

Le retour, c'est l'affaire de tous

Phase 2 de la recherche-action
sur le retour de l'élève après
une session en atelier-relais

Lydie Heurdier-Deschamps

Myriam Chéreau

Sommaire

A) Le regard de la recherche (Lydie Heurdier-Deschamps)

- I. **Rappel de la phase 1** : problématique et spécificités de cette recherche-action
- II. **La méthodologie**
- III. **Le choix de deux indicateurs**
 - a) assiduité et ponctualité
 - b) Les compétences du socle commun
 - c) Des interrogations sur le métier d'élève
- IV. **Une multitude d'acteurs dans un système complexe**
 - a) Le travail d'équipe au DR
 - b) Le travail d'équipe entre le collègue et le DR
 - c) Le schéma d'organisation du système d'acteurs
 - d) La (ou les) commission(s) de recrutement des élèves
- V **La professionnalisation des acteurs**
 - a) Le coordonnateur et le principal du collège support : un tandem à instituer
 - b) Des besoins de formation qui émergent
- VI. **Un tutorat nécessaire dans la durée**
 - a) Des ressentis convergents
 - b) Des constats aux propositions
- VII. **Un dispositif relais aménageable**

Conclusion

B) Le regard de deux acteurs des ateliers-relais

- Atelier relais 1
- Atelier relais 2

C) Le regard institutionnel

Annexes

Bibliographie

A Le regard de la recherche

I. Rappel de la phase 1 : Problématique et spécificités de cette recherche- action

Cette recherche-action répond à une demande de l'inspection académique de l'Isère. Le retour des élèves dans leur collège d'origine après une session en atelier-relais (AR) est en effet apparu dans ce département comme le plus souvent décevant au regard de l'énergie, du temps et des moyens investis. Myriam Chéreau du Centre Alain Savary (CAS), rattaché à l'Ecole normale supérieure de Lyon depuis janvier 2011, à l'INRP précédemment, a répondu à cette demande institutionnelle et a associé depuis mai 2010 une chercheuse en sciences de l'éducation (laboratoire ESCOL-CIRCEFT, Paris 8), Lydie Heurdiere-Deschamps. C'est ce binôme qui a pris en charge la phase 2.

Une étude intitulée *Le passage en dispositif relais* (2008) soulignait dans ses conclusions que le retour était effectivement problématique : après quatre semaines en moyenne, les élèves reprennent le plus souvent leur place d'élèves perturbateurs, se font à nouveau exclure de cours, se trouvent confrontés aux mêmes difficultés d'apprentissage et connaissent une baisse de résultats, voire redeviennent absentéistes. Le passage dans le dispositif relais semble ainsi n'avoir aucun effet à moyen et long terme. Partant de ces constats avérés, il s'agissait donc de rechercher collectivement des leviers sur lesquels il serait possible de s'appuyer afin que le retour de l'élève soit vécu comme positif et ce, de manière durable.

Au terme de l'année scolaire 2009-2010, un premier rapport est publié, regroupant à la fois des projets de dispositifs relais (DR) et des synthèses des temps de réflexion communs aux acteurs des DR (réunion de mai 2010 par exemple).

Pour l'équipe du CAS, d'une part, le passage en atelier-relais devrait permettre une remobilisation cognitive durable, rendue moins hypothétique si l'élève progressait réellement dans sa maîtrise des contenus de savoirs. D'autre part, pour que le travail accompli à l'AR soit reconnu, il faut qu'il ait une valeur au collège et donc qu'il appartienne à la sphère scolaire. Si le décalage entre le contenu travaillé au collège et celui travaillé pendant la session est trop grand, l'équipe de l'AR n'apparaît pas comme suffisamment légitime pour se poser en parité avec les enseignants du collège. Partant de ces postulats, il s'agissait alors de trouver des objets communs d'apprentissage mais aussi de cerner au plus près les difficultés d'apprentissage de l'élève. Il va de soi que cette approche n'empêche pas de continuer à travailler sur l'estime de soi. L'une n'exclut pas l'autre, et nous affirmons au contraire que l'estime de soi, ici comme ailleurs, se nourrit des progrès et acquis scolaires, objectivés et conscientisés, réalisés par l'élève.

Pour répondre à la problématique locale, qui n'est cependant en rien spécifique à l'Isère, l'hypothèse principale retenue pour la phase 2 (2010-2011) est donc que pour améliorer le retour en classe des élèves, il est nécessaire de fédérer les équipes de collège et des ateliers-relais sur un objet commun d'apprentissage, qui pourrait être le socle de

connaissances et de compétences qui devient obligatoire à la rentrée de septembre 2010 et dont l'obtention conditionne celle du brevet des collèges. A charge pour les équipes de s'organiser et de choisir parmi les sept piliers quelques items sur lesquels porteront principalement les apprentissages durant la session.

La création des DR est une tentative de réponse face au phénomène de déscolarisation devenu problème public en France à la fin des années 1990. Un appel d'offres interministériel a ouvert un nouveau champ de recherche investi par de nombreux sociologues (Glasman & Oeuvarard, 2004). Les travaux ont mis en évidence la diversité des processus de déscolarisation : il n'y a que des parcours singuliers, « des aventures individuelles qui n'ont en commun que d'être vécues dans des contextes sociaux dégradés ou au moins exposés à la précarité sociale » (Glasman, 2003).

Si à l'origine c'est bien un changement de posture du jeune qui est attendu (Martin, 1998), il s'agit cependant de « réinventer les protocoles de scolarisation à chaque fois », en n'oubliant pas que dans les parcours scolaires des élèves « les difficultés scolaires ont précédé les problèmes comportementaux ». L'expérience scolaire de l'élève est un des nœuds à partir duquel il faut travailler, une clé de compréhension qui conditionne un possible réengagement dans une dynamique d'apprentissage. Mais cette expérience scolaire n'est pas indépendante du social, comme l'ont confirmé les travaux de Daniel Thin et Mathias Millet sur les ruptures scolaires des collégiens de milieux populaires (Thin & Millet, 2005). L'élève est un sujet en tension entre des univers aux normes différentes. Son rapport aux apprentissages et plus généralement au savoir est construit, mais il n'est cependant pas figé et il évolue au gré des interactions nouées entre des espaces aux objectifs parfois contradictoires et en tension. Face à des principes de socialisation concurrents, « aux phénomènes de dissonances et de consonances entre contextes familiaux et contextes scolaires » (Lahire, 1994), l'élève élabore une combinaison qui lui est propre, dans laquelle interfèrent aussi les conditions réelles de scolarisation comme les situations d'enseignement rencontrées. Le parcours de déscolarisation est « un processus combinatoire impliquant différentes dimensions interdépendantes dans leur action : la configuration familiale et ses transformations, la scolarité (difficultés d'apprentissage, comportements non-conformes), le groupe de pairs, les décisions institutionnelles » (Millet & Thin, 2003).

Dans le champ de la psychologie de l'éducation, les apports récents sur la motivation en situation d'apprentissage éclairent, rappellent et confirment l'importance des interactions entre l'individu et son milieu : l'élève ne subit pas passivement son environnement pas plus qu'il n'est mû par une « subjectivité toute puissante ». Il y a une multiplicité de voies d'entrées pour agir sur la dynamique motivationnelle des individus qui est un « phénomène complexe dans lequel [...] différents facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps » (Galand, 2006).

Si le ciblage de la recherche-action sur le retour de l'élève après une session en AR est une entrée sur les dispositifs relais encore peu travaillée, elle est en continuité certaine avec les recherches antérieures et permet d'appréhender d'un autre point de vue les

processus en œuvre. Aucune comparaison avec d'autres contextes géographiques et institutionnels n'est prévue dans le cadre de cette recherche-action. Ce pourrait être un prolongement envisageable.

L'atelier-relais est un dispositif transitoire, ce n'est pas une structure autonome ; il dépend d'un collège de rattachement dont il doit partager le projet éducatif et pédagogique. Les dispositifs relais « proposent une pédagogie différenciée, des parcours individualisés qui peuvent être fondés sur l'alternance, sans exclure des prises en charge dans un cadre collectif »¹. La finalité est bien la rescolarisation ordinaire de l'élève dans un collège. C'est une tentative pour dépasser la tension exclusion/inclusion.

Si le passage en AR doit permettre un retour au collège réussi, un parcours scolaire désormais « ordinaire », il nous semble également nécessaire de ne pas renoncer d'emblée, pour ces élèves-là comme pour les autres, à une poursuite d'études longues, c'est-à-dire un cursus qui ne se limite pas à l'apprentissage ou à l'enseignement professionnel. Ouvrir des perspectives d'avenir contribue à remobiliser l'élève et à donner du sens à sa présence au collège.

Enfin, il faut rappeler que dans le cadre d'une recherche-action, les chercheurs adoptent une posture moins distanciée et plus participante, plus directement en prise avec les situations concrètes observées, mais pour autant, au terme de la recherche, ils doivent être en mesure de produire des analyses valides dans d'autres contextes. Pour leur part, l'ensemble des acteurs de terrain est invité à s'investir et à s'interroger au-delà des pratiques professionnelles habituelles car la recherche-action doit déclencher un processus de changement social pris en charge par ceux-là mêmes qui sont le plus directement concernés.

II. La méthodologie

La phase 2 de la recherche-action n'a finalement débuté qu'en janvier 2011, retardée par des problèmes institutionnels externes à la recherche. Le calendrier et l'organisation décidés en janvier ont dû tenir compte des contraintes de temps et de moyens alors disponibles.

L'étude s'est centrée sur deux ateliers relais (AR), deux dispositifs de l'agglomération grenobloise. Dans chaque atelier, un élève a été suivi sur une session : avant, pendant et après pour l'AR 2, pendant et après (deux fois) pour l'AR 1. Le choix de l'élève a été fait par l'AR, sans que nous ayons eu accès préalablement au dossier établi pour la commission de recrutement. De ce point de vue, il s'agit d'un choix aléatoire, sans critère particulier fixé au départ.

¹ Extrait de la circulaire intitulée « Dispositifs relais : Organisation et pilotage des dispositifs relais », publiée au BO n°32 du 7 septembre 2006. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MEN0602165C.htm>

Il s'agissait de suivre et de rencontrer deux élèves, mais également tous les acteurs de leur environnement, qu'il soit scolaire ou familial, concerné par la session en AR : les familles, les équipes des AR (le coordonnateur mais aussi les assistants d'éducation, l'animateur CEMEA, des professeurs de discipline intervenant ponctuellement), les professeurs référents et les principaux des collèges d'origine. Nous aurions souhaité intégrer dans le groupe d'acteurs les deux élèves délégués de la classe ou volontaires pour être référents élèves de leur camarade, mais aucun élève n'a ici réellement rempli cette fonction-là.

Dans un premier temps, en janvier 2011, un groupe de pilotage composé des deux représentants de l'Inspection académique de l'Isère (Jean-Pierre Martin, Pascale Faucher-Thomas), des deux principaux des collèges supports, des deux coordonnateurs et de nous-mêmes, s'est réuni pour élaborer le projet commun de la phase 2 de la recherche-action. Un temps de réflexion individuelle sur les attentes, les appréhensions, les recommandations concernant la démarche et le contenu a été suivi d'une mise en commun et d'une hiérarchisation des priorités.

Deux indicateurs ont été retenus :

- Le premier concerne le comportement : les progrès dans l'assiduité et la ponctualité de l'élève.
- Le second est centré sur les contenus d'apprentissage à travailler pendant la session : quels items de quels piliers (compétences) du socle commun chaque équipe retient-elle ? Etant entendu qu'il s'agissait d'en choisir un nombre raisonnable, entre 5 et 8 maximum.

A partir de ces paramètres, un calendrier et les grilles d'entretien ont été élaborés.

Groupe de pilotage /temps commun	AR 2 Session 3, du 14 mars au 22 avril	AR 1 Session 2, du 13 janvier au 18 mars
lundi 10 janvier 2011, 11h- 16h30		
		<p>Judi 17 février et entretiens téléphoniques <u>Pendant la session 2</u> : entretiens avec l'élève, sa famille, le coordonnateur, le professeur référent, un professeur de l'AR, l'animateur CEMEA, les deux AED, la responsable de la Bouture et la tutrice suivant l'élève ; observation de l'élève en cours collectif (1h) puis analyse de cette séance avec le professeur filmé, ici le coordonnateur.</p>
	<p>Vendredi 18 février <u>Avant la session 3</u> : observation de l'entretien entre l'élève, sa famille, le coordonnateur et le professeur référent lors de la signature du contrat ; participation à la réunion de l'équipe de l'AR (préparation session 3) ; entretien avec le professeur référent, le coordonnateur</p>	
		<p>Judi 24 mars <u>Après la session 2</u> : entretiens avec les mêmes acteurs ; observation de l'élève de</p>

		retour dans sa classe d'origine (1h) puis analyse de cette séance avec le professeur filmé ; entretien avec le principal du collège d'origine
	Vendredi 25 mars <u>Pendant la session 3</u> : entretiens avec l'élève, sa famille, le professeur référent, l'animateur CEMEA, le coordonnateur, le principal du collège d'origine ; observation de l'élève en cours collectif (1h) puis analyse de cette séance	
Mardi 17 mai , 9h à 12h Entretien avec les deux coordonnateurs ; préparation de la réunion plénière du mardi 7 juin avec le groupe de pilotage élargi (présence des principaux du collège d'origine et d'un professeur référent)		
	Mardi 17 mai (AM) et mercredi 18 mai <u>Après la session 3</u> : observation de l'élève de retour dans sa classe d'origine (1h) puis analyse de cette séance avec le professeur filmé ; entretiens avec l'élève, sa famille, le professeur référent	Mardi 17 mai <u>Après la session 2</u> : entretiens avec l'élève, sa famille, le professeur référent
Mardi 7 juin , 9h00-12h30 Réunion plénière à destination de tous les DR de l'Isère : présentation et bilan de la recherche-action conduite ; les recommandations ou points d'appui dégagés et généralisables ; les limites et contraintes matérielles et humaines ; les perspectives pour 2011-2012		

Nous disposons d'une trentaine d'entretiens individuels semi-directifs et de quatre enregistrements vidéo de séquences en classe : observations de chaque élève en deux temps, dans le collectif de l'atelier relais d'abord puis dans sa classe d'origine, après son retour au collège. La transcription de l'ensemble des entretiens, y compris l'analyse formulée par l'enseignant filmé en classe, fournit un matériau conséquent qui a ensuite été analysé et catégorisé.

Pour chaque catégorie d'acteurs (élève, professionnels du DR, professeur référent, famille), trois grilles d'entretien ont été élaborées : avant la session, pendant la session, après la session. S'y sont ajoutées une grille spécifique pour l'unique entretien avec les personnels de direction des collèges d'origine et une autre pour celui avec les intervenants de l'association La Bouture².

Si les outils d'investigation choisis répondaient à la situation particulière d'une recherche-action, il ne s'agissait pas pour autant de mener des études de cas ni de réaliser une

² La Bouture est une association de lutte contre le décrochage scolaire (loi 1901). Elle est née à Grenoble en 1996 et a publié en 1998 un livre précurseur sur le sujet, *Les lycéens décrocheurs* (Chronique sociale). Elle a donné naissance en septembre 2000 au CLEPT (Collège et Lycée Élitaires Pour Tous), établissement rattaché au lycée Emmanuel Mounier de Grenoble. Parmi ses activités militantes, elle accueille et intervient auprès des familles, des jeunes, des collectivités locales, des acteurs de l'Éducation Nationale.

Pour plus d'informations, consulter : <http://la-bouture.ovh.org/>

monographie de chacun des ateliers relais. A partir des situations observées et des propos tenus par l'ensemble des acteurs interviewés, l'objectif a bien été de dégager des éléments généraux de réponse à la question problématique du retour de l'élève. En aucun cas, il n'y a eu focalisation sur les cas individuels, ce qui n'aurait pas de sens dans la mesure où le choix a été fait par l'équipe de l'AR sans que nous soyons consultés sur sa validité scientifique et sa représentativité au regard de l'ensemble des élèves accueillis en DR. De plus, le retour est mis en œuvre par les acteurs interrogés, où qu'ils se situent, selon des modalités particulières, et c'est donc essentiellement le fonctionnement et les relations établies entre les uns et les autres qui ont été interrogés dans les entretiens.

Les données et citations (en italique) présentées *infra* sont anonymes et peuvent être indifféremment originaires de l'un ou l'autre des deux ateliers relais. Ainsi, la construction de tableaux et de schémas participe de la volonté, comme de la nécessité scientifique, de dépasser la contingence et d'ouvrir des perspectives d'action. Tel est bien l'objectif de la recherche-action.

III. Le choix de deux indicateurs

a. Assiduité et ponctualité

Cet indicateur va de soi pour la majorité des acteurs des AR tant la création du dispositif est une tentative éducative pour répondre aux problèmes d'absentéisme et de décrochage. Pourtant, force est de constater que règne un certain flou sur le degré d'absentéisme ou de retard, et qu'il est très difficile d'en mesurer l'évolution dans le temps en l'absence de données précises. L'utilisation dans les collèges d'un logiciel qui gère retards et absences ne permet pas de fournir des éléments fiables sur lesquels s'appuyer. En effet, un élève retardataire en début d'heure est considéré comme absent pour toute l'heure, et d'ailleurs le plus souvent exclu du cours. Or un élève qui arrive en retard de 5 minutes au plus peut se trouver en progrès par rapport aux retards qu'il a habituellement : encore faut-il pouvoir le mesurer précisément.

De plus, quel est le seuil acceptable/tolérable ? Quand devient-il inquiétant ? Est-il uniforme ou adaptable à chaque élève ? Il est important de différencier absentéisme occasionnel, régulier ou lourd (unité de mesure = $\frac{1}{2}$ journée d'absence non justifiée, lourd si $> 10 \frac{1}{2}$ journées/mois). S'il existe des sanctions, sont-elles explicites et connues de l'élève comme de l'ensemble de la communauté éducative ?

Comme l'outil ne nous semble pas adapté au public accueilli en AR, une réflexion s'impose pour mettre en place un autre outil permettant un relevé précis pour chaque élève, pendant et après la session, accompagné de la réponse apportée à chaque absence ou retard. Ces éléments pourraient ainsi être une base de discussion avec l'élève, plus objective et mieux quantifiée. Il s'agit bien de prévenir et d'anticiper par la mise en place d'un contrat oral ou écrit avec l'élève, tout en lui laissant momentanément un espace de négociation, une marge de manœuvre. Car nous avons observé que certains élèves ont besoin de cette souplesse. Par exemple : à l'AR « *elle était là à 9h02 tous les matins et n'a jamais dépassé*

9h03» (propos de l'AED). Ce que reconnaît l'élève qui ajoute quand nous lui en parlons : « *Au collège, je commence à 8h et j'étais là à 8h03, c'est pour deux minutes* ». Sauf qu'au collège, tout retard entraîne une exclusion de cours pour l'heure entière, ce qui peut inciter à arriver juste avant l'heure suivante (et éviter une heure passée à la vie scolaire). Certains élèves sont ainsi absents des cours tous les matins de 8h à 9h, voire évitent certains cours et certains enseignants en arrivant légèrement mais suffisamment en retard pour être exclu.

La première heure du matin pourrait-elle être modulable pour les élèves qui ont beaucoup de mal à arriver à l'heure ? Car il s'agit d'éviter le conflit, les blocages, les jeux de pouvoir. La focalisation permanente sur cet aspect-là porte au second plan ce qui relève des apprentissages et peut conforter la représentation de l'élève sur les attendus du métier d'élève : obéir à une attitude conforme sans pour autant en percevoir la nécessité. Du reste, le retard du matin renvoie aussi à la question des rythmes scolaires : « *Je n'ai pas été une seule fois absente depuis que je suis revenue ; le matin, de 8h à 10h je suis pas dans mon état normal, je suis là mais je suis pas là* ».

Alors, si le retard ne dépasse pas 5 minutes, que faire ? La meilleure régulation est prioritairement d'éviter toute exclusion de cours systématique en cas de retard. Un traitement interne peut s'accompagner d'une mesure externe à l'école, comme la mise en place d'un dispositif de réussite éducative (DRE) ou autre forme d'accompagnement. La littérature sur le décrochage souligne bien qu'il est impossible d'arriver à l'heure quand on a décroché. Pour les élèves qui jouent sur cet aspect-là du métier d'élève, il s'agit donc de rendre possible, provisoirement, l'arrivée en retard jusqu'à ce que, petit à petit, la gestion du temps s'améliore.

Enfin, il nous a été dit à plusieurs reprises que certains élèves étaient absents en fin de session, comme s'ils appréhendaient la séparation. La question du retard et de l'absence est donc bien plus complexe qu'il n'y paraît et liée à de multiples facteurs qu'il s'agit de cerner pour chacun des élèves.

b. Les compétences du socle commun

Le second indicateur est tout à fait nouveau pour les équipes de DR comme pour celles de collège. C'est la situation particulière de la recherche-action et l'hypothèse que nous avons formulée qui l'a en quelque sorte imposé, croisant les attentes institutionnelles liées désormais à la difficile mais obligatoire mise en place du socle commun de connaissances et de compétences³. Cet objet de travail n'a donc rien d'évident pour les enseignants, comme l'exprime à sa façon l'un d'entre eux : « *pour nous c'est pas très concret cette histoire de socle commun [...] c'est compliqué, c'est quelque chose qui s'ajoute, c'est ressenti comme lourd [...] on a une demi-journée de formation et on devrait savoir*

³ L'ensemble des textes officiels ainsi que les documents d'accompagnement sont disponibles sur <http://eduscol.education.fr/>

évaluer... ». Cependant, ici ou là, de nouvelles modalités s'introduisent progressivement dans les pratiques: « c'est depuis la dernière session de l'année dernière que je liste acquis, non acquis, sur de toutes petites compétences ».

D'autre part, nous avons constaté les acteurs peinent à identifier précisément la nature des difficultés relevant du domaine des apprentissages et des savoirs : les termes du diagnostic sont trop généraux pour être utiles, aussi bien en amont avant la session qu'en aval dans les bilans de session. L'élève lui-même, dans les entretiens, ne sait pas toujours ce qu'il sait ou ne sait pas...mais il arrive aussi qu'en l'interrogeant, il cite les tables de multiplication, l'accord sujet-verbe...des micro-compétences certes mais qui le rattachent à l'univers scolaire et à ses attendus, et à certaines connaissances dont la non-maîtrise le mettaient en échec.

De son côté, l'atelier-relais s'appuie sur des tests de positionnement de début de session pour adapter en maths et en français les interventions des enseignants. Sans que, nous semble-t-il, il y ait confrontation avec le diagnostic (quand il existe) établi par l'équipe enseignante du collège. Par la suite, l'évaluation des acquis n'est pas systématique à l'AR, et ne donne pas lieu à un bilan précis des points de progression, bilan explicite et communicable à la famille et au collège d'origine⁴.

« Pas d'évaluation de l'élève à l'AR ; il y a des tests de positionnement en début de session ; en maths par exemple, lui il le fait, c'est sûr, et du coup il peut mettre en place son travail pour la suite mais il ne me semble pas, hélas, qu'il y ait une évaluation à la fin de la session pour voir la progression. »

« Déjà il y a une évaluation après chaque temps, une fiche de suivi remplie par l'adulte sur chaque temps scolaire ; on a un bilan individuel fait par un adulte tuteur pendant l'AR et ces documents sont regardables par tout le monde donc du coup oui on a un suivi de chaque élève de tous les jours. Une fois par semaine, on a un entretien individuel avec un de l'équipe et on a des traces. Il manquerait donc un bilan hebdomadaire avec le collège. »

Nous avons proposé à l'AR 2, lors d'une rencontre d'équipe avant la session, que le professeur référent (professeur principal de l'élève, enseignant les mathématiques) choisisse des items à travailler pendant la session (items relevant du champ disciplinaire mais aussi des piliers 6 et 7), choix transmis ensuite à l'AR et au professeur de mathématiques qui y intervenait. L'échange par courriels nous semblait un moyen pratique pour les deux enseignants disciplinaires de collaborer *a minima*. Cf **annexe 1** fiche contrat AR 2. Cependant, en fin de session, l'évaluation des items travaillés (leur degré d'acquisition) n'a pas fait l'objet d'un document explicite utilisable pour le retour de l'élève au collège.

⁴ Or la circulaire de 2006 est très explicite là-dessus : « Sur la base d'un bilan individualisé des acquis scolaires et professionnels ainsi que des compétences de l'élève, eu égard aux exigences du socle commun de connaissances et de compétences, il est mis en place un parcours de formation personnalisé offrant de réelles chances de retour dans les formations de droit commun ».

L'échange autour d'un objet commun d'apprentissage nous semble pourtant être une piste à creuser et à formaliser, en dépit des difficultés comme des réticences des uns et des autres.

Par rapport aux deux indicateurs ciblés au début de la phase 2 de la recherche-action, le premier (assiduité, ponctualité) est de fait plus présent à l'AR car plus simple à observer (logique binaire), à quantifier, il est en lien avec le comportement de l'élève, le respect des règles, il semble primordial à tous. Mais ce faisant, il cache, empêche, retarde le moment de questionner le rapport au savoir de l'élève, de travailler à la transformation de l'élève en apprenant (Bonnéry, 2007).

Le second indicateur, sur les compétences du socle commun et plus largement sur les contenus précis d'apprentissage, est bien plus complexe à observer, à évaluer. Des connaissances, des compétences sont bien présentes et travaillées pendant la session, notamment dans les activités de projet, mais de manière le plus souvent implicite.

La légitimité des acteurs des DR, revendiquée de manière récurrente dans leur discours, se trouverait renforcée auprès des équipes de collège par l'explicitation des contenus scolaires travaillés pendant la session.

D'autre part, le lien traditionnel et affiché avec le collège pendant la session est le rituel hebdomadaire d'aller y chercher les devoirs. Or, est-ce vraiment « *un outil en plus* » si, comme nous l'avons observé, il s'agit simplement de prendre ses devoirs à l'accueil du collège ou au bureau vie scolaire, sans avoir aucun contact avec les professeurs et les élèves de la classe. Ce lien n'est-il pas alors illusoire et inopérant ?

Quelle est, de plus, l'efficacité du « rattrapage des cours », figurant à l'emploi du temps des élèves à l'AR ? S'agit-il des leçons, des exercices, des devoirs faits en classe ? Quel est le lien avec les apprentissages abordés à l'AR ? Les assistants d'éducation prennent en charge généralement ce temps-là, ils y assurent un rôle de répétiteur, temps qu'ils vivent sur le mode : « *on est quand même sur l'apprentissage* ».

Enfin, plus largement, nous nous interrogeons sur les contenus de savoirs à travailler précisément pour chacun des élèves pendant la session : s'agit-il de savoirs de base ? de rattrapage des lacunes ? du programme en cours au collège ? de parties du programme non encore travaillés au collège dans certaines disciplines, avec comme objectif de prendre de l'avance pour éviter d'être perdu, démarche pro-active ?

« L'élève évolue mais pas suffisamment pour se rattacher à sa classe initiale. On ne fait pas un rattrapage scolaire qui le ramènera au niveau qu'il devrait avoir. »

« Comment faire pour que ces cinq semaines ne deviennent pas un handicap scolaire, parce que le bénéfice prend du recul etc. ça j'en suis convaincue et il faut les sortir de la classe pour ça, mais en termes scolaires, compétences du socle commun [...] je ne saurais pas dire... »

Peut-être s'agit-il là encore d'individualiser et de définir en amont de la session, avec l'élève et sa famille, ce qui est prioritaire, pour éviter les malentendus mais surtout pour promouvoir la remobilisation cognitive.

«- Là bas [à l'AR], on a appris passé, présent, futur et ici c'est passé simple, passé antérieur, futur antérieur, plein de choses comme ça.

- Tu es en train de dire que le niveau de ce que vous avez travaillé n'est pas assez élevé à l'AR, c'est ça ?

- Oui. [...] ils m'ont fait prendre du retard. Ça m'a servi pour apprendre les bases que j'avais pas, mais pas vraiment aidé. ».

c. Des interrogations sur le métier d'élève

Au-delà des deux indicateurs, d'autres points en tension doivent être interrogés. Ils peuvent être rattachés à ce que l'on qualifie habituellement de métier d'élève, même s'ils peuvent figurer par ailleurs dans le socle commun.

Ainsi l'item « organiser son travail » (pilier 7) fait partie des objectifs incontournables en AR. Pourtant, il ne nous est pas apparu qu'il soit réellement travaillé et évalué sur des critères précis. D'autant qu'il est difficile d'apprendre à organiser son travail lorsqu'il n'y a pas de devoirs à faire le soir à la maison, lorsque l'usage du cahier de textes est très limité, lorsqu'il n'y pas l'obligation d'apporter ses livres et ses cahiers.

L'écart entre le fonctionnement de l'AR, ses exigences, et celui attendu au collège est de ce point de vue parfois très grand et rend *ipso facto* la compétence difficilement transposable en situation « normale ».

« Sinon ils apportent rien ; ils ont juste des documents des fois à faire signer aux parents par exemple, le bilan hebdomadaire ; mais sinon tout le matériel, on leur met à disposition. En fait ils arrivent dans des conditions de travail idéales : ils ont des stylos, des cahiers, des classeurs [...] ils peuvent arriver avec rien. Ils ont une pochette avec tout dedans, un lien avec la famille, le relais, c'est la pochette avec tout dedans. Après ils ne partent pas avec leur classeur mais seulement avec leurs documents qu'ils doivent réintégrer dans leurs cours. »

Peut-on rescolariser en ignorant ou en laissant de côté temporairement ce qui constitue, y compris pour ces élèves-là, la forme scolaire (notation, devoirs à la maison, apporter son matériel....) ?

Les personnels des AR pensent à juste titre être mandatés pour intervenir avant tout sur la socialisation, car l'envoi en session d'un élève est davantage lié à des problèmes de comportement, au sens large, qu'aux difficultés avérées dans les apprentissages.

Or, les petits effectifs observés ici (inférieurs à six élèves), voire très petits effectifs quand plusieurs élèves sont absents, rendent impossible la réelle constitution de sous-groupes de

travail et même de toute dynamique de groupe⁵. Peut-on parler de socialisation quand le nombre d'adultes présents est parfois équivalent à celui des élèves ? Cet état de fait constitue de plus une vraie rupture que l'élève doit assumer seul lorsqu'il retourne dans sa classe de collège où l'effectif moyen est de 25 élèves. Ce paradoxe est d'ailleurs souligné par plusieurs acteurs, à commencer par une élève qui, avec le recul, exprime le poids de cette situation trop encadrée :

« Dans les classes [du collège], les profs ne sont pas tout le temps sur nous, là-bas on est 4, on bougeait le petit doigt et ils nous voyaient directement. [...] tous les jours, faire des devoirs pendant 4 heures, tous, tout le temps dans la même salle, avec les mêmes profs tout le temps, tout le temps, non ».

Dit autrement, les avis des adultes sont concordants.

« C'est un petit peu le côté pervers de l'AR car ils sont tellement encadrés que quand ils reviennent, ils pensent qu'en classe ce sera pareil [...] assistanat un peu trop prononcé. »

« C'est une des raisons de la difficulté du retour car nous on travaille individuellement avec les élèves et c'est plus possible après. »

Face à la nécessité de créer de la cohérence et une certaine complémentarité, il est indispensable de réfléchir collectivement à ce qu'est le métier d'élève pour un collégien envoyé en session cinq ou six semaines, comment peut s'articuler le fonctionnement de l'AR avec celui du collège, quels aspects conserver ou réintroduire progressivement. Là encore, l'effectif accueilli permet une individualisation en fonction des besoins réels et formulés de l'élève. En tout état de cause, le passage à l'AR ne peut pas être a-scolaire, comme en apesanteur, au risque de laisser l'élève en charge seul des multiples adaptations requises lors de son retour au collège.

IV. Une multitude d'acteurs dans un système complexe

Il est vite apparu au cours des entretiens que l'avant session comme l'après-session mettaient en scène davantage d'acteurs que l'on aurait pu de prime abord le penser. Or toujours dans la perspective d'améliorer le retour de l'élève, ces temps d'amont et d'aval sont cruciaux dans le processus de rescolarisation et de remobilisation cognitive. Même si les acteurs principaux, l'élève, sa famille, les membres de l'atelier-relais et en particulier le coordonnateur, ainsi que le professeur référent, ont un rôle central. Avant de synthétiser sous forme de schéma cet ensemble complexe d'acteurs, présents à un moment ou à un autre, et qui font système, il s'agit d'abord de rendre compte de nos observations concernant l'équipe de l'AR d'une part, des relations entre l'AR et le collège d'autre part.

⁵ Dans la circulaire de référence de 2006, les effectifs doivent être compris entre 6 et 12 élèves.

a) Le travail d'équipe à l'atelier-relais

L'équipe d'un atelier relais ne se limite pas au coordonnateur et à un assistant d'éducation (AED). Selon les moyens disponibles dans chacun des contextes, y interviennent ou peuvent y intervenir, dans le fonctionnement quotidien et/ou les temps d'organisation de la session, plusieurs assistants d'éducation, un animateur CEMEA (à mi-temps), plusieurs professeurs de discipline (français, mathématiques, EPS...) à raison de quelques heures par semaine, et le principal du collège support. Le conseiller d'orientation psychologue, l'infirmière ou l'assistante sociale du collège support peuvent participer ponctuellement, d'une manière ou d'une autre et selon les besoins des élèves.

Ce qui ressort ici d'abord, à travers les multiples entretiens avec les coordonnateurs, l'animateur CEMEA et les AED, est leur connaissance fine des élèves, complémentaire puisqu'ils interviennent dans des temps et des activités différents, sans pour autant que ces savoirs d'expérience des membres de l'équipe soient forcément partagés et mutualisés, autrement qu'à travers des échanges oraux et informels. L'existence d'un cahier ou d'un classeur permet de noter au jour le jour des informations concernant l'élève mais ne rend pas compte des représentations que chacun se fait de l'élève, de la manière dont il perçoit les évolutions, des points d'appui qu'il a trouvés pour établir le contact ou le faire entrer dans les apprentissages. Chaque adulte de l'AR a une fonction, plus éducative ou plus pédagogique c'est selon. Certains interviennent sur les deux volets, comme l'un des coordonnateurs.

« C'est un fonctionnement propre à chaque enseignant à l'AR. »

« Il y a toujours des discussions, des traces écrites, pas vraiment. »

« On est en lien quand même tout le temps : dès qu'il y a un souci à la sortie du cours, je vais le dire. La coordo nous envoie tous les mails, les suivis régulièrement, les relations avec les familles qu'elle peut avoir. »

« On a le classeur où on note tout le suivi de l'élève. »

« On n'a pas assez de réunions d'équipe ; on en a une avant et une après : et on a clairement des difficultés à en avoir pendant. »

« Le travail est individualisé dans l'aide aux devoirs. [...] J'essaie de ne jamais entrer en conflit avec eux sauf pour avancer. J'ai un rôle éducatif. Je travaille plus avec elle sur les items du socle. Pour le travail en équipe, le matin on reconferme la journée à venir et après on est en lien tout le temps. L'AED est là en permanence et la coordo nous envoie par mails tous les suivis qu'elle fait. [...] C'est compliqué le travail en équipe parce qu'on n'a pas la même conception du cadre à donner à l'élève ».

Quand l'équipe pourrait-elle partager ce que chacun connaît de l'élève ? Combien de fois est-ce nécessaire que l'équipe se rencontre pour préparer le retour ?

Y a-t-il des traces écrites établies, auxquelles tout le monde peut se reporter, concernant l'élève, les compétences et les savoirs acquis, en cours d'acquisition ou non acquis ?

Existe-t-il un cahier de suivi ? Qui le remplit, l'utilise ?

Toutes ces questions nous semblent devoir être travaillées collectivement y compris avec le principal du collège support, pilote théorique du dispositif, très variablement présent.

b) Le travail d'équipe entre l'atelier-relais et le collègue

Les propos tenus pendant les entretiens mettent en avant l'insatisfaction des équipes des AR à voir leur travail reconnu au collège, leur difficulté à communiquer efficacement avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'élève.

De nos observations, il ressort que le coordonnateur est souvent le seul à avoir régulièrement des contacts avec le collège d'origine. Pourtant, il arrive qu'un AED soit chargé du suivi de l'élève après son retour au collège où il se rend toutes les 5 ou 6 semaines, entre les sessions.

« On simplifie le plus possible le lien : un seul interlocuteur sinon c'est trop compliqué. Moi j'ai 6 élèves en AR. Avec le CPE et l'adjoint peut-être par rapport à son histoire personnelle et pour M. j'ai eu beaucoup de contacts avec la tutrice de la Bouture et qui continue de la suivre et j'ai à nouveau fait l'intermédiaire. Pour la majorité c'est vraiment comme ça, après c'est du cas par cas. »

« [Pendant la session], j'ai un contact avec la CPE, le principal et la référente. Pour le reste, contact par courriels. Je rencontre les parents tous les vendredis. »

Le professeur référent du collège rencontre, lui aussi, quasi exclusivement le coordonnateur, seul interlocuteur : *« J'ai eu beaucoup de contact avec Mme ... [la coordonnatrice] mais pas avec eux [les assistants d'éducation], aucun contact avec eux »*, alors même qu'il n'est pas nécessairement l'adulte qui connaît le mieux l'élève, en l'absence de mutualisation des regards portés sur l'élève par les uns et les autres.

Il arrive qu'il rencontre, lorsqu'il se rend tous les quinze jours à l'AR, la famille et l'élève, mais pas le reste de l'équipe.

« Le fait de venir à l'AR me permet d'avoir des informations plus précises que le compte rendu et aussi d'avoir un autre regard sur l'AR. J'ai des échanges, essentiellement des informations, uniquement avec la coordonnatrice. Je n'ai eu aucun contact avec l'animateur et l'AED de l'atelier relais. »

Pour le professeur tuteur, en général professeur principal, chargé de transmettre à ses collègues du collège des informations sur l'élève, la tâche est lourde. Il se sent souvent seul, et il s'appuie alors sur l'équipe de direction pour trouver de l'aide en interne.

« C'est sûr qu'on n'a pas les mêmes exigences, ils sont moins impliqués que moi. Ce que je trouve difficile c'est de transmettre aux collègues ; ils ne sont pas du tout investis comme moi. »

« Pour le retour tout est à créer et je vais voir avec la CPE ; si on demande de l'aide à l'adjoint ou au principal il va nous aider. »

« Moi je considère que j'ai à le faire [anticiper le retour], mon rôle c'est de faire passer un petit mail à toutes les équipes pour qu'elles n'oublient pas [...] qu'ils aient anticipé en ne mettant pas un contrôle le jour du retour ou qu'ils aient prévu quelque chose d'autre pour elle, comme vérifier son cours et l'aider à rattraper son cours [...] faire déjà que le retour ne soit pas une violence. »

Le rôle du coordonnateur après la session est flou :

« Je ne sais pas si c'est cela qu'on attend de moi au collège ; à un moment donné, il faut que je reste à ma place ; ça dépend des collègues ».

Certaines de ses propositions peuvent être acceptées et reprises, mais son influence est dépendante des contextes et des relations établies avec les personnels du collège, en particulier avec le principal.

« Je redoute le lien avec le collège : on a beaucoup de mal avec l'équipe pédagogique, c'est très compliqué. Les contacts sont insuffisants pour changer les représentations sur l'élève. »

« [Pour le PPRE] il y a une politique de collège ; je diagnostique ; je dis voilà ce qui serait bien, c'est tout. »

« Je ne sais pas où s'arrête la mission de l'atelier relais, si c'est quand l'élève le quitte... »

Alors, quelles informations formalisées transmettre au collège ?

« Ça serait très bien d'avoir l'équipe enseignante de l'élève, pouvoir leur dire ce qu'on a fait, comment on a avancé, sur quel point on s'est appuyé pour que l'élève soit plus assidu [...] à la fin de session, ou au début quand l'élève rentre dans son établissement, peut-être, une réunion avec l'équipe pédagogique ou alors, si toute l'équipe pédagogique ne peut pas être là, les principaux professeurs, mathématiques, français, histoire, et vraiment leur dire, on a avancé sur ce sujet là, on a fait ça, il faut, voilà, on a compris ça sur Vous, vous l'avez peut-être pas compris, on va vous l'expliquer : ça serait déjà très bien. »

« Pendant 5 semaines, ils n'ont pas de notes et personne ne peut en parler et ça peut être intéressant que je sois présente ou qu'il y ait un bilan écrit : elle a fait ça, pas ça et

ça, ça a payé, pas payé ; c'est pas la peine de la prendre de front ; nous on a des idées de comment la prendre. »

Trois propositions concrètes pourraient être expérimentées dans la phase 3 de la recherche-action.

- Une trace écrite individualisée et objectivée du passage à l'AR figurant sur le bulletin scolaire de l'élève (rempli par le coordonnateur) et/ou synthèse de la session jointe au bulletin. D'autres académies, comme à Créteil, ont choisi d'établir un bulletin de fin de session.
- Une réunion avec l'équipe éducative (enseignants et vie scolaire) et l'équipe de l'AR en fin de session au collège d'origine. Elle permettrait de partager une partie de ces savoirs d'expérience acquis au contact quotidien et rapproché de l'élève pendant la session. Ces connaissances fines tirées du vécu ne sont pas mutualisées et se perdent. Ce temps d'échanges pourrait aussi permettre de changer l'image de l'élève auprès des professeurs et de mieux se connaître.
- La participation du coordonnateur au conseil de classe, ce temps étant inclus dans son temps de service, il ne s'agit pas de bénévolat.

Pendant les entretiens, nous avons souvent pensé que les acteurs ne parlaient pas des mêmes élèves. Les tableaux intitulés 'regards croisés' (**annexes 2a et 2b**) mettent en évidence à la fois la perception complémentaire, nuancée des acteurs, et l'évolution des regards au fil du temps.

Plus largement, qu'apportent les regards croisés sur l'élève ? Qu'est-ce qui est concordant/permanent ? Qu'est-ce qui est discordant dans les représentations des uns et des autres ? Quels sont les points forts de l'élève, les points d'appui, quelles sont ses limites ? Sans ce partage, il n'est guère possible d'améliorer le retour sinon en faisant reposer sur l'élève une très large part de l'adaptation nécessaire.

S'interroger sur les médiations entre l'atelier-relais et le collège d'origine, c'est aussi renvoyer aux missions des différents acteurs. Qui fait quoi ? Quel est le partage des responsabilités ?

c) Le schéma d'organisation du système d'acteurs

Là encore, force est de constater un certain flou, avec un fonctionnement largement basé sur l'investissement personnel, la bonne volonté, voire parfois le surinvestissement.

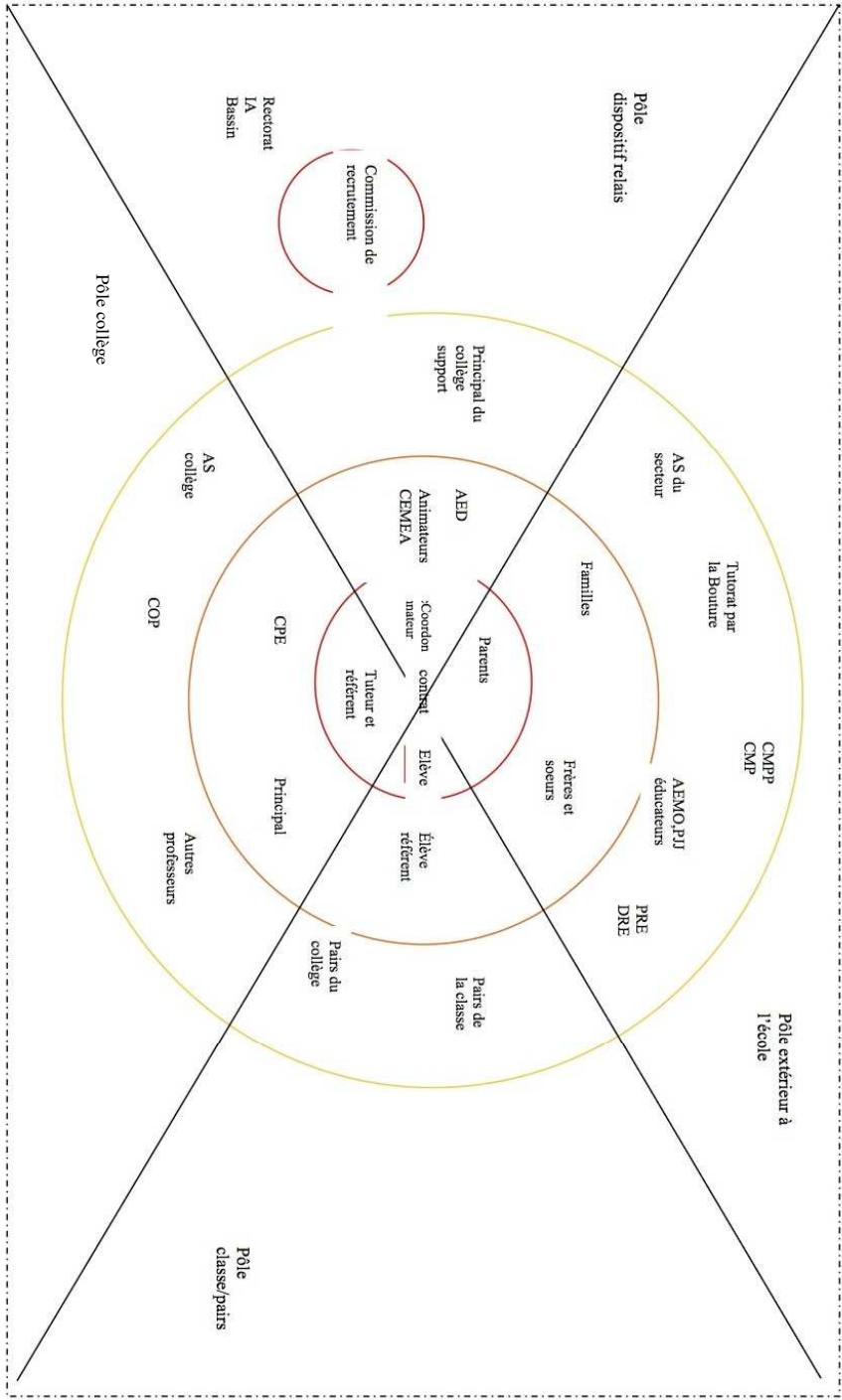
Malgré l'existence de la circulaire de 2006⁶ consacrée à l'organisation et au pilotage des dispositifs relais, les missions ne sont pas toujours claires pour les uns et les autres, et mériteraient d'être redéfinies par un cadrage institutionnel, académique et/ou départemental.

⁶ <http://education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602165C.htm>

Pour tenter de situer l'ensemble des acteurs mentionnés au fil des entretiens, nous avons construit un schéma d'organisation avec quatre pôles (pôle de l'atelier-relais, pôle classe, pôle collège, pôle extérieur à l'école), et trois cercles s'élargissant du centre vers la périphérie. Chaque composante est positionnée en fonction, non de la place qu'elle devrait avoir mais telle qu'elle a été observée. Les acteurs majeurs, ceux qui signent le contrat en début de session, sont au centre du schéma dans le premier cercle : l'élève, sa famille, le coordonnateur, le professeur tuteur.

S'il répond à un besoin de clarification, à partir des entretiens et des situations observées dans le contexte départemental de l'Isère, il ne fait pas figurer les flèches qui symboliseraient les relations, les formes possibles de communication entre tous ces acteurs-là ; il va de soi qu'elles sont implicitement présentes. Bien évidemment, autour de chaque atelier-relais comme pour chacun des élèves accueillis, originaire d'un collège et d'une classe spécifique, se construit une configuration particulière, mettant en scène une partie des acteurs potentiels recensés ici. Ce qui nous semble intéressant à travers cette construction, c'est l'élargissement du champ d'action possible à travers des acteurs mobilisables, à différents moments et dans différents lieux. Le retour réussi de l'élève ne repose pas exclusivement sur les acteurs présents dans le premier cercle. C'est bien le rapport à l'école et au savoir, mais aussi aux autres, qui va faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre, dans un contexte individuel de grande fragilité.

L'analyse systémique permet de construire une part d'intelligibilité.



Complètement à l'extérieur, il y a l'inspection académique dont la fonction principale est la supervision hiérarchique mais qui a l'initiative de l'accompagnement, du recrutement et de la formation des acteurs relevant de l'Éducation nationale. La (ou les) commission(s) de recrutement reste(nt) à ce jour pour nous une sorte de boîte noire, tant son fonctionnement, la composition des dossiers, les critères retenus n'apparaissent pas évidents à travers les propos recueillis.

Plusieurs remarques sur les décalages entre ce qui est observé et ce qui pourrait exister, à partir de la circulaire de 2006 par exemple.

- Dans le pôle AR, le principal du collège support figure dans le cercle le plus excentré. C'est qu'en effet, il pilote de loin l'atelier relais, laissant le coordonnateur prendre nombre de décisions. C'est bien évidemment une marque de confiance, et ressenti comme tel, mais il devrait être dans le premier cercle, beaucoup plus présent auprès du coordonnateur.
- Le pôle classe devrait être davantage associé pour préparer le retour de l'élève. Nous avons largement constaté, lors des séquences filmées en classe après le retour de l'élève, à quel point les relations entre pairs ont un rôle déterminant sur le comportement de celui qui revient. L'insuffisante implication des pairs dans la préparation du retour est d'autant plus surprenante que chaque classe présente un fonctionnement, une dynamique propre. Si l'élève envoyé en AR a souvent un rôle qu'il assume, même par défaut, la responsabilité est néanmoins partagée. L'élève référent, nommé dans l'un des AR, n'a de fait eu ici aucun rôle effectif. Les acteurs adultes ne paraissent pas percevoir suffisamment l'importance du collectif dans le processus de décrochage comme dans celui de la remobilisation. Cependant, un des deux AR anticipe par une médiation autour de la correspondance, en accord avec le professeur principal, ce qui permet une recomposition de certaines représentations. Ce pôle est essentiel car, comme le rappelle Stéphane Bonnéry (2007) en référence à Henri Wallon, à l'entrée au collège, la sociabilité juvénile s'accroît, devient autonome, et se manifeste par une « affiliation qu'il faut sans cesse manifester au groupe ».
- Dans le pôle collège, le principal (ou son adjoint ou le CPE) joue un rôle important en amont de la session, lors de la constitution du dossier.

« On passe toujours par l'AS pour le dossier de l'AR qui est complété par le COP. On passe par l'AS, l'infirmière, le COP, administrativement on donne des informations et le principal remplit des renseignements sur l'apprentissage et l'on ne peut pas mettre l'élève en AR si la famille ne veut pas et nous ce qu'on ne fait pas c'est de dire c'est soit ça, soit le conseil de discipline. C'est moi qui suis à la commission pour M. ; pour une autre élève de 5^o, c'est notre adjoint qui est allé ; ça dépend si le prof principal a cours, s'il est partant. »

Cependant, quelle est la part des enseignants dans le diagnostic établi pour la commission de recrutement ? Si le professeur principal est clairement associé, il

semble être souvent le seul membre de l'équipe pédagogique à l'être, alors que le plus souvent, ce n'est pas dans sa discipline ou avec lui que l'élève en question pose problème. L'implication des autres enseignants ne transparaît pas et on peut émettre l'hypothèse que s'ils ne sont pas associés davantage à la « sortie » de l'élève, étayée, argumentée, avec des objectifs précis clairement énoncés collectivement, ils ne se sentiront pas davantage concernés par son retour.

- Dans le pôle extérieur à l'école, au-delà de la famille au sens large qui peut constituer le deuxième cercle, le troisième cercle regroupe tous les acteurs potentiels de terrain, qu'ils appartiennent aux collectivités locales, aux associations⁷, aux autres ministères. Quels liens entre l'assistant social de secteur (pôle extérieur), celui du collège support (pôle AR), celui du collège d'origine, souvent associé pour monter le dossier, et le coordonnateur ?

On pourrait multiplier les questionnements sur le rôle des uns et des autres. Ce qu'il importe de comprendre ici est que l'élève est pris dans un espace local d'interdépendances qui déborde largement ses relations individuelles avec le coordonnateur, le professeur référent, ses parents. Les marges d'action pour améliorer son retour sont donc multiples.

d) La (ou les) commission(s) de recrutement des élèves

Nous l'avons dit plus haut, des points d'interrogations subsistent quant au fonctionnement de l'instance qui admet les élèves en session dans un atelier relais, pour une durée déterminée. Y a-t-il des critères préétablis, identiques d'une commission à l'autre, y a-t-il des variations, d'un moment de l'année à l'autre, selon la composition de la commission ? Qui instruit le dossier, qui le présente à la commission ? Quelle part de la décision est réservée aux difficultés d'apprentissage ?

« La classe relais, pour nous elle est réservée à des élèves qui sont dans une situation d'incapacité très grande de respecter les règles d'un établissement, le dialogue avec les familles est vraiment altéré et souvent la situation familiale est très déstructurée, il y a un éducateur de protection de la jeunesse ; et on est sur un registre social, éducatif aussi, plus difficile et souvent pour les enfants au fond c'est un cumul. »

« La classe relais : le profil de M. ne nous paraissait pas adapté. Est-ce qu'un passage par un atelier ne permettrait pas de remettre un peu le pied à l'étrier, comme souvent, on a cette impression que si les gamins arrivaient à raccrocher un peu sur la base, on arriverait peut-être plus facilement à revaloriser des points de réussite et à le réintégrer dans la classe, même si on sait que le retour dans la classe est compliqué ».

⁷ Lors des entretiens, en sus de La Bouture, le Comité dauphinois d'actions socio-éducatives a été cité (CODASE). Parmi ses multiples missions, cette association peut prendre en charge les élèves. Des éducateurs du CODASE tiennent des permanences éducatives dans les collèges, selon leur secteur. Un élève exclu/inclus peut être amené à travailler avec eux. <http://www.codase.org/>

« Sur ce cas particulier, j'étais un peu à l'initiative mais avec d'autres. C'est une réflexion collective qui nous a fait déboucher là-dessus. [...] Mon rôle après, en tout cas c'est comme ça que je le vois, c'est de proposer cette solution non seulement à l'élève et à la famille mais en amont à l'équipe, déjà discuter en se tournant vers l'équipe : « voilà, on a pensé à cette solution. Est-ce que vous pensez, vous en tant qu'enseignants, que ça pourrait être intéressant ? » En mettant les cartes sur table : « vous ne l'avez pas pendant 8 semaines mais attention, il faut pas l'oublier et quand elle revient, il ne faut pas me dire qu'elle n'a rien fait. [...] Donc une fois qu'on avait l'impression que la solution proposée par le collègue serait vraiment la solution du collègue et pas du principal ou de la CPE, etc. On a pris contact avec la famille et j'ai peu eu à intervenir car la relation s'est établie avec la CPE, donc elle a fait le lien. Mon rôle si jamais ça coince c'est de passer au niveau supérieur. [...] J'ai eu besoin de conforter la famille, de rassurer, de vérifier les derniers éléments, de vérifier qu'on était bien d'accord sur les objectifs. Pour d'autres cas, plus complexes, ça peut être d'aller avec la force de conviction auprès de la famille ; pour moi il faut vraiment que l'équipe soit unanime. »

« On a épuisé toutes les solutions disciplinaires au collège. Tous les quinze jours, je rencontrais la CPE et on discutait en faisant le point. Ça a mis deux mois d'entretien avant l'admission ; la coordo lui a fait passer des tests : je sais pas exactement pour savoir quoi. On n'a pas de relation avec l'atelier relais sauf en cas de problème. [...] On n'a pas de solution en matière d'orientation car l'élève n'a pas d'année de retard. [...] Je n'ai pas eu de temps de concertation avec les collègues de mon collège. »

De faux espoirs sont parfois donnés à l'élève et à sa famille. Un collègue avait proposé un élève qui s'est vu refuser l'accès à l'AR ; le collègue s'est alors retrouvé en porte-à-faux vis-à-vis des parents.

« Nous on a une commission ; et la commission a décidé de ne pas les prendre ; les élèves sont fichus ; enfin fichus non mais c'est de la faute à qui ? Je l'accueille je lui mets l'espoir qu'il va venir dans un structure allégée et là on le prend pas ; il retourne en classe. Moi ça m'engage quand je le prends en accueil préparatoire et je me sens obligée de les prendre, je suis obligée quelque part. [...] la commission, c'est des professionnels qui regardent un dossier, parlent d'un élève et qui disent oui ou non ; non, ce n'est pas de cet ordre-là. Le décrochage, c'est quelque chose qui devrait être sans obstacle, ça devrait être gratuit la prévention du décrochage. C'est un service sans obstacle : pourquoi à lui on ne lui donne pas sa chance et à un autre oui ? C'est pas logique ; ça me pose un problème. »

Si dans la circulaire de 2006, la session en atelier relais doit durer quatre semaines, renouvelable trois fois maximum, les deux AR observés fonctionnent l'un sur cinq semaines, l'autre sur six. Sans que ces durées variables satisfassent tous les acteurs. C'est le principe même de sortir l'élève de sa classe qui est interrogé.

« C'est toujours la même question : pas assez long parce que pas le temps mais trop long parce que décrochée avec sa classe. »

« Je pense qu'il y a des élèves qui doivent en vouloir à notre dispositif parce que la réalité est différente. On a des élèves qui se font renvoyer dès le premier jour, je me dis qu'ils ne peuvent que nous en vouloir. Ils reviennent avec du retard dans les apprentissages à cause de l'absence des quatre à six semaines d'AR ».

« Pour la remobiliser en motivation dans son métier d'élève, cinq semaines peuvent suffire, par contre sur le cognitif, connaissances et compétences ça suffit pas. Elle a plusieurs années de retard. Il faudrait peut-être 2 ou 3 mois même plus et à faire que ça. Et du coup, elle prendra encore du retard car les autres continueront à avancer pendant ce temps. Il faudrait penser à du travail hors temps scolaire. »

« Pourquoi cinq semaines et demie, ça n'a pas forcément de cohérence. Des élèves auraient eu besoin juste de 2, 3 jours et cette idée de conseil, ça pourrait être ça, c'est-à-dire que je prends un élève, je discute avec lui puis je le garde en soutien mais par contre il retourne dans son collège. En réalité, c'est la pertinence de le faire rentrer après cinq semaines et demie qui pose problème. Je sais quelque part que c'est un handicap particulièrement pour les absentéistes comme ... qui est dans une 2^e session et que je ne pourrais pas remettre avec un problème d'absentéisme lourd. Ça ne peut pas fonctionner et je ne peux pas prendre les gros absentéistes ; les gros perturbateurs dans un petit groupe ça peut fonctionner sauf que cinq semaines et demie ; ils retournent : « moi je suis un délinquant ».

« A mon avis, il n'y a pas de travail assez structuré pour maintenir le lien avec l'élève à l'AR ou à la classe relais ; c'est différent en classe relais car il reste sur une période beaucoup plus longue, peut-être qu'il ne reviendra pas au collège. On prépare un projet professionnel dans l'AR ; il y a un enjeu plus fort sur la préparation du retour. »

V. La professionnalisation des acteurs

A chaque rencontre avec les acteurs des ateliers relais, la question de leur statut, comme leur quête de légitimité, a été posée. Sans que nous puissions à notre niveau apporter des réponses.

En Isère en effet, les équipes en place (coordonnateurs et AED) sont quasiment toutes composées de contractuels, dont le statut précaire les fragilise. Pour les enseignements disciplinaires (français, mathématiques, histoire, EPS...), ce sont aussi le plus souvent des contractuels ou des vacataires qui interviennent. La situation est d'autant plus paradoxale que les élèves accueillis dans les sessions ont besoin d'adultes stables, avec de l'expérience, formés à cette spécificité, d'enseignants pourvus de compétences larges et validées institutionnellement. Devant les difficultés, chacun a donc tendance à compenser l'absence de formation par un investissement remarquable.

D'autre part, dans ce département, les coordonnateurs recrutés ont un profil d'enseignant second degré, ce qui n'est pas le cas partout ailleurs. Dans nombre de dispositifs relais d'autres territoires, les personnels sont originaires du premier degré, et peuvent avoir une expérience de l'enseignement spécialisé, en SEGPA par exemple.

Autrement dit, la question de la professionnalisation est à prendre en compte en Isère, pour répondre tant au besoin réel et constamment formulé des acteurs en poste, qu'aux spécificités et aux compétences multiples indispensables pour travailler avec un public aussi fragile. Si enseigner est bien un métier qui s'apprend, *a fortiori* cette exigence est impérative en dispositif relais.

Plus concrètement, l'analyse des entretiens fait émerger deux axes prioritaires de réflexion.

a) Le coordonnateur et le principal du collège support : un tandem à instituer

De manière évidente, le coordonnateur a un rôle capital, il a la charge de structurer l'AR, d'organiser les sessions, et parfois de recruter les professeurs vacataires. A-t-il une spécificité pour autant ? Comment répartit-il son temps entre la communication, l'animation et l'enseignement ? Certains coordonnateurs enseignent, d'autres non. Cette variation dans les aménagements des services nous semble reposer sur l'entière responsabilité des coordonnateurs.

« Je fais le lien avec le collège, les parents, les élèves. Je fais un travail d'organisation de la session, des rencontres avec des associations, partenaires, une réunion de l'AR à chaque fin de session pour le bilan et préparation de la suivante. J'enseigne à l'AR : éducation à la citoyenneté, méthodologie communication, découverte des métiers. Je suis payée comme contractuelle. J'ai d'autres responsabilités qu'une enseignante et je devrais avoir un statut à part entière de coordonnatrice. »

Quel est donc le rôle du principal du collège support ? Comment piloter un dispositif relais ? Comment, dans un emploi du temps déjà très chargé, inclure le pilotage du dispositif ? Comment s'organiser quand l'atelier relais est distant du collège support ?

« Donc le quotidien si je n'ai pas de transmission de mon coordonnateur, je n'ai pas d'informations. Evidemment je me tiens au courant de l'ambiance, etc. Mais ce sont des informations en général de deuxième main. »

A quel rythme doivent se faire les rencontres ? Quelle est la répartition des tâches ? Quels sont les critères communs, négociés, pour le recrutement des professeurs, des AED ?

« Avec le collège support, c'est un co-pilotage : on a des échanges téléphoniques. Les réunions sont informelles, quand je passe au collège, on prend toujours du temps pour parler. Il est venu à l'atelier relais pour les journées portes ouvertes et pour la première session et pour les commissions. »

« Le lien important c'est avec le coordonnateur c'est pourquoi il faut faire attention à son profil lors de son recrutement : il faut quelqu'un qui ait des qualités d'autonomie forte. Concernant sa rémunération de contractuel, les heures sup sont à la discrétion du collègue support. D'avoir des contractuels sur des postes à des responsabilités comme ça, au-delà de leurs qualités propres (on peut ne pas être titulaire et être un excellent enseignant, c'est pas le problème), ça pose question sur le fonctionnement. C'est tout aussi vrai pour les enseignants qui interviennent auprès de ces classes et pour lesquels on a parfois des difficultés à trouver des titulaires, c'est mon cas, et on pourrait penser qu'il faudrait au contraire des gens expérimentés et avec beaucoup de recul sur une pratique déjà habituelle avant de se lancer auprès d'un public si particulier. »

« Le chef d'établissement support a vraiment à donner un cap, en disant voilà les grandes lignes, il est fondamental qu'on reste dans de l'enseignement, que l'élève il soit partie prenante [...] après le coordonnateur doit pouvoir garantir le cap au quotidien et proposer des actions. [...] Et si on n'a pas mis un cadre bien précis, il va voir cet objectif de resocialisation qui est de plus en plus prégnant.»

S'il paraît indispensable, conformément à la circulaire de 2006, que le binôme se donne des règles de fonctionnement explicites, avec des temps de régulation prévus, l'autonomie du coordonnateur n'en est pas pour autant remise en cause.

b) Des besoins de formation qui émergent

D'une part, la demande de réunions banalisées régulières avec tous les acteurs de tous les DR, et dans la mesure du possible les principaux et leurs adjoints :

« Pour parler de la structure du dispositif relais, pour parler de sessions, du type d'élève qu'on accueille, de notre session, de comment on travaille, de ce qu'on peut proposer aux collègues, pour mieux travailler ensemble ».

Il a été suggéré de créer une liste de diffusion, un forum pour échanger et mutualiser les pratiques entre équipes de DR car *« On travaille dans l'urgence, on n'a pas d'échanges entre nous »*.

D'autre part, des formations continues, en particulier sur le socle commun de connaissances et de compétences, ouvertes à tous, titulaires comme contractuels, devraient être assurées par des formateurs aguerris sur le sujet, inspecteurs pédagogiques régionaux en lettres, maths, EVS (Etablissements et vie scolaire)...

Il nous paraît également nécessaire de mettre en place des formations sur la coordination, le tutorat, le pilotage.

Enfin, aux temps d'échanges de pratiques et de mutualisation demandés par les acteurs des DR, il pourrait être ajouté des temps d'analyse de pratiques et de supervision, pour les volontaires, coordonnateurs en particulier.

Ces formations doivent être initiées par l'inspection académique et entrer dans le plan académique de formation des personnels. Le Centre Alain Savary pour sa part peut accompagner les équipes et leurs projets, apporter un regard critique et fournir des éléments pour évaluer et réguler.

Ce sont avant tout les acteurs de terrain qui sont en capacité d'expérimenter de nouvelles modalités de fonctionnement pour améliorer le retour de l'élève après une session en atelier relais.

VI. Un tutorat nécessaire dans la durée

Et de fait, lors des entretiens, au fil de la conversation, ont émergé nombre de questionnements, de doutes, mais aussi des propositions pour lutter contre les frustrations, mal vécues, face aux réussites partielles constatées après les retours des élèves au collège. Pourquoi ce basculement observable en moyenne après trois à quatre semaines ? Et surtout que faire pour y remédier ?

Parmi l'ensemble des propos entendus, nous avons choisi de présenter dans un premier temps ce qui concerne le suivi/tutorat de l'élève. Dans la partie suivante, nous irons au-delà de ce qui se pratique dans les ateliers-relais de l'Isère et qui est connu des acteurs, pour ouvrir des perspectives d'action.

a) Des ressentis convergents

« Une frustration personnelle, professionnelle. On a des objectifs de travail régulièrement non atteints du coup c'est une déception pour nous à travers celle des élèves. Ça se passe toujours bien à l'atelier relais mais c'est pas notre objectif ; c'est pas dur de faire en sorte que ça se passe bien. Par contre le retour au collège ça fonctionne que moyennement. Je suis souvent pessimiste, on n'en est même pas à un sur deux. »

« Ça me met face à mes limites. »

« C'est comme beaucoup, ça tiendra un moment, jusqu'au jour où la difficulté scolaire sera trop importante et elle redécrochera, elle perdra de l'intérêt [...] quand elle ne comprendra pas, voilà, elle n'ira plus. »

« J'en suis insatisfait. Sur le retour justement. Pour moi ça ne fonctionne pas. Moi, mes collègues essaient tout le temps de réduire mes objectifs mais par rapport aux objectifs attendus de l'IA, ils veulent un retour dans un collège, moi j'ai élargi mes objectifs à une structure Education nationale. Mais moi j'entends tout le temps mes élèves de l'an dernier qui sont déscolarisés maintenant, qui ont été renvoyés par conseil de discipline au bout de deux semaines, enfin c'est tout ça. Il y en a deux sur trois avec lesquels ça se passe très mal et du coup je pense que les ateliers relais ne suffisent pas. Il faudrait qu'ils fonctionnent différemment. Il faudrait revoir tout le système éducatif. Il faudrait être plus présent dans les écoles primaires je vous l'ai déjà dit. Il faudrait

réindividualiser peut-être le travail pour certains élèves avec un autre accompagnement, peut-être leur rajouter du soutien scolaire pour ceux qui sont en décrochage. Il faudrait aussi un espace de communication entre les élèves et les enseignants. Moi je rêverai que les enseignants aient un bureau : un enseignant = un bureau et entre midi et deux, je vais voir mon prof de maths et je lui dis : « Monsieur, je n'ai pas compris ça ou bien j'ai un souci en ce moment » et inversement « Juliette, j'ai l'impression que t'as pas bien compris en maths, tu viens me voir à midi et j'ai l'impression que ça ne va pas du tout en ce moment ». Voyez, avoir des relations un peu plus individualisées. »

b. Des constats aux propositions

Qui prend en charge le suivi de l'élève à son retour au collège ? Quelle répartition entre les personnels de l'AR et ceux du collège ? Quelle forme peut prendre ce suivi ?

« Je vais discuter du retour avec la CPE parce qu'on avait partagé les tâches ; il va falloir mettre en place un rituel pour son retour ; pour le PPRE, on préfère laisser la place à des élèves plus assidus et motivés. »

« On est trop léger au niveau du suivi, on n'a pas un suivi assez régulier. [...] Avec ce qui est mis en place actuellement, un suivi moyennement qualitatif, parce qu'on les rencontre s'il y a soucis. On fixe un contrat de retour avec son prof tuteur, le principal, et nous, mais en même temps on n'a pas trop un réel moyen de suivi derrière, c'est un contrat qui est du vent pour moi. Concrètement, on fixe des objectifs de retour avec prof, nous, principal, l'élève mais on n'a pas les moyens de vérifier si les objectifs sont atteints et surtout l'aider à atteindre ses objectifs. Une fois tous les mois ou 2 mois, c'est pas suffisant. Ce n'est pas un réel accompagnement, c'est pas systématique et c'est souvent fait lorsque l'on rencontre un problème de discipline, quand il y a débordement. Alors que pour moi, il aurait fallu qu'on vienne avant, il faudrait un suivi hebdomadaire dès que l'élève repart en fait. Tutorat, comme un éducateur, mais c'est plus notre boulot. Pour moi, c'est un des seuls moyens. Je pense que la problématique du retour doit être individualisée. Pour beaucoup d'élèves, c'est différent. On peut voir certains de manière espacée mais pour ..., il faudrait la voir plus régulièrement. C'est-à-dire un accompagnement presque quotidien ? L'AR doit se faire au collège, un prof tuteur, même le premier mois, (difficultés rencontrées, progrès) avec un petit soutien scolaire en plus et un retour 2 fois par semaine au minimum. »

« L'année dernière, on avait essayé d'aller avec l'élève dans sa classe, une heure puis le laisser et pour des raisons d'organisation, on n'a pas maintenu [...] ce qu'il faudrait quand même, c'est que le jour du retour il y ait une réunion avec le prof tuteur, avec les bilans de la correspondance et il serait intéressant de parler de la correspondance qui parle de l'atmosphère de classe qui ressort dans les courriers. Et donc si la correspondance est un appui, il faut en faire un retour à l'équipe de profs ».

« Il faudrait individualiser sur les apprentissages et pour la suite, il faudrait un tutorat, qu'on ne pourrait pas, nous, assurer ».

« [Suivi] par des gens de l'AR ou des éducateurs. Je trouve que le prof principal serait le plus...ou un prof tuteur qui peut être un prof principal ; celui qui a envie de s'investir, suivre une personne ; au début tous les jours puis à la fin toutes les semaines. Et du coup ça veut dire un emploi du temps adapté.»

« Je pense que le seul moyen efficace, ça soit un programme individualisé à leur retour avec des temps de soutien scolaire individualisés (ex temps de permanence). »

Le professeur tuteur rencontre peu l'élève pendant la session à l'AR, et il ne le voit pas en situation d'apprentissage, ou très exceptionnellement. Parfois même, il ne s'y rend pas une seule fois, son emploi du temps ne le lui permettant pas. Comment concilier les obligations des uns et des autres, la contrainte supplémentaire de la distance entre les deux structures ? Est-il possible de déterminer un rythme minimum de rencontres entre le professeur tuteur et l'élève à l'atelier-relais pendant la session ? Quel pourrait être le contenu de ces rencontres ?

« L'élève était très heureux de me voir là-bas, présent dans les locaux de la classe relais [...] ça a un ressort important des fois pour les apprentissages mais c'est lourd. »

La lourdeur de la fonction de professeur référent est rappelée régulièrement, alors même que les besoins d'accompagnement d'élèves en difficulté au collège sont importants, de plus en plus importants.

« Le gros problème du tutorat, c'est qu'on nous en demande de plus en plus du tutorat. Des personnes ne sont pas prêtes à en faire, on a tous nos limites. En 3^e, on a des tuteurs qui suivent chacun un élève pour leur orientation. Ça me dérange pas de m'occuper de Mais si je devais le faire pour 3 ou 4 élèves, je ne suis pas sûre de pouvoir le faire. »

« On fait de petits accompagnements comme ça. On a le travail avec La Bouture, on a aussi mis en place du tutorat avec des enseignants, quelques enseignants. On a un volant d'heures sup qu'on peut gérer. Moi je crois beaucoup à la relation individuelle et il y a beaucoup de jeunes qui dysfonctionnent qui ont besoin de ce regard. Il y a l'accompagnement éducatif qui est l'aide aux devoirs. Dans ma liste de rentrée 2010, les élèves dont il fallait qu'on se préoccupe : 28 sur 400 en juin 2010 pour les 6^e, 5^e, 4^e. »

Le professeur référent peut-il être un autre professeur que le professeur principal ?

« Oui très clairement, pour nous c'est acté très clairement, c'est pas forcément le prof principal. Souvent on se tourne en premier vers lui parce que c'est lui qui a initié la relation avec la famille, discuté avec la CPE, l'AS etc. il a tous les pré-requis pour être le référent alors forcément c'est plus simple. Mais à la limite, ça peut être un

professeur de français qui l'a déjà eu l'année dernière et qui le connaît bien. Ça arrive aussi, mais dans tous les cas, c'est vrai que ces quelques HS il faut au moins lui proposer ; même symboliquement 3 ou 4 heures sup mais c'est pas rien du tout, ça représente des euros mais est-ce que ça couvre tout le travail qui va être fourni ? Encore une fois ça va dépendre de la valeur intrinsèque de la personne, de son implication, de tellement de choses, que c'est un peu difficile. »

La question de la rémunération des professeurs référents est en effet aussi apparue, rétribution comme reconnaissance de l'investissement supplémentaire, du travail et du temps consacré au suivi de l'élève. Elle dépend de la décision du principal du collège d'origine de l'élève, qui peut attribuer des heures supplémentaires (HSE).

« J'ai parlé avec lui [le principal] de ma rémunération et il ira peut être jusqu'à 6 ou 7 heures sup pour le suivi que je fais avec l'élève. »

Les principaux interrogés à ce sujet sont cependant davantage inquiets du volontariat (ou non) et de la capacité des professeurs principaux à assumer cette fonction de référent que des moyens de la rétribuer.

« Le prof principal tuteur de l'élève peut avoir aussi des gratifications selon le volume de travail produit mais c'est une décision personnelle. L'obstacle majeur c'est que les personnels n'ont pas forcément envie de travail supplémentaire. »

Si tous les acteurs interrogés sont d'accord sur le fait qu'il faut un suivi individuel de l'élève à son retour au collège, ils sont plus indécis sur sa forme, sa durée, son contenu et la personne qui en aurait la charge. Il nous semble, là encore, que ces paramètres sont liés à la situation singulière de l'élève, qu'il faut individualiser le suivi au retour comme il s'agit d'individualiser son suivi et ses apprentissages à l'atelier-relais. Ceci étant, il est nécessaire de formaliser *a minima* cet accompagnement de l'élève en amont de la sortie du dispositif pour, d'une part, apaiser les craintes de l'élève et de sa famille, et d'autre part signifier à tous, y compris aux pairs, que **ce retour est une étape dans un processus de rescolarisation et de remobilisation cognitive**. Un retour « sec » ou « demi-sec » au collège hypothèque les progrès accomplis pendant la session et renvoie à l'élève seul la responsabilité de l'entreprise.

VII. Un dispositif relais aménageable

« A quoi ça nous sert l'AR ? On y pense pour l'élève et aussi pour soulager la classe et on fait appel quelquefois autant pour les deux [...] quand on sent que ça monte beaucoup dans le rejet de l'élève très difficile, on risque fort d'aller au conseil de discipline ; donc il vaut mieux trouver une alternative. »

D'autres modalités possibles de relais / passerelle / parenthèse ont été citées au fil des entretiens. Nous en avons retenu quatre qui se rapprochent d'autres dispositifs de traitement de la difficulté scolaire ou des troubles comportementaux, existant déjà ailleurs, sans porter de jugement sur leur pertinence et la faisabilité de leur mise en œuvre. Ces pistes d'action doivent être travaillées collectivement par ceux-là même qui auront à les mettre en place, dans leur contexte particulier d'exercice professionnel.

a) Un dispositif relais intégré

« Peut-être, les faire revenir et repartir dans l'AR une ou deux semaines. En même temps cette coupure est nécessaire car tant qu'on ne travaille pas sur les règles, je pense qu'on ne peut pas se mettre au travail ; mais la coupure est tellement longue. [...] On revient une semaine ou deux et on teste, on voit ce qui va et ne va pas et on peut réévaluer le travail. [...] l'idée d'intégrer l'AR dans le collège ce serait pertinent. On se consume en temps de rendez-vous et c'est très prenant. Si on met tous les acteurs dans le même lieu c'est plus facile. »

Si le dispositif relais est dans la structure collège, alors les problèmes d'organisation sont moins prégnants. Mais, autre point de vue, l'élève peut alors rester immergé dans le groupe classe, il peut continuer à en faire partie, avec des temps où il en sort pour aller à l'AR. Ce qui est un avantage car il n'y a pas alors de rupture totale avec le groupe classe pendant plusieurs semaines. C'est un dispositif relais à la carte qui répond de manière individualisée à la problématique singulière de l'élève.

« Le DR faudrait pas le supprimer mais faudrait le compléter. A l'AR on devrait individualiser davantage sur la question du retour [...] le retour progressif, c'est très, très bien. Après je ne comprends pas pourquoi il est le même pour tout le monde : ils n'ont pas les mêmes besoins de retour. Après la difficulté d'organiser c'est notre problème à nous adultes, mais je pense que certains élèves doivent reprendre cash, d'autres non, qu'il y a des élèves qui doivent être prêts à reprendre plus tôt que d'autre. Moi je suis pour l'individualisation et même qu'ils gardent un réel pied dans leur collège tout au long. Là on essaie de le faire maintenant grâce à la récupération de devoirs et grâce au suivi qu'on a avec des enseignants.

Par exemple, aller en classe, choisir une matière et puis la suivre. Par exemple, le mercredi matin, je retourne dans mon collège et je suis les cours. Ça doit se travailler tout ça, il doit y avoir encore un lien. Le retour doit être accompagné parce qu'on a des élèves qui reviennent comme s'ils revenaient de prison, un peu glorieux, fiers, caïds et ils disent surtout pas qu'ils ont bossé pendant six semaines correctement, qu'ils ont fait plein de projets. Il faut que ce retour soit accompagné par un adulte qui dise : « Votre camarade était dans cette structure-là, il a travaillé ». L'élève peut présenter des diaporamas. Ça c'était efficace, on l'a fait il y a trois ans et puis on disait à la classe : « Votre boulot à vous, si c'est un vrai ami ou camarade, c'est de l'aider et pas de vous mettre à côté de lui pour faire des bêtises ».

b) Un sas ponctuel et modulable

« Je pensais que si j'étais conseillère, il faudrait que je sois au milieu du réseau de collèges de manière centrale [...] pratiquement au milieu, sachant qu'il existe au Québec des temps d'accueil très courts et selon les besoins de l'élève [...] ce que je pourrais imaginer, c'est pas forcément 5 semaines et demie, ça n'a pas forcément de cohérence [...] des élèves auraient eu besoin juste de 2, 3 jours et cette idée de conseil, ça pourrait être ça. [...] moi je ferai un centre d'accueil pour décrocheurs, ouvert, sur des temps toute l'année, début, fin d'année, et avec un temps sur le rapport aux savoirs, temps de psychologie. C'est ce qui existe au Québec, ce n'est pas un centre social mais scolaire. Quelle est la problématique de l'élève et cette sensation que la porte soit ouverte. On fait une structure d'accueil, c'est comme dans un centre social quand on a des problèmes de divorce, on discute etc.... avec des cours toute l'année. Au Québec, c'est pas des élèves décrocheurs mais accrochables c'est pas du tout la même approche. »

c) L'existence d'une médiation entre l'élève et sa classe

La médiation peut prendre différentes formes. En Isère, un atelier-relais utilise la correspondance pour maintenir les liens avec le collège pendant la session. Le coordonnateur rencontre la classe deux fois en cinq semaines (30 à 45 mn à chaque fois), il apporte une lettre de l'élève ; la classe lui répond, collectivement, ou non, après des échanges dans le cadre de l'heure de vie de classe, avec le professeur principal, professeur tuteur. La classe est considérée ici comme acteur/partenaire impliqué à la fois dans le départ en session de l'élève comme dans la réussite de son retour.

« L'objectif [est de] faire évoluer l'élève dans sa relation en classe et faire mûrir les choses en termes de processus et cela dit c'est vraiment un vivier, et en termes de compétences en français, c'est au programme de quatrième. »

Le projet correspondance souligne que « La session doit être l'occasion de faire évoluer durablement les liens, de reconstruire et de retrouver de bonnes bases de relation entre l'élève et son équipe d'enseignants, et entre l'élève et ses camarades de classe ». Or pendant la session, la classe se réorganise sans lui, se rééquilibre autrement. Il s'agit donc de faire évoluer parallèlement les ressentis de l'élève et des pairs. Le maintien du lien par la correspondance, avec toutes les précautions que cela implique, est un moyen de mettre en mots les représentations, les sentiments et les ressentis.

d) Prévention en amont dans le collège

Cette prévention peut prendre différentes formes : accompagnement personnalisé, PPRE, tutorat..... Il s'agit d'anticiper, d'éviter le passage en atelier-relais. La gestion de l'exclusion/inclusion est régulée en interne par le collège. Mais la prévention passe aussi par des activités scolaires, projets, situations problèmes, qui fassent sens pour l'élève, qui

l'impliquent et le responsabilisent. Autrement dit, c'est d'abord au quotidien, dans la classe, au collège, que le processus de décrochage peut être retardé ou même évité.

« On avait eu des propositions d'élèves, que je connais parce que je suis surveillant ici. Leur tuteur les a bien cadrés et derrière, on ne les a pas eus à l'atelier relais parce que justement ils ont eu l'appui de leur tuteur dans les moments difficiles. »

« Il faut traiter les difficultés dans la classe puisqu'on y revient [...] deux ateliers et une classe sur l'agglomération, ce n'est quand même pas énorme : 50 élèves à plein régime sur les 30 établissements. Pour ces 2 ou 3 % d'élèves qui ont des besoins très particuliers, ça peut être une réponse et il faut qu'on arrive à l'améliorer la réponse et il faut impérativement qu'on améliore le lien au niveau des apprentissages avec une notion commune à étudier, évaluer et si on y arrive, je pense qu'on peut progresser et ça ne sera pas, à l'échelle d'une inspection académique, d'un coût exorbitant. [...] ça n'empêchera pas que s'il n'y a pas d'évolution de prise en compte de l'élève dans la classe, il n'y aura pas de miracle non plus. Donc il faut que le collège soit impliqué sinon ça ne marche pas. Si le collège s'en débarrasse pour souffler pendant huit ou dix semaines, on n'ira pas loin.»

« Quelquefois quand un enseignant n'en peut plus d'un élève, il y a des choses qui vont se mettre en place. Quand il y a un passage à l'acte de l'élève, il faut l'enlever. Quelquefois ici ça peut être simplement : « Tu ne vas pas dans ce cours avec cet enseignant » parce qu'on sent que c'est trop crispé. Des fois, c'est l'enlever quatre semaines d'un cours. Il y a beaucoup d'incidents graves qui peuvent aller au conseil de discipline du fait du comportement de certains élèves et de la fragilité des adultes qui sont en face d'eux.»

Si la fragilité des élèves est relativement acceptée et prise en compte, celle des adultes en face l'est beaucoup moins. Or, elle existe bel et bien, et il se peut qu'une manière de l'évacuer soit de renvoyer le problème à l'élève en l'excluant. La question de la souffrance des enseignants devrait être travaillée davantage. Parmi les outils disponibles, des temps d'analyse de pratiques peuvent être une solution mais plus largement, il s'agit de lutter contre le sentiment de solitude par davantage de travail en équipe, de partage des inquiétudes et des échecs comme des réussites.

Conclusion

De nombreux travaux scientifiques, synthétisés par exemple par Catherine Blaya (2010), pointent les conditions nécessaires pour qu'il y ait efficacité de la lutte contre le décrochage scolaire. Rappelons-les avant d'énoncer ce qui ressort plus spécifiquement de ce travail de recherche :

- Les interventions sont multidimensionnelles, liant apprentissages et acquisition de compétences sociales,
- elles incluent la participation active et positive de la famille et de la communauté,
- cette intervention est précoce,
- le suivi est individualisé,
- une relation positive aux adultes de l'établissement est construite,
- les interventions sont mises en œuvre dans la durée, et font l'objet d'un pilotage et d'évaluations qui sont le moteur de la motivation des personnels impliqués.

Concentrée sur le premier semestre 2011, la phase 2 de la recherche-action s'est focalisée sur la session de deux élèves de deux ateliers-relais. A partir de quatre séquences filmées en cours et d'une trentaine d'entretiens semi-directifs, il a été dégagé un certain nombre de constats sur le fonctionnement des dispositifs comme sur les relations qu'ils entretiennent avec le collège d'origine de l'élève. Au-delà de ces observations présentées pour une grande part dans le corps du rapport, il est apparu aussi très vite que le retour de l'élève implique tout un ensemble d'acteurs, à l'école comme hors l'école, qui interfèrent dans différents espaces et selon des temporalités distinctes, mais aussi selon leurs logiques professionnelles ou sociales. Autrement dit, le retour de l'élève ne peut se comprendre ni s'améliorer sans prendre en compte de manière beaucoup plus large qu'aujourd'hui le système d'interdépendances dans lequel l'élève est inséré. Cette approche systémique a de plus un avantage, c'est qu'elle supplante l'approche essentialiste qui perdure sur le terrain, dans les discours et les représentations, où la responsabilité de la situation de décrochage ou d'absentéisme est très souvent renvoyée à la famille. Or, si la famille constitue bien un pilier structurant (ou déstructurant) pour le jeune, ce n'est pas le seul, et d'autres leviers existent, y compris au collège.

S'intéresser au retour de l'élève, c'est penser la complexité, c'est penser en termes de processus en cours, sans fatalité ni déterminisme. Pour comprendre la dynamique en œuvre, il faut s'intéresser à l'avant et au pendant de la session, cette continuité est impérative. Si le tutorat d'après-session est obligatoire, il ne s'improvise pas. Il faut utiliser les points d'appui repérés pendant la session, les partager quand on les connaît, mais aussi être capable d'évaluer la progression de l'élève dans les apprentissages disciplinaires. Ces temps de mise en commun, de partage d'expériences, gagneraient à être plus formalisés, avec davantage de traces écrites, de mise en mots, pour dépasser les représentations et tenter d'objectiver un tant soit peu. Dépasser également les généralités qui informent peu et découragent.

Enfin, le dispositif relais, sans renoncer d'aucune sorte à l'éducatif, doit travailler explicitement sur le cognitif, pour permettre à l'élève de devenir un apprenant.

Notre hypothèse de départ sort renforcée de cette phase 2 : la présence d'un (ou des) objet(s) de savoir, choisi dans le socle commun par exemple, peut être l'outil de médiation indispensable entre les deux équipes, entre l'atelier-relais et le collège. Il affirme tout à la fois la légitimité des acteurs des dispositifs relais et le rôle d'une école où on apprend et on progresse. Les élèves des ateliers-relais, comme les autres, ne s'y trompent pas. De ce point de vue, l'atelier-relais est bien lui aussi un lieu d'apprentissage qui ouvre des perspectives, y compris d'études longues, et doit être posé, pensé, compris comme tel.

B) Le regard de deux acteurs des ateliers-relais

Atelier relais 1

Q 1. A propos des deux indicateurs : assiduité, ponctualité et compétences du socle commun. Qu'est-ce que ce choix a mis en évidence dans le fonctionnement du dispositif relais de votre point de vue ? Quels ajustements pour l'an prochain peuvent être proposés pour améliorer le retour des élèves ?

Le choix de ces indicateurs qu'est l'amélioration possible chez un élève, cas singulier précisément, de son assiduité, de sa ponctualité et de ses compétences scolaires liées au socle commun après un passage en atelier relais fut une nécessité du champ de recherche en sciences de l'éducation.

En effet, s'il me semble que ce choix résulte d'une certaine manière d'une forme d'impuissance à qualifier l'efficacité de notre action, il n'en est pas moins le seul possible.

Ces indicateurs d'assiduité, de ponctualité et de compétences du socle commun sont utilisés pour identifier un jeune élève décrocheur. Mettent-ils en lumière l'élève rattachable ? Et expriment-ils l'élève rattaché ?

Dans l'expérimentation constante, en évolution, en adaptation continue, l'atelier relais travaille fondamentalement avec de l'humain, sujet fluide, mouvant, déboussolant. Dans ce cadre, les observations d'assiduité, de ponctualité et de progrès en matière de compétences du socle commun qui ont pu être observées chez M. apparaissent sans doute comme des rares indicateurs objectifs, visibles et mesurables dans le cadre de notre mission de prévention.

Ces indicateurs nous servent d'outils dans la mesure où la juste démarche pour prévenir le décrochage d'un élève reste peu aisée à formaliser.

Ces critères ont pourtant servi à mettre en lumière certains points à améliorer. Ce pourrait être l'élaboration systématique de livrets de compétences à délivrer en fin de session, valorisant l'élève. De même il serait bon de proposer un passeport de retour en classe équivalant à une fiche de suivi quotidienne à faire signer par le professeur tuteur et les parents chaque soir. Sur ce document officiel, il serait rappelé quelques règles de vie au collège ainsi que chez soi pour bien réussir sa scolarité. En outre, ce document pourrait aider au « sevrage » progressif que l'élève doit accomplir au sortir de l'atelier-relais où il était particulièrement entouré et soutenu.

Q2. Quelles modifications dans le travail en équipe au dispositif relais et avec le collège en lien avec la phase 2 de la recherche-action ont eu lieu (points positifs, difficultés) ? En quoi notre présence, notre questionnement, les entretiens sont-ils un plus pour l'analyse de la pratique professionnelle ?

Le suivi par l'équipe du centre Alain Savary nous a amené à une réflexion accrue de notre pratique professionnelle :

-Confirmant la nécessité de la fréquence de nos réunions de travail sur l'évolution de nos élèves

-Confirmant l'intérêt de la correspondance entre l'élève et la classe, qui permet l'expression d'un ressenti commun tant du côté de la classe de l'élève (nombreuses interrogations), que du côté des professeurs (inquiets du sort de leur élève), ou de l'élève accueilli (en demande d'expression et de communication). Cette correspondance a permis de maintenir un lien et d'atténuer sans doute la forme de violence que peut être la séparation de l'élève avec sa classe.

Le suivi par l'équipe du centre Alain Savary a mis en lumière certaines difficultés de mises en œuvre de notre projet de retour, du fait d'un manque de moyens humains et financiers avec lequel nous avons dû composer.

Il me semble regrettable malgré tout que ce projet de recherche n'ait pu s'organiser autour de plusieurs cas d'élèves accueillis. La focalisation sur une élève, filmée en classe, interrogée et particulièrement étudiée était-elle souhaitable ? Quels enseignements tirer de ce cas ? Le fait que cette élève ait été ostensiblement observée n'a-t-il pas faussé la donne ?

Pour conclure, ce travail de recherche a accompagné notre année scolaire et permis un espace de discussion pour notre pratique professionnelle, auprès des différents acteurs gravitant autour de l'élève : parents, professeur référent, CPE et principale de collège, l'équipe de l'atelier- relais (AED, professeurs titulaires ou non et animateur des CEMEA). Cette possibilité d'échanges ne peut être que positive dans la mesure où elle nous permet de tirer des enseignements et des points d'appui pour notre mission qu'est la prévention du décrochage de nos élèves ou plutôt notre mission de rattachage.

Coordonnatrice de l'atelier relais 1

Atelier relais 2

Q 1. A propos des deux indicateurs : assiduité, ponctualité et compétences du socle commun. Qu'est-ce que ce choix a mis en évidence dans le fonctionnement du dispositif relais de votre point de vue ? Quels ajustements pour l'an prochain peuvent être proposés pour améliorer le retour des élèves ?

Le choix de ces deux indicateurs a mis en évidence la nécessité de rédiger un nouveau contrat pédagogique détaillant les points de compétences acquis par l'élève, essentiellement en français et en mathématiques, puisque ce sont ces deux domaines de compétences que nous travaillons.

Nous pensons en effet que rendre mesurables ces acquis permet de rendre compte aux enseignants du collège d'origine de tout le travail réalisé à l'AR.

Nous avons constaté l'importance de garder en perspective les textes officiels du BO ainsi que les circulaires associées où l'on fait mention entre autre du **carnet de suivi**, qui nous semble, avec du recul, indispensable. C'est un des points essentiels sur lequel nous

travaillerons également l'an prochain, tout comme la création d'un **bulletin de fin de session**.

Plusieurs constats peuvent être dégagés de l'analyse des retours des élèves :

- L'implication du collègue d'origine est fondamentale et doit concrètement être multiple, à la fois :
 - dans la présence d'un référent pour faire le lien entre l'AR et l'équipe enseignante de l'élève,
 - dans le relais du suivi de l'élève au retour au collège en suivant le protocole, pour pérenniser les acquis,
 - dans le suivi et le soutien de la démarche des parents et dans leur capacité à faire évoluer leurs représentations et celles de leurs élèves, dans la diffusion des informations...

- Il nous faut poursuivre la communication avec les collèges, rencontrer davantage les équipes, proposer des réunions d'information en tout début d'année mais aussi en milieu d'année et pour cela il est nécessaire de :
 - Renforcer notre système de communication en proposant d'autres moyens d'informer, comment ? Qui peut nous aider ?
 - Développer et mettre en activité notre site web
 - Mettre en place une réunion obligatoire au collège de toute l'équipe enseignante à l'occasion du retour de l'élève dans son collège pour permettre l'évolution de la représentation qu'ils ont de lui et pour discuter concrètement ensemble de la poursuite du travail.

- L'implication des parents et leur réconciliation avec le collège est essentielle.
 - Il nous faut donc poursuivre notre travail en direction de l'aide à la parentalité, poursuivre et apporter d'autres outils pour les aider dans leurs démarches éducatives et pédagogiques.

- Une réflexion et une évolution autour de nos pratiques pour permettre de mesurer concrètement les acquis de nos élèves.
 - Mettre en place, en plus des bilans hebdomadaire, une fiche de suivi transmise en fin de session et qui fera la synthèse des compétences acquises du socle commun, établira les retards et absences de l'élève et proposera des pistes de travail à poursuivre avec l'élève pour les enseignants.
 - Détailler clairement dans le projet pédagogique le nouveau fonctionnement
 - Définir précisément le rôle du référent et demander non seulement qu'il soit un lien avec l'équipe enseignante et éducative de l'élève mais aussi un lien avec la classe de l'élève où doivent être abordées les raisons de l'absence de l'élève, pourquoi son parcours scolaire est différent du leur, ainsi que l'aide qu'on peut lui apporter à son retour.

- Une réflexion importante sur la réorganisation de l'emploi du temps qui devra intégrer deux axes majeurs :
 - **Le travail sur le comportement et l'identité de l'élève au collège**, et donc travailler sur la confiance en soi, en l'adulte, la valorisation de l'image et l'estime de soi, le lien et la communication aux autres...
 - **Le travail du retour dans le collège** avec des objectifs de remotivation, de reprise en main de son parcours avec l'objectif de se rapprocher au plus près des exigences du collège et de ce qu'on attend de lui : faire ses devoirs, venir avec toutes ses affaires (manuels scolaires, cahiers, trousse, cahier de texte, carnet de correspondance...). Un emploi du temps qui fait place véritablement au rythme de celui du collège.

Q2. Quelles modifications dans le travail en équipe au dispositif relais et avec le collège en lien avec la phase 2 de la recherche-action ont eu lieu (points positifs, difficultés) ? En quoi la présence et le questionnement des chercheurs du centre Alain Savary, les entretiens successifs, sont-ils un plus pour l'analyse de la pratique professionnelle ?

En ce qui concerne notre dispositif, le choix de l'élève s'est porté de façon arbitraire sur le premier dossier que nous avons reçu pour notre 3^{ème} session de l'année scolaire 2010 – 2011. N'ayant jamais collaboré avec le collège de cette élève, nous avons pensé qu'il nous permettrait de travailler dans une totale objectivité.

Cette démarche nous a amené à réfléchir sur les pratiques et les outils mis en place pour le retour des élèves dans leur collège d'origine et leurs suivis, pratiques et outils que nous faisons évoluer chaque année.

Il est important de noter d'ores et déjà que nous nous réunissons à chaque début et fin d'année scolaire, pour établir un bilan de nos pratiques et nous permettre d'être plus efficaces dans l'aide apportée à nos élèves. Ainsi cette recherche-action sur le thème « le retour de l'élève dans son collège d'origine après son passage sur un dispositif relais », n'a pas initié notre réflexion mais a plutôt été un accompagnement très apprécié de regards professionnels sur notre travail.

Nous réfléchissons aujourd'hui à la mise en place de réunions en fin de session pour l'année scolaire à venir car elles nous semblent un pré-requis pour un bon retour de l'élève. Faut-il l'imposer et fixer la date dès le début de session ? Faut-il en faire une des conditions d'accueil en précisant que « nous commençons un travail ensemble uniquement si nous pouvons le terminer ensemble » ?

Nous avons décidé sur proposition de l'équipe du centre Alain Savary de retravailler sur l'ensemble des contrats pédagogiques et de formuler nos objectifs d'apprentissage en nous appuyant sur le socle commun de connaissances et de compétences.

Nous avons également repris l'idée de participer aux conseils de classe, démarche que nous avons instaurée en tout début de l'année scolaire 2009 mais que nous n'avons pas poursuivie. Après cette nouvelle expérience, nous constatons que le conseil de classe ne

semble pas un lieu propice pour évoquer et valoriser le travail que nous menons avec l'élève.

Cette recherche-action nous a apporté beaucoup à tous, d'abord parce que nous avons pu travailler ensemble, bénéficier de regards professionnels et échanger sur nos pratiques. Verbaliser, formuler et expliciter nos démarches permet sans aucun doute de progresser. Cependant, l'étude d'un seul élève n'est pas représentative et le temps d'observation sur le dispositif paraît très insuffisant.

Nous restons convaincus que l'étude menée sur une seule élève de l'AR2 ne peut permettre l'établissement de conclusions plus générales. Car il existe bien des paramètres propres à chaque élève qui sont à prendre en compte, qu'ils soient d'ordre sociologique, psychologique et pédagogique tels que l'implication de l'élève, du collègue, de la famille, l'intérêt que les parents portent à l'éducation, les conditions de vie, les différences entre les valeurs et la culture de la famille et celles de l'école, la situation sociale et psychologique de l'élève, ses échecs et ses réussites.

Q3. Quels sont les besoins qui ont émergé au cours de ces derniers mois en termes de formation, de pilotage ?

Chacun des acteurs a besoin d'être **formé** selon sa fonction, sur plusieurs compétences. Concernant le coordonnateur : gérer une équipe, maîtriser les outils de communication avec les collèges et plus largement avec tous les acteurs de l'Education Nationale, créer du lien, être informé sur tout ce qu'il est possible de mettre en place (conventions avec Jeunesse et Sports par exemple) pour proposer des outils plus efficaces. De même il est nécessaire de bien délimiter les prérogatives de la fonction de chacun afin de définir les missions de chaque acteur du DR.

Coordonnatrice de l'AR 2

C Le regard institutionnel

Cette recherche-action témoigne de toute la complexité éducative et cognitive qui caractérise les dispositifs d'externalisation de la difficulté scolaire.

Alors que l'Ecole est « fatiguée » par Kévin, alors que Kévin est fatigué de l'école, l'AR apparaît comme l'espace qui fournit :

- un temps de respiration aux élèves de la classe et à l'équipe éducative du collège,
- une alternative à ce quotidien scolaire qui n'est plus supportable pour Kévin.

L'enjeu du fonctionnement de l'AR est alors de réconcilier Kévin avec l'apprentissage et de réconcilier l'Ecole avec Kévin.

Les observations menées montrent bien la tentation de laisser à la charge des équipes de l'AR cette double réconciliation. Elles mettent également en évidence le principe de réalité des acteurs de l'AR qui, mesurant la complexité de la situation de Kévin, s'attachent à travailler l'urgence des postures élèves attendues et les connaissances disciplinaires de bases identifiées comme non acquises. La réflexion engagée par la recherche-action a permis, au sein des dispositifs relais, de mettre à distance l'utilisation d'une pédagogie du détour pour privilégier une approche des difficultés rencontrées par les élèves.

Reste à la charge de Kévin l'identification du sens de sa fréquentation de l'AR, celui des tâches auxquelles il est convié, l'articulation entre la vie de sa classe et sa vie au sein du dispositif, la gestion de son retour dans l'établissement....

Cette recherche action a permis une explicitation de cette complexité, elle ouvre des perspectives organisationnelles favorisant la mise en réseau des différents acteurs, au profit de l'élève. Elle décentre la réflexion sur le fonctionnement de l'AR vers celui de l'ensemble de l'espace scolaire que fréquente l'élève. En cela, le chef d'établissement accueillant l'AR et les chefs d'établissement d'accueil des élèves ont une responsabilité de pilotage pédagogique de leurs équipes qu'il s'agit de développer.

Kévin ne retrouvera le chemin de l'Ecole que s'il s'y sent reconnu dans ses difficultés et dans ses potentiels. En cela travailler le « retour » c'est permettre cette prise en compte et celle de ce qui s'est passé « ailleurs » (dans la classe pour Kévin, dans l'AR pour les élèves et les enseignants). Aussi le retour ne se préparerait-il pas dès le départ ?

La prévention et la lutte contre le décrochage sont un enjeu de l'Éducation nationale et de la société. Elles réclament une mise en réseau et en synergie de tous les acteurs du système. Les travaux conduits sur le département par l'IFE participent de cette prise de conscience et d'une régulation des fonctionnements.

Annexes

Annexe 1

Le contrat pédagogique AR 2

Suite à la commission d'admission du lundi 14 février 2011

L'élève du collège intègre l'atelier-relais

La signature de ce document engage chaque partie pour la période de la session N°3 allant du 14 Mars 2011 au 22 Avril 2011, soit 6 semaines.

L'équipe éducative et pédagogique de l'atelier relais s'engage à :

- Adopter une attitude positive, orientée vers la réussite de l'élève
- Travailler avec l'élève à l'élaboration d'un projet individuel, dans le but d'une remotivation scolaire dans un lieu d'écoute et d'apprentissage du respect et de la tolérance
- Remplir chaque semaine la fiche de suivi et la faire parvenir, aux familles, collègues et référent de l'élève
- Informer le collège d'origine du travail effectué et de la progression de l'élève
- Etablir un lien régulier avec la famille et l'informer des difficultés et réussites de l'élève
- Prévenir immédiatement le collège d'origine et la famille en cas de :
 - o Retard, absence
 - o Manquement grave ou répété au règlement
 - o D'accident...
- Mettre une appréciation de fin de session sur la progression et le travail de l'élève qui pourra être joint au bulletin scolaire trimestriel
- Faciliter la réintégration de l'élève lors du retour dans son collège d'origine, sur la cinquième et dernière semaine de session par l'installation d'un dispositif SAS

L'élève s'engage à :

- Respecter le règlement de l'Atelier relais Delaune, son emploi du temps, ses lieux, ses horaires, ses temps de présence, son organisation...
- Participer à toutes les activités organisées par l'Atelier Relais
- S'investir chaque vendredi lors du bilan individuel et participer aux rendez-vous entre l'équipe et les familles
- Remettre à ses parents ou au responsable légal toutes les informations et documents transmis par l'Atelier relais Delaune.
- Demander de l'aide et venir discuter si besoin
- Fournir les efforts nécessaires pour progresser dans ses objectifs :
 - Compétence 3 : Les principaux éléments de mathématiques
 - ✓ Maîtriser de manière automatisée les tables de multiplication dans un sens ou dans l'autre pour effectuer un calcul mental simple, un calcul réfléchi, un calcul posé portant sur des nombres de taille raisonnable.

- ✓ Effectuer des constructions simples en utilisant: des outils (instruments de dessin, logiciels) des définitions, des propriétés (en acte et sans nécessité d'indiquer ou de justifier la méthode choisie)
- Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques
 - ✓ connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose.
 - ✓ savoir ce qui est interdit et ce qui est permis.
- Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative
 - ✓ s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
 - ✓ savoir respecter des consignes
 - ✓ développer sa persévérance

Les parents s'engagent à :

- Soutenir et encourager leur enfant dans ses efforts et projets
- Suivre son travail chaque jour et s'impliquer dans sa scolarité
- Etre présents lors des réunions hebdomadaires de fin de semaine organisées par l'équipe pédagogique et éducative de l'Atelier relais
- Prévenir rapidement l'Atelier Relais en cas de retard ou d'absence et fournir une justification écrite par le moyen du carnet de correspondance

Le collège d'origine s'engage à :

- Suivre les progrès de l'élève durant la session
- Prendre connaissance des fiches de suivi et du dossier de l'élève à l'Atelier relais et s'informer régulièrement sur l'évolution du parcours de l'élève
- Assurer un suivi individualisé par l'intermédiaire du référent de l'élève ainsi que par la visite d'enseignants (ou autres personnels) volontaires.
- Accueillir l'élève tous les mercredis de 11 h à 12h où, avec l'assistance ponctuelle de la documentaliste ou d'un assistant d'éducation, il réalisera une partie des travaux faits en classe sur la semaine.
- Transmettre, par l'intermédiaire du référent, tous les devoirs, leçons et exercices de toutes les matières à la documentaliste au plus tard le mardi soir de chaque semaine
- Soutenir les élèves et l'équipe de l'Atelier Relais

Les signataires déclarent avoir pris connaissance de ce contrat et s'engagent à respecter les conditions qui les concernent. Toute rupture du contrat entraînera une réunion entre les différentes parties

Fait à : Le :

Signatures :

Elève

parents

référent Atelier relais

Annexe 2a

Regards sur l'élève : qualités, défauts, points forts/d'appui, points faibles/limites Atelier relais 1

	Pendant AR	Conseils / avis sur le retour	Après/avis sur le retour
A	<p>Liberté de parole ; grande facilité à parler pour exprimer son mal être et ses joies ; assez fédératrice du groupe, elle apporte de la dynamique de travail au groupe ; Intelligence intuitive, spontanée ; difficultés à se concentrer sur le long terme mais comprend des choses très vite ; distraction, du mal avec tout ce qui est abstrait ; est dans la légèreté des rapports</p> <p>Bonne volonté, profondément gentille et bienveillante ; attachante, accaparante mais nourrit le cours, le groupe et fait que j'explicité des choses que je n'aurais pas explicité au départ</p>	<p>Je suis confiante dans la mesure où elle a appris des choses sur son positionnement d'élève ; j'ai des inquiétudes quant à sa capacité à rester calme avec des profs qui ne sauraient pas la prendre ou avec lesquels elle n'accepterait pas l'autorité ; j'ai également une inquiétude concernant des difficultés, agressivité envers d'autres camarades.</p>	<p>Le temps à AR a été stimulant pour elle, positif, elle était enthousiaste et contente à AR ; les points d'appui : répétition de consignes, gros travail de soutien scolaire, répétition des exigences, rabâchage pédagogique ; elle a progressé sur le savoir-être ; elle a un rapport souple aux règles ; elle est dans l'empathie, elle ressent pas mal des émotions des gens, elle n'est pas du tout négative au contraire, elle est plutôt très positive même pour le groupe ; très désinvolte mais respectueuse ; le fonctionnement par l'humour, ça fonctionne, elle aime quand ça interagit ; plus profitable au niveau de la rescolarisation ; élève profondément attachante ; elle est dans l'empathie, c'est pas une rebelle qui vous parle, elle comprend tout, on a des conversations adultes avec elle ; elle n'a pas de limites cognitives, elle a une intelligence, une intuition mais elle est juste adolescente.</p>
B	<p>C'était devenu un clown, il fallait qu'elle existe d'une manière ou d'une autre ; élève gentille mais pénible parce que incadrable ; elle parlait tout le temps, en permanence ; elle en est consciente ; volonté de bien faire maintenant, de la bonne volonté sur le respect de la règle et la volonté d'essayer de se conformer à ce que l'on attend d'elle ; en très grande difficulté scolairement parlant, il lui manque des bases.</p>	<p>Le travail fait en AR ne va pas être suffisant, c'est plus un travail sur la règle que sur le travail pédagogique [sur les apprentissages] ; si elle est en confiance, elle peut tenir sur la durée, si on arrive à valoriser ce qu'elle fait de positif ; je crois à une seule chose c'est la pister, la suivre, lui rappeler ce que l'on attend d'elle en permanence avec le meilleur climat de confiance possible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Assidue, plus ponctuelle ; plus à l'écoute dans le cours, fait des efforts pour se mettre au travail et faire le travail demandé ; sa manière d'être a changé ; elle a une place centrale dans la classe, elle occupe l'espace, c'est un petit peu un point d'attraction ; elle arrive à différencier les moments, les avant cours et les récrés où c'est un peu plus critique ; les relations sont plus apaisées et normalisées, sa scolarité se passe de manière plus sereine ; en français, progrès visibles, en maths elle a plus de difficultés ; investissement différencié selon les matières, davantage motivée dans certaines matières, c'est nettement mieux avec des résultats qui sont positifs dans certaines disciplines ; c'est précaire, on sent bien que c'est fragile, très fragile ; à court terme, c'est très positif, très encourageant. • <u>(deux mois après)</u> elle sait rester courtoise avec le prof ; elle dérange moins en cours, elle attend gentiment que l'année se finisse ;

			<p>elle a compris les règles, c'est le principal intérêt pour elle du passage à l'AR (effet de socialisation) ; depuis début mai, évolution négative (absences et retards) ; si elle part en 3^e générale, je mets ma main à couper qu'elle décroche ; l'investissement dans le travail n'est pas meilleur ; il y a une matière qui l'intéresse, l'histoire ; elle a abandonné son projet de début d'année de faire des études longues ; elle attend toujours l'appui d'un adulte.</p>
C			<p>Elève attachante, de la bonne volonté et l'incapacité à tenir dans la durée ; revenue apaisée de l'AR et avec de bonnes résolutions ; depuis expression déjà d'une inquiétude dans les retours et de l'agitation dans le hall, les couloirs, mais pas d'exclusion de cours.</p>
D	<ul style="list-style-type: none"> • Consciente de son comportement, l'assume ; n'aime pas les maths ; difficultés de concentration l'après-midi ; complètement lucide cette fille-là, très intelligente, elle sait parler d'elle-même super facilement (défauts, qualités, ce qu'elle n'arrive pas à faire) ; mûre par rapport à son âge, a le recul sur elle-même qui lui permet de travailler ; son père c'est son repère principal. • elle lit très bien ; à l'écrit, niveau 5^e, aucun problème d'expression . 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle se concentre plus et mieux. J'ai des appréhensions sur son comportement • Elle a progressé, elle s'est calmée mais pas trop confiant pour le retour 	<ul style="list-style-type: none"> • Le matin, elle avait envie d'apprendre, elle arrivait toujours concentrée et à midi c'était fini ; elle avait le goût d'apprendre ; elle a progressé sur la ponctualité (jeu avec les horaires) ; elle s'exprime bien, elle parle bien ; il faut la responsabiliser davantage ; il faut lui faire plus confiance. • <u>(deux mois après)</u> elle arrive à se concentrer beaucoup plus en classe ; la plus grande évolution, c'est le comportement en classe et à l'extérieur ; elle a de stratégies pour sortir avant la fin des cours ; hier elle m'a dit qu'elle trouvait vraiment de moins en moins d'intérêt à l'école ; c'est un échec sur la longue durée ; relation totalement pacifiée dans la classe, ça se passe vraiment bien.

E	<p>Se disperse très vite ; sait pourquoi elle est à l'AR, en a compris l'intérêt, maintenant il semble qu'elle ait compris l'intérêt de l'école ; s'investit quand elle est accompagnée ; légère en termes d'autonomie sur le travail ; présente et ponctuelle sauf exception ; profil type de l'élève en voie de décrochage scolaire engendré par le manque d'intérêt avec de grosses lacunes ; elle peut moins qu'elle veut car elle a des lacunes trop importantes, ce n'est pas un pb intellectuel, c'est juste un retard dans les apprentissages, elle est normalement intelligente ; elle cherche à comprendre l'intérêt réel ; elle ne mobilise pas ses savoirs ;</p>	<p>Il lui faut un accompagnement personnel, presque quotidien ; besoin d'avoir confiance en l'adulte et d'être valorisée ; je suis mitigé ; j'ai peur que si elle n'est pas accompagnée régulièrement (valorisation, compréhension, difficultés), elle retourne assez vite dans son schéma d'avant comme beaucoup d'élèves car ça va être très dur scolairement parlant ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ça peut fonctionner si elle est suivie individuellement dans le travail scolaire, si elle est accompagnée, parce qu'elle a envie de bien faire, envie de réussir, envie d'avoir les diplômes qu'elle souhaite ; mais elle n'a pas les capacités à cause des retards accumulés les années précédentes. S'il n'y a pas quelqu'un, un tutorat individuel au moins scolaire, ça ne fonctionnera pas. <u>(deux mois après)</u> elle est passée d'une élève avec des difficultés dans les relations à une élève passive ; elle a fait des efforts dans le travail et le comportement pendant trois semaines, c'est du court terme. Sur le moyen terme, objectivement ça n'a pas avancé. C'est un échec partiel.
F	<p>Problème par rapport à son comportement : bavardages, insolences envers les profs ; pas de souci de compréhension ; elle ne travaille pas et prend très mal ses cours ; Assidue et ponctuelle au tutorat</p>	<p>Besoin d'un adulte très fort, important qu'il y ait une référente extérieure au collège ; Très confiant</p>	
G	<p>Plus motivée qu'au collège, contente de venir ici, de ses résultats, de me les montrer ; Plus à l'écoute, gentille, c'est en dents de scie, plus attentive et participe davantage à la maison ; on la sent bien dans sa tête et dans sa peau ; Contente de travailler plus les maths ; Il faudrait qu'elle se décide pour continuer jusqu'au bac.</p>	<p>J'appréhende le retour ; je regrette que ça n'ait pas été plus long pour l'aider davantage à se forger ; je ne demande que ça le bac pour elle ; la classe relais, j'espère que ce sera un bon tremplin pour rebondir au collège</p>	<p><u>(deux mois après)</u> après l'AR, il y avait plus de volonté de sa part ; il y a encore un relâchement, elle sent qu'elle ne peut pas remonter tout ce qu'elle a perdu d'ici la fin de l'année ; je la sentais plus à l'aise pour aller à l'école, pour parler de ses devoirs, de ses lacunes et autres ; elle a progressé en français principalement, en maths un peu, léger progrès ; elle a plus envie de faire ses devoirs ; c'est positif.</p>
H	<p>En classe énormément calme par rapport à mon collège ; au collège, je suis dissipée, pas attentive, je n'arrive pas à me concentrer, je ne peux pas m'empêcher de parler, j'ai besoin de parler. Je ne vais pas travailler un truc qui ne me sert à rien.</p>	<p>Confiante mais incertitude</p>	<ul style="list-style-type: none"> l'AR, c'est bien un mois, pas plus, ça saoule à la fin, ils sont tout le temps sur nous ; pour les devoirs, je les fais de temps en temps, quand j'y pense, que j'ai la motivation ; c'est pas que je n'aime pas apprendre, c'est que j'aime pas lire pendant une heure et retenir dans ma tête j'y arrive pas enfin c'est pas que j'y arrive pas c'est que c'est vraiment long et que je suis pas patiente ; si j'aime bien le prof je vais travailler si je ne l'aime pas je ne vais pas travailler ; pour le 3^e trimestre, je vais plus parler je vais essayer de ne plus parler, après le reste, le

			<p>travail, je vais voir, je vais faire ce que je peux ; déjà plus parler, plus me faire exclure ou venir en cours, c'est bien. Plus tard, je ne pense pas faire d'études je vais travailler, après je vais faire un CAP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>(deux mois après)</u> ce qui m'a manqué, c'est de ne pas avoir tous les cours, de ne pas les avoir plus travaillés et après revenir et avoir même 4 chapitres de retard ; l'AR c'était pas l'école ; ça se passe mieux dans certaines matières, je suis meilleure, je travaille plus ; au début, j'étais tout le temps ponctuelle et après il y a relâchement ; j'étais à l'AR plus pour le comportement que pour le travail ; je ne me lève pas pour aller chercher un truc à l'autre bout de la classe, je fais pas comme si le prof était un ami à moi, je fais pas tout pour me faire virer, je me tais.
--	--	--	---

Annexe 2b

Regards sur l'élève : qualités, défauts, points forts/d'appui, points faibles/limites Atelier relais 2

	Avant	Pendant (deux semaines après le début)	Après
I		<p>elle a un projet personnel dans la coiffure et elle a envie d'avancer ; elle a des stratégies pour apprendre et parle le français, le macédonien et l'allemand</p>	<p>Session positive ; le projet lecture en grande section l'a valorisée ; en maths sur les compétences, c'est en voie d'acquisition ; elle a appris plus de choses en français ; sur les absences et retards c'est 10 fois moins qu'au collège donc ce n'est pas forcément un échec ; très bons rapports avec ses pairs et adultes de l'AR, avec des liens très forts</p>
J	<p>Elle était complètement démotivée ; elle perturbait les cours ; elle n'a pas d'année de retard</p>	<p>pour moi c'est pas un problème de capacités mais ça fait 2 ans qu'elle ne fait strictement rien</p>	<p>Elle prend la correction des exercices ; elle copie le cours ; dans son cahier maintenant y a plus que des maths ; elle n'intervient pas de manière intempestive ; elle s'est même excusée quand j'ai eu à faire des réflexions ; avant elle n'avait pas d'affaires du tout ; sur les 6 semaines, l'AR a été un réel bienfait : c'est sûr.</p>
K		<p>elle est enjouée</p>	
L		<p>Elle a un déficit d'attention et de concentration ; son point fort : elle veut être coiffeuse et donc obtenir au moins le brevet des collèges et il y a aussi son frère de 16 ans qui lui dit de ne pas arrêter ses études ; elle a une intelligence normale et est capable de faire une scolarité honorable</p> <p>le fait qu'elle ait eu un rôle de professeur auprès des petits de maternelle lui a donné plus confiance en elle et elle prend des initiatives pour demander des choses aux adultes</p> <p>elle se responsabilise un peu mieux qu'avant ; je la sens plus sûre d'elle, après ça reste quand même aussi fragile</p> <p>je ne suis pas confiant dans son retour, surtout pour la ponctualité</p>	
M		<p>Elle est dans l'évitement tout le temps ; elle a des passions : le chant et la danse</p>	

N		<p>Elle est plus contente et motivée ; je suis obligée d'être derrière ; en primaire elle était très bien ; elle aime bien chanter ; elle veut être coiffeuse comme moi quand j'étais jeune.</p>	<p>Elle sort son cahier de textes avant elle s'en fichait ; je vois qu'elle change de livres moi ici l'école je comprends pas je peux pas faire j'espère que ça se passe mieux ; on sait pas ; tout dépend d'elle je pousse derrière mais après il faut qu'elle travaille aussi. L'année dernière, elle aimait pas l'école ; cette année, ça a changé un peu ; si elle ne me demande pas d'aide, je la laisse se débrouiller ; son passage à l'AR a été positif parce qu'elle a fait des efforts, par rapport à son travail et tous les vendredis la coordonnatrice me disait que c'était bien.</p>
O	<p>Je fais rien à l'école ; je ne sais pas pourquoi j'y vais ; en primaire j'avais que des bonnes notes, je travaillais très bien et en 6^{ième} je me suis perdue, j'écoutais plus rien ; en classe, je rigole tout le temps, je bavarde beaucoup, je peux être saoulante ; je préfère la musique, le français et le sport ; je n'ai pas envie d'aller à l'aide aux devoirs</p>	<p>Je travaille bien, je fais plus d'efforts ; j'aime bien quand on est 4 : je peux mieux travailler, mieux comprendre ; j'apprends des choses ; pour travailler, je préfère ici et pour bien être, je préfère ma classe, mon collègue ; j'aime les langues étrangères J'aime comment on travaille et les activités surtout ; personne ne peut me faire changer, y a que moi qui peut changer ; je sais que je progresse, que je comprends et on apprend des trucs comme les homophones, les multiplications ; on fait la citoyenneté ; j'aime pas quand on arrive en retard : tout de suite sanction alors qu'au collège ils te laissent en perm.</p>	<p>Le retour s'est bien passé ; il a été préparé avec fiches de suivi à donner au prof à chaque heure de cours ; je me suis sentie mieux parce que je revoyais mon collègue, les copines ; là- bas à 4 élèves j'arrive mieux à travailler, comprendre ; mes relations avec les profs ont changé en mieux : avant je prenais mes affaires et je partais ; mon passage à l'AR a été utile par ce que maintenant je comprends et j'essaie d'écouter ; et les profs quand je demande un truc ils viennent, avant je ne leur demandais pas, je voulais pas appeler et je me dis que si je fais rien, ça sert à rien ; j'aime le sport parce qu'on travaille pas ; la musique parce que j'ai la pêche ; et le français parce que je vois qu'elle m'aime bien. J'aime pas rester plus à l'école pour l'aide en fin de journée, je préfère avant en début d'après-midi ou milieu d'après-midi ; Mon projet c'est coiffeuse comme avant l'AR ; je n'ai pas envie de redoubler et en 4^{ième} et 3^{ième} je vais vraiment me donner à fond parce que c'est plus important.</p>

Bibliographie

- BLAYA Catherine. *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. De Boeck, 2010.
- BONNÉRY Stéphane, MARTIN Elisabeth. *Les classes relais*. ESF, 2002.
- BONNÉRY Stéphane. *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute, 2007.
- Le passage en relais*. Etude réalisée par le centre Alain Savary de l'INRP et le centre Michel Delay de l'académie de Lyon. Septembre 2008.
- Prévenir les ruptures scolaires. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 132, mars 2003.
- GALAND Benoît (dir.). « La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques ». *Revue française de pédagogie*, 155, avril-mai-juin 2006.
- GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir.). *Qu'est-ce que la déscolarisation ?* La Dispute, 2004.
- GLASMAN Dominique. « Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation ». *Ville-Ecole-Intégration*, 132, mars 2003, pp. 8- 17.
- LAHIRE Bernard. « Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la 'réussite' à l'école élémentaire ». (In) VINCENT Guy (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon, 1994. pp. 73-108.
- MARTIN Elisabeth. « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école ». (In) Gérer l'exclusion : entre droit commun et spécificité. *Ville-École-Intégration*, 115, décembre 1998, pp. 161-180.
- MILLET Mathias, THIN Daniel. « La 'déscolarisation' comme processus combinatoire ». *Ville-Ecole-Intégration*, 132, mars 2003, pp. 46-57.
- MILLET Mathias, THIN Daniel. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF, 2005.
- THIN Daniel, HENRI-PANEBIERE Gaëlle, RENARD Fanny. « Un temps de détour... pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique ». INRP, juin 2009.

Lydie Heurdier-Deschamps,
chercheuse en sciences de l'éducation,
rattachée au laboratoire ESCOL-CIRCEFT

Lydie.heurdier-deschamps@orange.fr

Myriam Chéreau, chargée d'étude au
centre Alain Savary, IFé, ENS Lyon

Myriam.chereau@ens-lyon.fr

