

## **DES DISPOSITIFS RELAIS POUR DES ÉLÈVES EN RUPTURE AVEC L'ÉCOLE**

Élisabeth Martin (\*)

Le regroupement temporaire d'élèves en très grande difficulté dans des dispositifs relais expérimentaux répond-il à une logique de mise à l'écart ou à une logique d'intégration ? Chez la plupart de ces jeunes, les difficultés scolaires ont précédé les problèmes comportementaux.

L'enjeu essentiel des dispositifs est de ne pas dissocier les objectifs de socialisation et ceux d'apprentissage des savoirs, d'adopter une pédagogie qui conduit vers une normativité et non vers une normalisation.

Cet article va nous amener à entrevoir une notion qui incite à la polémique : celle de « mise à l'écart », de « mise à part ». Il s'agit en effet de considérer et d'analyser un ensemble de projets que l'on regroupe, malgré la diversité de leurs modalités, sous le nom de dispositif ou classe relais, et qui visent à prendre en charge dans des structures particulières des élèves de collège qui sont soit déscolarisés soit en voie de déscolarisation, car montrant un absentéisme important ou une attitude au sein du collège jugée « ingérable » par les équipes pédagogiques et éducatives des établissements. Ces élèves sont âgés de moins de 16 ans et encore soumis à l'obligation scolaire. Ils lancent donc un défi au collège unique et à son devoir de scolariser la quasi-totalité d'une tranche d'âge dans un tronc commun qui se réfère aux objectifs pédagogiques énoncés dans les programmes nationaux.

La massification de l'enseignement (1) et l'organisation scolaire du collège unique acculent les enseignants du secondaire à se confronter au problème de la gestion de l'extrême hétérogénéité des performances scolaires des élèves. La diminution des filières d'orientation contraint les élèves dits « les moins adaptés au système » à rester sur les bancs du collège unique. Les enseignants rencontrent des difficultés qui amènent la plupart d'entre eux à interroger leurs pratiques professionnelles et leurs représentations sur les possibles de leurs élèves. Enseigner à tous les jeunes des collèges malmène la stabilité de l'identité professionnelle des enseignants, car il est de plus en plus impératif de développer les compétences nouvelles qui deviennent exigibles pour faire face à la classe au quotidien (2). Comme le précise Lise Demailly (3), le diplôme obtenu, c'est-à-dire la qualification, acquise une fois pour toutes dans le cursus de formation des enseignants, ne suffit plus, à lui seul, à légitimer la position de l'enseignant. L'enseignant bascule alors dans l'incertitude dans laquelle l'entraîne la notion de compétence qui se doit d'être constamment reconstruite et dont l'attribution peut dépendre autant du jugement des pairs que de celui des élèves.

Mais l'analyse des difficultés que rencontrent les enseignants avec leurs élèves, surtout dans les milieux difficiles, peut-elle se réduire au seul constat des réticences d'un corps professionnel, qui résisterait à la nécessaire évolution de ses pratiques ? Enseigner à des jeunes qui ne se sont pas encore constitués en élèves exige au moins de l'enseignant qu'il croie au principe de l'éducabilité cognitive qui attribue à chaque jeune un potentiel sur lequel l'enseignant doit s'appuyer, pour que l'élève évolue dans le champ des divers apprentissages scolaires. Il est alors de la compétence de l'enseignant de concevoir pour ce faire les pratiques idoines, ce qui constitue le principe de base de l'évolution des pratiques. Mais que faire des discours de certains enseignants chevronnés, acquis au principe ci-dessus énoncé, qui néanmoins exposent leur amertume quand ils jugent peu efficaces leurs propres pratiques au regard des efforts déployés et des résultats obtenus sur le plan des acquisitions de certains de leurs élèves ? Si ce questionnement vaut pour beaucoup d'élèves, les enseignants l'estiment criant pour un faible nombre d'élèves qui refusent de s'impliquer dans des processus d'apprentissage et pour lesquels ils disent devoir « se battre » non seulement sur le plan de l'acquisition des savoirs mais aussi sur celui de la socialisation.

Bien des acteurs de terrain disent alors se fatiguer, s'épuiser : « Non, avec certains élèves, on ne sait pas faire. Non, on ne peut pas gérer, même au nom du grand principe du collège unique, certains jeunes au sein de la structure classe... Gérer les marges encore, on peut essayer, mais les marges des marges... halte à l'utopie, l'organisation du collège ne peut répondre aux besoins que certains élèves émettent à certains moments de leur scolarisation ! ».

Tel est le discours qui sous-tend la mise en place de dispositifs qui accueillent de façon temporaire des élèves « très difficiles » ou « très en souffrance », souvent issus de plusieurs établissements, en leur proposant une autre structure, une autre modalité de scolarisation. Les objectifs visés sont énoncés comme suit dans les projets : il s'agit de rescolariser et de « resocialiser » les jeunes, afin de leur permettre de construire un projet de formation et de donner ou redonner sens à leur vécu scolaire. La volonté (ou la nécessité) de soulager les équipes et les autres élèves est aussi évoquée, comme celle de faire évoluer les pratiques pédagogiques et éducatives des établissements.

Bien entendu, cette modalité de regroupement des cas difficiles et de mise à part vient bafouer le fondement idéologique du collège unique car elle se situe à contre-courant de la tendance qui, depuis vingt ans, fait passer les procédures de scolarisation du principe de la ségrégation à celui de l'intégration. Ce principe d'intégration est clairement posé dans la loi d'orientation du 30 juin 1975 qui statue sur l'intégration des enfants handicapés. Cette dernière affirme le droit à l'éducation des mineurs handicapés et incite fortement à une scolarisation pour tous au sein de l'école ordinaire. C'est aussi dans la même mouvance qu'à partir des années 76 les services de la protection judiciaire de la jeunesse cessent progressivement d'assurer la scolarisation des mineurs qui leur sont confiés. Ces jeunes seront dorénavant inscrits dans des établissements du système éducatif de droit commun, c'est-à-dire les collèges. On peut citer aussi l'évolution de l'enseignement spécialisé (4) ou des classes de perfectionnement qui se transforment en structures ouvertes d'adaptation. Le souci constant est d'éviter à tous niveaux une mise à l'écart, une stigmatisation des élèves concernés, jugée préjudiciable à l'intégration des jeunes.

Mais, comme le précise Jacqueline Roca (5), croire au principe d'intégration est-ce suffisant ? Comment peut-on mettre en application ce principe ? Les fondements éthiques, philosophiques, sociopolitiques de l'intégration sont-ils seuls à répondre de son efficacité, de sa possible matérialisation ? L'intégration demande des conditions d'accueil, des compétences des personnels qui peuvent être dépassées par les problèmes que posent certains sujets. Si cette réflexion de Jacqueline Roca se situait dans le champ de l'enfance médicalement reconnue handicapée, elle resurgit fortement, actuellement, dans les mêmes termes, dans le discours enseignant, à propos de ces élèves de collège dits « sans normes et déstructurés ».

Les enseignants attestent de certains cas de jeunes qui refusent les normes et codes en vigueur à l'école, devant lesquels les acteurs émettent un constat d'impuissance, une incapacité à faire progresser ces élèves, tant sur le plan des savoirs que sur celui de la socialisation, tout du moins dans la structure classe. Ce sentiment d'impuissance est assez souvent doublé d'un sentiment d'urgence à agir, à réagir, à la détresse du jeune.

Aucun résultat de recherche n'existant encore sur l'efficacité de ces dispositifs, on entend donc des opinions diverses sur la création de ces structures périphériques, aussi bien de la part d'acteurs de terrain que de chercheurs. Certains estiment ce passage comme un temps obligé pour l'élève, pouvant induire sa « reconstruction », et évoquent le rôle de laboratoire des pratiques que remplissent de tels lieux qui peuvent ainsi participer à la réflexion des établissements sur leurs politiques éducatives et pédagogiques dans les classes ordinaires. D'autres n'y voient qu'une façon commode pour les équipes de se débarrasser des gêneurs et donc un retour en arrière en terme d'intégration scolaire.

Le problème qui nous est posé est le suivant : sommes-nous devant un discours de déresponsabilisation des professionnels en charge des élèves, devant une logique de relégation ? Ou peut-on, face à l'évolution des situations scolaires, sociales ou familiales que vivent certains jeunes, considérer qu'une mise à l'écart, d'une année au plus, peut s'avérer pertinente donc légitime, cette ségrégation temporaire remplissant en fait, dans le parcours du jeune, un rôle intégrateur au système ?

C'est cette dernière position qui est clairement affichée par le ministère dans la circulaire du 18 juin 1998 (6) qui incite à de nouvelles créations de dispositifs relais. Cette circulaire s'est fortement appuyée sur les expériences accumulées par les acteurs de terrain durant ces cinq dernières années et sur un travail de réflexion conduit en concertation entre la Direction des enseignements scolaires (DESCO), la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et le Centre Alain-Savary. Elle positionne d'emblée ces projets de dispositifs relais comme une modalité contre l'exclusion scolaire et prévient du risque des structures de relégation. « Il faut recréer pour les élèves concernés, grâce à un accueil temporaire spécifique, les conditions d'une réinsertion effective, la plus rapide possible, dans une classe ordinaire de formation. » Les élèves restent administrativement inscrits dans leur collège d'origine. Tous les dispositifs sont placés sous la responsabilité de l'Éducation nationale, ces projets faisant partie intégrante des dispositifs de scolarisation au collège.

Mais suffit-il de ces préconisations pour qu'il en soit ainsi ? La réponse se saurait être globale. Sur tous les sites, il s'exerce une tension permanente entre des intentions et des pratiques d'intégration ou de ségrégation, entre les aspirations des équipes des dispositifs et le rôle que les établissements entendent faire jouer à ces dispositifs.

En attendant, les classes relais semblent susciter un certain engouement. C'est ainsi que Le Monde du 9 juin 1998 titre « Davantage de classes relais pour les échoués du système scolaire » et reprend les recommandations d'un rapport sur la délinquance des mineurs qui fait état d'un besoin qui serait de quatre cents dispositifs alors qu'il n'en existe actuellement qu'une centaine. Déjà, en 1996, une note du ministère adressée aux recteurs estimait le nombre nécessaire à deux cents. Visiblement le terrain ne répond pas si facilement à ces demandes. Il faut dire que, jusqu'à présent, aucun moyen supplémentaire n'a été attribué par l'administration centrale pour ces projets qui sont financés sur les dotations académiques et par des partenaires (PJJ, Politique de la Ville, conseils généraux), notamment pour le financement des locaux ou des postes d'éducateurs.

Afin de pouvoir apporter certains éléments de réponse quant au rôle institutionnel joué par les classes relais, le Centre Alain-Savary a entrepris une étude dans la visée de comprendre ce qui s'élabore au sein de ces classes. Pour cela, nous avons sur une quinzaine de sites observés les modalités d'enseignement proposées aux élèves, les types de pratiques pédagogiques et éducatives mises en œuvre, les rapports entre les acteurs des dispositifs relais et les équipes qui prennent en charge le jeune après son passage en classe relais. Au niveau des élèves, une trentaine d'entretiens ont été menés pour analyser comment les jeunes vivaient ce passage dans ces dispositifs. D'autre part, une enquête sur la situation sociale et familiale des jeunes ainsi que sur leurs parcours scolaires après leur sortie du dispositif relais est en cours.

La problématique de cette étude est la suivante : les dispositifs relais constituent-ils des laboratoires pédagogiques pour l'école ordinaire, une réponse adaptée à certains cas difficiles, une position extrême dans une logique de parcours diversifiés au sein du collège unique, dont ils montrent l'adaptabilité ? Ou bien assiste-t-on à une dynamique qui s'inscrit dans une logique de relégation et donc qui montre les limites du concept de collège unique ?

Nous nous limiterons dans un premier temps à exposer brièvement ce que sont les dispositifs relais, puis nous nous ciblerons sur le public concerné par ces actions. Enfin, nous expliquerons en quoi les notions de normativité et de normalisation nous semblent pouvoir constituer une grille pertinente pour analyser les pratiques des acteurs au sein de ces dispositifs.

## **1- Les dispositifs relais : des modalités d'action extrêmement diverses**

Il est utile d'essayer de caractériser ces projets, d'origine et de nature différentes, au-delà de l'objectif de lutte contre la déscolarisation qui est poursuivi par de multiples actions au sein des collèges. Nous parlerons donc de dispositifs et classes relais quand, pour lutter contre la déscolarisation des jeunes de collège, il leur est proposé de modifier, le plus souvent en cours d'année, leurs conditions de scolarisation, ce qui induit un changement d'emploi du temps voire de lieu de scolarisation, et ce pour une durée pouvant aller de quelques semaines à une année. Font aussi partie de ces projets les actions, même de courte durée, qui accueillent les jeunes après une exclusion temporaire ou définitive par le conseil de discipline.

Ces jeunes, le plus souvent issus d'établissements différents, vont donc être regroupés et vont bénéficier d'une attention particulière de la part d'une équipe qui associe enseignants et éducateur. Le nombre de jeunes est compris entre cinq et dix. Les premières classes relais accueillait des élèves de 14 à 16 ans mais l'âge moyen des élèves baisse et beaucoup de projets concernent maintenant des 12-13 ans. Bon nombre de ces projets reçoivent l'aide des municipalités, des conseils généraux et de structures de proximité.

On peut globalement distinguer deux modalités de scolarisation :

- soit le jeune est affecté, après son accord et celui de sa famille, dans une structure appelée classe relais dans laquelle il est scolarisé toute la semaine ;
- soit-il est proposé au jeune, après le même accord, un système en alternance qui module des temps de présence dans le lieu « classe relais » et des temps dans son collège ou dans le collège qui accueille la classe. Des stages peuvent aussi lui être proposés.

Dans la grande majorité des cas, les membres de l'équipe encadrante se déplacent aussi dans le collège d'origine ou de retour du jeune. C'est pourquoi le terme de dispositif relais nous semble plus approprié que celui de classe relais pour désigner l'ensemble de ces projets, puisque les lieux de fréquentation des jeunes et des équipes ne se réduisent pas à l'espace de la « classe relais ». Le terme de dispositif reflète ainsi la dimension de réseau d'action, réseau nécessaire pour que la classe relais ne fonctionne pas sur elle-même ; un des problèmes majeurs que rencontrent les acteurs étant justement la création de ce réseau avec les équipes enseignante et éducative qui vont accueillir le jeune à sa sortie du dispositif.

Le terme de dispositif s'inscrit également dans la temporalité de l'action. Il y a un avant, un pendant et un après, et, à chaque étape, l'équipe se doit de construire des modalités d'action particulières. De plus, les protocoles de rescolarisation de chaque jeune sont chaque fois à réinventer (il semble d'ailleurs que les jeunes évoluent mieux quand ils sont rescolarisés dans un autre collège que leur collège d'origine).

La durée de ces projets, leur lieu d'implantation et la composition de l'équipe montrent, par contre, une diversité importante d'un site à l'autre. Contrairement à ce qu'une démarche théorique imposerait, la mise en place d'un projet de médiation ou d'accompagnement dépend bien plus des conceptions personnelles des initiateurs et des contraintes en moyens humains que d'une méthode d'analyse des besoins. Les projets démarrent toujours portés par le dynamisme et la volonté d'engagement de certains acteurs, et c'est de l'organisation ainsi construite que découle le type de public qui sera concerné par l'action.

## **2- La durée du temps de passage proposé aux élèves**

Le temps de prise en charge des jeunes, selon les sites, peut être de deux semaines à un an. Avec une telle différence, et sans juger de la pertinence des uns par rapport aux autres, tous ayant les mêmes objectifs de « resocialisation » et de rescolarisation, nous pouvons noter des logiques d'action différentes, inhérentes à la durée de ces projets :

– Des dispositifs de médiation. Ces projets permettent à des élèves et à leurs familles d'être reçus par des intervenants : enseignants, éducateurs ou psychologues, et de pouvoir débattre d'un état de crise (notamment si l'élève a subi une exclusion) qui nécessite un temps supérieur à ce que les personnels théoriquement en charge de ces problèmes (assistante sociale, chef d'établissement, conseiller d'éducation) peuvent assumer. Le dispositif prend alors le relais. Le temps de prise en charge est court, de une à deux semaines. Outre la volonté de créer un lieu de parole, des activités sur l'image de soi, la maîtrise de soi, la construction d'un projet personnel sont généralement proposées.

– Des dispositifs d'intervention. Ces projets sont de quatre à six semaines. Il s'agit un peu de refaire « l'école en petit ». L'objectif est de recréer du lien social et de réconcilier les élèves avec l'institution et les diverses disciplines scolaires. C'est un changement de posture du jeune qui est attendu, à force de dialogue et de prise en charge individualisée. La présence de l'éducateur et le faible effectif de ces classes (cinq à huit élèves) permettent des modes différents de communication entre élèves et enseignants. Des échanges ont aussi lieu avec les équipes des collèges, les éducateurs et enseignants du dispositif apportant généralement une autre vision du jeune aux enseignants des collèges, dans l'espoir de susciter plus de flexibilité et d'inventivité quant aux attitudes ou aux procédures internes qui pourraient faciliter la scolarisation de ces élèves au sein des collèges.

– Des dispositifs d'accompagnement. Nous parlerons d'accompagnement du jeune quand le temps de prise en charge est de plusieurs mois à une année. La durée de passage n'est jamais fixée a priori, elle dépend de la façon dont le jeune évolue dans la structure. Des remises à niveau dans plusieurs matières sont organisées. Les pratiques sont le plus souvent individualisées. La construction d'un projet professionnel prend aussi une large place, surtout pour les 14-16 ans. Selon les projets, le type de savoirs et le rapport entre socialisation et apprentissage sont perçus et construits différemment (nous y reviendrons).

## **3- Le choix d'un lieu**

La classe relais peut se situer dans une école, un collège, un lycée ou hors l'école, dans un local PJJ ou dans un appartement sur un quartier. L'implantation de la structure, hors l'école ou dans l'école, recouvre toute une symbolique. Selon certains acteurs, le lieu « collège » est un facteur rassurant pour les élèves qui sont soucieux de rester dans une certaine « normalité », d'autres craignent qu'il y ait stigmatisation de ces élèves au sein d'un collège et pensent qu'il est préférable de rechercher un lieu qui se démarque de l'école. Quand ils peuvent obtenir son financement par des partenaires (municipalités, conseil général, PJJ), un local indépendant est alors loué. Néanmoins, les sommes nécessaires sont souvent importantes, ce qui explique que la grande majorité des classes relais se trouvent dans des locaux scolaires.

#### **4- La composition de l'équipe**

Les équipes sont constituées soit autour de plusieurs enseignants de collège (3 ou 4), soit autour d'un instituteur spécialisé. Environ 60 % des équipes bénéficient de la présence d'un éducateur. Selon les sites, des appelés du contingent (et maintenant des aides éducateurs), des personnels de direction, des assistantes sociales, des conseillers d'éducation peuvent s'associer aux équipes. Ces dernières sont quelquefois accompagnées par des psychologues, des psychosociologues, qui apportent leur aide à l'équipe encadrante sous forme de séances d'analyse des pratiques.

#### **5- Les modalités structurelles**

Un plan national de formation a été organisé par la Direction des lycées et collèges en 1997. De ces échanges, il résulte que la diversité des dispositifs et le pouvoir d'initiative des acteurs doivent être maintenus. C'est ainsi que les équipes font le choix des activités proposées aux élèves et des matières enseignées. Néanmoins, certaines préconisations semblent obtenir l'assentiment de la grande majorité des acteurs :

- qu'une commission partenariale réunissant le responsable du dispositif et les personnels en charge de la gestion des élèves en difficulté au niveau académique (inspecteur d'académie, membres de la CDES, assistante sociale et, si nécessaire, DDAS ou PJJ) instruisse les dossiers d'admission des élèves ;

- qu'un travail en amont et en aval de la classe relais mettent en relation cette structure et les établissements d'origine ou d'accueil des élèves, afin que la classe ne fonctionne pas comme un lieu de relégation ;

- qu'en parallèle, des lieux de rencontre et de parole soient organisés avec les familles ;

- que l'équipe soit suivie par un intervenant extérieur afin d'induire une analyse des pratiques ;

- que se mette en place un processus d'évaluation.

Accompagner des jeunes en grande difficulté d'une part et aider d'autre part les équipes des établissements à faire évoluer leurs pratiques requiert de multiples compétences. Cela semble imposer aux professionnels impliqués dans ces dispositifs une posture de questionnement et de recherche permanente. Il s'effectue d'ailleurs fréquemment un remaniement de l'équipe après la première année de fonctionnement.

## 6- Quels sont les jeunes concernés par ces dispositifs ?

Il convient d'abord de revenir sur les périodes de création de ces projets :

– de 1985 à 1991 : des initiatives isolées (3 ou 4) se mettent en place. Il s'agit soit d'aider des jeunes déscolarisés, ayant moins de 16 ans, à construire un projet professionnel, soit d'aider « la scolarisation des jeunes soumis à l'obligation scolaire et bénéficiant d'une protection judiciaire », ce qui rentre dans le cadre de la circulaire du 21 août 1985, signée conjointement par la PJJ et l'EN. Dans ce cas, l'équipe, basée dans un collège, est constituée d'un éducateur PJJ et d'enseignants. Les jeunes concernés sont tous sous mesure judiciaire (au pénal ou au titre de la protection de l'enfance) ;

– de 1991 à 1996 : la dynamique est différente, il s'agit alors de répondre à des demandes des équipes enseignantes qui se plaignent des agissements d'élèves « marginaux » qui perturbent les cours et pour lesquels les équipes pédagogique et éducative se déclarent impuissantes. Certains responsables administratifs entendent aussi prendre en compte des élèves qui ne fréquentent plus le collège, pluri-exclus ou inscrits nulle part, alors qu'ils sont encore sous obligation scolaire. Quelques « classes SAS » s'ouvrent pour lutter contre cette déscolarisation active ou passive des jeunes. En 1995, dans les diverses académies, on compte trente-cinq structures, une partie seulement de ces jeunes étant sous mesure judiciaire. Sur chaque site, l'initiative est laissée aux acteurs de terrain pour construire les modalités d'action ;

– en 1996, les mesures du Plan de prévention de la violence à l'école (7) proposent, en s'inspirant des expériences de terrain précédemment citées, de « créer des structures expérimentales pour accueillir et scolariser des adolescents en très grande difficulté ou exclus d'un établissement, en voie de déscolarisation ou de marginalisation, le temps de les aider à trouver une solution scolaire ou préprofessionnelle ». Une note technique du 24 juin 1996 précise bien que le public concerné par ces structures expérimentales ne doit pas correspondre aux élèves de SEGPA, de quatrième d'aide et de soutien ou de troisième d'insertion. L'inscription des structures expérimentales dans ce plan de prévention va inciter les acteurs à s'intéresser aux élèves perturbateurs. Et bien que la circulaire du 18 juin 98 relève que le désintérêt scolaire puisse aussi se manifester par une extrême passivité, une attitude de repli et d'autodépréciation systématique, c'est surtout la déscolarisation « active » qui est prise en compte, les élèves qui se déscolarisent sans faire de bruit au fond des classes étant rarement pris en charge par ces projets.

Actuellement, l'ensemble de ces projets sont regroupés sous le nom de dispositifs relais et concernent :

- des jeunes scolarisés mais jugés perturbateurs ;
- des jeunes montrant un absentéisme perlé ou chronique ;
- des jeunes pluri-exclus allant de collège en collège ;
- des jeunes venant d'être exclus par un conseil de discipline ;
- des jeunes totalement déscolarisés qui passent leurs journées chez eux ou dans la rue (c'est en partenariat avec des acteurs sociaux ou des services de justice que les rencontres

avec ces jeunes sont organisées et qu'un retour vers un lieu de scolarisation, la classe relais, est proposé) ;

- quelques jeunes « passifs » jugés en danger.

La moitié environ de ces jeunes sont sous mesure judiciaire. Ce sont majoritairement des garçons (85 %).

Cette brève présentation permet d'entrevoir que le label unique de dispositif relais recouvre en fait une grande disparité quant au type de jeunes concernés, ce qui rend toute catégorisation difficile voire hasardeuse. La présence d'un élève dans un dispositif ne dépend pas que de caractéristiques qui lui seraient propres. C'est d'inadéquation entre un élève et un système dont il est question et le niveau de tolérance des équipes ou les types d'organisations scolaires qui en amont peuvent construire l'exclusion scolaire sont aussi à prendre en compte et à analyser (8). Il n'en reste pas moins que les comportements précédemment cités ne disent en rien ce qui les génère et que les problématiques soulevées par ces élèves peuvent donc être de natures différentes, ce qui met à rude épreuve les compétences professionnelles des acteurs.

Du discours des acteurs sur ces élèves, et bien que celui-là insiste sur la singularité de chaque jeune, nous retenons une description souvent déclinée sous le mode défectologique : ces jeunes en échec scolaire sont jugés dans un état de rupture avec les normes qui régissent les rapports à autrui et à l'institution, maîtrisant peu de registres comportementaux et langagiers, noyés dans l'immédiateté et l'émotionnel, tout entier dans ce qu'ils ressentent d'eux, des autres et de la société, en recherche d'identité et parfois dans un état de toute-puissance.

En regard de ces propos, les paroles des élèves renvoient une vision de l'école perçue comme un tout hostile, un lieu de contrainte et d'ennui dont ils retirent le sentiment d'avoir été laissés pour compte, de ne pas avoir été aidés : « ils nous enfoncez dès qu'on a des problèmes ». Les parcours scolaires de ces jeunes, toujours chaotiques, montrent que les difficultés scolaires ont précédé les problèmes comportementaux. Ces derniers semblent être une des modalités que les jeunes construisent pour ne pas perdre la face. Se sentant exclus du jeu scolaire, ils répondent par la construction d'une autre scène, celle qui les valorise aux yeux des copains, de ceux qui les regardent. Ils expliquent leurs difficultés scolaires par ce que nous estimons être un langage intériorisé d'adulte : « je ne réussissais pas parce que cela ne m'intéressait pas, il suffit de travailler pour réussir, mais moi je ne voulais pas travailler ». Pourtant, on perçoit très vite que ne pas être intéressé c'est en fait ne pas comprendre. « Quand il y a des trucs qui m'intéressent, ça rentre... si c'est intéressant, si je vois que ça me plaît, si je vois dès le début, je vois que ça commence à me plaire, si je vois qu'ça commence pas à être trop compliqué pour moi ». Ils semblent en effet, bien plus fâchés avec l'institution et l'organisation scolaire qu'avec les savoirs : « J'aimerais bien r'tourner en classe relais pour tout r'apprendre c'que j'ai raté ; oui, même au CP, même en 6e, j'aimerais bien ». Ils sont demandeurs de travail et d'exercices, ils veulent être des élèves comme les autres, mais, dès que pointe une difficulté lors d'un apprentissage, ils se rétractent, reculent (y compris physiquement) et refusent de s'impliquer dans les processus cognitifs. À ce moment, ils enclenchent des comportements insolents ou violents. Selon la belle expression de Serge Boimare (9), bien qu'ils aient encore envie de savoir, ils ont peur d'apprendre. En classe relais, ils disent avoir enfin trouver un lieu d'écoute et de parole, un lieu où on les aide, un lieu qui les apaise. Bien entendu, c'est le retour dans les classes qui pose problème et si toutes les équipes attestent d'une grande modifiabilité de ces jeunes, tout se joue au retour selon les modalités d'accueil et d'accompagnement qui seront réservées à l'élève.

Les premiers résultats de l'enquête (10) montrent que les élèves qui sont adressés par les équipes aux dispositifs connaissent des situations sociales et familiales extrêmement chaotiques et qu'ils se trouvent confrontés à des situations complexes aussi bien hors l'école que dans l'école. On retrouve ici les interactions entre ces deux domaines de vie du jeune, qui interfèrent dans leurs parcours scolaires (11).

Il semble donc qu'à l'heure actuelle ces dispositifs ne soient pas utilisés pour se débarrasser de n'importe quel jeune perturbateur, mais qu'ils remplissent bien une fonction vis-à-vis d'un public en très grande difficulté. Le nombre de places, toujours extrêmement réduit, qu'offrent ces structures est probablement actuellement un régulateur important de ces projets.

## **7- Le rapport entre socialisation et apprentissage dans les dispositifs relais**

En étudiant les dispositifs relais, nous cherchons aussi à comprendre comment s'articulent, au sein des pratiques, les deux objectifs affichés par ces projets : objectifs de socialisation et d'apprentissage des contenus scolaires.

Les nombreuses observations faites dans ces classes nous amènent à constater que, dans la mise en œuvre des pratiques, il existe une dissociation forte entre des pratiques dites de socialisation (entretiens avec l'élève, gestion des conflits, groupe de parole, conseil d'élèves, élaboration de projets collectifs, travail sur le projet de vie ou professionnel de l'élève) et des pratiques visant l'acquisition de savoirs scolaires (cours, séquences d'apprentissage et d'exercices). Cette dissociation se marque non seulement dans le temps et dans l'espace (les moments et les lieux proposés aux élèves étant différents pour les activités de socialisation et pour celles qui visent l'apprentissage de savoirs scolaires), mais aussi dans des formes d'enseignement (alors que les premières occasionnent quelquefois un travail avec le groupe, les activités d'apprentissage sont le plus souvent présentées sous forme d'effectuation d'exercices, selon une progression individuelle et individualisée).

Au sein de la grande majorité des équipes, le travail de socialisation, qui englobe le rapport normé qu'entretient un sujet avec autrui et avec l'institution, est considéré comme devant être antérieur, préalable à celui qui conduit le jeune à s'approprier des savoirs. Peu d'équipes partent du postulat inverse qui consiste à placer les savoirs (et pas seulement la situation d'enseignement) comme outils de socialisation.

La relation sociale à autrui est donc très travaillée dans ces dispositifs et les élèves disent combien ils apprécient la relation qui s'instaure avec les adultes enseignants et éducateurs qui savent les écouter et les laisser s'exprimer. Les équipes encadrantes aussi bien que celles des établissements sont étonnées de la modifiabilité comportementale dont font preuve ces jeunes (y compris après être passés dans des dispositifs courts), ce qui interpelle d'autant plus l'organisation scolaire des collèges (dans certains sites, des lieux de parole ont ainsi « diffusé » à partir des classes relais dans les collèges).

Globalement, on peut dire que les dispositifs relais semblent plus performants pour recréer du lien social que pour faire évoluer le jeune dans une restructuration de son rapport aux savoirs, susceptible de le rendre plus autonome face aux apprentissages. Au sortir des dispositifs, les jeunes se montrent plus armés à gérer leur relation à autrui, voire même à accepter des maladroites relationnelles qui peuvent être commises par les adultes (surtout si l'équipe qui l'accueille à son retour n'a pas été préparée), qu'à accepter de se confronter de

nouveau aux apprentissages et aux mauvaises notes. Le temps de passage en classe relais provoque chez la majorité de ces élèves une envie de changer, de faire un effort. Mais, au retour, les premiers mauvais résultats semblent être un des éléments décisifs qui font décrocher de nouveau le jeune et annihilent ses velléités de changement : « J’faisais des efforts, j’me tenais tranquille, j’apprenais, ben, j’ai eu 3... J’avais la haine. » Les enseignants des dispositifs disent eux-mêmes qu’ils pensent mieux réussir sur le volet « socialisation » que sur les apprentissages.

Le problème réside pourtant dans le fait qu’on ne peut réduire l’école à un simple lieu d’interaction sociale ; c’est aussi (ou avant tout) un lieu qui confronte le jeune à des savoirs et qui, de façon très méritocratique, le juge sur des capacités face à ces savoirs. Que penser de cette difficulté à faire évoluer les résultats scolaires de ces jeunes ? Ces élèves ont-ils accumulé trop de retard ? Ce retard serait-il irrécupérable, et ce malgré les pratiques individualisées qui prennent en compte les difficultés de chaque élève ?

Nous faisons l’hypothèse que la dissociation repérée dans les pratiques et les conceptions des acteurs entre socialisation et apprentissage peut être l’un des facteurs qui intervient, dans la mesure où cette dissociation induit des pratiques qui n’accordent pas aux savoirs en eux-mêmes un rôle socialisant, ce qui ne les légitime pas suffisamment aux yeux des élèves concernés pour que ces derniers enclenchent une véritable démarche d’appropriation.

Cette hypothèse s’appuie sur le fait que la dissociation observée semble aussi refléter des conceptions différentes des enseignants des dispositifs quant à la nature même des processus qui selon eux conduisent un sujet à construire d’un côté son rapport à autrui et de l’autre son rapport aux savoirs. La construction de ces deux rapports ne nous paraît pourtant pas sans relation, entre autres parce que tous deux exigent de se confronter à des normes. Alors que les élèves des dispositifs sont souvent qualifiés de jeunes sans normes, il nous a paru intéressant de comprendre en terme de « remise à norme » les pratiques dispensées dans ces lieux. Deux notions apportent alors une aide précieuse : celle de normativité et celle de normalisation.

## **8- Normativité et normalisation : une distinction précieuse**

Travailler sur la notion de norme conduit, comme le précise Jean-Yves Rochex (12), à distinguer le terme de normativité de celui de normalisation. Les divers domaines d’apprentissage obéissent à des normes de nature épistémologique qui constituent la normativité de ces domaines. Ces normativités se sont arbitrairement construites au fil des questionnements perpétuels que se posent les hommes, dans l’espoir de se comprendre et de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Les différents domaines d’apprentissage, les diverses œuvres humaines, selon l’expression de Yves Chevallard (13), se sont élaborées historiquement en réponse à des questions fondamentales pour l’être humain. Chaque domaine de savoirs se trouve ainsi construit par un ensemble de normes qui se définit comme un arbitraire propre à l’ordre du symbolique, et qui a pour fonction d’astreindre la pensée à un système de contraintes propice à l’acte de création, qui propose un regard sur le monde, une posture, un mode de pensée qu’il convient d’épouser si l’on veut s’en saisir et se l’approprier.

L’émergence du sujet social est donc une œuvre d’affiliation, d’inscription d’un individu dans des systèmes de normativité symbolique. Ces derniers, auxquels il faut dans un premier temps se soumettre, induisent l’accès à de nouveaux savoirs, à de nouvelles compétences, et leur appropriation constitue une activité émancipatrice. Il en est ainsi de

l'apprentissage du langage comme de l'écriture, qui permettent ensuite au sujet d'exister dans le monde parlé ou écrit.

Là se trouve toute la dimension socialisante des savoirs : s'inscrire dans les travées d'une pensée, d'une construction collective, sociale et culturelle, pas seulement pour s'y soumettre mais pour y participer, s'émanciper et pouvoir surgir en tant que sujet singulier capable de créer soi-même, au-delà de ce que les autres ont produit. Au sein de l'école, ces domaines de savoirs apparaissent sous la forme des disciplines scolaires et, pour que ces contenus aient une signification pour les élèves, il convient que la transposition didactique n'ait pas rendu opaques voire inaccessibles les questions qui sont à l'origine de la construction des diverses normativités.

L'appropriation de normes renvoie en effet l'individu, dans le même temps, à une expérience de découverte et de soumission ; il faut accepter de se plier à ces normes pour entrevoir l'émancipation que cette appropriation procure. Cette dialectique entre soumission et émancipation se fera plus facilement si le sujet est porté dans l'effort nécessaire par la connaissance et la compréhension des significations culturelles, historiques qui ont induit l'arbitraire symbolique que représente la normativité des contenus.

À défaut d'avoir été confrontés aux significations qui conduisent à la normativité des savoirs, ces élèves ne leur reconnaissent pas de légitimité et donnent un sens normalisant et non normatif au travail scolaire.

Le terme de normalisation s'oppose à celui de normativité en ce qu'il ne se réfère pas à un arbitraire symbolique, mais à un arbitraire sociopolitique ou socio-institutionnel qui impose les règles qui font autorité et qui peuvent aller jusqu'à instaurer des contraintes plus ou moins légitimes. Donner un sens normalisant aux apprentissages scolaires consiste à se soumettre à l'observance de procédures sans en percevoir la signification. Le sujet se place alors dans un processus de soumission-obéissance sous-tendu par une démarche stratégique et considère que l'utilité du travail scolaire n'est nullement dans l'activité intellectuelle qu'elle exige mais dans les gratifications qu'elle apporte en terme d'utilité : avoir des notes qui permettent de passer en classe supérieure, poursuivre une trajectoire d'élève pour obtenir un bon métier (14). Les élèves manient alors des schèmes opératoires, passent d'une tâche scolaire à une autre, sans percevoir les significations auxquelles elles se rattachent. Ces élèves n'accèdent pas à la normativité des contenus et ils subissent l'école comme une vaste entreprise de normalisation à leur égard, menée par des adultes qui imposent des règles et des savoirs dont ils ne reconnaissent pas la légitimité. Alors que la notion de normativité se réfère à un tiers : le savoir, celle de normalisation ne renvoie qu'à l'ici et maintenant de la relation pédagogique avec l'enseignant, accompagnée de tout son registre lié à l'affectif.

Par rapport au comportement vis-à-vis de la loi et des règlements, on retrouve ces deux notions de normativité et de normalisation à travers ce que Hans Kelsen (15) définit comme deux postures comportementales différentes : le devoir être et le falloir être. Sur le plan juridique, Hans Kelsen rappelle que toute norme est de nature arbitraire puisqu'elle est la signification d'un acte de volonté humaine. Cet acte, posé par celui qui dicte, prescrit un « devoir être » à autrui.

Le « devoir être » relève d'une nécessité normative qui se réfère à l'éthique, à la morale. L'individu qui observe une norme dans son « devoir être » se raccorde à des significations normatives, en reconnaît la validité et donc adhère à la morale qui en est à

l'origine. Par contre, le « falloir être » se réfère pour l'individu à une nécessité causale, à l'adéquation de la fin aux moyens : que faut-il faire pour aboutir à l'état final souhaité ? Il suffit alors d'utiliser certains moyens jugés adéquats pour induire les effets permettant d'obtenir la fin voulue.

Ce « falloir être » exprime une expérience de normalisation. La soumission à l'existence d'une norme sans que sa validité soit reconnue, réduit le comportement social à un falloir être et l'individu à un perpétuel vécu qu'il inscrit dans des procédures de normalisation. Un apprentissage de cette distinction éviterait de brouiller ces deux notions qui sont masquées par les formules toutes faites des « il faut que, tu dois » utilisées sans discernement et qui entretiennent chez les élèves la confusion entre deux postures, celle d'un devoir être et celle d'un falloir être (16).

Que l'on vise la construction du rapport aux savoirs ou du rapport à autrui, normativité et normalisation sont à l'œuvre et ces deux notions ouvrent pour nous tout un champ de questionnement qui peut s'adresser aussi bien au comportement des élèves qu'aux visées des pratiques enseignantes.

#### **9- Les classes relais : pour normaliser ou pour permettre l'accès à une normativité ?**

Réussir à l'école, être « bon élève » nécessite-t-il d'avoir appréhendé la normativité de tous les domaines d'apprentissage ou s'agit-il d'une propension à accepter des pratiques normalisantes ? Suffit-il d'accéder à la normativité de certaines disciplines pour que se crée une connivence suffisante avec l'école et qu'ensuite soient acceptées des pratiques jugées normalisantes dans certains domaines ? Les élèves des dispositifs relais se sentent-ils englués dans un univers qu'ils ressentent comme normalisant, ce qui les conduit sans cesse à en questionner la légitimité ?

Sans confondre les visées des enseignements avec les processus d'appropriation des élèves qui peuvent transcender ou transformer ces visées, nous pensons que ces notions pourraient aider les acteurs à analyser leurs pratiques, en les incitant à construire des pratiques normatives (qui donnent accès à une normativité) et en évitant de laisser le jeune dans des procédures qu'il ressent comme normalisantes.

Or, nos observations nous conduisent à penser que, sur les sites concernés par notre étude, les pratiques de socialisation mettent en place des activités qui témoignent d'une réflexion sur la signification des lois et des règlements, avec un souci de s'adresser au sujet social qu'est l'élève. C'est aussi la construction d'une relation pédagogique empreinte de respect mutuel qui conduit l'élève à la normativité du rapport à autrui.

Par contre, en ce qui concerne les apprentissages, il nous a semblé que certaines pratiques enseignantes n'instauraient qu'un rapport normalisant aux savoirs : l'élève se trouvant confronté à des consignes qui l'incitent à appliquer des formules, à répéter des procédures de résolution qui peuvent malheureusement être opérantes (l'élève peut obtenir une bonne note) sans qu'il ait la moindre idée de la signification culturelle, sociale et cognitive qu'elles renferment. Il semble que la capacité « à faire » des élèves soit bien plus sollicitée que leurs aptitudes à comprendre, à argumenter et à questionner, l'individualisation des pratiques contribuant à renforcer cette démarche. Nous avons souvent interprété des réponses d'enseignant en terme d'astuces de résolution alors que les demandes des élèves portaient, de

toute évidence, sur la recherche d'une signification des contenus. Le type de travail proposé viserait plus à rendre l'élève efficace à son retour quant à certains savoir-faire qu'à le repositionner de façon plus pertinente vis-à-vis de son rapport aux savoirs. Les élèves semblent ainsi être plus mis en tâche qu'en activité intellectuelle et leur dimension de sujet apprenant n'émerge pas toujours. Dans ce cas, ils restent convaincus que les savoirs dispensés à l'école ne les concernent pas.

Les élèves passent ainsi de séquences dans lesquelles ils entrevoient la normativité du rapport à autrui à des séquences d'apprentissage que l'on peut qualifier de normalisantes qui les confortent dans leur vision utilitaire (au mieux) de l'école, ce qui ne réglera en rien les rapports difficiles qu'ils entretiennent avec une institution qui les maintiendra dans une situation d'échec face aux savoirs. À trop miser sur des activités de socialisation déconnectées des savoirs, les équipes ne risquent-elles pas de ne traiter qu'une partie du problème auquel le jeune est confronté ?

À notre sens, l'enjeu des classes relais est d'arriver à concilier les pratiques de socialisation et celles qui visent les apprentissages scolaires, ce qui appelle à se questionner sur la place et le type de savoirs à dispenser dans ces lieux. Au-delà d'une mansuétude compréhensive, les jeunes des classes relais ont besoin de rencontrer l'exigence de diverses normativités.

Les objectifs de l'école étant à la fois la création du lien social et la transmission des savoirs, la non-dissociation de ces deux fonctions est un enjeu fort pour l'école. Assurément, les dispositifs relais contribuent à cette réflexion qui a valeur pour la totalité du système éducatif.

Élisabeth Martin

#### Notes

(1) En 1973, le taux d'accès en troisième pour 100 élèves rentrés en sixième était de 64,3 % ; ce taux passe à 70,4 % en 1980, puis à 74 % en 1985 et à 93 % en 1989, cf. revue Repères et références statistiques de la DEP.

(2) Voir notamment l'article de Rochex (J.-Y.), Enseigner en banlieue, in *Les ZEP entre école et société*, Bouveau (P.) et Rochex (J.-Y.), Hachette, p. 83 à 103.

(3) Demailly (L.), La qualification ou la compétence des enseignants, in *Sociologie du travail*, XXX, p. 59-69.

(4) Vial (M.), *Les Enfants anormaux à l'école, aux origines de l'éducation spécialisée*, A. Colin, 1990.

(5) Roca (J.), *De la ségrégation à l'intégration*, CTNERHI, diffusion PUF, 1992.

(6) Classes relais en collège, BO n° 25 du 18 juin 1998, p 1358.

(7) Plan de prévention de la violence à l'école, BO n° 13 du 28 mars 1996.

(8) Une telle analyse est menée actuellement sur les processus qui en amont créent rupture et désordre dans les collèges par Daniel Thin, Groupe de recherche sur la socialisation, université Lumière Lyon-II.

(9) Boimare (S.), Des enfants qui ont peur d'apprendre, *Cahiers pédagogiques*, n° 300, janvier 1992.

(10) Les résultats définitifs de cette enquête sur la situation familiale et sociale de deux cents jeunes et le suivi en scolarisation d'une centaine de jeunes des dispositifs sont en cours de traitement.

(11) Voir sur ce point l'article de Broccolichi (S.), Les Abandons d'études avant la fin d'un cycle, *bulletin d'information de l'ONISEP* n° 518, avril 1997, qui montre l'importance de ne pas isoler ce qui se joue pour ces élèves à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire.

(12) Rochex (J.-Y.), *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995.

(13) Intervention de Chevallard (Y.), Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui, au colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », octobre 1997.

(14) Ce rapport utilitaire aux savoirs est explicité dans *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Charlot, Bautier, Rochex, A. Colin, 1992.

(15) Kelsen (H.), *Théorie générale des normes*, PUF, 1996.

(16) Ainsi des réponses des élèves à la question : « Pourquoi ne faut-il pas frapper un camarade ? » Certaines réponses faisaient appel au respect, à la souffrance de l'autre, d'autres ne mentionnent que le risque encouru d'être convoqué chez le principal.