

INFOLETTRE PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE



N°5 - Février 2026

La prévention du décrochage scolaire dans la classe

Graines de commentateur : découverte des métiers et persévérance scolaire

Yasmine Feham est directrice d'école depuis deux ans. Anciennement enseignante en cycle 3, elle est passionnée par le sport et l'enseignement. Elle est profondément motivée par le travail par projet, avec pour objectif d'inspirer les enfants à se dépasser, à découvrir leur voie, et à s'épanouir pleinement.
yasmine.feham@ac-creteil.fr

Je suis actuellement directrice d'une école maternelle, mais j'ai longtemps exercé en tant qu'enseignante en cycle 3. L'année dernière, j'ai enseigné dans une école élémentaire en classe de CM1/CM2. Pendant cette période, ma collègue, Mme Rabaté, et moi-même, avons travaillé régulièrement ensemble sur divers projets axés sur le sport, qui nous tenaient à cœur.



Le projet « Graines de commentateur » a émergé lors d'une conversation dans le cadre d'un projet NEFLE. Nous avons alors imaginé qu'il serait intéressant de créer une radio où les enfants pourraient s'exprimer sur leur sport préféré. L'objectif principal de ce projet était double : d'une part, **favoriser le développement du langage oral et la production écrite des élèves**, et d'autre part, **encourager leur implication** en allant chercher ceux qui n'étaient pas naturellement motivés par les cours classiques.

Le défi consistait à susciter l'intérêt de ces enfants en leur proposant une activité qui correspondait à leurs passions, notamment le sport, afin de leur donner envie de participer. Nous souhaitons aussi leur faire **découvrir un métier** lié à la radio et à la communication, pour leur faire comprendre que, grâce à la motivation et à l'engagement, tout est possible. Ce projet visait donc à **stimuler leur confiance**, à **développer leurs compétences tout en leur ouvrant des horizons professionnels**, et à leur prouver qu'ils pouvaient réussir dans des domaines qu'ils ne pensaient pas accessibles. De fil en aiguille, nous avons souhaité associer le club du Tremblay Handball, avec qui nous travaillons en étroite collaboration. Nous avons



donc discuté avec le responsable de la communication du Tremblay Handball, nous lui avons proposé de créer un projet avec pour finalité : commenter un match de handball en direct.

Les élèves de CM1-CM2 de l'école élémentaire Eugénie Cotton à Tremblay en France ont participé au projet « graines de commentateurs ». Ce projet s'articule autour de sept séances. La première est une séance découverte qui vise à faire émerger une idée du rôle et du métier de commentateur sportif. Elle a permis d'acquérir du vocabulaire ainsi qu'un champ lexical autour de ce domaine. Les élèves ont pu également analyser l'intonation utilisée par les commentateurs.

[Fiche de préparation à télécharger](#)

Voici les différents objectifs de la séquence :

- Découverte des métiers de la communication sportive : Initier les élèves aux différentes professions liées à la communication dans le domaine du sport.
- Appropriation du lexique sportif : Familiariser les élèves avec le vocabulaire spécifique utilisé dans les commentaires sportifs.

Ainsi que les compétences liées au programme travaillées :

- Comprendre et utiliser le lexique lié aux événements sportifs.
- Développer des compétences orales et d'expression écrite.
- Produire des écrits variés : la lettre.
- Travailler en groupe et développer des compétences de collaboration.
- Analyser et commenter des événements sportifs de manière critique.

La première séance est dédiée à la découverte du rôle et des responsabilités d'un commentateur sportif. Elle a pour objectif **d'enrichir le vocabulaire** des élèves et de leur faire **explorer le champ lexical** associé. Les élèves analyseront également l'intonation et le style des commentateurs.

Durant la deuxième séance les élèves ont rédigé une lettre afin d'inviter Blaise Zervelis (Responsable communication du Tremblay handball + commentateur amateur). Lorsque Blaise a répondu favorablement à sa venue en classe les élèves ont préparé les questions à poser.

Lors de la troisième séance Blaise est intervenu en classe et a répondu aux questions des élèves. Il a expliqué quelles sont les compétences à avoir pour être un bon commentateur sportif. Nous avons donc proposé aux élèves de participer à un projet qui aurait pour finalité de commenter en direct le dernier match de la saison. Il a expliqué qu'il reviendrait avec un casque pour que les élèves puissent concourir en conditions réelles. Les élèves devraient alors s'entraîner à la maison et apprendre le nom des joueurs et les règles du jeu.

Lors de la quatrième séance, les élèves se sont entraînés à commenter à tour de rôle, par binômes, un match en conditions, avec un casque sur la tête. J'ai les ai évalués sur trois critères : clarté et pertinence des propos, connaissance des règles, intonation. Les élèves ont été évalués et un retour leur a été communiqué afin de les aider à **améliorer leurs compétences orales**.

Durant la cinquième séance, les élèves ont participé à un entraînement de l'équipe de handball, le mercredi précédant le match. Ils se sont entraînés à commenter en condition.

Durant la sixième séance les élèves ont commenté le match en direct le 17 mai 2024 au palais des sports, durant cinq minutes chacun lors de la première mi-temps. Le match est accessible en rediffusion, vous pouvez entendre les enfants.

Durant la septième séance nous avons visionné le match en rediffusion, écouté les commentaires des élèves puis **analysé en groupe classe** le lexique utilisé, les expressions orales... Puis un retour collectif sur le projet a permis de verbaliser les ressentis, découvertes, améliorations possibles et dans un dernier temps une réflexion sur le métier de commentateur et les compétences nécessaires.

Ce projet "Graines de Commentateur" a permis aux élèves d'explorer le monde de la communication sportive tout en développant leur lexique et leurs compétences orales. À travers des activités variées et ludiques, ils ont acquis une meilleure compréhension des enjeux de la communication dans le sport.

Les enfants étaient ravis et très enthousiastes après avoir commenté une partie du match le 17 mai. Ils ont



pu **comprendre le sens du mot persévérance**. Pour Aya, l'une des sélectionnées au concours, l'objectif de commenter le match était un rêve, elle a pris en compte tous les conseils donnés, elle a appris le nom des joueurs, les règles du handball en un temps record. Chaque étape du projet a permis aux élèves de se surpasser pour atteindre leur objectif. À l'école, nous encourageons nos élèves à s'investir dans des projets sportifs, ce sont des occasions d'apprendre différemment. La persévérance est un élément clé car elle leur permet de surmonter les défis avec brio et de développer leur confiance en soi. S'exprimer à l'oral pour un événement n'est pas chose aisée pour des élèves de classe élémentaire. Cette expérience a contribué à leur épanouissement tant sur le plan

personnel que scolaire

<https://www.tremblay-en-france.fr/13-867/actualites/fiche/a-tremblay-poussent-des-graines-de-commentateurs.htm>

Ce projet a été mis en lumière lors d'un forum pédagogique organisé par la circonscription de Tremblay-en-France et en reportant le prix du meilleur projet de la ligue nationale de handball.

Les actions de la mission de lutte contre le décrochage scolaire

Modifier les pratiques d'évaluation : un levier pour la persévérance scolaire

Nicolas Baudoin est coordonnateur du pôle persévérance ambition égalité des chances, DRAIO Région académique Grand Est et coordonnateur académique de la mission de lutte contre le décrochage scolaire.

nicolas.baudoin@ac-reims.fr

Sylvain Caruana est maître de conférences en psychologie sociale, directeur adjoint en charge de la pédagogie ufr lettres et sciences humaines à l'université de Reims Champagne-Ardenne. sylvain.caruana@univ-reims.fr

Roch Chouinard est un professeur émérite de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, spécialisé en psychopédagogie et motivation scolaire roch.chouinard@umontreal.ca

Dans notre système scolaire, l'évaluation est une activité prescrite par la démarche d'accompagnement dans les apprentissages. **Sa fonction d'évaluation des apprentissages est essentielle pour témoigner de la progression des élèves et identifier leurs points forts et de progrès.** Elle est pourtant **souvent vécue comme chronophage par les enseignants, et son utilité est souvent questionnée aussi bien en termes d'apprentissages que de rapport à l'élève** (en termes de confiance notamment). En effet, il n'est pas rare de constater que l'évaluation revêt le plus souvent une fonction de « sanction », que d'aide permettant à l'élève de se situer dans son processus d'apprentissage. Bien que cela puisse dépendre des disciplines, la forme de l'évaluation la plus constatée (et prescrite à des fins de complétion du bulletin scolaire) s'apparente à des tests de fin de séquence, notés et coefficientés dans le calcul de la moyenne.

Les élèves, tout comme les parents ou enseignants constatent ou ressentent de manière globalement consensuelle **le caractère anxiogène de l'évaluation scolaire et de sa récurrence.** Cette crainte s'illustre bien via le constat fréquent que **les questions des élèves suite à la présentation des consignes du travail portent plus souvent sur la notation du travail (ou son inclusion dans le calcul de la moyenne) que sur la manière de le réaliser.** Au-delà de l'anxiété générée par l'évaluation, l'évaluation exerce une influence notable sur les stratégies d'apprentissage des élèves et sur les stratégies des enseignants pour les motiver. Enfin, cette crainte montre aussi que **l'évaluation est vécue comme un indice de la valeur et de comparaison des élèves dans le système scolaire** (aux yeux des enseignants, des élèves mais aussi des parents), **conduisant de nombreux élèves à devoir se protéger des étiquetages qui en résultent par des stratégies de désengagement, des attitudes négatives vis-à-vis de l'environnement scolaire, des comportements perturbateurs.** Ainsi, elle peut **contribuer à détériorer le climat ou l'ambiance de classe et produire du décrochage.** Dans les logiques actuelles de lutter contre le décrochage scolaire et de favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves, **la modification des pratiques d'évaluation constitue donc un levier** contributif de cette démarche.

En réponse à ces constats, nous avons constitué **un groupe de travail au sein de l'académie de Reims.** L'objectif était d'accompagner la mise en place et l'expérimentation de **pratiques visant à évaluer sans décourager en s'appuyant sur la recherche, puis de mesurer leur impact, directement auprès des élèves, en termes de persévérance et d'engagement des élèves.**

Concevoir des pratiques d'évaluation au service de la persévérance : que dit la recherche ?

De nombreuses recherches confirment les constats des enseignants et montrent que **les pratiques d'évaluation scolaire ont une influence considérable sur la perception de soi des élèves, leur persévérance ou leurs comportement et attitudes vis-à-vis de l'environnement scolaire.** L'évaluation favorise les tendances des élèves à se comparer, les motivations à performer ou à obtenir une note jugée suffisante en comparaison à la classe. Si ces motivations peuvent favoriser la réussite, elles diffèrent néanmoins, qualitativement, de motivations d'apprentissage plus essentielles, touchant à la connaissance et à la maîtrise des contenus enseignés. De plus, ces motivations à la performance réduisent la persévérance en cas d'échec, mettent en jeu l'image personnelle des élèves et réduisent la profondeur des apprentissages, le partage entre les élèves, les demandes d'aides face à la difficulté et favorisent le

climat de compétition et la triche. A l'inverse, **les motivations basées sur la maîtrise des contenus enseignés favorisent des stratégies plus profondes d'apprentissage ainsi que la persévérance face à la difficulté, tout en mettant moins en jeu l'image de soi ou le sentiment de valeur personnelle de l'élève**. La poursuite de ces motivations est substantiellement déterminée par le climat d'apprentissage, ainsi que par le sens que les élèves donnent aux pratiques évaluatives et aux discours qui les entourent, influençant ainsi leur propension à persévérer et leurs stratégies d'apprentissage.

Néanmoins, si la recherche a démontré les effets de ces motivations sur le fonctionnement des élèves, moins de recherches permettent d'affirmer que l'environnement de la classe et les pratiques d'évaluation permettent de favoriser les orientations motivationnelles les plus efficaces *via les gestes évaluatifs*. En effet, bien que le discours du corps enseignant valorise davantage la maîtrise des contenus que la recherche de performance, la fonction de l'évaluation reste perçue dans sa dimension sélective et inductrice de motivations à la performance. L'objectif de notre groupe de travail était donc de sensibiliser aux éléments psychologiques importants à prendre en compte dans les liens entre évaluation et persévérance scolaire, puis d'identifier des pistes de travail et des gestes ou pratiques évaluatives qui pourraient être développés et expérimentés en classe. En nous appuyant sur le modèle CLASSE (Archambault & Chouinard, 2022), nous avons identifié **deux principaux axes de travail visant l'objectif d'évaluer sans décourager**. Le premier axe visait **à modifier les pratiques ou la forme des évaluations afin qu'elles participent, en acte, à la transmission de conceptions positives de la réussite, de l'effort et de l'évaluation**. Le second axe visait **à favoriser le développement de la capacité des élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage à partir des évaluations ou des feedbacks produits par les enseignants** (commentaires sur les copies, retour réflexif sur l'évaluation et les connaissances par exemple). Les pratiques ainsi expérimentées portaient sur la personnalisation de la démarche évaluative, les possibilités de se reprendre après une évaluation, ou encore l'encouragement de l'effort et la mise en place de démarches réflexives suite à la remise d'une copie.

Transmettre des conceptions positives de la réussite, de l'erreur, de l'effort et se fixer des objectifs d'apprentissage via les pratiques d'évaluation ?

Les élèves attendent beaucoup du retour des enseignants sur leurs évaluations et leurs performances. Les évaluations, la performance estimée sur les exercices (même non évalués) conduisent les élèves à tirer des conclusions sur leur valeur scolaire. Celles-ci se répercutent également sur leurs attitudes vis-à-vis des tâches proposées en classe, et plus largement sur leurs attitudes vis-à-vis de l'environnement scolaire. Au-delà du fait de « ne pas tout évaluer, tout le temps », les réflexions ont donc porté sur les manières de transmettre des conceptions plus positives de l'évaluation, via les discours d'une part, mais aussi et surtout via les actes liés à l'évaluation. Afin de participer à la transmission d'une conception plus formative de l'évaluation, le cadre d'évaluation préconisé par le groupe de travail visait **à expliciter les critères d'évaluation en amont des évaluations** (compétences attendues), **à proposer une forme de personnalisation et/ou de liberté dans les évaluations** (par exemple soutenir une forme d'autonomie en donnant du choix parmi certaines questions ou quant au moment de l'évaluation), mais également **à reconnaître le droit à l'erreur en offrant la possibilité de se reprendre** (possibilité de correction, de remettre un travail complémentaire pour améliorer sa note ou de réaliser des exercices d'approfondissement).

Enfin, suite à l'évaluation, **les pratiques testées visaient à souligner les progrès des élèves** (via des commentaires ou la mise en place de fiches de progression à compléter par l'élève), **les éléments positifs d'une copie et à formuler des conseils d'améliorations ciblés dans l'objectif d'inciter les élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage**. Selon les expérimentations, ces objectifs pouvaient être cadrés par des fiches personnalisées ou de courts entretiens individuels. Les enseignants ont également adapté les temps et moments de remise de copie afin de diminuer la visibilité des performances entre les élèves (mise en place des conditions pour remettre individuellement chaque copie par exemple) et en les assortissant parfois d'un sas de réflexion permettant à l'élève de se décentrer de la note ou d'en gérer les affects afin d'être plus en capacité de se fixer des objectifs d'apprentissage. Ces temps de remise de

copies pouvaient également permettre un moment d'échange entre enseignant et élève afin de mieux encadrer la remise d'une note et les objectifs de travail associés. Enfin, **au-delà de la remédiation ou d'une possibilité de reprise pour les élèves ayant échoué une évaluation, il a également été mis en place des exercices d'approfondissements pour les élèves ayant réussi.**

Pratiques mises en place et témoignages d'enseignants.

Vidéo : Expérimentation d'un projet de classe en évaluation par compétences en mathématiques et en français et personnalisation de l'évaluation. Collège F. Legros, Reims.

Vidéo : Expérimentation de pratiques spécifiques et recommandées entourant l'évaluation notée (explicitation des critères d'évaluation, inclusion d'annotations positives, formulation de conseils lors de la remise de copies, personnalisation de l'évaluation). Divers établissements de l'académie de Reims.

Bilan de l'expérimentation : mesure globale de l'impact des pratiques mises en place sur la persévérance des élèves.

L'effet de ces pratiques (et de leur perception) sur différentes mesures standardisées liées au climat d'apprentissage perçu, à l'auto-évaluation des élèves et à la persévérance scolaire a été évalué auprès d'un échantillon d'environ **850 élèves de lycée et collège de tous secteurs**. Ces indicateurs ont permis de **comparer les élèves ayant été exposés à ces pratiques à ceux bénéficiant du modèle plus traditionnel d'évaluation**. Il en résulte **un impact positif généralisé et visible sur l'engagement scolaire, la persévérance et l'intérêt des élèves envers les disciplines enseignées**. Les pratiques testées conduisent également à **une réduction des craintes relatives à l'évaluation par le biais de leur influence positive sur différents aspects psychologiques bénéfiques à la persévérance scolaire** (sentiment d'auto-efficacité par exemple) ou à l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus approfondies (climat perçu et buts d'apprentissage par exemple). Enfin, les enseignants rapportent **une augmentation du climat de confiance au sein de la classe**.

Ces résultats mettent en lumière les bénéfices de ce type d'intervention et ouvrent de nombreuses perspectives quant à la manière **dont les gestes évaluatifs (et leur cohérence entre eux) peuvent contribuer à la perception d'un climat positif d'apprentissage et à la persévérance scolaire**. Ils invitent également à considérer l'impact de la mise en place de ce type de groupe de travail sur les actions mises en œuvre « au cœur de la classe » dans l'optique de renforcer la persévérance scolaire.

Conclusions et principaux constats à l'issue de l'expérimentation

- La persévérance et l'engagement des élèves transitent par la perception des pratiques d'évaluation par les élèves et la signification qu'ils ou elles leur confèrent. **Le discours traditionnel qui prône les vertus positives de l'effort a donc moins d'impact s'il ne s'accompagne pas de gestes évaluatifs qui lui donnent tout son sens**. De même, la démarche ne se limite pas à retirer les notes au profit d'une évaluation par compétences, même si **les notes sont connues pour favoriser les motivations à la performance**. Ainsi, il s'agit bien de mettre en place un cadre plus global qui peut contribuer à **modifier la signification donnée aux évaluations** (notées ou non), et qui doit

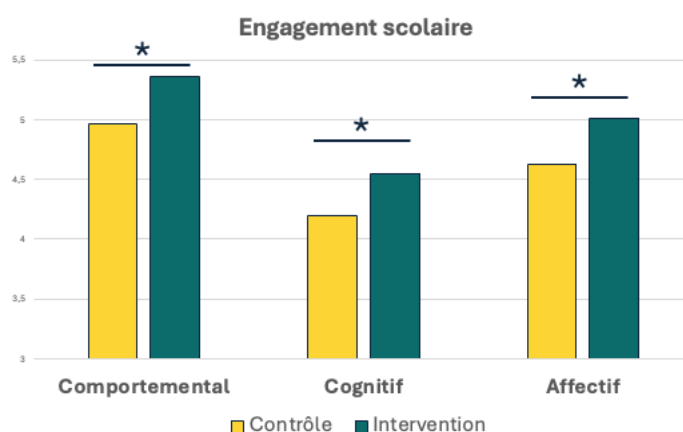


Figure 1. Effet de l'intervention sur les dimensions de l'engagement scolaire

renforcer la cohérence entre les conceptions transmises et les pratiques d'évaluations mises en œuvre.

- Dans cette logique de cohérence, **certaines des pratiques peuvent se révéler contre-productives pour la persévérance (même si elles contribuent positivement sur d'autres aspects comme les affects) lorsqu'elles sont réalisées isolément** (la personnalisation de l'évaluation notamment). Néanmoins, lorsqu'elles sont intégrées, l'ensemble peut contribuer à favoriser l'intérêt des élèves pour des matières avec lesquelles ils auraient, au départ, eu moins d'affinités. En outre, ces pratiques apparaissent bénéfiques pour la persévérance quel que soit le niveau de réussite des élèves, tout en ayant potentiellement un effet positif en termes de réduction des inégalités entre les élèves.
- Nos observations nous amènent également au constat **que la promotion de l'autonomie dans l'évaluation et l'apprentissage** (via, par exemple, le fait de se fixer des objectifs à l'issue d'une évaluation) **ne concerne pas uniquement les élèves en difficulté**. Les élèves en réussite peuvent également bénéficier de ces stratégies, qui leur permettent de donner du sens à leur apprentissages ou de renforcer leur volonté d'aller plus loin dans les apprentissages.
- Concernant la visibilité des performances et le climat de comparaison que cela impose aux élèves, il apparaît **que la remise des évaluations est un moment important et qui peut trouver un cadre qui en limite les effets néfastes sur la persévérance**. En outre, il apparaît important de **favoriser la prise de perspective sur les évaluations et les affects qu'elles suscitent, en utilisant des outils ou pratiques qui favorisent sentiment de contrôle de l'élève face à sa réussite** (fixation d'objectif, possibilité de reprise etc.). **L'autoévaluation (concertée) peut également contribuer à l'atteinte de cet objectif** lorsque les conditions le permettent.
- Enfin, notons que certains enseignants se sentent seuls dans la mise en place de ce type d'action. **Un cadrage par une démarche d'établissement ou par la mise en place de groupe de travail semblent être des leviers intéressants et contributif d'une harmonie entre le discours et les pratiques pour les élèves, tout en offrant du soutien aux enseignants** pour lesquels les conditions n'offrent pas toujours la possibilité de persévérer face aux défis que ces pratiques peuvent faire émerger.

Pour aller plus loin :

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Montréal, QC : TC Média Livres, Inc.

[Caruana, S. \(2025\). Agir sur ses pratiques d'évaluation : un levier pour renforcer la persévérance scolaire ? Lien vers la vidéo de la conférence de présentation du projet réalisée lors de la journée de l'innovation pédagogique, CARDIE Reims.](#)

[Caruana, S. \(2023\). Évaluation scolaire et persévérance : présentation d'un projet académique et évaluation des effets en collège REP. Conférence présentée lors de la Semaine de la persévérance. Région Académique Auvergne-Rhône-Alpes.](#)

[Chouinard, R. \(2002\). Évaluer sans décourager \[Conférence\]. Sessions de formation du ministère de l'éducation. Québec.](#)

Les structures de retour à l'école

Le microcollège de Lens

Grégory Hober est le coordonnateur du microcollège de Lens. Depuis plusieurs années, il s'est spécialisé dans l'accrochage scolaire en participant notamment aux dispositifs et structures suivants : 3^e insertion, classe relais, Declic (dispositif d'accrochage qu'il a créé dans son établissement) Grégory Hober a également obtenu le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, option enseignement et aide pédagogique auprès des élèves avec des difficultés persistantes, des besoins éducatifs particuliers (2CA-SH option F), ainsi que la certification de professionnalisation en matière de lutte contre le décrochage scolaire (CPLDS). gregory.hober@ac-lille.fr

Etienne Houvenaghel est coordonnateur en région académique de Projet-Pôle persévérance et référent des structures de retour à l'École (SRE) de l'académie de Lille. Vous pouvez le contacter sur etienne.houvenaghel@region-academique-hdf.fr



Le microcollège de Lens est une structure implantée au sein du collège Jean Zay de Lens. Il accueille deux niveaux : une classe de 4^e composée de quatorze élèves et une classe de 3^e comptant également quatorze élèves, pour un effectif total de vingt-huit jeunes. Ce public est constitué **d'élèves ayant connu des empêchements dans leur scolarité, marquée par des périodes de décrochage, oscillant de 4 à 24 mois** selon les jeunes parfois accompagnées de troubles sociaux ou de phobie scolaire. La structure a ouvert ses portes le 6 janvier 2025.

Le microcollège de Lens fait partie des structures de retour à l'école (SRE) et s'inscrit pleinement dans la lutte contre le décrochage scolaire sur le bassin Lens-Liévin. Situé dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire renforcée, il offre un cadre institutionnel sécurisé tout en proposant un fonctionnement différencié permettant de répondre aux besoins spécifiques d'élèves en grande difficulté. **Il travaille en étroite articulation avec les équipes pédagogiques et éducatives du collège support, mais aussi avec les professionnels du pôle santé-social.** Par ce positionnement, il constitue une **réponse pérenne adaptée** et complémentaire aux dispositifs déjà existants, favorisant la continuité des parcours scolaires.

L'équipe éducative est composée de quinze enseignants, cinq assistants d'éducation et une AESH. La structure est coordonnée par Grégory Hober et suivie par Mme Robert, principale adjointe du collège.

L'emploi du temps des élèves varie selon le niveau : les 4^e bénéficient de vingt et une heures hebdomadaires et les 3^e en ont vingt-trois. **Le mercredi matin est dédié aux projets de classes et à des activités menées en partenariat avec des structures extérieures, telles que la médiation par l'animal, l'initiation à la boxe.** Les arrivées des élèves sont aménagées pour éviter les flux importants : ils sont accueillis dès 8h30 et les cours commencent à 9h. Le temps du déjeuner se déroule dans une salle située à proximité de la demi-pension pour éviter de devoir être au contact de trop de monde, tout en conservant le même menu que l'ensemble des élèves.

Le dispositif poursuit trois objectifs majeurs : rescolariser, diplômer et orienter, complétés par un axe transversal centré sur la coéducation et soutenu par un projet parentalité.

L'objectif de rescolarisation vise à restaurer le lien entre l'élève et l'institution scolaire, à redonner du sens aux apprentissages et à favoriser l'engagement, l'assiduité et la confiance en soi. **Un conseil coopératif**



permet aux élèves de participer régulièrement à la réflexion concernant l'organisation et les activités proposées. La mise en œuvre repose sur des classes à effectifs réduits, **une pédagogie différenciée, un accompagnement éducatif renforcé, un tutorat, ainsi qu'un travail spécifique sur les compétences psychosociales et le climat scolaire.** Des inclusions ponctuelles dans les classes ordinaires du collège Jean Zay sont également possibles.

Dans sa dimension « diplômer », **le microcollège sécurise les parcours scolaires en visant l'obtention d'un diplôme.** Les élèves de 3^e sont préparés au diplôme national du brevet (DNB) ou au certificat de formation générale (CFG). Cette préparation s'appuie sur une remise à niveau ciblée sur les compétences du socle commun, des évaluations formatives régulières, une préparation méthodologique aux épreuves écrites et orales, ainsi que l'organisation d'examens blancs. L'inscription et le passage des examens s'effectuent en lien avec le collège Jean Zay.

L'objectif « orienter » vise à **aider chaque élève à construire un projet d'orientation réaliste et motivant, et à favoriser des sorties positives en fin de 3^e, notamment en garantissant une orientation choisie.** Les parcours d'orientation sont différenciés entre les 4^e et les 3^e. Les élèves découvrent des métiers et des formations, participent à des immersions en lycée et réalisent des stages d'observation. Ils bénéficient d'un accompagnement individualisé dans leurs choix et la structure travaille en lien avec les acteurs locaux de la formation et de l'insertion.

L'axe transversal du projet parentalité a pour ambition de renforcer la coéducation, d'impliquer les familles comme partenaires du parcours scolaire et de rétablir la confiance entre les parents et l'institution. Plusieurs actions sont mises en place, notamment **des temps d'échanges réguliers avec les parents, leur participation à certains projets éducatifs** — comme la réalisation d'activités créatives pour le marché de Noël ou des actions d'autofinancement —, ainsi que **des entretiens individualisés valorisant les progrès des élèves.** **Des espaces de dialogue** sont également proposés autour de la scolarité, de l'orientation et de l'adolescence, comprenant des bilans de fin de période réunissant membres de l'équipe, élèves et parents, ainsi que l'organisation de « **cafés des parents** ». L'ensemble de ces actions contribue **à la stabilisation des parcours et au renforcement de l'assiduité comme de l'engagement des jeunes.**

Le microcollège de Lens illustre la capacité des structures de retour à l'école à proposer des réponses structurées, articulant exigence scolaire, accompagnement individualisé et coéducation.

Les tiers-lieux du réseau des écoles de la deuxième chance (E2C)

Les **écoles de la 2^e chance** accueillent des jeunes de 16 à 25 ans sans qualification ou titulaires d'un BEP, CAP, BAC ou équivalent, éloignés de l'emploi. Elles les forment et les accompagnent vers une **insertion sociale, citoyenne et professionnelle durable**. Présentes sur **152 sites en France**, elles reposent sur trois piliers : une **pédagogie active centrée sur les compétences**, un **lien étroit avec les entreprises**, et un **accompagnement individualisé jusqu'à un an après la sortie de parcours**. Leur mission est de redonner confiance, de révéler les talents et de permettre à chaque jeune de construire un projet professionnel réaliste et durable.

Une proximité naturelle entre la philosophie des tiers-lieux et celle des E2C

La philosophie des tiers-lieux entre en résonance directe avec les valeurs et les modes de fonctionnement des E2C. **Ce rapprochement dépasse la seule dimension pédagogique : il touche à la manière de faire territoire et de tisser des coopérations durables**. Les tiers-lieux proposent des espaces ouverts, où se croisent des acteurs différents, où les frontières institutionnelles s'estompent, où l'on apprend autant par la rencontre que par l'action. Cette logique rejoint le fonctionnement des E2C, qui décroissent les pratiques, travaillent en proximité avec les entreprises, les associations, les structures publiques, et s'inscrivent pleinement dans les dynamiques locales.

Dans ces lieux hybrides, les jeunes trouvent un environnement vivant, stimulant, où ils peuvent expérimenter, contribuer et rencontrer des personnes qu'ils n'auraient pas pu connaître dans un cadre plus classique. Les partenaires, eux, y voient un espace accessible, favorable aux échanges et à la co-construction. Les tiers-lieux deviennent alors des terrains de collaboration naturelle, où se renforcent les liens entre l'E2C, les acteurs du territoire et les jeunes. **Cette convergence entre ouverture pédagogique et ouverture partenariale explique pourquoi une partie des E2C se sont saisies de ce modèle pour enrichir leur activité et amplifier leur impact.**

Une dynamique déjà présente dans les territoires

Plusieurs E2C collaborent avec des tiers-lieux, d'autres y sont implantées ou en créent. Certaines ont investi des espaces de l'économie sociale et solidaire, d'autres ont développé des projets itinérants comme des bus pédagogiques, tandis que d'autres ont choisi de partager des espaces de l'E2C avec des structures partenaires pour favoriser la rencontre de publics variés. Ce foisonnement d'initiatives révèle une dynamique déjà bien ancrée dans le réseau, portée par l'envie d'ouvrir davantage les E2C au territoire et de multiplier les formes d'apprentissage et de coopération. C'est pour mieux comprendre, valoriser et accompagner cette diversité que **le réseau E2C France a engagé une étude nationale et amorcé une structuration collective de ces démarches**.

Comment les tiers-lieux se déploient concrètement en E2C

Les démarches menées dans les E2C montrent qu'il **n'existe pas un modèle unique de tiers-lieu, mais une variété de formes très ancrées dans les réalités locales**. Chaque E2C part de ses besoins, de ses opportunités et de son territoire. Certaines se saisissent d'un espace existant peu utilisé pour le transformer en lieu de vie et d'activités, d'autres construisent un partenariat fort avec une structure de l'économie sociale et solidaire, d'autres encore s'appuient sur une opportunité foncière ou une mise à disposition de locaux.

À travers ces démarches, **plusieurs types d'initiatives émergent : des espaces partagés au sein des E2C pour accueillir des activités nouvelles ; des projets menés dans des lieux partenaires ; des dispositifs mobiles permettant d'aller vers les jeunes ; ou encore des coopérations inédites avec des structures médico-sociales favorisant la mixité des publics**. Ces exemples ne constituent pas systématiquement des modèles

reproductibles, mais illustrent la diversité des leviers possibles pour créer ou rejoindre un projet de tiers-lieu adapté.

Ce qui rassemble toutes ces expériences, c'est la logique d'ouverture : ouvrir l'E2C à d'autres publics, ouvrir de nouvelles possibilités pour les jeunes, ouvrir des espaces pour expérimenter, créer, rencontrer et coopérer. C'est aussi la volonté de partir du concret, du "faire ensemble", pour enrichir les pratiques pédagogiques existantes et renforcer l'ancrage territorial.

BIP – E2C Grand Hainaut Thiérache : Le **bus itinérant pédagogique** (BIP) illustre une manière très concrète de faire tiers-lieu sans disposer d'un espace fixe. Pensé d'abord comme **une réponse aux difficultés de mobilité rencontrées par les jeunes en ruralité notamment, il est devenu un véritable outil d'ancrage territorial**. Le BIP circule de commune en commune, crée des points de rencontre éphémères, propose des ateliers portés avec des acteurs locaux, et permet d'aller vers des jeunes qui ne viendraient pas spontanément à l'E2C. Ce dispositif mobile a transformé la posture de l'E2C : les équipes s'adaptent encore plus au terrain, les partenaires coconstruisent les activités, et les jeunes participent à imaginer de nouveaux usages. C'est un exemple fort de **tiers-lieu "hors les murs", où le lien social et l'expérimentation priment sur la dimension immobilière**.



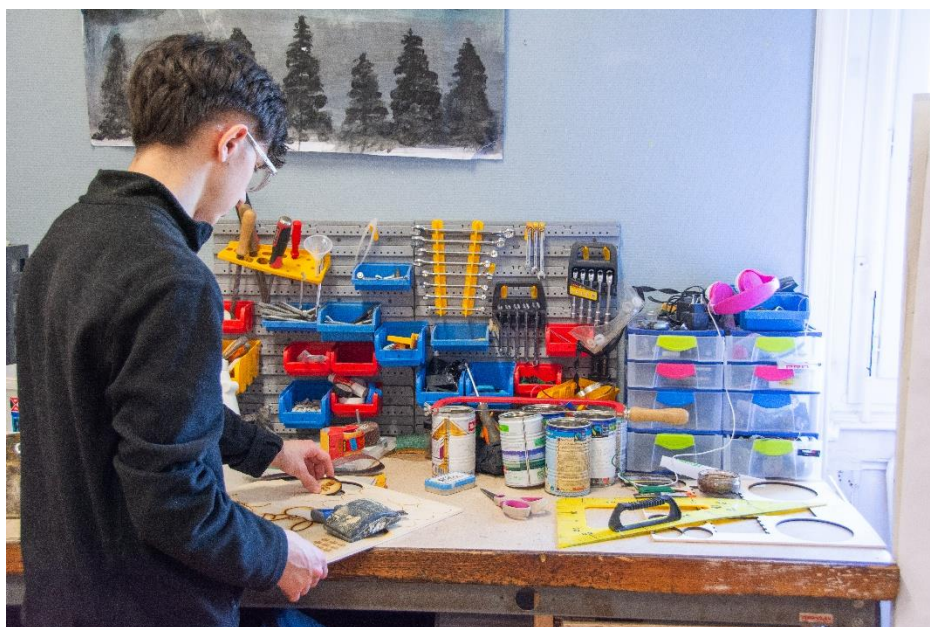
Bus itinérant pédagogique, E2C Hainaut Thiérache. (© E2C Hainaut Thiérache)

Atelier des projets – E2C Val de Loire : l'atelier des projets, porté par l'AFPP, organisme gestionnaire de l'E2C Val de Loire, soutenu par l'Etat, le conseil régional Centre-Val de Loire et Tours Métropole, avec le consortium d'entreprises et de fondations (Orange, fondation d'entreprise BPVF, fondation d'entreprise du groupe EDF et la fondation SNCF), est un lieu vivant **dédié à la rencontre, à la créativité, à l'innovation et à l'accompagnement de projets pour déployer de nouvelles modalités pédagogiques**. Ce tiers-lieu propose des ateliers ouverts, des espaces de travail partagés, des événements thématiques et accueille un public varié : jeunes de l'E2C, demandeurs d'emploi au sens large, entreprises, associations, entrepreneurs, organismes de formation. Les jeunes y bénéficient d'un environnement stimulant, participent à l'animation du lieu, rencontrent des professionnels et contribuent à des projets concrets. L'atelier des projets illustre comment un tiers-lieu peut devenir **un espace de synergie territoriale** : un lieu où se croisent initiatives citoyennes, dynamiques entrepreneuriales et actions d'insertion, dans un cadre accessible et fédérateur. **L'adaptabilité des espaces** est une des clés de ce lieu pour penser et construire une grande diversité d'actions, de projets et d'événements. Les jeunes de l'E2C Val de Loire sont donc utilisateurs mais également contributeurs de ce tiers-lieu.



Salle de formation Comodale, tiers lieu « l'Atelier des Projets », porté par l'AFPP Tours (©AFPP Tours)

Formalab – E2C Sud Auvergne : L'E2C sud Auvergne (portée par le GRETA Auvergne) a développé un format tiers-lieu singulier au Puy-en-Velay : **le Formalab, un espace intégré à l'E2C pensé comme une plateforme d'expérimentation, de fabrication et d'exploration collective**. Ce lieu combine ateliers pratiques, matériaux de récupération, outils de prototypage (imprimantes 3D, découpe laser, machines à coudre...) et espaces créatifs permettant aux stagiaires de concevoir, fabriquer, réparer ou imaginer des projets concrets autour de thématiques variées (réemploi, artisanat, design, environnement). Le Formalab favorise également **la collaboration avec des artistes, des artisans, des associations locales ou des partenaires institutionnels**, qui interviennent pour proposer des ateliers ou co-construire des projets. Reconnu pour son caractère innovant, le Formalab a été labellisé "Fab Lab solidaire" en juin 2019 et constitue un exemple inspirant de tiers-lieu qui renforce la créativité, la confiance et l'esprit d'initiative des jeunes, tout en créant des passerelles fortes entre l'E2C et les acteurs du territoire. C'est un espace apprenant, ouvert et flexible, qui mise sur la présomption de compétence, bouscule les codes et crée des zones libres pour apprendre, en favorisant des postures coopératives et stimulantes.



Formalab, E2C Sud-Auvergne (© Réseau E2C France)

Une démarche nationale en construction

La dynamique tiers-lieux au sein du réseau E2C France s'est accompagnée d'un travail d'accompagnement national visant à outiller les E2C et à leur permettre de se saisir du sujet si elles le souhaitent. Plutôt que

d'imposer une méthode ou un modèle, l'objectif est de **proposer un cadre souple, capable d'inspirer des expérimentations locales tout en respectant les spécificités de chaque territoire**. Il a fallu trouver un équilibre entre des repères suffisamment clairs pour guider les E2C qui débutent, et une grande liberté d'adaptation pour laisser chaque structure inventer sa propre manière de faire tiers-lieu.

Cette démarche a également amené le réseau à s'interroger sur la manière de définir un « tiers-lieu E2C ». Les E2C partagent une même envie d'ouverture, d'expérimentation et de coopération, mais évoluent dans des environnements très différents. **L'accompagnement national a donc été conçu pour refléter cette diversité tout en offrant des points d'appui communs : encourager à commencer modestement, montrer qu'un tiers-lieu peut prendre des formes très variées et rappeler qu'il n'a pas besoin d'être un projet ambitieux dès le départ pour être utile et impactant.**

Ce que cette démarche a permis de mettre en lumière

Les travaux menés, les visites, les échanges et les ateliers ont montré que les tiers-lieux offrent des bénéfices multiples. Ils créent des espaces où les stagiaires peuvent expérimenter, rencontrer, s'exprimer et prendre des responsabilités. Ils favorisent aussi des coopérations nouvelles entre les E2C et leur territoire, en rendant visibles les initiatives locales, en facilitant la mutualisation, en mettant en lien des publics qui ne se croisent pas habituellement.

Ces expérimentations ont confirmé une conviction forte : **un tiers-lieu n'est pas un lieu "clé en main" mais un processus qui se construit dans le temps, par essais et aussi parfois avec des erreurs**. Les premiers pas peuvent être modestes : un créneau d'ouverture, une activité partagée, une salle réaménagée, un partenariat avec une structure locale. L'important est de laisser les usages émerger et d'accepter que tout ne fonctionne pas du premier coup. C'est d'ailleurs cette souplesse qui permet aux tiers-lieux de devenir des espaces vivants.

Perspectives

Les prochaines années verront, nous l'espérons, se multiplier des démarches de tiers-lieux dans les E2C, sous des formes diverses, portées par l'envie d'innover et de coopérer davantage. Les défis restent présents : adapter un cadre commun à des réalités très différentes, soutenir les équipes dans leur montée en compétence, accompagner la mise en réseau des expérimentations pour que chacune enrichisse les autres.

Mais les perspectives sont très positives : les tiers-lieux permettent de renforcer le pouvoir d'agir des stagiaires, d'ouvrir l'E2C au territoire, de créer des espaces partagés qui donnent envie d'apprendre, de faire et de s'engager. Ils deviennent peu à peu un levier naturel pour les E2C qui souhaitent diversifier leurs pratiques et aller encore plus loin dans leur relation aux publics et aux partenaires.

Contact

Rédacteur en chef : Philippe Lebreton

Rédactrice-coordonnatrice : Émeline Porthé

Pour tout renseignement et proposition d'articles, merci de contacter emeline.porthé@education.gouv.fr

Vous recevez cette lettre car vous êtes abonné à l'infolettre persévérance scolaire. Souhaitez-vous continuer à recevoir l'infolettre persévérance scolaire ? [Abonnement/Désabonnement](#)

À tout moment, vous disposez d'un droit d'accès, de rectification et de suppression des données qui vous concernent (articles 15 et suivants du RGPD). Pour consulter nos mentions légales, [cliquez ici](#).