

LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : QUELQUES PISTES PÉDAGOGIQUES

Marie-Anne Hugon

Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) | « Informations sociales »

2010/5 n° 161 | pages 36 à 45

ISSN 0046-9459

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-36.htm>

Pour citer cet article :

Marie-Anne Hugon, « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques », *Informations sociales* 2010/5 (n° 161), p. 36-45.

Distribution électronique Cairn.info pour Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF).

© Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF). Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques

Marie-Anne Hugon – sciences de l'éducation



Le décrochage, cette sortie prématurée du système scolaire, n'est pas une fatalité. Un certain nombre d'actions pédagogiques montrent qu'il est possible de le prévenir et d'y remédier à tous les niveaux du collège et du lycée. Ces expériences proposent des démarches, des techniques et des outils expérimentés et validés qui ont fait la preuve de leur efficacité. Mais ces ressources sont dispersées et mal connues des professeurs.

Il y a près de vingt ans, Pierre Bourdieu et Philippe Champagne décrivaient le malaise et les processus d'autoélimination des *exclus de l'intérieur*, c'est-à-dire des élèves les plus démunis face à une compétition scolaire intensifiée par l'ouverture de l'enseignement secondaire aux couches sociales qui en étaient jusqu'alors éliminées (1992, p. 71-75). Aujourd'hui, on parle de *décrocheurs scolaires*. L'expression, venue de la recherche nord-américaine, désigne les élèves qui se désengagent des tâches scolaires au point, pour une partie d'entre eux, de quitter l'école avant d'avoir achevé leur cursus. Le décrochage scolaire recouvre des situations différentes. Le décrochage passif (*drop in*) concernerait des manifestations de désintérêt, passivité, absentéisme perlé, apathie et violence tandis que le décrochage actif (*drop out*) désignerait les sorties prématurées du système scolaire (Zay, 2005). On parle aussi de désengagement scolaire, de désaffiliation, de conduite de rupture, de déscolarisation et de marginalisation. La plupart des recherches portant sur le décrochage scolaire essaient de repérer les caractéristiques des élèves désignés comme *décrocheurs* ou *décrochés* et de décrire les trajectoires complexes et hétérogènes qui conduisent parfois à une sortie prématurée du collège (Glasman et Euvrard, 2004). Au demeurant, ces constructions de typologies d'élèves

peuvent être interrogées. Nicole Ramognino (2004, p. 130) signale ainsi le risque de construire, par ces opérations de nominalisation, une population spécifique et de faire jouer une catégorie experte comme une catégorie politico-administrative. Il y aurait là des comparaisons utiles à opérer entre le succès de la notion de *décrocheur d'école* et les usages sociaux et administratifs de la notion d'*enfant fragile* qui cible les élèves bénéficiaires des dispositifs de Réussite éducative (1).

“ (...) les conduites de décrochage scolaire interpellent directement le fonctionnement de la classe et de l'établissement. ”

On se propose ici d'envisager le décrochage sous un autre point de vue : celui des actions pédagogiques à mener pour le prévenir et y remédier, pour favoriser, selon l'expression québécoise, la « persévérance scolaire » au collège et au lycée.

Le rôle de l'école dans les processus de décrochage

Se centrer ainsi sur l'action des professionnels de l'école, et en particulier sur la pratique pédagogique, est justifié par le fait que les conduites de décrochage scolaire interpellent directement le fonctionnement de la classe et de l'établissement. En effet, les résultats des recherches nord-américaines (Janosz, 2000) ont établi le rôle de l'école dans le décrochage. D'après ces travaux, sont en risque de décrochage des élèves qui, subissant des problèmes individuels, familiaux et/ou économiques, sont en même temps confrontés à des contextes scolaires dégradés, à des relations entre enseignants et élèves, et un climat de classe, de qualité médiocre. Le *Guide canadien de prévention du décrochage scolaire* montre qu'un climat de classe positif et chaleureux serait associé à « des attitudes plus positives face à soi et face à l'école, à un plus grand sentiment de sécurité, à moins d'absentéisme et d'indiscipline... Un climat de classe négatif peut contribuer à augmenter les déficits d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles du comportement des élèves. Les élèves à risque perçoivent également plus de lacunes sur le plan de l'organisation d'ensemble de leur classe : peu d'entraide entre les élèves, peu d'engagement du personnel enseignant envers les élèves, des problèmes d'organisation de classe » (Potvin et al., 2004). La pédagogie mise en œuvre et les relations développées entre l'adulte et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, sont des déterminants majeurs pour la persévérance scolaire ou le décrochage.

“ (...) les premiers signes de décrochage se manifestent au collège (...). ”

Dans le contexte français, les premiers signes de décrochage se manifestent au collège lorsque les élèves doivent s'ajuster à une forme scolaire profondément différente de la forme de l'école élémentaire. Il semble que les élèves en risque de rupture scolaire à l'adolescence arrivent le plus souvent au collège avec des acquisitions très faibles (Bautier, 2003). Des

difficultés dans les apprentissages à l'école élémentaire n'ont pas été surmontées et, quelquefois, pas même traitées par les enseignants. Il est vrai que « *très tôt les enfants en difficulté face aux apprentissages mettent en place des mécanismes de protection qui entravent leur évolution tout en masquant leurs failles à leurs propres yeux* » (Flagey, 2002, p. 59). Mais les relations humaines

“ *Au collège (...) la focalisation sur les seuls résultats scolaires et la multiplicité des enseignants, impliquant (...) des relations plus distantes (...).* ”

que facilite la vie au sein d'un groupe stable encadré par un adulte permettent aux élèves, quelles que soient leurs lacunes, de ne pas douter de leur sentiment d'appartenance au groupe classe. Au collège, en revanche, la focalisation sur

les seuls résultats scolaires et la multiplicité des enseignants, impliquant *de facto* des relations plus distantes, mettent ces élèves dans des situations d'échec et de détresse : certains en viennent ainsi à entrer en dissidence ou à désertier l'école pour préserver ou restaurer une estime de soi entamée par les verdicts scolaires et reprendre en main leur vie.

Des recherches ont recueilli les témoignages de jeunes décrocheurs. Tous disent avoir quitté l'école faute d'y avoir trouvé une place acceptable ou une place tout court. C'est le sentiment d'avoir été disqualifiés, sinon méprisés, par l'école qu'expriment par exemple les jeunes accueillis dans une structure pour raccrocheurs de la région parisienne. Les adultes qui les reçoivent parlent d'individus blessés, mutilés même, dont l'image de soi a été mise à mal par les résultats et les jugements scolaires antérieurs (Contant *et al.*, 2005). Les textes rédigés à l'issue du premier entretien avec l'équipe éducative témoignent d'attentes très semblables et très simples. Ils réclament ce qu'ils disent ne pas avoir eu au collège ou au lycée : de l'attention, de l'aide, du respect (Hugon et Pain, 2006). Ces récits dessinent en creux un portrait de l'institution scolaire qui oblige à se poser des questions sur son fonctionnement et sur la qualité des relations interindividuelles.

Une affaire d'enseignants

Le décrochage scolaire n'est donc pas une fatalité. C'est l'affaire des enseignants. Pour ce faire, ceux-ci disposent de ressources variées telles

“ *Le décrochage scolaire n'est donc pas une fatalité. C'est l'affaire des enseignants.* ”

que les expériences issues des écoles alternatives (Viaud, 2005 ; Cedelle, 2008), des dispositifs relais (Hugon et Pain, 2002), des structures spécifiques pour

lycéens décrocheurs (Longhi et Guibert, 2003). Par ailleurs, des actions ponctuelles menées par des équipes pédagogiques en collège et en lycée sont repérées et diffusées par les missions rectorales de valorisation des innovations pédagogiques. Dans la région Île-de-France, depuis 2002, un programme régional « Réussite pour tous » soutient, en partenariat avec

les rectorats, des actions de lutte contre le décrochage en lycée polyvalent et en lycée professionnel.

Au niveau du collège, les dispositifs relais sont le principal outil de lutte contre le décrochage scolaire et la marginalisation sociale de jeunes soumis à l'obligation scolaire. Ils consistent en un accueil temporaire d'élèves signalés au collège par des comportements violents, perturbateurs, absentéistes et qui seraient en risque de déscolarisation ou déjà déscolarisés (2). La visée de ces dispositifs est d'aider ces jeunes à se resocialiser et à se re-scolariser afin qu'ils réintègrent le collège ou qu'ils entreprennent un parcours de formation professionnelle. Les classes relais fonctionnent en partenariat avec la protection judiciaire de la jeunesse et accueillent pour des périodes variables, pouvant aller jusqu'à une année scolaire, les élèves les plus en difficulté. Les ateliers relais s'appuient sur un partenariat avec les associations d'éducation populaire complémentaires de l'enseignement public et accueillent les élèves les plus jeunes (entre 11 et 13 ans) et à faible retard scolaire pour des séjours inférieurs à deux mois. Tout se passe comme si, à côté de la fonction d'accueil de jeunes en risque de déscolarisation, conformément au projet des classes-relais s'était développée avec les ateliers-relais une autre fonction de mise à l'écart temporaire d'élèves perturbateurs mais avec des difficultés moindres.

“ *Au niveau du collège, les dispositifs relais sont le principal outil de lutte contre le décrochage scolaire (...).* ”

À l'issue du séjour en dispositif relais, la plupart des élèves retournent en collège. Les plus âgés sont orientés en Lycée professionnel (LP), en Centre de formation des apprentis (CFA) ou vers la vie active. Il s'avère que le retour en collège est souvent délicat, même s'il est travaillé et accompagné, puisque l'élève devra composer avec un milieu moins accueillant. Le travail de « rescolarisation » et de resocialisation accompli dans ces structures est d'une efficacité variable pour de multiples raisons, en partie parce qu'il arrive que les enseignants intervenant en classes relais ne soient pas formés à travailler auprès de publics en difficulté.

Quelques propositions pédagogiques

Un ouvrage sur les classes relais à vocation pédagogique (Hugon et Pain), a recensé « ce qui marchait » et pouvait aider les professionnels travaillant dans ces dispositifs. Quelques principes généraux pour l'action pédagogique émergent de cette enquête (Hugon, 2003). Le premier d'entre eux est la nécessité de faire preuve d'une grande souplesse dans la gestion du temps et de l'espace pour faciliter des « remédiations » ajustées à la personne, articulées avec des moments d'activité en collectif. Le deuxième principe pour l'action qui se dégage de l'enquête était de proposer aux jeunes un enseignement culturellement ambitieux et porteur de sens. Des expé-

“ *Les techniques et les concepts de la pédagogie institutionnelle se révèlent très efficaces (...).* ”

riences en classes relais ont donné à cet égard des résultats très probants. Ainsi, dans une classe relais implantée à Montpellier, l'enseignante Frédérique Landœur travaille avec ses élèves la question de la place de chaque être humain, et donc la leur, dans l'histoire biologique et sociale des hommes. Ces jeunes, qui traînent derrière eux un passé d'échec et par-

fois de violence, s'avèrent au fil du temps passionnés par ces questions. Ils ont par exemple développé avec le généticien Albert Jacquard, venu les rencontrer, un dialogue philosophique de haut niveau

(Frapin, 2004). À Charleville, les élèves d'une classe relais réalisent un film sur Rimbaud avec leur professeur de français Annie Deschamps. Ces expériences confirment ce que les travaux de Serge Boimare (1999) ont démontré : on ne réveille pas les curiosités intellectuelles et le désir d'apprendre avec des activités stéréotypées. Le troisième principe pour l'action est de travailler systématiquement sur la loi et sur la place de chacun. Les techniques et les concepts de la pédagogie institutionnelle se révèlent très efficaces auprès de jeunes qui sont dans une grande insécurité intellectuelle et affective. Ils les aident à se réapproprier une place de sujet dans l'institution, à apprendre le partage du pouvoir, des rôles et des responsabilités et à gérer les conflits. Ajoutons, enfin, la nécessité de la continuité éducative entre les différents intervenants, entre les responsables du dispositif relais et ceux de la classe d'origine.

De ces principes pédagogiques mis en œuvre dans des dispositifs relais qui fonctionnent correctement, et résumés ici à grands traits, peuvent être tirés des enseignements pour un collège rénové qui accueillerait et accompagnerait dans leur parcours scolaire tous les élèves, même les plus fragiles.

Il n'y a là rien de bien nouveau pour un enseignant Freinet, un praticien de la pédagogie institutionnelle ou un spécialiste des publics en difficulté. En région parisienne, plusieurs écoles élémentaires fonctionnent ainsi. À l'école ouverte des Bourseaux à Saint-Ouen-l'Aumône (Val-d'Oise), l'équipe pédagogique développe une pédagogie interactive et coopérative auprès de populations d'enfants très mélangés. Une recherche récente (Brito, 2010) a étudié le devenir des élèves issus de cette école. D'après les résultats de l'étude, les élèves de l'école sont en situation de réussite au collège. À Bobigny, l'école élémentaire Marie Curie, située dans un quartier sensible, fonctionne en pédagogie Freinet. L'observation des situations de travail en groupes coopératifs montre que les dispositifs pédagogiques ne laissent aucun enfant au bord de la route et que tous s'investissent dans des activités d'apprentissage (Hugon et Bordes, 2010).

Il en est de même dans les quelques structures spécifiques qui accueillent des jeunes raccrocheurs au niveau du lycée (3). Avec les aménagements néces-

saires en raison de l'âge des jeunes concernés, ces structures fonctionnent en s'appuyant sur les principes énoncés plus haut. C'est le cas du « Pôle innovant lycéen » (PIL) implanté au lycée Ponticelli (13^e arrondissement de Paris), qui réunit plusieurs ministures. Les élèves raccrocheurs intègrent l'une ou l'autre de ces structures en fonction de leur parcours et de leur projet. L'une d'elles, dite « Lycée intégral », accueille des jeunes qui envisagent de se réengager dans un projet de scolarité : les apprentissages y sont conduits de façon à privilégier l'activité, la coopération et le décloisonnement des matières. Une réflexion sur le projet personnel de chacun y est menée grâce à un tutorat adulte/jeune et à des ateliers. Le conseil de classe est un « conseil de progrès » auquel tous les élèves participent, ainsi que les familles si elles le souhaitent. Dans l'ensemble, les jeunes reprennent confiance en eux, au point pour certains, si leur projet de formation le demande, d'envisager une re-scolarisation en milieu traditionnel. La plupart d'entre eux quittent la structure avec un projet de formation valorisant et réaliste, ce que confirment les suivis de cohorte à un an.

Dans une autre structure baptisée « Lycée de la solidarité internationale », les jeunes se forment au moyen d'un dispositif en alternance école/stages dans des associations humanitaires et un partenariat est développé avec les pays du Sud. Il s'agit toujours d'apporter une offre pédagogique « sur mesure », ajustée aux besoins et aux attentes des jeunes, de proposer des fonctionnements cohérents. Dans tous les cas, les enseignants assument entièrement en équipe l'ensemble des dimensions institutionnelles, éducatives, pédagogiques et didactiques de la structure dans laquelle ils exercent, élargissant ainsi l'espace de leur intervention et de leur responsabilité.

À côté de ces projets globaux, qui concernent autant l'activité pédagogique que le fonctionnement institutionnel, se développent également, dans les lycées des trois académies de la région Île-de-France, des projets plus limités construits par des équipes pédagogiques avec ou sans partenariat extérieur. Ces actions prennent les formes les plus variées : consolidation ou remise à niveau des connaissances de base, remise à niveau linguistique, actions de lutte contre l'illettrisme, enseignement du français langue étrangère, réalisations de projets transdisciplinaires, entraînement à la communication, activités culturelles, etc.

Actuellement, un lycée sur quatre est impliqué dans un projet de lutte contre le décrochage. C'est dire que la préoccupation du maintien des élèves dans l'institution est aujourd'hui largement partagée. Les quelques exemples relatés

“ Il s'agit toujours d'apporter une offre pédagogique « sur mesure », ajustée aux besoins et aux attentes des jeunes (...). ”

“ Actuellement, un lycée sur quatre est impliqué dans un projet de lutte contre le décrochage. ”

ici attestent qu'il existe, à tous les niveaux de l'école, des démarches, des techniques et des outils expérimentés et validés. Or ces ressources sont dispersées et mal connues des professeurs de collège et lycée.

Trop souvent, au collège et au lycée, l'échec dans les apprentissages et la socialisation des élèves s'accompagnent d'un sentiment d'échec professionnel des enseignants, faute pour eux d'avoir accès à des outils pertinents et efficaces pour traiter de la difficulté scolaire. Les relations entre enseignants et élèves s'en trouvent alors vite dégradées. Ce qui contribue, on l'a vu précédemment, à précipiter les élèves à risque dans un processus de décrochage scolaire. Or, l'ampleur et la variété des initiatives qui foisonnent ici et là montrent la nécessité de former correctement et systématiquement les enseignants à faire de l'école « *une société décente* », c'est-à-dire une société « *qui ne fournit pas à ses membres des raisons valables de ressentir l'humiliation* » (Margalit, 1996).

Bien que les pratiques décrites plus haut aient fait la preuve de leur efficacité auprès des publics les plus résistants à l'école, elles occupent néanmoins une place paradoxale dans la culture professionnelle des enseignants du second degré.

D'un côté, elles sont méprisées ou ignorées dans la formation initiale des professeurs de collège et lycée ; d'un autre, les enseignants de ces structures spécifiques sont régulièrement sollicités par les inspections pour faire état de leur expérience et de leurs résultats auprès de collègues exerçant dans des établissements du tout-venant, tant ces derniers se sentent démunis face aux phénomènes de décrochage scolaire auxquels ils sont confrontés. La diffusion de ces pratiques dépend des choix des responsables administratifs et pédagogiques et de leur volonté, ou non, d'apporter des éléments de réponse et des outils concrets et vérifiés pour lutter contre les sorties prématurées du système scolaire.

Notes

1 – C'est le thème du numéro 2 de *SpécificITés*, « Attention enfant fragile ! », janvier 2010 (voir bibliographie).

2 – En 2006-2007, on comptait 7 800 élèves en dispositifs relais : en majorité des garçons (80 %), issus principalement des classes de 5^e et de 4^e, présentant des retards scolaires de deux ans environ et en difficulté familiale et sociale, 38 % d'entre eux bénéficiaient d'une mesure éducative. Ces élèves se répartissaient entre 284 classes relais et 137 ateliers relais. Les dispositifs relais sont rattachés administrativement à un collège et reçoivent des élèves provenant de plusieurs établissements scolaires d'une zone. Les classes relais sont installées au sein du collège de rattachement, avec souvent des classes dédiées et des horaires décalés par rapport à ceux des autres élèves ; elles peuvent aussi être installées dans des locaux extérieurs à l'établissement.

3 – En région parisienne, on citera le Pôle innovant lycéen rattaché au lycée Lazare Ponticelli (13^e arrondissement de Paris) et les trois microlycées de l'académie de Créteil.

Bibliographie

- Bautier E., 2003, « **Décrochage, déscolarisation** », *La nouvelle revue de l' AIS, adaptation et intégration scolaires*, n° 24, Suresnes, éd. du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI), p. 33-54.
- Böhm I., Borkenhagen H. et Schneider J., 2004, « **L'apprentissage productif** », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), n° 35, p. 99-114.
- Boimare S., 1999, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, coll. « Enfances ».
- Bourdieu P. et Champagne P., 1992, « **Les exclus de l'intérieur** », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92.
- Cedelle L., 2008, *Un plaisir de collège*, Paris, Le Seuil, coll. « Biographie ».
- Collectif La Bouture, 1998, *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale.
- Flagey D., 2002, *Mal à penser, mal à être*, Paris, Érès.
- Fortin L., 1999, « **Les élèves à risque de décrochage : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants** », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 359-374.
- Glasman D. et Cœuvrard F. (dir.), 2004, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- Hédibel M., 2003, « **Résultats catastrophiques : un changement radical s'impose** », *Ville-École-Intégration*, n° 132, p. 71-89
- Hugon M.-A., 2006, « **Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ?** », in Mosconi N. (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, p. 421-432 ; 2003, « **À propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général** », *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 24, Suresnes, éd. du CNEFEI, p. 85-93.

- Hugon M.-A. et Bordes V., 2010 (sous presse), « **En classe, travailler par groupes d'apprentissage multi-âges (France - Seine-Saint-Denis)** », in Hugon M.-A., Bordes V. et Pezeu G. (coord.), *Éduquer par la diversité en Europe*, Paris, L'Harmattan, p. 227-237, coll. « Éducation comparée ».
- Hugon M.-A. et Pain J., 2006, « **La place des absents : psychopathologie et pédagogie de l'absence d'école** », in Huerre P. (dir.), *L'absentéisme scolaire*, Paris, Hachette, p. 97-114 ; 2002, *Classes relais : l'école interpellée*, préface de Rosenczveig J.-P., Centre régional de documentation pédagogique de l'académie d'Amiens, Cercle de recherche et d'action pédagogique (CRDP/CRAP).
- Hugon M.-A. et Schneider J., 2006, « **Améliorer la qualité de l'enseignement en France et en Allemagne : regards croisés sur deux expériences de lutte contre le décrochage scolaire** », in Groux D., Helmchen J. et Flitner E. (dir.), *L'école comparée : regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », p. 409-419.
- Janosz M., 2000, « **L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine** », *Ville-École-Intégration Enjeux*, « Le Décrochage scolaire, une fatalité ? », n° 122, septembre, p. 105-127.
- Langevin L., 1994, *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Longhi G. et Guibert N., 2003, *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*, Paris, La Martinière.
- Margalit A., 1996, *La société décente*, Paris, Flammarion, dernière édition 2007, coll. « Champs essais ».
- Martin E. et Bonnéry S., 2002, *Les classes relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Paris, ESF.
- Ramognino N., 2004, « **La construction sociale de la catégorisation de déscolarisation** », in Glasman D. et Cœuvrard F., *SpécifiCITés - 2010*, « **Attention enfant fragile !** », revue de l'Association CITÉS, Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense, n° 2, janvier, éd. Matrice/Paris Nanterre.
- Viaud M.-L., 2005, *Des collègues et des lycées différents*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Partage du savoir ».
- Zay D. (dir.), 2005, *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes, une approche franco-britannique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation & formation ».

Numéros spéciaux

- *Cahiers pédagogiques*, 2006, « **Décrocheurs... Comment raccrocher ?** », n° 444.
- *La nouvelle revue de l'AIS*, 2003, « **Décrochage scolaire et déscolarisation** », n° 24, CNEFEI, Suresnes.
- *Ville-École-Intégration*, 2003, n° 132 ; 2000, n° 122, CNDP, Paris.

Sitographie

- Brito Olivier, 2010, *Le devenir des anciens élèves de l'école publique des Bourseaux*, recherche action du Centre d'études, de recherches et d'intervention de crise (Ceric), disponible sur <http://www.jacques-pain.fr>
- Contant A., Goeme Ph., Lelarge S. et Longéras J., 2005, *De l'individualisation à une pédagogie solidaire*, disponible sur <http://innovalocal.scola.ac-paris.fr>
- *Le passage en atelier-relais*, 2008, disponible sur <http://centre-alain-savary.inrp.fr>
- *Enseigner-Apprendre en classe-relais*, 2002, disponible sur <http://eduscol.education.fr>
- Potvin P., Fortin L., Marcotte D., Royer É. et Deslandes R., 2004, *Guide de prévention du décrochage scolaire*, Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ), disponible sur <http://www.ctreq.qc.ca>

Filmographie

- Frapin M., 2004, *Les Enfants du Big-Bang*, Les films du Grain de Sable.
- Wisniewski A., 2003, *Le temps classes relais - un rétablissement scolaire ?*, DVD vidéo, CRDP Haute-Normandie/CDDP de l'Eure, Marjane Productions.