avoir quitté l'école (Dynarski, Clarke, Cobb *et al.*, 2008).

Face aux critiques relatives à l'évaluation lacunaire des programmes de prévention du DS, la démarche du WWC répond par des mesures rigoureuses, ce que des études qualitatives ne

peuvent pas faire. Fondés sur des critères scientifiques stricts, les résultats produits sont peu contestables et peuvent servir de base pour les politiques publiques. Toutefois, cette démarche est porteuse, elle aussi, de certaines limites. D'abord, d'autres rapports fondés sur les méthodes d'*evidence-based decision* aboutissent à des résultats différents concernant l'efficacité des programmes examinés (Comprehensive School Reform Quality Center, 2006 ; Hooker & Brand, 2009). Cela démontre, comme l'explique Rumberger (2011), que lorsqu'on change les outils de mesure, on obtient d'autres résultats dans les différents rapports d'évaluation. De plus, par la sévérité de ses critères d'évaluation, WWC exclut la totalité des études qualitatives ainsi que de nombreux travaux quantitatifs tels que ceux portant sur *I have a dream* visant à impliquer les élèves dans des tâches de tutorat (Byrne, 2001), *Coca cola values youth program* qui donne l'opportunité à des élèves du secondaire à risque de DS de devenir tuteurs d'élèves du primaire (Cárdenas, Robledo-Montecel, Supik *et al.*,1992), *The New Century High Schools Initiative* jouant sur les perspectives de professionnalisation, en lien avec des partenaires extérieurs (Durlak, Weissberg, Pachan, 2010), *High School Puente Program* permettant aux élèves désavantagés qui réussissent en lycée d'accéder à l'université (Cazden, 2002). De même, le programme *YouthBuild* (Chiang & Gill, 2010), malgré les 32 rapports et publications scientifiques dont il a fait l'objet de 1996 à 2009, n'a pu être évalué car il ne répondait pas non plus aux critères du WWC.

Enfin, lorsqu'on prend connaissance en profondeur de ce considérable travail d'évaluation du WWC, le plus inattendu provient du fait qu'il met en évidence une absence d'effets significatifs de la majorité des programmes de prévention du DS évalués. Ce bilan étonnant est à mettre en lien, selon nous, avec le fait que la démarche du WWC laisse dans l'ombre la compréhension du processus de prévention du DS. La volonté de relever « ce qui fonctionne » de façon tangible et non discutable s'opère aux dépens d'une analyse fine des raisons qui font qu'un programme s'avère efficace. Ainsi, on a du mal à comprendre pourquoi, alors qu'il se limite à une dizaine d'heures d'assistance par an pour la moitié des participants, le programme *Talent search*, touchant environ 380000 élèves défavorisés et migrants de première génération pour les amener à l'université (suivi individualisé, assistance aux apprentissages scolaires, visites de campus, assistance financière) a un effet positif sur l'obtention de diplômes (Constantine, Seftor, Martin *et al.*, 2006), tandis que, dans le même temps, les résultats des élèves du programme intensif et très coûteux *Quantum opportunity program* (tutorat individualisé, cours d'informatique, renforcement en mathématiques et lecture, incitations à accéder à l'université, travaux d'intérêt général, aides financières en cas de réussite aux examens) ne sont pas significativement différents de ceux du groupe témoin en termes d'obtention de diplômes ou de progrès scolaires (Schirm, Stuart & McKie, 2006).

Ce constat invite selon nous à changer d'optique, à analyser à grain plus fin la mise en place concrète de ces programmes et, pour cela, à considérer les études portant sur le travail des acteurs censés les mettre en œuvre : les enseignants.

L'impact de la mise en œuvre des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire sur le travail enseignant

Dépasser les analyses en extériorité

Pour tenter de comprendre la variabilité des effets des programmes de prévention du DS, la première hypothèse consisterait à l'expliquer par les différences entre enseignants. Ces travaux cherchent de la sorte à pointer les gestes efficaces, en extériorité, c'est-à-dire en tentant d'objectiver les pratiques de classes notamment par l'observation, mais sans prendre en compte la subjectivité des enseignants qui mettent en œuvre ces programmes. D'après les auteurs, les professeurs qui luttent efficacement contre le DS se caractérisent par des méthodes pédagogiques alternatives (Jahnukainen & Helander, 2007), plus « actives et coopératives » (Hugon, 2003). Ils multiplieraient les interactions personnelles avec les élèves (Broccolichi & Ben Ayed, 1999 ; Miller, 2006) et offriraient un environnement de classe favorisant l'autonomie, encourageant le sentiment d'auto-détermination et de compétence des élèves (Hardre & Reeve, 2003). Ils parviendraient à relier les enseignements aux situations de la vie courante de ces derniers, à leur contexte personnel, familial et social, tout en les valorisant et en les responsabilisant (Hugon, 2003 ; Miller, 2006). Les pédagogies alternatives de ces enseignants « efficaces » se traduiraient aussi par un regard porté sur les élèves, des appréciations et verdicts bienveillants permettant une aide au plus près de leurs besoins et l'arrêt du cercle vicieux de l'échec (Ben Ayed, 1998 ; Hugon & Pain, 2006).

À partir de là, la relative inefficacité des programmes de prévention du DS serait liée à un manque de formation des enseignants. L'hypothèse développée ici est celle, entre autres, de Leblanc et Ria (2010) qui soulignent qu'en France, 75 % des jeunes enseignants débutent leur carrière en milieu difficile. Pour ces enseignants novices, placés d'emblée dans un contexte où le nombre d'élèves à risque de DS est important (Maroy, 2006), l'adoption de méthodes alternatives ne serait pas compatible avec leur conception binaire d'un élève qui respecte ou non les règles du jeu scolaire (Holloway & Salinitri, 2010). Cette hypothèse aboutit dans certains programmes à des modules de formation au tutorat des élèves à risque en direction des professeurs débutants (Holloway & Salinitri, 2010), sous forme d'entraînement, d'assistance technique ou de retours réflexifs (Dusenbury, Brannigan, Hansen *et al.*, 2005).

Mais ce regard en extériorité sur les pratiques efficaces des enseignants laisse dans l'ombre de nombreux aspects. Ainsi, même chez les professionnels chevronnés, il existe des différences

importantes qui, à elles seules, justifient le fait que les programmes soient très difficilement évaluables. Autrement dit, localement, tel programme de prévention du DS est toujours décliné de façon spécifique car les enseignants le modifient systématiquement (Dusenbury, Brannigan, Hansen *et al.*, 2005). Dans le contexte français, ces résultats convergent avec les recherches d'inspiration ergonomique montrant que les acteurs n'exécutent jamais complètement ni exactement une prescription, quand bien même ils y adhèrent (Amigues, 2009 ; Félix & Saujat, 2008 ; Yvon & Durand, 2012). De même, si l'on ne prend pas en compte la renormalisation des prescriptions par l'enseignant, ainsi que son activité réelle en situation de travail, on a du mal à comprendre certains écarts par rapport aux objectifs affichés des politiques éducatives en termes de lutte contre le DS : par exemple, pourquoi de nombreux programmes mis en œuvre ne touchent-ils pas les publics qu'ils sont supposés aider (Gleason & Dynarski, 2002) ? Pourquoi tant de programmes obtiennent-ils des résultats comparables à ceux des groupes témoins (Gleason & Dynarski, 2002) ?

Il nous semble nécessaire, à ce stade de la réflexion, de porter le regard, non plus seulement en extériorité sur les dimensions objectives du travail des acteurs censés mettre en œuvre les programmes de prévention du DS, mais sur leur activité réelle, en tenant compte du coût subjectif de la mise en œuvre de ces prescriptions (comme, par exemple, la nécessité de mettre en œuvre des pratiques se situant en-dehors de leur champ disciplinaire, ou encore d'accueillir et d'accompagner des élèves de niveau scolaire inférieur aux standards attendus dans une classe d'âge). En d'autres termes, s'il y a des résistances, qu'est-ce qui « résiste » ? Pour conclure cette revue de littérature, nous nous pencherons donc sur l'activité de ces acteurs de première ligne, éducateurs et enseignants, considérant de manière complémentaire les études plus qualitatives qui permettent de comprendre comment fonctionnent ces programmes « de l'intérieur ».

Tensions et dilemmes des enseignants dans l'activité de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire

Le fait que la question du DS soit devenue omniprésente et conduise soudainement à des prescriptions nombreuses n'est pas sans effet sur l'activité des enseignants et leurs éventuelles résistances. En France par exemple, 22 textes officiels concernant le DS étaient en vigueur en 2013, neuf d'entre eux étant parus dans un intervalle de trois années (Bruno, Méard & Walter, 2013). Ces réformes, empilant les dispositifs, sans que les acteurs de terrain soient associés à leur conception ni à leur évaluation, ne tiennent pas toujours compte des contraintes objectives, ce qui les rend parfois contre-productives. Certains enseignants considèrent dès lors que la prévention et la lutte contre le DS ajoutent de nouvelles charges à l'exercice ordinaire de leur profession (Colombo, 2010 ; Fischer, 2000). Dans le contexte d'une école unique censée offrir à tous l'accès aux mêmes compétences, la nouvelle injonction d'individualisation des parcours des

élèves pour prévenir le DS représente pour eux une mission difficile à remplir (Bernard, 2007). Ils distinguent nettement le cœur de leur travail (l'enseignement de leur discipline) et ces tâches spécifiques en direction des élèves à risque de DS, tâches que Cattonar (2006) appelle le « sale boulot ».

Les dilemmes entre missions d'éducation et d'instruction sont donc souvent ravivés à l'occasion de cette lutte contre le DS. Ils engagent des problématiques identitaires (Riopel, 2006 ; Tardif & Levasseur, 2010) qui se traduisent par des tensions d'abord en classe : par exemple, le traitement de l'absentéisme est source de contradictions chez l'enseignant qui vise une meilleure assiduité tout en reconnaissant que l'absence de ces élèves à risque de DS, présentant souvent des problèmes de comportement, rend le travail plus facile (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989 ; Douat, 2011 ; Hickman, Bartholomew, Mathwig *et al.*, 2008). Les actions en classe de l'élève à risque sont elles-mêmes sources de dilemmes : faut-il les ignorer, interrompre le cours pour les reprendre, s'adresser à eux seuls ou à la classe entière (Roger, 2007 ; Méard, 2013) ? Bruno (2015) met par exemple en évidence que, dans le cours magistral dialogué, le fait de donner la parole à un élève à risque de DS augmente fortement l'imprévisibilité de la leçon. On réalise ici qu'au-delà d'une simple recherche de confort dans le travail, c'est la « force culturelle » des formats pédagogiques historiques qui est ici remise en question (Veyrunes, 2016).

De plus, la problématique identitaire de l'enseignant est réactivée par la multiplication des dispositifs de lutte contre le DS hors du cours ordinaire (tutorat, aide au travail personnel, orientation active, classes à projets, etc.). Il est invité ou contraint d'y participer, ce qui l'oblige à s'adapter à d'autres formats, à inventer d'autres formes d'activités, sans pouvoir se référer à la forme scolaire habituelle (Félix & Saujat, 2008). Lorsqu'il n'y participe pas lui-même, il délègue certaines missions et doit composer avec une répartition des tâches renouvelée. Son identité se recompose ainsi selon plusieurs échelles en fonction des groupes d'appartenance et des nouveaux collectifs créés (Roux-Perez, 2003). La collaboration avec des partenaires pour prévenir et lutter contre le DS a donc souvent pour conséquence une redéfinition des frontières et limites du métier enseignant et des prérogatives de chaque acteur de la communauté éducative (Flavier & Moussay, 2014 ; White & Wehlage, 1995). Entre travail en classe et pratiques collectives, entre prescriptions et contraintes, entre projets individuels et collectifs, les tensions créées par l'injonction de travail en équipe et de professionnalisation collective pour faire face au risque de DS font comprendre en grande partie les résistances aux programmes de prévention (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud *et al.*, 2007). L'ensemble de ces tensions potentielles du fait de l'intégration ou de la réintégration des élèves en DS incite à réfléchir à la façon dont l'établissement et la communauté scolaire effectuent un travail sur les valeurs essentielles de l'école (Brown, 2010).

Conclusion : remise en cause des formes scolaires et limites du travail enseignant

La problématique du DS dépasse largement les analyses par facteurs de risque et la mise en œuvre des politiques publiques, en ce qu'elle impacte directement le métier enseignant au quotidien. Elle repousse ses limites car la prise en compte des élèves à risque de DS implique un éloignement de la standardisation de la forme traditionnelle de l'enseignement. L'importante hétérogénéité des publics accueillis, l'importance de la prescription concernant le DS, l'injonction de participer à des dispositifs de prévention, de collaborer avec des partenaires contraignent les enseignants à inventer de nouvelles manières de faire leur métier. La mise en œuvre des programmes et dispositifs de prévention impacte le travail, dont les limites sont sans cesse remises en question, tant les critères de mesure sont incertains, hétérogènes et contradictoires (Félix, Saujat & Combes, 2012). Dans ces conditions, qu'est-ce que « faire du bon travail » pour un enseignant ? Couvrir le programme officiel de sa discipline, au risque de laisser certains élèves « décrocher » ? Prêter une attention particulière aux jeunes les plus en difficulté, au risque de manquer de temps pour le reste de la classe ? S'investir dans des dispositifs non disciplinaires, au risque de perdre une partie de son identité professionnelle ? Le sentiment de ne pas faire ce que l'institution, les parents demandent, de ne pas incarner la figure du « bon enseignant » est source de difficultés qui font désormais partie intégrante du métier (Lantheaume & Hélou, 2008). Et le phénomène d'abandon prématuré du métier, comme on peut l'observer en Grande-Bretagne (Smethem, 2007) où 40 % des jeunes professeurs quittent l'enseignement après quelques années de carrière, doit nous alerter sur ce qui pourrait ressembler à une sorte de contagion du décrochage. De fait, lorsque la construction du sens du travail se délite avec les élèves, avec les partenaires, lorsqu'un sentiment d'impuissance émerge par la présence de nouveaux publics et par une accélération de la prescription, le risque est réel d'un « décrochage enseignant » faisant écho au DS des élèves (Méard, 2014).

Ces considérations nous incitent à plaider, en complément des études quantitatives et des analyses à grande échelle, pour des formes locales d'évaluation des programmes de prévention et de lutte contre le DS, cherchant à analyser l'activité réelle des opérateurs, pointant les dynamiques, les innovations, mettant en rapport les engagements-désengagements des élèves et des enseignants. Ces études « orientées activité », compréhensives et cliniques, apporteraient un éclairage complémentaire et un bénéfice ajouté à la lutte contre le DS. En réhabilitant le pouvoir d'agir et l'inventivité des acteurs de l'école, elles participeraient à l'efficacité des systèmes d'éducation et à la santé au travail des enseignants.

Bibliographie

AMIGUES R. (2009). « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité ». *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, n° 42(2), p. 11-26.

BACHMANN C. & LEGUENNEC N. (1996). *Violences urbaines : ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*. Paris : Albin Michel.

BATTIN-PEARSON S., NEWCOMB M. D., ABBOTT R. D., HILL K. G., CATALANO R. F. & HAWKINS J. D. (2000). « Predictors of early high school dropout: a test of five theories ». *Journal of Educational Psychology*, n° 92, p. 568-582.

BEN AYED C. (1998). *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement*. Thèse de doctorat, sciences humaines et sociales, université René-Descartes-Paris 5.

BERNARD P.-Y. (2007). « La construction du décrochage scolaire comme problème public ». In *Actes du colloque international « La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques »*. Nantes : MSH Ange-Guépin.

BERNARD P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

BLAYA C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficultés.* Bruxelles : De Boeck.

BLAYA C. (2013). « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 2, p. 69-80.

BLAYA C. & FORTIN L. (2011). « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 40(1), p. 55-85.

BLAYA C., GILLES J.-L., PLUNUS G. & TIÈCHE CHRISTINAT C. (2011). « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires ». *Éducation et francophonie*, n° 39(2), p. 227-249.

BLOCH M.-C. & GERDE B. (2004). « Un autre regard sur les décrocheurs ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 35, p. 89-97.

BONNÉRY S. (2011). « Blaya C. *Décrochages scolaires. L'école en difficulté* ». *Revue française de pédagogie*, n° 177, p. 131-133.

BROCCOLICCHI S. & BEN AYED C. (1999). « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "pourrait mieux faire" ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 39-51.

BROWN B. A. (2010). « Social Hostility and the "Dropout" Syndrome: Leadership Assisting Youths' Re-Entry into School? ». *Educational Review,* n° 62(1), p. 53-67.

BROWN T. M. & RODRIGUEZ L. F. (2009). « School and the Co-Construction of Dropout ». *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, n° 22(2), p.221-242.

BRUNO F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.

BRUNO F., MÉARD J. & WALTER E. (2013). « Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 42(4), p. 439-459.

BYRNE P. J. (2001). « The educational effectiveness of the Albany *I Have A Dream* program (New York) (Doctoral dissertation, State University of New York at Albany, 2001) ». *Dissertation Abstracts International*, n° 62(04A), p. 73-132.

CAIRNS R. B., CAIRNS B. D. & NECKERMAN H. J. (1989). « Early school dropout: Configurations and determinants ». *Child Development,* n° 60, p. 1437-1452.

CÁRDENAS J. A., ROBLEDO M. M., SUPIK J. D. & HARRIS R. J. (1992). « The Coca Cola Valued Youth Program: Dropout prevention strategies for at-risk students ». *Texas Researcher*, n° 3, p. 111-130.

CASSEN R. & KINGDOM G. (2007). *Tackling low educational achievement*. York : Joseph Rowntree Foundation.

CATTONAR B. (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.

CAZDEN C. B. (2002). « A descriptive study of six high school Puente classrooms ». *Educational Policy*, n° 16(4), p. 496-521.

CHIANG H. & GILL B. (2010). « Student characteristics and outcomes in alternative and neighborhood high schools in Philadelphia. Final Report ». *Mathematica Policy Research*, n° 17.

CHRISTENSON S. & THURLOW M. (2004). « School dropout: prevention, considerations, interventions, and challenges ». *Current directions in psychological sciences*, n° 13(1), p. 36-39.

COLOMBO M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*. Trento : Erickson.

COMMISSION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers. Lot 3: Early school leavers, final report*.

COMPREHENSIVE SCHOOL REFORM QUALITY CENTER (2006). *CSRQ Center report on middle and high school comprehensive school reform models*. Washington : American Institutes for Research.

CONSTANTINE J. M., SEFTOR N., MARTIN E. S., SILVA T. & MYERS D. (2006). *A study on the effect of the Talent Search program on secondary and postsecondary outcomes in Florida, Indiana, and Texas*. Washington : US Department of Education, Office of Planning Evaluation and Policy Development.

DATNOW A., BORMAN G. D., STRINGFIELD S., OVERMAN L. T. & CASTELLANO M. (2003). « Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study ». *Educational Evaluation And Policy Analysis*, n° 25(2), p. 143-170.

DAVIS K. S. & DUPPER D. R. (2004). « Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout ». *Journal of human behavior in the social environment*, n° 9(1-2), p. 179-193.

DEBARBIEUX E. & BLAYA C. (2008). « Gangs and Ethnicity: An Interactive Construction. The Role of School Segregation ». In F. Van Gemert, D. Peterson & I. L. Liese, *Youth Gangs, Migration and Ethnicity*. Londres : William Publishers.

DEBARBIEUX E. & BLAYA C. (2009). « Des "bandes de jeunes" en France : une enquête de délinquance auto-reportée auprès de jeunes collégiens ». In A. Bauer (dir.), *La criminalité en France, rapport 2009 de l'Observatoire national de la délinquance*. Paris : CNRS éditions.

DE WITTE K. & CABUS S. (2013). « Dropout prevention measures in the Netherland, an explorative evaluation ». *Educational Review*, n° 65(2), p. 155-176.

DOUAT É. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La Dispute.

DURLAK J. A., WEISSBERG R. P. & PACHAN M. (2010). « A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents ». *American journal of community psychology*, n° 45(3-4), p. 294-309.

DUSENBURY L., BRANNIGAN R., HANSEN W., WALSH J. & FALCO M. (2005). « Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions ». *Health Education Research*, n° 20(3), p. 308-313.

DYNARSKI M., CLARKE L., COBB B., FINN J., RUMBERGER R. & SMINK J. (2008). *Dropout prevention: a practice guide*. Washington : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S.

Department of Education. En ligne : <http://eric.ed.gov/?id=ED502502> (consulté le 16 octobre 2016).

FÉLIX C. & SAUJAT F. (2008). « L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et "savoirs méthodologiques" : un double regard didactique et ergonomique ». *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 20, p. 123-136.

FÉLIX C., SAUJAT F. & COMBES C. (2012). « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? ». *Recherches en éducation*, n° 4 hors-série, p. 19-30.

FINN J. D. & ACHILLES C. M. (1999). « Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 21(2), p. 97-109.

FISCHER L. (2000). « L'immagine della professione ». In A. Cavalli (dir.), *Gli insegnanti nella scuola che cambia : seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologne : Il Mulino, p. 119-148.

FLAVIER E. & MOUSSAY S. (2014). *Répondre au décrochage scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

FORTIN L., MARCOTTE D., DIALLO T., POTVIN P. & ROYER É. (2013). « A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population ». *European Journal of Psychology of Education,* n° 28(2), p. 563-583.

FORTIN L., ROYER É., POTVIN P., MARCOTTE D. & YERGEAU É. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, n° 36, p. 219-231.

FRANKLIN C. & STREETER C. L. (1995). « Assessment of middle class youth at-risk to dropout: school, psychologist and family correlates ». *Children and Youth Services Review*, n° 17, p. 433-448.

GEAY B. (2003). « Du "cancre" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques "d'insertion" et de "tolérance zéro" ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 21-31.

GLASMAN D. & ŒUVRARD F. (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

GLEASON P. & DYNARSKI M. (2002). « Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts ». *Journal of Education for Students Placed at Risk*, n° 7(2), p. 25-41.

HARDRE P. & REEVE J. (2003). « A motival model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school ». *Journal of Educational Psychology*, n° 95(2), p. 347-356.

HICKMAN G. P., BARTHOLOMEW M., MATHWIG J. & HEINRICH R. S. (2008). « Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates ». *The Journal of Educational Sciences*, n° 102(1), p. 3-14.

HOLLOWAY S. M. & SALINITRI G. (2010). « Investigating teacher candidates' mentoring of students at risk of academic failure: A canadian experiential field model ». *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, n° 18(4), p. 383-403.

HOOD C. (1995). « The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme ». *Accounting, organizations and society*, n° 20(2), p.93-109.

HOOKER S. & BRAND B. (2009). *Success at Every Step: How 23 Programs Support Youth on the Path to College and beyond*. Washington : American Youth Policy Forum.

HUGON M.-A. (2003). « À propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 24, p. 85-93.

HUGON M.-A. (2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, n° 161, p. 36-45.

HUGON M.-A. & PAIN J. (2006). « La place des absents : psychopathologie et pédagogie de l'absence d'école ». In P. Huerre (dir.), *L'absentéisme scolaire*. Paris : Hachette, p. 97-114.

JAHNUKAINEN M. & HELANDER J. (2007). « Alternative vocational schooling for the dropped-out: students' perceptions of the Activity School of East Finland ». *European Journal of Special Needs Education*, n° 22(4), p. 471-482.

JANOSZ M. & LEBLANC M. (1996). « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire ». *Revue canadienne de psycho-éducation*, n° 25(1), p. 61-88.

KEMPLE J. J. & SNIPES J. C. (2000). *Career academies. Impacts on students' engagement and performance in high school*. New York : Manpower demonstration research corporation.

LANTHEAUME F. & HÉLOU C. (2008). « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? ». *Recherche et formation*, n° 57, p. 65-78.

LARSON K. & RUMBERGER R. (1995). « Doubling school success in highest risk Latino youth: results from a middle school intervention study ». In R. Macias & R. Garcia Ramos (dir.), *Changing schools for changing students*. Santa Barbara : University of California Linguistic, p. 154-179.

LEBLANC S. & RIA L. (2010). « Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo ». In G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : De Boeck, p.205-213.

LEHR C. A., HANSEN A., SINCLAIR M. F. & CHRISTENSON S. L. (2003). « Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions ». *School Psychology Review*, n° 32(3), p.342-364.

LESSARD A., BRADLEY M.-F., FORTIN L. & POIRIER M. (2012). « En Estrie, un trait d'union entre l'école et les élèves pour la réussite ». *La Foucade*, n° 12, p. 3-5.

MANGIAROTTI G. (2005). *Sulle tracce d'ell'infanzia*. Milan : Vita e pensiero.

MARCEL J.-F., DUPRIEZ V., PERISSET-BAGNOUD D. & TARDIF M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

MARCOTTE J., LACHANCE M.-H. & LÉVESQUE G. (2012). « Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, n° 34(4), p. 135-157.

MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.

MÉARD J. (2013). « L'activité des élèves en risque de DS scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe ». *eJRIEPS*, n° 30, p. 99-104.

MÉARD J. (2014). « La co-construction de sens dans les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage ». In E. Flavier & S. Moussay (dir.), *Répondre au décrochage scolaire*. Bruxelles : De Boeck, p. 39-50.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes. Rapport de l'Inspection générale*. En ligne : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/2012-070_rapport_227058.pdf> (consulté le 16 octobre 2016).

MILLER M. (2006). « Where they are: working with marginalized students ». *Educational Leadership*, n° 63(5), p. 50-54.

MILLER D. C. & BYRNES J. P. (2001). « To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making ». *Journal of Educational Psychology*, n° 93(4), p. 677.

MILLET M. & THIN, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

MURRAY C. (2009). « Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth ». *The Journal of early adolescence*, n° 29(3), p. 376-404.

MYINT-U A., O'DONNELL L. & PHILLIPS D. (2012). *Updating a searchable database of dropout prevention programs and policies in nine low-income urban school districts in the Northeast and Islands Region (REL Technical Brief, n° 020)*. Washington : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast and Islands

O'CONNELL M. & SHEIKH H. (2009). « Non-cognitive abilities and early school dropout: longitudinal evidence from NELS ». *Educational Studies*, n° 35(4), p. 475-479.

ORTHNER D. K., AKOS P., ROSE R., JONES-SANPEI H., MERCADO M. & WOOLLEY M. E. (2010). « A middle school student engagement and academic achievement program ». *Children & Schools*, n° 32(4), p. 223-234.

PREVATT F. & KELLY F. D. (2003). « Dropping out of school: a review of intervention programs ». *Journal of School Psychology*, n° 41, p. 377-395.

RIOPEL M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

ROGER J.-L. (2007). « De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien ». *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 133-146.

ROUX-PEREZ T. (2003). « Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS ». *Recherche et formation*, n° 43, p. 143-156.

RUMBERGER R. (1995). « Dropping out middle school: a multilevel analysis of students and school ». *American Educational Research Journal*, n° 32(3), p. 583-625.

RUMBERGER R. (2011) *Dropping out*. Cambridge : Harvard University Press.

SAUSSEZ F. & LESSARD C. (2009). « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve ». *Revue française de pédagogie*, n° 168, p. 111-136.

SCHIRM A., STUART E. & MCKIE A. (2006). *The Quantum Opportunity Program Demonstration*. Washington : Mathematica Policy Research.

SCHOCHET P. Z., BURGHARDT J. & MCCONNELL S. (2008). « Does job corps work? Impact findings from the National Job Corps Study ». *The American Economic Review*, n° 98(5), p. 1864-1886.

SHELDON S. B. (2007). « Improving student attendance with school, family, and community partnerships ». *The Journal of Educational Research*, n° 100(5), p. 267-275.

SMETHEM L. (2007). « Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay ? ». *Teachers and Teaching: theory and practice*, n° 13(5), p. 465-480.

ST-PIERRE V., DENAULT A.-S. & FORTIN L. (2012). « Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, n° 35(2), p. 379-400.

SINCLAIR A. (2007). *0-5: How small children make a big difference*. Londres : The Work Foundation.

SINCLAIR M.-F., CHRISTENSON S. L., LEHR C. A., & ANDERSON A. R. (2003). « Facilitating student engagement: lessons learned from Check & Connect longitudinal studies ». *The California School Psychologist*, n° 8(1), p. 29-42.

SUCHAUT B. (2005). « Regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire ». *Regards sur l'actualité*, n° 310, p. 51-58.

SUTPHEN R., FORD J. & FLAHERTY C. (2010). « Truancy interventions: a review of the research literature ». *Research on social work practice*, p. 1-11.

TARDIF M. & LEVASSEUR L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : PUF.

TEMPLE J. A., REYNOLDS A. J. & MIEDEL W. T. (2000). « Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers ». *Urban Education*, n° 35(1), p. 31-56.

TERENZI P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo. Buone pratiche in Emilia-Romagna*. Milan : FrancoAngeli.

TYLER J. H. & LOFSTROM M. (2009). « Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery ». *The future of children*, n° 19(1), 77-103.

VEYRUNES, P. (2016). « Les formats pédagogiques classiques : entre confort et efficacité ? » In V. Lussi Borer & L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF.

WHITE J. A. & WEHLAGE G. (1995). « Community collaboration: If it is such a good idea, why is it so hard to do? » *Educational evaluation and policy analysis*, n° 17, p. 23-38.

YATES S. & PAYNE M. (2006). « Not so NEET? A critique of the use of "NEET" in setting targets for interventions with young people ». *Journal of youth studies,* n° 9(3), p. 329-344.

YVON F. & DURAND M. (dir.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.

ZAY D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche franco-britannique*. Paris : PUF.