



HAL
open science

S'inspirer des établissements qui pratiquent l'accrochage scolaire actif pour trouver sa solution

Muriel Epstein

► To cite this version:

Muriel Epstein. S'inspirer des établissements qui pratiquent l'accrochage scolaire actif pour trouver sa solution . 2ème colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire, May 2014, Luxembourg, Luxembourg. p233-241. hal-01363243

HAL Id: hal-01363243

<https://hal.science/hal-01363243>

Submitted on 9 Sep 2016

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

S'INSPIRER DES ETABLISSEMENTS QUI PRATIQUENT L'ACCROCHAGE SCOLAIRE ACTIF POUR TROUVER SA SOLUTION

Muriel Epstein*

* *Transapi, muriel.epstein@transapi.fr*

Mots-clés : *expériences, organisation, accrochage scolaire, groupe*

Résumé. *Nos travaux de recherches portent sur la construction d'un projet innovant d'accrochage scolaire, Transapi. Afin de concevoir ce projet, nous nous appuyons sur l'observation d'expérimentations dans différents établissements du secondaire (collège et lycée) de dispositifs de prévention du décrochage scolaire. Nous proposons de synthétiser les expériences que nous avons observées et qui nous ont conduites à choisir certaines options pour notre propre dispositif. Après les avoir décrites, nous expliciterons en quoi elles ont fonctionné, leurs points communs et leurs originalités. L'objectif de cette communication est de rappeler qu'une cause importante du décrochage scolaire est la non appartenance au groupe et d'étudier des expériences réussies d'accrochage pour pouvoir s'en inspirer.*

1. Introduction

L'objectif de cette communication est de rappeler qu'une cause importante du décrochage scolaire est l'absence d'appartenance au groupe et d'étudier des expériences réussies d'accrochage pour pouvoir s'en inspirer.

En France où le décrochage scolaire est une priorité gouvernementale, les établissements s'outillent pour pouvoir suivre les jeunes¹. Des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) ont remplacé les MGI (Missions générales d'insertion) dans toutes les académies, et celles-ci ont construit des techniques de repérage des signes avant-coureurs du décrochage scolaire. Notamment au moyen de questionnaires de type « lycam » (« le lycée ça m'intéresse² »). Le décrochage scolaire est un processus, souvent long, qui peut donc être repéré et contrebalancé dès les premiers avertissements. Le temps moyen de décrochage en 2011 était de 30 mois (Geste 2011). Ce temps correspond à la période pendant laquelle un jeune commence à être très absent, et à son errance avant de retrouver une institution, que cette institution soit une mission locale, une structure de rattachement, pole emploi, ou autre.

Du côté des jeunes, ce temps correspond à une période extrêmement douloureuse, de dépression, de « gâchis » comme le décrit dans *La Galère* François Dubet dès 1987. Des travaux de recherche (Bloch-Gerde 1998, Millet-Thin 2005, Epstein 2007) ont exploré la diversité des causes du décrochage scolaire. Au lycée, on note en particulier l'orientation et le groupe. Les jeunes qui quittent l'école se séparent ainsi d'une orientation qui ne les intéressent pas et d'un groupe dans lequel ils ne sentent pas ou plus à l'aise. Lorsqu'en octobre d'une année, un jeune décide

1 On désigne ainsi les personnes âgées de 16 à 25 ans dans la période où l'école n'est plus légalement obligatoire mais le RSA ou la notion de chômage n'est pas non plus prévue.

2 Il s'agit d'un questionnaire permettant de détecter les élèves à risque de décrochage. Certains établissements les font passer à tous les élèves à plusieurs moments de l'année pour les suivre.

qu'il n'a pas envie de faire du secrétariat, il vient de moins en moins dans l'établissement sans nécessairement réaliser qu'il n'est pas réinscrit l'année d'après. En octobre de l'année suivante, Robert³, 19 ans, en Bac pro, suivi dans le cadre de notre thèse de doctorat de sociologie, nous avait dit « t'inquiète, je suis juste en retard à l'inscription ». Il ne réalisait pas qu'il n'était plus inscrit ou décroché du système. Le décrochage scolaire est un phénomène continu et silencieux qui ne devient réel pour les jeunes qui le subissent que dans les six mois qui suivent leur seconde année de décrochage, lorsqu'ils ont perdu le contact avec leurs amis encore scolarisés et lorsqu'institutionnellement, ils sont considérés comme « décrocheurs ».

Nos travaux de recherches portent sur la construction d'un projet innovant de prévention du décrochage scolaire et d'accrochage. Nous avons appelé ce projet Transapi pour *trans*, transmission et *sapiens*, le savoir. Afin de concevoir ce projet, et donc d'identifier les invariants des succès, nous nous appuyons sur l'observation d'expérimentations dans différents établissements du secondaire (collège et lycée) de dispositifs de prévention du décrochage scolaire et leurs résultats, tant auprès des jeunes que des équipes enseignantes.

Nous proposons de synthétiser les expériences que nous avons observées et qui nous ont conduites à choisir certaines options pour notre propre dispositif. Dans une première partie nous expliciterons notre cadre d'analyse puis, dans une seconde partie, nous présenterons quatre expérimentations qui nous semblent particulièrement riches d'enseignements. Après avoir décrit ces expériences nous expliciterons en quoi elles ont fonctionné, leurs points communs et leurs originalités et comment nous nous en sommes servi pour notre propre dispositif.

2. Contexte social et théorique

2.1 Le décrochage scolaire : un processus continu

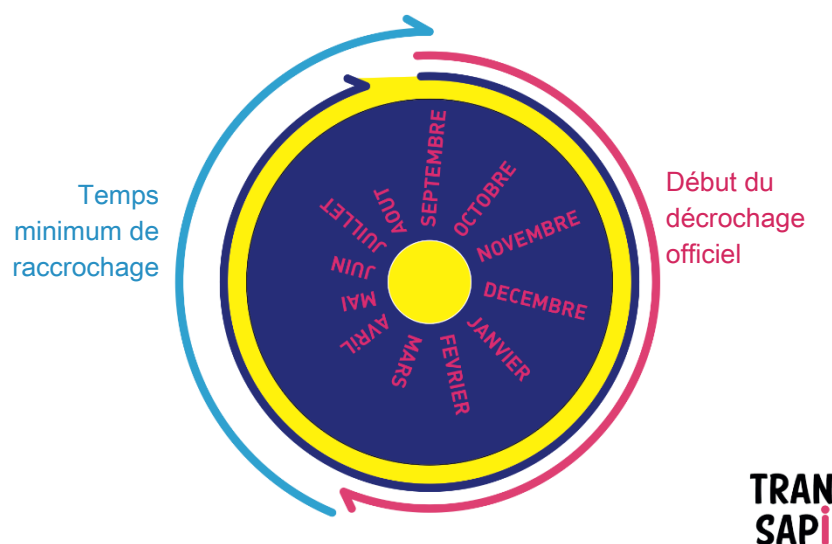


Figure 1 : Les temps du décrochage

³ L'ensemble des prénoms utilisés dans le cadre de nos recherches est modifié, pour des prénoms portant les mêmes caractéristiques sociodémographiques (cf Coulmont)

Le décrochage scolaire est un phénomène continu qui durerait en moyenne 30 mois⁴. D'après nos recherches de suivi de jeunes au présent (cf Epstein 2007), on peut identifier trois périodes dans le décrochage scolaire.

Dans une première période, qui peut durer un an (ou plus), les jeunes qui décrochent ne s'identifient pas comme tels et ne le sont pas ou peu « officiellement ». Ils sont tout au plus « absentéistes ». Cela correspond à la flèche bleue marine sur le schéma. C'est le « décrochage de l'intérieur » : les élèves se rendent au lycée, voire en cours, mais sont à l'infirmerie ou aux toilettes ou simplement, ils n'écoutent pas.

Dans une seconde période, ils sont « en retard à l'inscription ». Ils ne sont officiellement réinscrits nulle part mais n'étant pas encore « non-inscrits depuis plus de six mois », ils ne sont pas notoirement étiquetés « décrocheurs ». Le stigmate du décrocheur intervient six mois plus tard (donc en mars de l'année suivante) qui constitue la troisième période. C'est pendant cette période que l'élève essaie éventuellement de rattraper.

Selon le contexte social et familial de l'élève, cette dernière période pourra être plus ou moins longue et durera six mois ou un an et demi voire plus. Cette période est considérée comme terminée lorsqu'il y a un rattrapage social : retour à l'école ou entrée dans le monde du travail, ou inscription dans une institution d'insertion (type pôle emploi).

2.2 Qu'est-ce que le cadre scolaire ?

Les expériences qui vont être présentées ont en commun de travailler sur le cadre. « Le cadre est ce qui procure une sécurité psychique suffisante pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a pourtant à se confronter pour grandir et se former. (...) D'où la nécessité, pour le cadre, de ne pas rester implicite, mais au contraire de s'explicitier clairement, sans contradiction, avec rigueur, mais sans rigidité, comme à se maintenir sans défaillance, en début des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés » explique Dominique Ginet lorsqu'il définit l'école en tant que cadres.

Pour notre analyse, le cadre spécifique et essentiel est celui de la forme scolaire. Dans le dossier du volume 112 de la *Revue française de pédagogie* coordonné par Guy Vincent sur le thème « L'éducation prisonnière de la forme scolaire », la définition suivante donnée par G Vincent, B Lahire et D Thin de la forme scolaire est proposée : « c'est la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre ou d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin ».

On peut y ajouter les rappels de Michel Foucault dans *Surveiller et Punir* sur les origines jansénistes de l'organisation spatiale des classes et de la discipline. La forme scolaire évoque donc également, à notre sens, une discipline et une organisation dans l'espace. Ainsi, pour innover faut-il réussir à sortir de cet espace séparé et réintégrer l'espace « d'ensemble », ce que proposent notamment les formations professionnelles ou les stages en immersion (tels que les stages en entreprises).

Il existe aujourd'hui, pour les élèves des ESPI (Etablissement Scolaire Public Innovant) une tension entre une demande explicite de la part des élèves de formes scolaires tout en y étant réfractaires. La coordinatrice d'un établissement alternatif parisien explique « Lorsqu'on ne fait pas un 'vrai' cours, ils ne sont pas dans un 'vrai' lycée mais si on fait un vrai cours, ils ne sont pas venus là pour ça ». Au micro-lycée, les enseignants expliquent constituer un « dedans dehors » : un espace qui propose de travailler sur cette tension entre la forme scolaire qui n'a pas réussi mais qui reste la norme et l'envie d'apprendre qui existe.

⁴ Chiffres issus d'une étude du PRAO, reprise dans mes travaux de thèse, cf Epstein 2011

⁵ Citation trouvée sur le site de l'école de Saint Didier <http://ecole.saint.didier.free.fr/cadre.htm>

Finalement, la grille de lecture pour les quatre expérimentations sera autour de ses variations de la forme scolaire et en particulier :

- le groupe (qui sort de la structure « classe » en permanence) ;
- la mixité sociale et spatiale
- le « faire équipe » côté enseignants
- la logique de projets ou, a minima, des pédagogies actives

3. Quatre expérimentations

Quatre expérimentations nous semblent particulièrement riches d'enseignements dans les détours qu'elles proposent par rapport à la forme scolaire.

3.1 Le CLEPT (collège, lycée élitare pour tous) de Grenoble,

Le CLEPT est un établissement scolaire public innovant (ESPI). Il existe une trentaine d'ESPI en France, essentiellement des micro-lycées. Le CLEPT est, après les lycées autogérés des années Savary, un des plus anciens ESPI.

Le CLEPT qui a plus de 10 ans, dépend de l'Education Nationale, et accueille des jeunes déscolarisés depuis plus de six mois pour leur faire passer un baccalauréat général. Une douzaine d'enseignants encadrent une petite centaine d'élèves.

Nous y avons suivi des jeunes sur plusieurs années (2006, 2010 et 2011) dans le cadre de recherches doctorales et avons pu assister à des cours. Le CLEPT met en œuvre des processus visant à souder le groupe, à faire réfléchir les jeunes à leur situation, les suivre de près et ce que les enseignants appellent « l'élitaire pour tous », c'est-à-dire le fait d'avoir une certaine ambition. Les jeunes témoignent fortement de la prise en compte du collectif dans leurs motivations. Ils ont d'ailleurs réalisé un film dans lequel plusieurs d'entre eux affirmaient que « réussir à l'école, c'est la réussite de tous les élèves ».

La structure classe de cet établissement est légèrement flexible, c'est-à-dire qu'il existe des cours (de méthodologie, d'ateliers, de réflexion sur la vie de l'établissement) qui regroupent les élèves hors d'une structure de classe par niveau.

Le groupe est travaillé à la fois au niveau de ce qui est, au lycée autogéré de Paris, appelé « un groupe de base » et qui correspond d'assez près à la structure classe « usuelle » mais d'autres groupes d'inscription existent : les heures de méthodologie, de projets, etc. permettant d'autres affiliations.

Les professeurs de cet établissement, comme des autres ESPI, sont dans une dynamique de recherche et, également comme dans les autres ESPI, organisés en autogestion, c'est-à-dire avec une personne coordinatrice mais sans personnel administratif (proviseur, CPE, etc.)

R. Deprés et R. David, enseignants au CLEPT racontent dans les *Cahiers pédagogiques*⁶ : « dans notre fonctionnement, les regroupements d'élèves varient au cours de l'année et peinent souvent à constituer un collectif identifiable auquel on appartient (alors qu'on se reconnaît aisément comme membre du CLEPT). En multipliant les groupes fréquentés (modules, ateliers, etc.) nous « détricotons » telle Pénélope l'ouvrage quotidien de la dynamique de classe. Il était souvent difficile de faire vivre la classe dans sa logique propre : les logiques individualistes ou instrumentales pouvaient dominer, rendant hasardeux le raccrochage scolaire, ainsi que les apprentissages. Certaines logiques de résistance se développaient, réactivant la « lutte des classes » (celle qui voit les élèves résister aux attentes des professeurs, et finit par constituer un affrontement de blocs, où les élèves sont contraints de choisir entre résister et collaborer) que nous souhaitons désamorcer. Affaiblir ainsi la structure classe allait à l'encontre d'un principe auquel nous tenons, le caractère essentiellement collectif de l'apprentissage, les vertus de

⁶ David R., Deprés R. (2010) « Investir la vie de classe », *Les cahiers pédagogiques*, n°481, p49-50

l'hétérogénéité des élèves, comme des profs : ensemble on apprend mieux, on apprend autrement ; se créent des solidarités essentielles dans l'apprendre ».

Ils expliquent plus loin dans le même article⁷ : « Notre travail n'est pas d'apaiser les tensions (...) [mais de] maintenir vive la tension du désir d'apprendre » La vie de classe n'est pas modelée par l'absence de tensions ou de routine mais par la mise en dynamiques de celles-ci à des fins constructives. Etre élève devrait être « s'élever » : il faut réussir à changer la question du bon ou mauvais élève en « devenir élève ».

La vie de classe consiste à recenser les obstacles dans la communication entre les élèves et organiser la parole.

3.2 Un lycée agricole innove avec des temps « sans classe »

La seconde expérience avait comme objectif de faire diminuer le décrochage scolaire.

Il s'agit d'un lycée agricole du centre de la France qui a mis en place une organisation différente (sans classe). L'expérimentation a été rapportée lors des journées de l'innovation de mars 2013 par deux des enseignants.

Il s'agissait de proposer aux équipes pédagogiques et aux élèves de créer des « heures d'indivision ». Les durées des cours sont raccourcies de une heure à 50 minutes afin de dégager trois heures d'indivision par semaine. Pendant ces heures, les élèves de toutes les classes sont ensemble, regroupés selon leurs besoins, avec des enseignants « tournants ».

Concrètement, les élèves sont par « ilots » de 4 ou 5 et des enseignants affectés selon les heures passent les aider à travailler ensemble les leçons qu'ils souhaitent réviser.

Les élèves expriment au préalable les points qui leurs sont nécessaires, points qui seront travaillés, hors la classe, dans des groupes. Le lycée témoignait de l'effet très positif de cette façon de faire pour limiter le décrochage scolaire : aucun élève n'avait encore quitté l'établissement depuis le changement d'organisation, ce qui ne s'était pas vu les années précédentes.

Cette expérience permet, là encore, de faire varier les groupes d'inscription : avec d'une part une inscription en classe, et d'autre part une inscription dans un groupe global.

3.3 Un lycée professionnel de la région Rhône-Alpes créé un projet transversal

Le lycée professionnel qui va être présenté a été étudié lors de l'évaluation des plans de luttes régionaux contre le décrochage scolaire que nous avons réalisée dans le cadre d'une mission de conseil en 2011. Il s'agissait d'un établissement relativement important par rapport aux deux précédents (plus de 500 lycéens) avec une structure administrative complète composée notamment d'un proviseur, d'une adjointe, etc. L'établissement était victime de sa mauvaise réputation (liée à un assassinat) et de filières créant un sentiment de frustration important. En particulier, la filière « mode » attire des jeunes femmes voulant être stylistes alors qu'elle prépare à un métier industriel avec au mieux de la retouche. De même, la filière « commerce » dont les apprentissages restent très proches des enseignements « scolaires » usuels est fréquemment frustrante pour les élèves qui espéraient du concret.

Dans certaines filières, telles que la filière mécanique par exemple, les élèves peuvent « souffler » en atelier car ils manipulent des machines et des choses concrètes. Au contraire, en secrétariat, en commerce, ou en gestion, les lycéens continuent d'apprendre l'orthographe ou les mathématiques. Ils ont alors le sentiment d'échouer dans tout ce qui est scolaire et que ce qu'ils apprennent au lycée « ne sert pas dans la vraie vie ».

⁷ Ibid.

La proviseure adjointe a proposé un projet humanitaire à ses élèves des filières mode et commercial, en lien avec leurs apprentissages. Le principe était que les jeunes de la filière commerciale achètent du tissu en Afrique et le revendent, sous forme de vêtements cousus par la filière mode, au profit d'un organisme caritatif de soin. Le tout avec remise du chèque à un médecin en présence de la presse et, l'année suivante, compte-rendu de ce qui a pu être fait et photos des enfants soignés grâce à l'argent récolté.

Le niveau de la formation ne s'est pas amélioré, mais la motivation et l'assiduité des jeunes ont été sans commune mesure avec les années précédentes. L'établissement a vu tous ses élèves rester jusqu'à la fin de l'année pendant les deux années qu'a duré cette expérience, ce qui n'était pas usuel.

3.4 Un collège aménage son rythme scolaire

La dernière expérience est intéressante car l'accrochage scolaire était un effet secondaire imprévu. Elle a été étudiée lors de l'évaluation du dispositif « cours le matin, sport l'après-midi » (GESTE 2012). Un collège rural très isolé et de petite taille (moins de 200 élèves et moins de 17 enseignants) a modifié ses emplois du temps et son organisation spatiale. Outre la question du rythme, il s'agissait de créer de la mixité sociale dans l'établissement et d'homogénéiser les temps de présence pour limiter les sentiments d'injustice. L'augmentation du temps de présence dans l'établissement s'est fait avec la création de projets collectifs inter-classes sur des sujets non directement scolaires (sport, théâtre, etc...).

L'horaire est ainsi passé à 9h-17h pour tout le monde, plus d'heures de permanence, plus d'horaires variables, et standardisation de la journée sur les horaires de ramassage scolaire. La mixité sociale a ainsi été augmentée par deux moyens. D'une part, les élèves qui habitent loin et ceux qui habitent près sont à la même enseigne : il n'y a plus de privilégiés qui repartent plus tôt et d'autres qui attendent. D'autre part la circulation dans l'établissement a été fluidifiée avec des projets qui évitent la ségrégation spatiale génératrice de violence de type « les segpa dans un bâtiment » ou « les latinistes à l'étage ». Ainsi, l'établissement a limité la ségrégation spatiale dedans et dehors de l'établissement et par là même, il a diminué la violence dans l'établissement (cf Epstein 2011).

Un premier « effet de bord » du projet a été une meilleure coordination des enseignants entre eux, parce qu'ils se retrouvent à faire des projets ensemble ou à travailler ensemble. Par exemple, le professeur de mathématiques qui a encadré une activité golf avec ses élèves grâce aux conseils du professeur d'EPS ou le professeur d'EPS qui a donné des cours de théâtre, lui permettant d'avoir un autre rapport avec les élèves.

Si l'on a peu vu d'effets sur les résultats scolaires, l'effet sur l'accrochage scolaire, lui, a été directement perceptible. En effet, les projets ont amélioré l'envie de venir en cours des élèves qui témoignaient que « c'était beaucoup plus sympa de se lever le matin en sachant qu'on allait faire du théâtre » ainsi que le bien être des jeunes et leur équilibre de vie.

4. Les points communs à ces différentes expériences

En reprenant la grille d'analyse proposée en première partie, le cadre d'analyse se subdivise en plusieurs points :

- le groupe (qui sort de la structure « classe » en permanence) ;
- la mixité sociale et spatiale ;
- le « faire équipe » côté enseignants ;
- la logique de projets ou, a minima, des pédagogies actives.

Actes du 2^e colloque international du LASALE
Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire.

Le tableau ci-après résume pour les quatre établissements étudiés le type d'action, le rapport au groupe, l'existence d'une mixité sociale et spatiale, la manière de faire équipe des enseignants et l'existence d'une logique de projets.

	Le CLEPT	Lycée Professionnel de Rhône-Alpes	Lycée agricole	Collège rural
Type d'actions identifiées	Etablissement innovant	Projet humanitaire	Heures d'indivision	Aménagement du temps scolaire
Groupe/classe	Plusieurs groupes d'inscription dont la classe	Inscription dans la classe et dans l'établissement	Groupe classe + ilots changeant	Groupe classe + groupes d'activités
Mixité sociale et spatiale	Complète (y compris au niveau de la ville)	Spatiale surtout, légèrement avec le travail des filières modes (très féminines) et commercial	Mixité sociale et spatiale le temps des heures d'indivision	Importante grâce à l'harmonisation des activités et des emplois du temps
Faire équipe	Equipe très coordonnée dans son ensemble	Travail collectif des deux équipes enseignantes	Travail collectif le temps des heures d'indivision	Echange de pratiques pour l'organisation de l'emploi du temps
Logique de projet	Oui, à travers des ateliers (cinéma, chorale...)	Oui, grâce à la mise en place d'un projet humanitaire	Pédagogie active plus que réel projet	Oui, à travers des ateliers sportifs ou culturels

Figure 2 : Résumé des établissements étudiés

On constate que sur ces 4 points, les établissements proposent un cadre scolaire qui permet de faire exister plusieurs groupes d'affiliation pour les jeunes, avec de la mixité sociale et spatiale. Les enseignants, qui travaillent plus collectivement qu'auparavant travaillent dans une logique de projets ou à minima de pédagogies actives.

Il est à noter également que ces quatre projets bénéficient d'une vraie reconnaissance soit locale (le collège rural s'est vu proposer des soutiens de la part d'un club sportif local par exemple), soit nationale (le lycée agricole a été présenté aux journées de l'innovation en éducation), soit médiatique (pour le CLEPT ou le lycée professionnel de Rhône-Alpes par exemple).

Ces établissements sont innovants, reconnus comme tels, et cela constitue un facteur d'appartenance tant pour les enseignants, que pour les élèves. A ce titre, ces établissements ont créé des conditions de réussite qui ne peuvent être étudiées séparément.

4.1 Pourquoi ça marche ?

Au-delà de la reconnaissance dont l'effet est probablement important mais non mesurable dans le cadre de cette étude, nous allons chercher à comprendre qualitativement pourquoi les différentes facettes étudiées permettent un accrochage scolaire.

Le groupe classe est à la fois le cadre des apprentissages et le lieu de socialisation. Plusieurs groupes d'inscription sont nécessaires afin de faire vivre l'équipe de jeunes dans plusieurs cadres et qu'il puisse en exister au moins un où les jeunes se sentent appartenir et à l'aise.

Un groupe est à la fois un fonctionnement collectif et une série de processus ou de tâches. Ces deux niveaux interagissent afin que la classe puisse être le lieu de la construction collective du savoir⁸.

La mixité sociale (interne à un établissement) et spatiale (entre les établissements) sont également des facteurs de réussite. En effet, elles évitent la stigmatisation et le sentiment de déclassement. Agnès Van Zanten (2008) montre notamment l'existence de « purges ». Par ce terme, une enseignante interrogée désigne des « classes poubelles » qui accueillent des « élèves » qui n'en ont que le statut mais qui ne font que de la présence au collège (décrochage en phase 1). Réduire cette stigmatisation sociale tant à l'intérieur d'un établissement qu'entre les établissements améliore notablement la poursuite d'étude (Epstein, 2009 ; Merle 2012).

Que les enseignants fassent équipe est à la fois une nécessité et un questionnement. Les enseignants se nourrissent de l'équipe, mais témoignent souvent que « ce n'est pas pour autant que c'est facile ». Néanmoins la constitution d'une équipe permet entre autre de faire de l'analyse de pratiques (qu'elle soit ou non formalisée), et donc d'améliorer et d'harmoniser les pratiques pédagogiques. Il est à noter (Geste 2012) que le portage du projet et la cohésion de l'équipe vont généralement de pair, et limitent l'essoufflement tant du projet que des équipes.

D'une manière générale, la logique de projets appelle une pédagogie active. Par exemple lorsque le lycée rural propose à chaque élève d'exprimer son besoin, les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage et ne le subissent plus. Plus les élèves sont décrocheurs plus la tension est forte entre un projet de court terme et le long terme. Les jeunes ont du mal à s'engager et se projeter. Néanmoins, le fait d'aménager les cours avec tous les jours du théâtre ou du sport permet aux élèves d'avancer et d'aller en cours le matin pour l'activité de l'après-midi.

Enfin l'évaluation est une composante essentielle de tous ces projets innovants de raccrochage scolaire tant pour le regard extérieur que pour la dynamique de recherche qui permet de mobiliser les équipes.

4.2 Comment réutiliser cela pour Transapi ?

A Transapi, nous avons souhaité réfléchir à la fois à la forme scolaire, au groupe classe, à la prévention du décrochage scolaire, au faire équipe, à la mixité sociale et à la logique de projet et nous sommes arrivés à l'idée suivante :

- Proposer des permanences dans des cafés qui deviennent des tiers-lieux d'apprentissage ;
- Passer dans les établissements pour proposer aux lycéens d'aider leurs camarades déscolarisés en créant des cours en ligne, sous forme de vidéos que l'on télécharge sur des plate-formes sur Internet.

Le premier projet (de tiers lieux numérique) permet de créer de la mixité sociale et rejoint l'idée de « temps d'indivision ». En accueillant des jeunes décrocheurs ou non dans un même espace, non stigmatisés, nous permettons à chaque élève d'apprendre ensemble mais à son rythme et de fait, pour notre première année, nous avons accueilli plusieurs enfants « précoces » mais aussi avec des handicaps (phobie scolaire, dyslexie, etc.).

⁸ cf. n° 481 des *Cahiers pédagogiques* ou la « team T ES2 » de Jérémie Fontanieu, professeur à Drancy relayée par exemple là <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quand-Kery-James-rencontre-Pierre-Bourdieu-8933>

Le second projet, TransiMOOC, a reçu le prix du projet le plus innovant décerné par France Université Numérique (sous le patronage du ministère de la recherche). Pour sa première année, environ 200 jeunes de toute la France ont contribué à la création de vidéos en ligne. De fait, aujourd'hui le numérique est également un moyen d'explorer le travail autrement, ensemble, l'entraide entre les jeunes et de constituer des groupes variables, où chaque jeune peut avancer individuellement et collectivement, avec des pédagogies actives, sans que la structure de base soit la structure « classe ». C'est une piste que nous explorons à Transapi, sur un mode « recherche-action ».

Nous pensons ajouter des ateliers qui permettront, nous l'espérons de proposer d'autres cadres de travail et d'apprentissage autrement aux élèves. Nous manquons, faute de moyens financiers (nous sommes essentiellement bénévoles), de temps pour constituer une équipe.

Nous comptons cependant :

- Etre innovant et reconnu comme tels ;
- Evaluer nos actions dans une dynamique de recherche et de remise en question ;
- Créer de la mixité sociale et spatiale en accueillant les jeunes d'où qu'ils viennent ;
- Proposer des pédagogies actives (et éventuellement des projets).

De sorte que les jeunes puissent apprendre en dehors de la forme scolaire que ce soit en prévention du décrochage scolaire ou dans une logique de rattrapage.

5. Références et bibliographie

- Bloch, M.C. & Gerde, B. (1998), Association La Bouture. *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.
- Bonnéry, S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, p13-23.
- Carei, Y. (2007). *L'expérience des collégiens, ségrégations, médiations, tensions*; Presses Universitaires de Rennes
- Coulmont, B. (2011). *Sociologie des prénoms*. Paris : La découverte.
- Dubet, F. (1987). *La galère*. Paris : Fayard.
- David, R. & Deprés, R. (2010). « Investir la vie de classe », *Les cahiers pédagogiques*, n°481, p49-50.
- Epstein, M. (2007). *Quand l'école n'est plus obligatoire, le décrochage scolaire au présent*. In actes du congrès IntAREF Strasbourg.
- Epstein, M. (2009). « Des ségrégations internes et externes des établissements scolaires » in *Les inégalités socio-spatiales d'éducation*, Communication lors du RT4, Association Française de sociologie Bordeaux.
- Epstein, M. (2011). *Parcours scolaire et trajectoires non conformes, quelle part pour l'effet-établissement ? : Une étude de parcours jeunes de 16 à 25 ans dans des établissements traditionnels et alternatifs*, Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Philippe Combessie, Université Paris Ouest Nanterre.
- Geay, B. (2008). La production de l'ordre scolaire : dispositifs disciplinaires et modes de socialisation. In J.C. Bourdin et al., *Michel Foucault, savoirs domination et sujet*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Geste (2011). Evaluation des plans de lutte contre le décrochage scolaire en région Rhône-Alpes.
- Geste (2012). *Evaluation de l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi » Annexes au rapport final* http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Eval_cours_matin_sport_am_annexes.pdf consulté le 10 juin 2013
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La découverte.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Actes du 2^e colloque international du LASALE
Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire.

Van Zanten, A. (2008). *La carte scolaire*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Vincent, G. & Lahire, B. & Thin, D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.