



**Centre Alain SAVARY**

## **Les élèves des dispositifs-relais**



**Enquête réalisée auprès de  
jeunes ayant été scolarisés  
dans des dispositifs-relais en  
97 & 98.  
D.Bazart, S.Bonnéry, E.Martin**

Centre Alain Savary

**Les dispositifs relais :  
De multiples questionnements.**

Les dispositifs relais, projets qui visent, bien au delà d'une lutte contre la violence au collège, à endiguer le phénomène de déscolarisation des jeunes collégiens, résultaient principalement jusqu'à présent d'initiatives d'acteurs de terrain. L'augmentation du nombre de ces dispositifs, ainsi que la sortie de la circulaire les concernant (BO du 18 Juin 1998) les fait actuellement rentrer dans une phase d'institutionnalisation qui impose d'autant plus de veiller :

- 1- Aux objectifs que se donnent les dispositifs et donc à la place que prennent ces structures au sein du collège unique.
- 2- Aux types d'élèves accueillis dans ces structures .
- 3- A leur devenir en terme notamment de rescolarisation.
- 4- Aux pratiques mises en œuvre conjointement par les enseignants et les éducateurs pour permettre à ces jeunes d'acquérir non seulement des « normes comportementales » mais aussi des savoirs scolaires, condition nécessaire pour qu'un retour dans un mode de scolarisation ordinaire puisse se faire.
- 5- Aux effets induits par ces dispositifs périphériques sur les politiques pédagogiques et éducatives des établissements scolaires.

Les dispositifs nous amènent ainsi à travailler :

- sur les notions d'intégration et de relégation, les divers dispositifs étant constamment en tension entre ces deux pôles
- sur les conditions capables d'induire chez un adolescent, des processus de « changement » et « d'inscription » dans de nouveaux modes relationnels et cognitifs.
- sur les pratiques qui permettent au delà de « contenir » ces jeunes, de leur faire appréhender la signification de l'école et des savoirs scolaires.
- sur la complémentarité professionnelle des éducateurs et enseignants qui travaillent ensemble le rapport complexe entre socialisation et apprentissage
- sur l'équilibre qui s'instaure entre les élèves et les acteurs des dispositifs, chacun essayant d'entraîner l'autre « dans son monde ».

Le présent rapport répond à une commande du Ministère et a pour objet les élèves fréquentant ces dispositifs :

**Les élèves présents dans les dispositifs relais :  
De quels élèves s'agit-il ?**

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous proposons :

I- Les résultats d'une enquête sur des élèves scolarisés dans ces dispositifs durant l'année scolaire 1997-1998.

II- L'analyse de cinquante entretiens avec des jeunes des dispositifs, présentée

-sous forme d'une synthèse faisant ressortir les « traits communs »

-sous forme d'une typologie qui permet d'analyser avec plus de finesse la diversité des élèves.

L'objectif des dispositifs relais étant de donner (ou redonner) au jeune, la signification de l'école ainsi que le sens de sa présence au sein de celle-ci, nous avons ciblé les entretiens sur la façon dont ces jeunes vivent l'école et sur les rapports qu'ils entretiennent **au sein de l'institution scolaire** .

## **I- L' enquête sur les jeunes des dispositifs relais.**

Des questionnaires ont été envoyés en Juin 1998 à certains dispositifs relais. Nous avons ensuite retenu 14 dispositifs pour un total de 190 élèves. Ces 14 dispositifs se situent aussi bien en région parisienne qu'en province et sans avoir valeur d'échantillon, ils permettent tout à fait, par rapport à la centaine des dispositifs existant, d'appréhender le type d'élèves présents dans ces dispositifs.

Les dispositifs retenus sont tous des dispositifs qui scolarisent à plein temps les jeunes pendant une durée minimale d'un mois. Les questionnaires, remplis par les adultes, enseignants et éducateurs, exerçant dans ces dispositifs, visaient à recueillir des informations sur la situation sociale et familiale des jeunes, sur leurs parcours scolaires et leur devenir après le passage dans le dispositif. Comme toute enquête basée sur un questionnaire rempli par des tierces personnes, il convient de rappeler que le degré de précision et de fiabilité des informations ainsi recueillies peut être relatif. En effet, notamment en ce qui concerne les situations familiales, certaines ne sont pas connues ou peuvent être rapportées fortement empreintes des représentations que construisent les acteurs sur les conditions de vie du jeune. Le traitement de ces questionnaires se situe donc dans les limites de la méthodologie utilisée. Néanmoins, les diverses sources d'informations convergent sur des points forts qui renseignent de façon pertinente sur le type d'élèves fréquentant les dispositifs.

Cette enquête se poursuivra sur l'année 98-99, elle concernera un nombre plus élevé de dispositifs et donc d'élèves. Il nous sera alors possible de corroborer ou d'infléchir les premiers résultats présentés ici.

### **Premiers résultats sur une population de 190 élèves :**

#### **1. La situation sociale et familiale des jeunes :**

- Ces dispositifs relais accueillent principalement des garçons. Sur 190 élèves, 34 étaient des filles, ce qui représente 18 % de l'effectif contre 82% de garçons.
- La majorité des élèves concernés avaient entre 14 et 16 ans (75 % des élèves).
- 83 % de ces élèves étaient nés sur le sol français et avaient donc suivi la totalité de leur scolarité en France.
- 50 % n'avaient aucun parent issu de l'immigration. 40 % des élèves étaient issus d'une famille dont les deux parents étaient d'origine immigrée, 10% avait un seul parent issu de l'immigration.
- Les renseignements donnés attestent de situations familiales troublées. Apparaît de façon très significative, une absence physique du père dans la moitié des foyers. La lecture des questionnaires montre, et ce malgré le filtre que représente la connaissance toujours partielle qu'ont les acteurs de la situation réelle, ou les représentations qu'ils se font des familles, que ces jeunes vivent des situations sociales et familiales que l'on peut qualifier « objectivement »

de particulièrement difficiles. D'ailleurs plus de la moitié de ces élèves sont déjà sous mesure judiciaire, notamment au titre de la protection de l'enfance. Il est à noter que la proportion de jeunes sous mesure, varie selon la composition des équipes : dans les dispositifs, qui bénéficient d'éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, il y a de 100% à 60% de jeunes sous mesure. Les dispositifs qui n'en bénéficient pas accueillent néanmoins rarement moins de 40% de jeunes sous mesure.

**Même si ces premiers résultats demandent à être affinés, ils nous permettent de dire, dès à présent, que les équipes des établissements ne se servent pas actuellement des dispositifs relais pour y envoyer de « simples perturbateurs ». Il s'agit de jeunes vivant par ailleurs des situations sociales, familiales ou affectives particulièrement difficiles.**

## **2-Leur situation scolaire :**

- 30% de ces 190 élèves étaient déjà totalement déscolarisés lors de leur admission dans le dispositif. Le temps de déscolarisation étant majoritairement supérieur à 5 mois. Ce taux d'élèves déscolarisés est très différent d'un dispositif à l'autre. Quand les dispositifs sont récents, ils accueillent une proportion plus élevée de jeunes déscolarisés.
- Les trois quart restant fréquentaient encore un établissement mais y montraient un comportement perturbateur ou absentéiste.
- Ces élèves étaient majoritairement de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup>. 8% des élèves provenaient de SEGPA.
- Les niveaux de classe redoublés les plus cités sont le CP, la 6ème et la 5ème, mais ces questions n'ont pas été suffisamment renseignées pour que nous puissions en tirer des informations chiffrées fiables.
- Le niveau scolaire est le plus souvent faible, des problèmes graves de maîtrise de la langue orale sont signalés dans 10% des cas, une très faible capacité en lecture dans 20% des cas, et à l'écrit dans 30% des cas.
- Les acteurs jugent que dans 68% des cas le comportement des jeunes évolue positivement pendant leur séjour dans le dispositif. Dans 35% des cas, une attitude positive vis à vis du travail scolaire est notée.

**Très majoritairement, les élèves concernés ont un niveau scolaire faible et les équipes disent faire plus progresser ces jeunes sur le plan de la socialisation que sur celui des apprentissages.**

## **3-Devenir scolaire des élèves après leur sortie du dispositif :**

L'estimation du pouvoir de rescolarisation de ces dispositifs est un facteur régulateur important qui permet, aussi bien au niveau de l'équipe qu'au niveau institutionnel, d'évaluer en partie la pertinence de tels projets. On ne peut pour autant réduire les modalités d'évaluation de ces dispositifs à ce seul indicateur. Les effets induits sur les jeunes, par ce temps de passage dans les dispositifs, pouvant aussi s'exprimer par des évolutions importantes dans le comportement ou sur leur pouvoir d'analyse qui ne se traduisent pas, pour autant, sur leurs parcours scolaires. Nous sommes alors confrontés à la difficile évaluation du travail social qui pose de nombreux problèmes théoriques et méthodologiques et qui requiert notamment un suivi à long terme des individus. En ne traitant que les parcours scolaires des

jeunes, le travail ci-dessous présenté n'utilise qu'un des indicateurs possibles pour évaluer l'efficacité des dispositifs relais.

Parmi les 190 élèves précédemment cités, nous avons été en mesure de suivre avec les équipes de 13 dispositifs, le parcours scolaire de 175 élèves. Il ne nous a pas été possible de suivre le devenir des élèves d'un des 14 dispositifs, ce qui explique la diminution de 15 élèves de notre population. Ces 175 élèves ont tous été accueillis dans un dispositif relais durant l'année 97-98. Afin d'obtenir des résultats sur un plus long terme, nous avons suivi, le parcours scolaire de ces élèves, non seulement à leur sortie du dispositif, mais l'année scolaire suivante.

Nous possédons ainsi des informations sur la situation scolaire réelle dans laquelle se trouvaient ces 175 jeunes, tout d'abord au mois de Novembre 1998, soit deux mois après la rentrée scolaire de l'année qui suivait leur passage dans le dispositif, puis au mois de Mai 1999 soit en fin d'année scolaire.

Les résultats sont les suivants :

◆ En Novembre 1998

- 37 % étaient scolarisés en collège
- 26 % étaient en CAP, BEP, apprentissage
- 21% étaient dans des structures particulières (établissements spécialisés, internat, retour en classe relais)
- 12% étaient déscolarisés

Pour 4 % d'entre eux aucune information n'a pu être recueillie.

• Parmi les 37 % d'élèves rescolarisés en collège, 74 % l'ont été en 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup>.  
7 % en Segpa et 19 % en 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien ou en 3<sup>ème</sup> d'insertion.

◆ En Mai 1999

- 26 % étaient scolarisés en collège
- 23 % étaient en CAP, BEP, apprentissage
- 18% étaient dans des structures particulières (établissements spécialisés, internat, retour en classe relais)
- 22% étaient déscolarisés

Pour 10 % d'entre eux aucune information n'a pu être recueillie.

**Interprétation de ces résultats :**

-le taux de déscolarisation

On note une augmentation du taux de déscolarisation qui passe de 12% à 22% en fin d'année. Ce qui représente 39 élèves déscolarisés en fin d'année sur 175 élèves. Sur ces 39 élèves, 28 élèves ont plus de 16 ans.

Les déscolarisations proviennent plus d'élèves de collège que des élèves en CAP, BEP ou en apprentissage. Il est à noter que des mouvements se sont faits dans les deux sens, à savoir

certaines élèves déscolarisés en Novembre, ont rejoint des formations en apprentissage, en passant par les Missions Générales d'Insertion (MGI).

Pour interpréter ces résultats, nous pouvons dans un premier temps les comparer au taux de déscolarisation des plus de 16 ans donnés par la DPD (Repères et références statistiques 1998) qui est de 4,3 %. On constate alors que parmi les élèves des dispositifs, le taux de déscolarisation est nettement plus élevé. Ce résultat n'est guère étonnant puisque ces élèves faisaient partie d'une population qui avait 100% de chance de se déscolariser, auquel cas, le chiffre de 22% est plutôt positif.

Il aurait été intéressant de pouvoir comparer ce taux de déscolarisation avec celui d'une population d'élèves, scolarisée dans des collèges, et suivie par La Protection Judiciaire de la Jeunesse, ce qui aurait pu avoir valeur, pour partie, de population témoin. Malheureusement la PJJ n'a pas, à notre connaissance, entrepris ce type d'études et ces chiffres n'existent pas.

-le bon maintien des jeunes en apprentissage

Très peu de jeunes en apprentissage se sont déscolarisés au cours de l'année. Pourtant l'apprentissage est un système qui induit des contraintes fortes pour le jeune : déplacements souvent lointains, horaires fixes et contrôlés, acquisition de méthodes et de rigueur dans le travail. Vue la population de jeunes issue des dispositifs, on pouvait s'attendre à une « adaptation » plus difficile.

Deux facteurs peuvent expliquer cette adaptation des jeunes :

- Ils trouvent dans ces formations un contexte plus propice pour eux, en terme d'organisation scolaire, de relation aux adultes, de type de savoirs dispensés.
- On peut aussi émettre l'hypothèse que le passage dans un dispositif a utilement préparé le jeune à l'acceptation de ces contraintes.

**78% des 175 élèves présents dans des dispositifs relais en 1997-1998, se maintiennent dans une structure de formation à la fin de l'année scolaire 98-99. Eu égard à la population concernée, on pouvait craindre un résultat inférieur c'est pourquoi ce résultat nous semble plutôt positif. Le passage dans un dispositif n'est certes pas le seul élément qui œuvre pour créer des conditions propices à une rescolarisation, néanmoins ces résultats nous incitent à poser comme probable le fait que les dispositifs concourt à l'obtention d'un tel résultat.**

## **II -Les entretiens avec les jeunes :**

Face à l'extrême complexité des histoires particulières de ces jeunes, il est apparu que l'approche quantitative, proposée par l'enquête, devait se doubler d'une entrée plus qualitative : centrée sur quelques uns d'entre eux, elle devait permettre de comprendre un peu mieux ce qui se jouait à l'école pour ces élèves.

### **Cinquante jeunes scolarisés dans neuf dispositifs.**

Les résultats que nous vous proposons proviennent de l'analyse de 50 entretiens effectués entre avril 98 et février 99. 25 entretiens ont été réalisés avec des jeunes alors qu'ils étaient dans le dispositif, 25 autres entretiens ont eu lieu avec des jeunes ayant quitté le dispositif depuis moins d'un an. Ce protocole visait à obtenir un nombre assez élevé d'entretiens avec des élèves différents et à repérer à travers leurs discours, comment ils vivaient ou avaient vécu ce passage dans le dispositif.

Pour saisir la diversité des situations de ces jeunes, nous avons consulté les questionnaires, leurs dossiers scolaires et nous avons pris l'avis des membres des équipes pour qu'ils nous aident à rencontrer des jeunes, pour lesquels l'expérience dans le dispositif ou au retour s'était passée de façons différentes. C'est ainsi que pour chaque site (le dispositif ou le lieu de rescolarisation) nous avons pu rencontrer des jeunes pour lesquels « cela se passait bien » et d'autres pour lesquels les modalités de scolarisation dans le dispositif ne semblaient pas avoir induit l'effet escompté .

Pour les jeunes rescolarisés, les niveaux de rescolarisation se répartissent de la façon suivante : 2 élèves étaient en CAP, un en BEP, 2 en seconde professionnelle, 4 étaient en 4ème de collège, 3 en 3ème, 2 en 5ème, 1 en sixième, 1 en 4ème technologique, 1 en 4ème d'aide et de soutien, 3 en segpa, 2 en 3ème d'insertion, 1 en CIPPA, 2 en apprentissage. Par contre, trois jeunes ont refusé de nous rencontrer, il s'agissait de jeunes qui avaient mal vécu leur passage en classe relais et qui se retrouvaient sans orientation ni projet de formation. Par conséquent, les entretiens réalisés ne reflètent pas les positions extrêmes de certains élèves qui seraient venus probablement augmenter le nombre d'élèves de type 4 (voir la typologie présentée dans les pages suivantes).

Le protocole précédemment cité, nous permet d'analyser la diversité des discours des élèves. Mais bien que nos entretiens se soient déroulés dans neuf sites qui proposent des lieux et des durées de rescolarisation différents (structures hors les murs ou dans un collège; dispositif de un mois ou de trois, voire une année ; dispositif interne ou au contraire recrutant sur tout un district), notre étude ne permet pas de mise en relation suffisantes pour comparer l'efficacité d'un dispositif par rapport à un autre, au vu des comportements et résultats des élèves. De la même façon, nos résultats ne permettent pas d'imputer les effets induits sur le jeune au seul passage dans le dispositif. Pour évaluer de façon précise l'impact des dispositifs, il sera nécessaire d'effectuer des entretiens, avec le même élève, avant et après son passage dans le dispositif. C'est ce que nous ferons prochainement.

Par contre, dès à présent, les données recueillies nous permettent de présenter :

- A -Une synthèse regroupant ce que nous avons pu observer avec le plus de régularité chez ces jeunes, sans pouvoir, pour autant, s'aventurer à parler de constantes, tant leurs personnalités sont différentes : rien de ce qui suit n'aura pu être observé chez tous sans exception.
  
- B -Une typologie des élèves des dispositifs.

Pour chacun des élèves, nous avons croisé des informations issues de leurs dossiers (portant sur leurs histoires familiales et leurs parcours scolaires), le témoignage de leurs enseignants, et leurs propres paroles.

Les jeunes ont été interviewés dans les dispositifs ou dans leurs lieux de rescolarisation. Selon les cas, l'éducateur du dispositif, s'il était encore en relation avec le jeune, ou le chef d'établissement ou le Conseiller principal d'éducation nous ont aidé à organiser les rencontres. Dans la grande majorité des cas, ces entretiens ont pu se dérouler dans des lieux où le jeune pouvait se sentir à l'aise.

Ces entretiens avaient pour but de comprendre les logiques qui sous-tendent les comportements, les mobilisations des élèves afin de saisir leur point de vue, de repérer le sens qu'ils attribuent à leur scolarité, aux savoirs, à l'école en général, à leur passage en classe relais en particulier, aux rencontres qui s'y produisent, aux mesures éducatives dont ils bénéficient.

### **Des limites à la généralisation de ces données**

Le nombre important d'élèves rencontrés ne saurait toutefois nous autoriser à généraliser les analyses qui suivent, car il convient de préciser d'emblée trois éléments qui en limitent la portée :

- ces jeunes sont tous originaires de la région parisienne ;
- nos entretiens ne concernent généralement que les élèves qui sont encore sous statut « scolaire » (collège, lycée professionnel ou pré-apprentissage), et ont accepté de parler de la classe relais . Nous n'avons pu joindre ceux qui sont rentrés dans la vie active, ni ceux dont les familles ont déménagé ;
- d'autre part et c'est l'élément le plus important, la constitution d'un groupe dit « classe relais » pose problème, car la composition de ce groupe dépend largement des politiques et du « seuil de tolérance » des établissements qui adressent ces jeunes vers ce type de structure : tel élève proposé pour une classe relais dans un site serait resté dans son collège d'origine dans un autre. La catégorisation « d'élèves de classe relais » est donc toute relative et dépend tout autant des caractéristiques de ces élèves que de celles des établissements qui les reçoivent.

Il reste cependant, que la diversité des élèves rencontrés, sans pouvoir prétendre à être un échantillon représentatif d'une « population spécifique des dispositifs relais » apporte des

éléments significatifs sur la façon dont ces élèves donnent sens à l'école et à leur passage dans le dispositif relais.

## A- Quelques éléments de synthèse

### CARACTERISQUES DU GROUPE ETUDIE

#### **des âges et des niveaux de classe très variés**

Les élèves que nous avons rencontrés sont, comme dans l'ensemble des dispositifs sur lesquels a porté l'enquête nationale, très majoritairement des garçons ( trente neuf ).

La plupart d'entre eux ( trente six ) ont plus de quatorze ans, et parmi eux, treize ont, au moment de l'entretien, dépassé l'âge de la scolarité obligatoire ; les quatorze jeunes qui ont entre douze et quatorze ans, forment le groupe de ceux que nous appellerons, par commodité, les « petits ».

Les niveaux de classe à partir desquels ils ont rejoint les dispositifs relais sont également très variés : dix-huit élèves étaient en sixième, douze en cinquième, dix en quatrième et dix en troisième. Il faut toutefois préciser que ce niveau n'est que théorique pour un bon tiers d'entre eux, déscolarisés depuis plusieurs mois avant leur affectation en classe relais.

#### **des situations sociales et familiales particulièrement difficiles**

Ils sont tous, sauf un, **issus de milieux populaires**, disposant de ressources modestes. Pour plus de la moitié des familles concernées, l'aide sociale constitue la seule source de revenus ; l'immense majorité d'entre eux vit dans des logements sociaux, en cité d'habitat collectif, quelques uns dans la précarité, à l'hôtel.

Leurs histoires familiales sont particulièrement perturbées, même si les jeunes, dans l'entretien, les ont rarement évoquées, et jamais, sauf pour deux d'entre eux, reliées à leur problèmes scolaires : seuls, Paco (17 ans), qui vit avec sa mère gravement alcoolique expliquera : « *ce qui ne collait pas, c'est que j'avais quelques problèmes familiaux* » et Natalia (13 ans) qui habite à l'hôtel : « *là, j fais des bêtises, parce que j suis pas tranquille dans ma vie* ».

Pour autant, leurs dossiers indiquent des parcours de vie très difficiles, liés à des situations particulièrement dures : nous n'avons pu clairement identifier que huit jeunes, qui ne présentaient apparemment pas de problème familial majeur. Les autres sont confrontés à un abandon parental (trois), à l'incarcération d'un membre de leur famille (trois), à une violence familiale ( cinq ), et/ou à des problèmes médicaux concernant au moins l'un des deux parents : maladie grave ( trois ), alcoolisme ( quatre ), dépression maternelle lourde (trois), internement psychiatrique (deux).

A ces problèmes s'ajoute la difficulté que l'on observe le plus souvent, c'est à dire l'absence du père. Cette absence est physique, pour dix-neuf de ces jeunes, dont le père est

inconnu, ou décédé, ou rarement présent au domicile. Elle est aussi symbolique pour beaucoup d'autres, qui s'en plaignent, disant qu'il « *rentre tard...* » ou « *n'est jamais là...* » ou « *s'en fout* ». Dans ce dernier cas, il s'agit souvent de pères très âgés.

Ces dossiers, où transparaît plus d'une fois l'accumulation de plusieurs des difficultés que nous venons de mentionner, permettent de dire que ces jeunes ne sont pas de simples perturbateurs : ils doivent affronter, sans l'étayage nécessaire, des situations sociales, aussi bien que familiales et affectives, complexes, ne se mariant guère avec les contraintes exigées par l'école.

### **des histoires scolaires chaotiques**

Quant à leurs histoires scolaires, il nous faut insister sur le fait que presque tous ces élèves sont issus de notre système scolaire : ils sont en effet nés en France, ou y ont effectué la totalité de leur scolarité, même si quarante trois d'entre eux ont au moins l'un des deux parents d'origine étrangère.

Leurs parcours scolaires sont généralement chaotiques : d'abord, on y compte un nombre important de redoublements, particulièrement en début de cycle (CP, 6<sup>ème</sup>) - une élève triplait même sa 5<sup>ème</sup>, après avoir redoublé sa 6<sup>ème</sup> ; toujours est-il qu'ils ont accumulé plusieurs années de retard, prises, pour environ la moitié d'entre eux dès l'école élémentaire, si bien que seuls, deux élèves avaient l'âge dit « normal » lors de notre entretien... ils n'étaient encore qu'en 6<sup>ème</sup>...

Ils ont parfois été victimes de mesures arbitraires, mal vécues ( changement de sectorisation impliquant un changement de collège), voire d'erreurs d'orientation ( un dossier de SEGPA, pour un élève trop jeune) ; certains d'entre eux se sont même retrouvés, en fin de 5<sup>ème</sup> déscolarisés, faute d'un établissement d'affectation.

Mais la plupart de ces jeunes ont une autre caractéristique plus fondamentale : ils n'ont cessé d'« aller et venir », à l'intérieur du système scolaire, entre les collèges ; d'« aller et venir » également à l'intérieur de leur établissement entre des classes dites « normales » et , des classes-maison de type « 6<sup>ème</sup> / 5<sup>ème</sup> en trois ans », ou des structures spéciales, comme les « perf. », SEGPA, CPA.

### **un suivi déjà ancien**

Beaucoup d'entre eux ont pourtant fait l'objet d'un signalement précoce, et ont été suivis par une multitude d'intervenants depuis l'école primaire : rééducateurs, psychologues, orthophonistes, éducateurs, assistante sociale... Vingt et un d'entre eux faisaient déjà l'objet, avant leur affectation en classe relais d'une mesure éducative administrative ou judiciaire.

Ils n'identifient d'ailleurs pas toujours clairement ces intervenants, certains allant jusqu'à dire que « *ça sert à rien* ». Il faut remarquer que souvent ces dispositifs d'aides sont de courte durée et relativement peu encadrants : un éducateur en milieu ouvert suit un nombre important de jeunes. Dans le discours des jeunes, c'est alors l'éducateur ou l'enseignant de la classe relais qui apparaît comme un adulte référent, repéré comme tel dans leur histoire scolaire. Il semble même que pour un certain nombre d'entre eux, il s'agisse du premier référent adulte (autre que la famille) auquel le jeune accorde une telle importance. Les dispositifs relais offrent, il est vrai, une possibilité d'encadrement bien plus importante, en

personnes et en temps, que la plupart des aides précédentes dont les jeunes ont pu bénéficier, sauf pour les jeunes qui avaient été placés en internat spécialisé ( cinq).

Nous allons maintenant envisager, les rapports que ces élèves ont construit avec la notion de norme, d'école et de savoirs.

## **RAPPORT A LA NORME**

### **« la galère c'est de ne pas avoir d'école » : une demande forte, être dans l'école**

Le premier point qui ressort de ces entretiens, n'est pas le moins étonnant : aucun de ces jeunes, pourtant si souvent absentéistes, voire déscolarisés, ne remet en question la légitimité de l'obligation scolaire, d'ailleurs, dit Farid ( 13 ans) : *« c'est obligé d'aller à l'école ; tant qu'on a pas seize ans, c'est obligé »*.

Plus encore, ces jeunes malmenés par l'école, et qui la malmènent, considèrent, non comme un soulagement, mais comme une menace extrêmement grave le fait de ne plus en « avoir », comme ils disent : *« la galère, pour moi, c'est de pas avoir d'école »*, résume simplement Mustapha (16 ans) ; Lounes ( 15 ans) dit que, privé d'école, il *« avait la rage »*.

On voit alors se dessiner dans leur discours l'une de ces catégories binaires, autour de laquelle ils se positionnent si souvent, ici, celle du « dedans/dehors ». D'autant plus que l'école structure la vie quotidienne « normale », c'est à dire l'espace et le temps. C'est particulièrement flagrant dans le discours « en creux » de ces élèves sur la période de déscolarisation qu'ils ont vécue, ou plutôt mal vécue. Ainsi en témoigne Hassan (14 ans ½) : *« Je suis resté... Je suis resté au moins une semaine et demie, à la rue. Ça prend la tête, un peu... Ouais, le matin, tu te réveilles, tu fais rien, tu sors, y'a pas de copains, rien..... je voyais tout le monde va à l'école, y'a que moi, je reste que moi ici... Rien à faire... Je m'ennuyais ! On reste chez nous on regarde la télé, bon y'a rien à la télé on descend en bas et y'a personne, après on redescend, on fait des petits tours... »*

### **« tout l'monde est à l'école » : être à l'école, c'est la norme**

En effet, d'abord, disent-ils, la norme, c'est d'être dedans, puisque l'ensemble de leur classe d'âge s'y trouve : si Cédric (12 ans) se contente d'un laconique : *« y'a mes copains et tout ça »*, Lounes (15 ans) dit clairement que *« tout l'monde est à l'école, et moi, j'suis tout seul dehors »*.

Cette obligation qu'ils ressentent, et à laquelle ils sont conscients de ne pas se soumettre, les place souvent dans des contradictions angoissantes et douloureuses : Natalia (13 ans) exprime ainsi ce sentiment : *« J'aime bien l'école, parce que j'sais pas, y'a les amis, y'a les profs, au moins tu sais c'est quoi »* et elle ajoute: *« même des fois... quand tu t'fais renvoyer d'cours, ça fait plaisir, parce que tu t'dis, voyez, j'suis dans un collège ! »* Lounes ( 15 ans) le dit aussi : *« quand j'vais à l'école, j'aim'rais bien pas avoir cours, et quand j'suis dehors, je m'dis pourquoi j'suis là et pas à l'école. »*

S'il est normal d'aller à l'école quand on a leur âge, puisque la vie sociale des jeunes s'y déroule, être « dehors », pour eux, c'est donc obligatoirement entrer dans un processus de

marginalisation qui leur fait extrêmement peur : « *j'étais inquiet, pendant les deux mois, j'étais à la rue* », *ça m'a fait réfléchir* » dit Karim ( 14 ans ½), exclu par conseil de discipline. Mauricette ( 17 ans), déscolarisée, explique bien sa crainte d'un regard social qui stigmatise cette « anormalité » : « *Les élèves, y vont s'faire virer d leur collège, aucun collègue ne veut d'eux, je sais pas, y seront dans la rue, quoi faire ? Ils vont faire quoi, traîner, traîner, traîner... les gens vont dire : regarde cet enfant !* ».

Le fantasme tenace qui les habite est alors que, privés d'école, ils deviendront forcément des délinquants ; ceux qui en parlent s'impliquent d'ailleurs toujours fortement dans la formulation, démontrant l'ampleur de leur inquiétude : c'est Hocine (16 ans): « *Faut pas être dehors, jeté et moi, après, j'me r'trouve dans la rue et j'vais faire quoi après dans la rue, j'vais finir en prison* » ou Akim (14 ans), à propos d'un camarade exclu : « *y s'est fait renvoyer, maint'nant, si vous l'voyiez, il est dehors, il est à la rue. Faut que j'travaille, j'veux pas dev'nir comme lui un voyou : j'reste dehors, j'vais voler, on va m'arrêter, j'vais aller en prison, ça va faire d la peine à mes parents* ».

Au-delà de son raccourci saisissant, cette dernière référence à ses parents nous autorise à penser que les craintes des jeunes relaient en réalité des inquiétudes parentales, d'autant plus fortes que les familles vivent dans des cités où le « mauvais exemple » est sous leurs yeux. Certains jeunes d'ailleurs le disent expressément : « *ma mère, elle m'dit, si tu travailles pas bien, tu vas finir comme les autres qui dealent, tout ça...* » (Yagob 14 ans, dont le père est décédé).

### **« Si j'vais pas à l'école, comment j'vais faire plus tard ? » : être à l'école c'est préparer l'avenir**

On est tout de même frappé par leur insistance à répéter que sans école, on est « *à la rue* », expression qui s'applique habituellement à la privation de domicile, marque tangible de l'exclusion. Ce lien qu'ils font entre leur propre marginalisation et l'exclusion qui frappe des adultes n'est pas fortuit : Sofiane (16 ans), attendant une réaffectation après conseil de discipline dit par exemple qu'alors, il « *était comme au chômage* ».

Sa comparaison est éclairante : **aucun de ces jeunes n'a tenu le discours que l'on prête si souvent aux élèves en échec, selon lequel, l'école ne leur servirait à rien, puisqu'ils seraient de toute façon condamnés au chômage**. Au contraire, s'ils tiennent tant à être scolarisés, c'est que disent-ils, on y joue son avenir.

Ainsi Mounia (16 ans), dont le niveau scolaire est l'un des plus faibles : « *Il faut qu'j'apprenne des choses, si j'rate, par exemple, si j'vais pas à l'école, comment j'vais faire plus tard ? c'est ça qu'y faut s'dire, parce que faut voir les gens comment y sont maint'n'ant dans la rue !* ». Même les plus laconiques, ceux qui éprouvent la plus grande difficulté à trouver les mots pour parler de leur vécu, s'expriment, sur cette question, à la première personne : Cédric (12 ans),: « *Si j'étais pas obligé, j'irais quand même pour avoir du travail* » ou Brice (14 ans ½) « *Si je vais pas à l'école, j'aura pas de chance pour essayer de trouver un travail, tout ça.* ». Mamadou (13 ans), le met presque en équation: « *J'aurai p't'êt plus d'école, après, j'pourrai plus avoir d'emploi. Sinon, on n'a pas d'appartement...* »

Il y a là comme un paradoxe : ces jeunes dont on dit parfois qu'ils ne supporteraient pas l'école, sembleraient bien en faire leur seul rempart contre une marginalisation qui les menace dans l'immédiat et dans le futur. Il ne faut toutefois pas se leurrer : cette inquiétude n'est pas suffisante pour les mobiliser à l'école, c'est à dire dans l'apprentissage des savoirs, dont ils

pensent souvent que seul un minimum est nécessaire. Lucie ( 15 ans) par exemple les réduit à un : « *si tu sais pas lire, si tu sais pas écrire, tu peux pas travailler* ». On peut se demander s'il ne s'agit pas en définitive pour beaucoup d'entre eux du discours des adultes qu'ils répètent à l'envi, comme pour s'en persuader.

**« On fait des cours... j'sais pas, bizarres quoi ! » : une catégorisation essentielle, le « normal » et le « fou »**

Ils veulent donc de l'école, mais leur désir de conformité ne s'arrête pas là ; ils en veulent « *de la vraie* », quitte d'ailleurs à s'y ennuyer et à la détester. Ce n'est pas la moindre de leurs contradictions, et Robert (13 ans) est l'un de ceux qui la verbalise le plus clairement, en nous parlant de la classe-relais où il se trouve : « *on peut pas dire qu'on travaille moins, on travaille comme tous les autres, mais un petit peu moins, quoi !* ».

D'abord, l'école, de par la fonction sociale qu'ils lui assignent, structure fortement leur temps et leur espace ; ceux que nous avons rencontrés étaient très attachés à ce que leur classe ait une structure la plus proche possible dans son organisation des formes scolaires « normales », comme en témoigne Elie (16 ans) : « *Je préfère aller dans un cours... où c'est écrit dans l'emploi du temps, le cours que je fais... Donc, je dois y aller...* ».

Ils apprécient pourtant presque tous la spécificité de ce dispositif (faible effectif, aide individualisée), mais certains en rejettent ce qui stigmatise leur marginalité, comme les matières « *bizarres* », où ils ne travaillent que leurs difficultés de socialisation : relaxation, ateliers de jeux, etc... Car, même s'ils en goûtent les moments ludiques, ils sont souvent obsédés par la crainte du retard - « *J'suis pas en r'tard* » proteste Yacine (14 ans) - et réclament surtout des « *vrais cours* », et dans les disciplines les plus valorisées (« *des math* », et du « *français* », toujours cités) . Ainsi, Natalia (13 ans) traduit, par son expression confuse, une grande inquiétude : « *J'préfère la classe normale... au début, ici, on travaille presque pas. J'ai l'impression que en fait on perd du temps... c'est pas comme un cours normal.. ; en fait on fait...mais des cours...j'sais pas, bizarres, quoi ! des fois, quand on va au CDI, ça sert à rien, j'sais pas, on joue au Scrabble* ». Sofiane (14 ans et demi) trouve : « *qu'y restent trop longtemps sur les révisions... puisqu'on est déjà en r'tard* ». Le plus jeune d'entre eux - Fabrice, 12 ans - a beau se réjouir : « *comme j'l'ai déjà fait, j'aurai des bonnes notes !* », il est le seul.

C'est que la plupart d'entre eux tiennent beaucoup à une conformité qui les rassure : le « *normal* » semble être pour eux un repère essentiel dans le système ; ils insistent donc, pour expliquer que la classe relais où ils se trouvent est « *comme les autres* ». Par exemple, Sofiane (13 ans) : « *tout est pareil qu'les aut'cinquièmes, sauf not'discipline, caractères et tout ça... J'suis l'programme normalement, c'est ça euh... moi, j'm'en fous du reste* », ou Hayet (13 ans) : « *C'est pareil, mais juste y'a... on est moins d'élèves, c'est tout* ».

De ce fait, un traitement spécifique de leurs difficultés peut être vécu par eux et leurs familles, comme un écart avec la norme qui les inquiète ; ainsi, Mehdi (15 ans) a comparé avec son frère : « *A mon avis, l'programme de cinquième qu'on fait, c'est pas l'même c'est plus facile* » ; il s'inquiète pour son orientation : « *tu fais une semaine de stage et une semaine de travail. Moi, j'veux pas faire ça moi... parce que après, je sais pas c'q'y m'donnent* » .

La catégorisation qu'ils opèrent, celle du « *normal* » et du « *fou* » - exprimée avec force par Sofiane ( 14 ans) : « *On est normal, on est pas des animaux* » - semble bien être essentielle. Le regard de leurs pairs sur leur classe y est déterminant, que « *ce soit la honte, les*

*aut'y m'disaient* » ( Hocine 16 ans), ou qu'« *ils nous prennent comme si on était des fous* » ( Lounes 15 ans). Alors, ils ressentent une mise à l'écart et la supportent mal : Mamadou (13 ans) se plaint même, de façon contradictoire, disant qu'« *on est pas avec les autres élèves, on arrive pas à suivre* ».

Pourtant, la plupart d'entre eux semble bien conscient que le groupe de « *copains* », en général ceux de la cité, présents dans la même école, avec qui on « *délire* », s'il rassure par son côté « *entre soi* », est un obstacle à leur mobilisation sur l'école : Akim (14 ans) l'a bien repéré : « *C'qui est bien, c'est qu'ici, on a pas d'contacts avec les autres(les copains de la cité). A l'intérieur, si on aurait des contacts, on chang'ra pas* ». Cette contradiction entre vouloir être avec les copains, qui est ressenti comme dans la normalité, tout en sachant que cela empêche leur mobilisation est vécue par eux comme une tension permanente.

### « **Tout droit, et pas d'zigzag** » : le bien et le mal

Les règles qui régissent les comportements scolaires sont mal comprises. Souvent, elles ne sont pas vraiment perçues autrement qu'à l'aune de la sanction. Invités à définir les « *bêtises* » qu'ils faisaient, ils s'en montrent incapables, et se contentent alors de répondre comme Cédric (12 ans) : « *tout l'temps à la vie scolaire, j'me f'sais virer d'cours* ».

Un certain nombre de comportements exigés à l'école ne semblent pas repérés, attestant qu'ils ne voient pas de frontière entre le dehors et l'école, qu'ils ne reconnaissent pas la spécificité de l'univers scolaire. Ainsi, revient très fréquemment, à propos des bavardages, l'idée qu'« *on est obligé d'parler* », dès qu'y'en a qui m'parle, **j'suis obligé d'lui répondre, j'vais pas l'mlaisser m'parler comme ça** » Farid (13 ans). Hayet (13 ans), elle, s'étonne : « *rien qu'j'avais oublié mes affaires, on m'virait !* ». De la même manière, la « *bagarre* », c'est mineur : « *c'était une p'tite bagarre, des bagarres, tout l'monde en a* », dit Lucie (16 ans). Faire rire la galerie, c'est normal, parce que : « *il faut quand même un p'tit moment d'relâch'ment* » ( Mamadou 12 ans). Mustapha (16 ans ½) dit que : « *c'est obligé, faut que j'bouge* ». A propos de leurs écarts de langage, ils redisent des choses bien connues : « *ouais, nous on dit ouais, tu m'fais chier, pour nous c'est un mot normal, on parle tranquillement quoi, c'est le phénomène de cité !* » ( Kader, 16 ans).

L'expression : « *c'est obligé* » ou « *c'est normal* », qui revient régulièrement dans leurs propos, renvoie au mode essentiellement impulsif, selon lequel ils gèrent leurs comportements : toujours dans l'ici et maintenant, ils éprouvent de grandes difficultés à s'inscrire dans une temporalité plus longue que l'instant présent, et l'expriment ainsi : « **j'avais pas envie d'y aller, j'y allais pas** » (Brice 14 ans ½, à propos de son absentéisme ) ou « *c'est parti d'un seul coup, j'ai commencé à faire n'importe quoi* » « **ça partait tout seul, pas l'temps d'réfléchir** » ( Karim 14 ans ½).» Englués dans le présent et l'émotionnel, ils semblent ne pas pouvoir se mettre à distance, des autres et d'eux mêmes.

Ils parlent alors de leurs transgressions comme s'il s'agissait d'une force incontrôlable, **un soi, extérieur à soi**, tout en reconnaissant qu'ils devraient « *se maîtriser* ». Rares, pourtant sont ceux qui admettent comme Sofiane ( 14 ans) : « *j'déconnais et tout* »...

Pour autant, les élèves que nous avons rencontrés ne nous ont pas semblé anormaux : d'abord, la parole des adultes qui « *font la morale* » est toujours présente, qu'ils lui confèrent de l'importance comme ceux à qui « *ça prend la tête* » ou qu'ils disent l'ignorer, sous des déclinaisons de l'expression « *nanani nanana* » qui en montre l'aspect pour eux répétitif et dénué de sens.

Ensuite, ils ont un système de valeurs où des repères forts rejoignent la morale, où des clivages très manichéens s'opèrent entre, le bien/mal, ce qu'il faut faire/ou pas, ce que l'on veut devenir/ou pas .

Ils peuvent même exprimer des jugements sévères sur leurs pairs, ces élèves « *perturbés, perturbants* », ceux qui « *foutent la merde* », les « *cramés* », ceux qui « *font des trucs de dingues* » et font figure de repoussoir. D'ailleurs, pour chacun d'eux, il ne s'agit jamais de soi ; tout au plus s'attribuent-ils le label de « *lascar* ».

D'autre part, ils ne vont pas au-delà de la condamnation verbale de leurs pairs ; c'est que figure en bonne place ce « code de l'honneur » maintes fois repéré, dont témoigne Farid (15 ans ½) : « ***le prof, y croit qu'c'est moi, mais moi, j'vais pas l'dénoncer*** ». Pour la plupart, c'est « à chacun de faire son choix » entre deux chemins, celui de la dérive, ou « le droit chemin » ; Akim (14 ans) est le plus précis : « *au début... j'étais sur une bonne ligne, mais j'me suis fait bousculer à gauche... j'partais à gauche, au lieu d'aller tout droit. Et d'aller à gauche, c'est mauvais. J'aurais dû partir tout droit ; maint'nant, si j'j'pouvais r'culer en arrière... j'vais aller tout droit, ça y est. C'est fini droite gauche... maint'nant tout droit, et pas d'zigzag...* ». L'école, qui est, pour ces jeunes qui sont aux limites, un puissant vecteur d'insertion sociale, prend dans ce cadre une signification sociale forte, car réussir à l'école, c'est pour eux, avoir un bon métier et donc la possibilité de bien vivre, de façon honorable. Lounes (15 ans) en témoigne en « négatif » : « *Après les vacances, pendant les vacances, quoi, les grandes vacances, j'ai... voilà, quoi, j'ai fait... des conneries. Encore, si je serais, si directement, directement je serais resté ici, je sais que ça se serait pas passé... Ça se serait bien passé. Mais après, j'ai repris goût aux conneries, pendant les vacances, tout ça. Là, j'suis là, quoi.* »

Lorsqu'ils sont passés en conseil de discipline, les jeunes y font toujours référence, parfois pour dire à la fois comme Hassan (14 ans) : « *jamais j'oublierai cette date* » et « *ça m'a rien fait du tout* ». Ils disent toutefois rarement que « *ça fait réfléchir* » sauf lorsqu'ils ont travaillé les raisons de ce conseil avec l'équipe du dispositif.

Un certain nombre élabore une théorie du déclic selon laquelle ils comprennent « *tout à coup* », « *un matin* », théorie qui semble plutôt révélatrice de la prise de conscience à posteriori du changement de soi opéré, ou du moins tenté. Au bout du chemin, le rapport à la norme peut alors être verbalisé : Paco (17 ans) qui travaille « *au black* » veut maintenant « *trouver quelque chose qui soit dans les normes, quoi* ».

Ainsi, il nous est apparu que ces jeunes dont on dit si souvent qu'ils n'ont aucune norme, fonctionnent en réalité sur des catégories binaires qui leur servent de repères : nous avons pu en identifier trois, qui semblent prégnantes : le « dedans/dehors », le « normal/fou » et le « bien/mal ». Le problème posé est alors celui de leur positionnement binaire, sans nuances, que l'on peut particulièrement saisir dans leur rapport à l'école.

## RAPPORT A L'ECOLE

### **« J'ai des difficultés envers l'école » : un monde perçu en bloc et qui reste étranger**

Ce qui frappe, tout d'abord, c'est que ces élèves se représentent les adultes dans l'école comme un tout, un bloc autre et étranger, dans lequel ils n'introduisent aucune nuance ; tout est vécu sans distance : ces jeunes globalisent, comme souvent, regroupant ici dans un « *ils* », voire un « *les profs* » vague et collectif, tous les enseignants qui les ont approchés. Ils n'en ont, dans ces entretiens, généralement sauvé aucun, de leur passé au collège, répétant volontiers « *oui, tous les profs* ». Il faut ajouter que ce sentiment est souvent sorti renforcé du conseil de discipline ; ainsi Frédéric (12 ans) : « *Tout l'monde, y sont contre nous au conseil. On était trois contre quinze* ».

Ils ont alors visiblement beaucoup de mal à s'approprier ce monde de l'école, qu'ils semblent concevoir comme un univers à part dans lequel ils ne comprennent ni les places, ni les rôles des acteurs, ni les rapports sociaux qui s'y construisent. Les adultes sont souvent perçus comme leur étant étrangers, au sens proprement géographique : Kader (16 ans) explique que « *y'a des surveillants y'z'habitent dans une cité, mais voilà...quoi, pas tous. Les professeurs, y'z'habitent pas dans une cité... pour qu'y nous comprennent, y faudrait d'abord qu'y comprennent que quand on était petit on avait pas d'autre choix que de vivre là où on est* ». Abdel (14 ans) les qualifie de « *bizarres, j'sais pas des trucs bizarres, y'z'ont une face cachée* ».

D'ailleurs, seuls, très peu d'entre eux semblent se repérer dans les rouages institutionnels, pour devenir capables de développer les stratégies de « consommateurs d'école », qui ont pu être observées par ailleurs chez d'autres types d'élèves : Karim (14 ans et demi) nous expliquera tranquillement, comment il a réussi à se faire renvoyer pour changer de collège : « *j'ai commencé en sixième, parce que j'avais à prendre les transports, tout ça, alors qu'y'avait un collège juste devant chez moi. J'avais pas envie d'aller là-bas...J'espérais d'changer. Après, j'ai su par un gars, y voulait v'nir ici, y s'est fait renvoyer, il est v'nu, et à la sortie ils l'ont accepté ; j'avais envie de faire la même chose et ça a marché* ».

Mais il reste une exception : la plupart des autres jeunes ne se sont jamais appropriés les modes de fonctionnement élémentaire de l'école. Mauricette (17 ans) par exemple, hésite longuement pour situer un parcours, qui ne date que de l'année précédente : « *j'allais passer en quatrième, mais c'est moi... mais non, j'ai été en quatrième... ah, je sais plus moi...non, non non, j'étais ici l'année dernière, parce que l'année dernière je devais être en quatrième et cette année en troisième... Ah oui, c'est comme ça, je crois... ah, je sais plus...* ».

Plus encore qu'étrangère, l'école leur apparaît comme un univers souvent hostile : Samir le résume, en disant : « *j'ai des difficultés envers l'école* ». Quelquefois, ce sentiment est si fort, qu'ils ne semblent alors plus faire la part du réel, et sont, au collège, dans un univers fantasmagorique. Ils accusent ainsi fréquemment et sans distinction tous les adultes, d'être par exemple racistes, basculant dans un processus de victimisation : « *Ils me perturbaient, ils m'insultaient, ils me traitaient, ils me disaient sale Arabe, des trucs comme ça* », dit Mustapha (16 ans ½). Lucie (15 ans), s' imagine, au mépris de toute réalité, que : « *de tout façon, les profs c'est eux les plus nombreux, alors !* »

Leur perception globalisante, et ce sentiment d'hostilité, font que, souvent, ils voient dans l'adulte qui les a en charge, un ennemi, avec lequel ils entretiennent une rivalité personnelle ; cela transparaît dans l'expression qu'ils utilisent le plus souvent pour désigner ce

que leurs dossiers signalent comme des violences verbales : eux, disent simplement « *se disputer avec le prof* ». Cette « *dispute* » peut d'ailleurs être physique : « *J'me suis battu avec un prof. L'prof, il est sorti, pis c'était moi d'la plus grande taille... j'me suis défendu* » (Karim 14 ans ½). Leurs comportements provocateurs ont d'ailleurs souvent ce sens là, et Mauricette (17 ans) ajoute : « *ils voulaient bien me vexer, alors moi, je faisais pareil, je les vexais.* »

Dès lors, les jeunes que nous avons rencontrés dénie à leurs enseignants toute légitimité à exercer sur eux une quelconque autorité, celle-ci étant l'apanage de la famille. Ainsi Omar (14 ans) : « *Les profs, y m'donnent des ordres ; y m'donnent tout l'temps des ordres... pour qui y s'prennent, y sont pas mes parents !* » ou Fabrice (12 ans), confié à la garde de ses grands-parents : « *J'les connais pas les professeurs, mes grands-parents., j'les connais depuis que j'suis tout p'tit* ».

### **« On dirait bien qu'y m'aimaient pas » : un fort sentiment d'exclusion et d'injustice**

L'école, cette école sur laquelle ils comptent tant pour les protéger de l'exclusion est vécue pourtant comme une institution qui les a laissés pour compte : ils expriment tous un sentiment d'exclusion très fort, mêlé de beaucoup de rancœur, et en parlent d'abord en termes affectifs : « *Y nous aimaient pas, on nous met à part* » dit Abdel (14 ans). C'est également ainsi que Karim (14 ans ½) vit ses multiples exclusions de cours : « *Les profs, on dirait bien qu'y m'aimaient pas, puiqu'y m'renvoyaient !* ». Mustapha (16 ans ½) nous explique que cette sensation est installée depuis très longtemps : « *dès tout p'tit, j'ai commencé à m'faire virer d'l'école. Y'avait plus aucune école qui voulait de moi.* ». Dès lors, certains appréhendent le retour dans leur classe, après le dispositif relais : « *ça se passera mal : j'pense que les profs, y sont pas contents que j'reviennne parce que ben, quand j'suis partie, y'z'étaient contents, voilà !* » (Hayet 13 ans).

Ils se plaignent beaucoup de n'avoir pas été aidés pour apprendre ; ainsi Fatima (16 ans) insiste sur la durée de son isolement : « *elle m'aidait pas, elle me laissait au fond, et j'étais toute seule pendant une heure, deux heures...* ». Au sein de la classe, ils ont d'ailleurs le sentiment d'être à part, c'est à dire, « *derrière* » : « *y s'occupaient que d'ceux là d'devant pas d'ceux d'derrière !* » - c'est Mauricette (17 ans) qui parle là, mais beaucoup d'autres l'ont dit. Hayet (13 ans), par exemple l'exprimera ainsi : « *ben j'dis à la prof que j'comprends pas, elle m'dit ben, t'as qu'à écouter ! Alors ça m'énerve, j'sers à rien dans cette classe* ».

Dès lors, disent-ils, autant se faire clairement « *virer* » : Hayet poursuit « *alors j'fais, j'fais du bruit, j'parle... après elle m'renvoie d'cours* ». Mustapha (16 ans ½) est encore plus net : « *Elle veut pas s'occuper de moi ; c'est elle, elle qui m'a laissé... je sors.* ».

Ils ont souvent, l'impression d'avoir été victimes d'une injustice : l'école est pour eux un lieu de non-droit . Lucie (15 ans) affirme que « *quand ils font des rapports, les profs, ils en rajoutent.* » et qu'elle a réclamé, puis qu'elle a appris « *qu'ça servait à rien quoi* ». Ce sentiment leur permet souvent, dans le cas d'actes graves, ayant entraîné leur exclusion, de ne pas se sentir responsables. Le cas le plus net est celui de Sofiane (16 ans), coupable de violence et qui explique : « *il m'a provoqué, il me cherchait depuis longtemps* » ; mais surtout, il ajoute : « *Mon frère, y s'est fait virer du collège ; ils ont dû entendre parler de lui, ça joue, ça !* ».

## « C'est long, c'est des heures et des heures... » : l'école, un lieu de contrainte et d'ennui

Les difficultés qu'ils rencontrent face aux apprentissages, le fait qu'ils semblent apprendre peu de ce qu'apportent les savoirs scolaires, entraînent que, s'ils trouvent bien une signification sociale à l'école, les activités qu'on y propose et le temps que l'on y passe ne font pas sens pour eux.

L'école est vécue comme un lieu de contrainte et d'ennui, où les heures s'écoulent, interminables. Robert (13 ans) dit que au collège « *c'est long, c'est des heures et des heures* ». Ce qu'ils apprécient prioritairement en classe relais, c'est le temps scolaire diminué : « *on travaille pas beaucoup, on fait que deux heures, je crois, et on n'a pas école le mercredi* » (Brice 14 ans ½). Robert énumère même tous ses temps libres, en guise de description de son emploi du temps : « *on n'a pas cours, ni le mercredi, ni le samedi ; un vendredi sur deux, on n'a pas cours, et puis ben le sport, c'est pas un travail pour moi, c'est à dire que c'est comme une récréation, alors de dix heures et demi, à midi et demi, pour moi, c'est une récréation. De midi et demi, à deux heures et demi, c'est une récréation... et le lundi, une fois sur deux, on va en art plastique, et ben, c'est du dessin, pas du travail* ».

Pour remplir ce temps vide, ils accomplissent des tâches qui remplissent les heures qui s'écoulent, comme pour un salarié employé à des tâches répétitives. Ainsi, Kader (16 ans) décrit comme un travail à la chaîne : « *toute la journée, il parle, il parle, et nous, on écoute, on écoute... après, on est fatigué. On regarde le tableau, on écrit, on écoute, on écrit...* » Karima (17 ans) apprécie le contrat de travail qu'elle signe tous les matins, mais n'en parle jamais en terme de contenu : invitée à expliquer ce que c'est, elle répond simplement : « *le contrat de travail, il faut que j'le finisse avant 16 h 30* ».

De ce fait, relié au mieux à l'avenir professionnel qui peut, seul, lui donner sens le temps scolaire est rarement vécu au présent; il est parlé au futur. Au futur aussi, l'amélioration magique qui doit survenir « demain : ainsi, Amir se fait sans cesse des injonctions à lui-même : « *L'prochain trimestre, tu vas t'mettre au travail.* »

A l'inverse, il peut être parlé au passé ; c'est l'idée que « *à l'école primaire, je réussissais très bien* » et que la situation s'est dégradée au collège ; l'étude des dossiers montre pourtant souvent que le processus d'échec y était déjà bien entamé ; c'est donc un fantasme tenace.

Le mode de fonctionnement globalisant, que nous avons pu observer dans les catégories binaires qui structurent leur rapport à la norme, semble ici se confirmer : l'école, dont la légitimité sociale n'est jamais remise en doute est perçue en bloc, sans nuances, comme un univers totalement autre, hostile, jamais approprié, où ils n'ont pas de place et où les activités proposées ne font pas sens. Le fort sentiment d'exclusion et de rejet qu'ils éprouvent ne s'exprime pas seulement en termes affectifs : ils disent surtout ne pas avoir été aidés pour apprendre. Ceci n'est pas sans lien avec leur détresse cognitive, et nous amène maintenant à envisager la question de leur rapport aux savoirs.

## RAPPORT AUX SAVOIRS

### **« on fait des cours : français, math, techno et EPS... on fait des livres de lecture » : des savoirs non repérés et utilitaires**

Comme pour beaucoup d'enfants de milieu populaire, les apprentissages intellectuels et scolaires sont souvent évoqués par les élèves de classe relais au travers d'énumérations de disciplines, de programmes, de comportements plus que pensés comme contenus de savoirs. Dans ces énumérations, beaucoup ressemblent à des emplois du temps. Les savoirs, les tâches, les outils font l'objet de confusions comme dans le titre de paragraphe ci-dessus, tiré de l'entretien avec Brice (14 ans ½) ou dans celui de Robert (14 ans) qui dit avoir appris « *les %, les problèmes, tout ça* ».

Les savoirs sont essentiellement appréciés dans leur dimension utilitariste. Le « lire-écrire-compter » reste une référence incontournable. C'est pourquoi, bien souvent, ils n'envisagent d'apprendre essentiellement que « *des trucs* » directement liés à leur quotidien : « *l'ordinateur, ça sert à taper des CV, des rapports de stage, c'est tout* » (Karima, 17 ans). Le reste c'est bon pour « *çuilà qui veut travailler dans des bureaux, tout ça* » (Arthur, 13 ans).

### **« J'ai pas de problèmes » : un déni des difficultés**

La plupart des élèves que nous avons rencontrés ont des difficultés importantes face aux apprentissages scolaires; leurs dossiers le disent, et l'on peut le mesurer aisément, lors de l'entretien, dans leurs problèmes pour verbaliser : leurs réponses, souvent très brèves, sont entrecoupées de longs silences ; leur vocabulaire est peu fourni, se résumant souvent aux « *trucs comme ça* » ; leurs phrases sont ponctuées par de nombreuses hésitations, indiquées par des « *quoi, hein, vous voyez ce que j'veux dire...* ».

Même si quelques uns reconnaissent spontanément, et beaucoup au passé, qu'ils « *avaient des difficultés* », les autres sont dans le déni de cette difficulté. Et dans un premier temps, ces élèves expliquent leurs situations scolaires :

- soit en se « *défaussant* » sur les professeurs, « *ils expliquaient mal* » (Nelson, 17 ans), « *ils m'énervaient, c'est ça qui m'empêchait d'écouter en cours ; c'est à cause d'eux que j'ai raté mon école.* » . Ken refuse même de prendre le risque de demander la moindre explication en prétextant : « *si j'lui dis ralentissez un p'tit peu, y va m'mettre une punition* » .

- soit en se référant à un manque de volonté, de motivation « *si ils veulent, ils peuvent ; moi , je voulais pas, ben je pouvais pas !* » ; « *Réussir, ça dépend de la volonté, du travail et des efforts. Celui qu'a la volonté d'être, y réussit* » dit Sofiane. « *Rien n'est difficile quand on apprend* » conclut Abdel (14 ans)

- soit en reconnaissant leur comportement agité, qui gêne leurs apprentissages. Dans ce cas, ils survalorisent l'amélioration de leur comportement, comme si cela allait régler magiquement leurs difficultés cognitives ; par exemple Paco, très absentéiste, et ayant de grosses lacunes, ira jusqu'à dire que : « *revenir en cours, c'est la seule chose pour moi, qui m'a paru le plus dur, le plus dur. Le reste, il suffit juste de travailler, de faire ce qu'on te d'mande* » .

De plus, ils attribuent leurs difficultés actuelles à une période passée où ils n'ont pas travaillé, et qui entraîne que « *on est largué* » ; cette phrase, qui revient souvent, fait office à la fois de cause et de conséquence de leur difficulté. Comme ils n'ont pas travaillé, ils ont décroché, et comme ils ont décroché, ils ne cherchent pas à travailler.

Sans nier, la validité de certaines de ces explications, il nous semble que ces dernières peuvent aussi permettre de cacher un ressenti d'impuissance devant le travail scolaire, une peur devant l'apprentissage, moins facilement avouable et qu'ils n'osent exprimer.

**« Quand je comprends pas, ça m'énerve, je laisse tomber tout de suite » : une réticence très forte à se confronter aux savoirs, à l'inconnu, aux difficultés**

Ces jeunes nous ont paru vivre une angoisse forte dans la situation scolaire et ce, notamment dans leur face à face avec les savoirs. D'ailleurs, dès qu'ils parlent d'apprentissage, le « *je* » est souvent banni, au profit d'un « *on* », ou « *nous* » moins impliquant. Cette difficulté à s'impliquer se retrouve chez Robert (14 ans) qui ira jusqu'à parler au passif de sa propre orientation en disant : « *Ils nous projettent vers un projet* ».

Souvent en classe, nous avons pu observer combien une difficulté rencontrée dans un raisonnement, va soudain faire basculer l'élève dans un comportement agressif, voire violent (geste physique de recul par rapport à la table de travail, insultes, coups, altercation...). Ces élèves ne semblent guère pouvoir supporter l'angoisse de la temporalité de l'acte de compréhension, ce moment de suspens où l'activité intellectuelle tâtonne, cherche, se cherche. Ils veulent tout, tout de suite, ne peuvent attendre ou supporter l'incertitude, le doute, qu'engendre la pensée qui lentement chemine et fait petit à petit émerger le sens. La citation de Lounes (15 ans), qui titre le présent paragraphe en est révélatrice, tout comme lorsque Mohamed indique : « *J'aime pas rester pendant une heure sur un truc, en train de me prendre la tête* », mais ajoute : « *Quand y'a des trucs qui m'intéressent, ça rentre, si j'vois dès l'début que ça commence à me plaire ; si j'vois qu'ça commence pas à être trop compliqué pour moi* ». **On voit alors la notion d'intérêt, de motivation n'être que l'expression du niveau de compréhension de l'élève face aux apprentissages.**

Cette peur de ne pas savoir, d'être en échec, est une source d'angoisse qui se traduit soit par le déni soit par la dissimulation, ils se servent alors de la notion vague de « manque de motivation », ou construisent une excessive désinvolture face au travail scolaire. Mais au delà de ces arguments protecteurs, **on découvre des élèves qui semblent éprouver une peur très grande face aux apprentissages, liée au pesant soupçon qu'ils ont sur leur propre capacité intellectuelle.** Ainsi, Natalia dit : « *J'fais semblant qu'j'ai compris, parce que j'ai la honte de d'mander* ». L'image de soi en tant qu'élève, que l'école leur renvoie est elle aussi déniée, comme en témoigne Robert (14 ans) : « *ce que je trouve, c'est qu'y nous passent du travail de CM1, CM2..L'aut'fois, y'avait un livre de math, y'a marqué du CM aux 6<sup>ème</sup>, ça prouve qu'y nous prennent vraiment pour des cons ; pt'être qu'on a des difficultés, mais qu'y nous prennent pas pour des cons. J'lui ai dit au prof, faut pas nous poser des problèmes comme ça. J'sais qu'on est bêtes, mais à c'point là !* » De son côté, Kamel (17 ans), toujours au collège, ne dit à aucun moment être trop âgé, mais que ce sont les autres élèves qui sont « *des gamins* » ou « *des nains* ».

En d'autres termes, face à l'échec, mieux vaut se dire fainéant, "qu'idiot". Quoi qu'il en soit, travailler à l'école engendre une souffrance pour eux « *travailler, travailler, toujours travailler...des fois, ça fait mal à la tête, ça gonfle dans ma tête* ».

Cette réticence à se confronter à la difficulté, à faire l'effort pour la surmonter est d'autant plus prégnante que le rapport aux savoirs de ces élèves est de type « magique », c'est à dire qu'ils attribuent à l'enseignant la compétence de « faire comprendre », comme si l'élève n'était qu'un récepteur d'un savoir émis par le professeur. Ainsi, pour apprendre, il ne s'agit pas de surmonter son angoisse, mais de trouver quelqu'un qui enseigne bien : *« l'anglais... J'sais pas, j'comprends rien, c'est trop bizarre, j'sais pas, j'arrive pas. Faut que je m'y mette vraiment, si il faut que... Faut que je trouve quelqu'un qui m'apprenne bien l'anglais »* (Nelson, 17 ans).

Ceci est un trait caractéristique de ces élèves : l'apprentissage est conditionné par la relation avec le professeur, même si comme on le verra, le dispositif aide quelques uns d'entre eux à dépasser cela. Un professeur avec qui l'on ne s'entend pas ne donne pas envie de se confronter au travail ou ne permet pas de « faire comprendre » de façon « magique » puisque la relation ne fonctionne pas. Ils sont unanimes : *« Y'en a des profs qui m'aiment pas, que j'aime pas... Donc j'ai pas une bonne moyenne... C'est comme ça... »* (Christophe, 17 ans ½).

### **« Ils m'laissaient tout seul, comme un chien » : un sentiment très fort d'être exclu des apprentissages**

Le sentiment d'être mis à l'écart par l'enseignant est omniprésent, Christophe (17 ans ½) l'exprime avec moins d'amertume que d'autres, mais plus clairement : *« Y'a des profs ils font plus attention à ceux qui travaillent. Et ils laissent de côté ceux qui travaillent pas. Moi je dis c'est le contraire, qu'il faudrait faire, déjà... Faudrait laisser tranquille ceux qui travaillent, ils ont pas spécialement besoin de vous. C'est plutôt ceux qui travaillent pas qu'il faut plutôt aller voir. Il faut pas les laisser de côté, au contraire... »*

Ce sentiment de mise à l'écart est très lié à la contrainte de devoir « comprendre à la même vitesse que tout le monde ». C'est en fait souvent le nœud du problème pour chacun d'entre eux. *« Par exemple en anglais, bon, je comprends rien du tout, bon, j'ai jamais rien compris... C'est pas que ... Je vais essayer de suivre quelques fois, mais bon, comme je vais être largué... J'suis pas... Je vais pas rester comme ça regarder le professeur expliquer aux autres et... C'est pour ça, donc, je commence à discuter avec le voisin. »* (Azouz, 16 ans)

Ainsi toute activité collective en classe (cours, exercice...) est-elle vécue comme une confrontation à la norme scolaire, dans laquelle ils lisent leur échec : *« J'peux pas dire que les cours, y sont faits pour moi »* dit Mariette. Tous expriment alors leur soulagement face au travail individualisé réalisé en classe relais : *« On n'a pas tous les mêmes choses à faire »*. Sous entendu, on évite ainsi le regard des autres (et le sien) sur ses propres performances en comparaison de celles des autres. Ils restent tous très inquiets par le fait qu'on puisse les prendre pour "des débiles" et qu'on leur fasse faire des choses trop simples. Ce qu'ils veulent, cela se confirme, c'est de l'école comme « la vraie ». On retrouve l'ambivalence de leur rapport à l'école dans le rapport aux savoirs : à la fois le goût pour un enseignement allégé, et le sentiment de mise à l'écart quand cet enseignement n'est pas "normal". Mais il faut affiner cela selon les profils types de ces élèves comme nous le verrons plus loin.

Ce sentiment d'être mis à l'écart des savoirs, s'ancre dans des moments forts de la scolarité, qui sont les étapes d'orientation, d'évaluation. Ils ont ainsi la perception d'obstacles sur le chemin, incarnés par les « tests », et les évaluations de leur « niveau », deux choses dont ils parlent beaucoup. Qu'ils soient pour les uns une injustice ou pour les autres une

confrontation à la réalité, cela reste pour tous des étapes qui ont décidé de leurs parcours et qui , produisant un sentiment d'exclusion, font souffrance.

**« Moi, mon défaut, je sais c'est quoi mon défaut. C'est... c'est je m'énerve vite... » : quand "être sage" tient lieu d'apprentissage**

Parmi les comportements qui sont énumérés au milieu des savoirs, « être calme » occupe l'une des premières places, reprenant ainsi une injonction des adultes, comme si cela paraissait plus important que des apprentissages intellectuels, et surtout comme si cela paraissait distinct, voire un préalable. Yagob ( 14 ans), dit par exemple, à propos de ce qu'il a appris en classe-relais : « *J'ai appris des trucs de matières, de leçons, tout... J'ai appris par exemple que, si c'est moi qui fais des bêtises, et tout l'monde rigole, c'est moi qui va prendre, et les autres vont rigoler, et c'est moi qui s'rai dans la merde quoi ! Eux, y s'en foutent* ».,

Pourtant, comme nous le verrons, il semble que ce soit bien moins évident qu'il n'y paraît, mais pour les élèves, en tout cas, cette acquisition qu'ils doivent faire, « rester tranquille », tient aussi comme cause et conséquence de leur non apprentissage. Cela sert d'explication au fait qu'ils ne travaillent pas, ce qui simplifie tout. Cela permet de ne parler que de leur comportement et non de leurs difficultés face aux apprentissages, évitant ainsi de se confronter à l'angoisse. Enfin, cela répond à la demande souvent la plus pressante de l'institution scolaire qui les a en général orientés en classe relais plus pour leur côté « insupportable » que pour leurs difficultés scolaires.

Les savoirs ne sont jamais repérés pour ce qu'ils sont, jamais nommés et les processus d'apprentissage sont réduits à l'application de normes totalement arbitraires. Ces jeunes, toujours dans l'ici et maintenant, et dont l'image de soi est souvent dévastée, ne supportent pas l'angoisse que suscite l'acte d'apprendre et en nient la difficulté, attribuant leur échec scolaire aux comportements pour lesquels ils ont été affectés en classe-relais : agitation, absentéisme, refus de travail .

## **LE VECU DE LA CLASSE RELAIS**

Ces jeunes se montrent « modifiables », et leur expérience scolaire a souvent été transformée par le passage en classe relais. Ils semblent y avoir trouvé plusieurs choses essentielles.

**« C'était différent, y'avait pas de prise de tête » : un lieu pour se construire, pour construire des relations et pour se mettre au travail.**

Un premier élément, est que la classe relais leur a permis d'être avec des pairs en qui ils se reconnaissent, ce qui semble avoir favorisé leur socialisation : « *là, j'ai trouvé des gens comme moi ; c'est ça que j'veux* » dit Mohamed, qui ajoute : « *on était tous dans la galère* ». Rachid confirme : « *la classe relais, c'était comme si qu'on était des frères et sœurs. Cinq, on était les cinq doigts de la main... on pouvait pas se lâcher... Y'avait pas d'autres copains... Problème dans la famille, problème avec les parents... on se considérait de la même manière, c'est tout...* » Ce phénomène semble toutefois moins net chez les plus jeunes, qui se plaignent parfois d'être regroupés dans des structures « à part » : « *c'est une prison, on voit jamais les*

*autres* » (Kalidou, 13 ans ½). De plus, cette dimension semble être une étape, car pour progresser, beaucoup expriment le besoin de se démarquer des pairs dans un second temps.

Cette dimension socialisante de la classe relais est également et particulièrement valable pour ce qui est du rapport à l'adulte.

Ces jeunes disent pratiquement à l'unanimité avoir trouvé dans le dispositif relais ce qu'ils ne trouvaient pas dans leurs classes habituelles, c'est à dire un lieu où ils ont été reconnus et aidés.

D'abord reconnus : ils disent clairement, et ce, d'autant plus fort qu'ils sont plus âgés, avoir été sensibles à l'attention qu'on leur porte dans cette classe : Mohamed étonné dit « *Y m'ont pris, on peut dire y m'ont ramassé dehors, quoi !* ». « *On v'nait m'voir ; on était là pour moi* », dit Henriette. Ils insistent tous sur la démarche des adultes, et son caractère volontaire : « *Franch'ment y'a des profs qui viennent pour nous, comme ça, ils se sont donnés volontaires pour qu'y viennent nous apprendre. Y sont v'nus !* » ajoute Mounia.

Cette reconnaissance passe toujours par la parole, mise en opposition avec le manque de communication et la mise à l'écart dans le système normal : « *Y m'parlaient, y m'parlaient psychologiquement* ». Cette classe est alors vécue comme un espace où : « *On pouvait parler tranquillement, quand on avait des problèmes, on pouvait discuter avec eux, quoi !* ». Ce sentiment d'être écouté est pour eux inséparable du respect, défini en ces termes par Mustapha : « *c'est que, quand quelqu'un parle, on l'écoute* ». La parole de l'adulte semble un point d'appui dans le fait qu'ils « *changent ou pas* » ; ceci vaut pour ceux qui lui confèrent de l'importance comme pour ceux à qui « *ça prend la tête* » ou à qui « *ça prenait la tête, au début* » (Azouz, 16 ans).

Au-delà de cette attention qui leur est portée, tous sont sensibles à l'aide qu'ils reçoivent : « *Ces profs là, y veulent m'aider, y m'aident, tout ça, y s'intéressent plus à moi* » explique Rachid ; « *dès que je comprenais pas quelque chose, et ben, il était là pour m'aider* » dit Fatima ; « *quand j'comprends pas, juste j'lève la main, et ils veulent m'aider* », renchérit Mounia, insistant sur le caractère immédiat de cette aide, déterminant pour des jeunes qui vivent fondamentalement dans l'instant. Pour les plus jeunes, cette aide passe par une proximité qu'ils expriment en terme de postures physiques ou spatiales : « *elle vient s'asseoir à côté de toi, et elle t'explique* », « *il s'assoit à côté* », « *il se penche sur ma table* », etc. Cette aide qui leur est apportée les apaise, et a un effet sur leur comportement : « *Je veux commencer à dev'nir quelqu'un : c'est bizarre quelqu'un qui s'intéresse autant à moi !* » ; Lucie dit qu'elle « *a appris quoi, à m'remettre droit* ». Gnamé explique par quel processus : « *Quand les profs, y nous donnent, faut donner aussi* ».

C'est pour la plupart un réel soulagement d'effectuer un travail individualisé, où il n'y a pas de comparaison avec une norme, un niveau, un programme à suivre. Erika (16 ans ½) le dit très explicitement : « *quand vraiment je comprenais pas, il me prenait pas la tête à me dire « non, faut que t'arrives ». Il disait « bon, on essaie un autre truc plus facile », et peut-être qu'après, je comprenais. C'est ça que j'aimais bien, aussi. En cours, on n'aura pas le temps de t'apprendre quelque chose que où t'y arrives pas à comprendre, parce que il suit le programme. Mais là, au moins, on suivait pas le programme... c'était moi, en fait.* »

Toutefois, certains voient dans cette aide une pression intolérable car ils ont sans arrêt un adulte près d'eux et ne peuvent plus se cacher comme dans une classe ordinaire. De plus, l'image renvoyée par les autres élèves du collège d'accueil de la classe relais et même par l'administration renvoie le jeune du dispositif à une image de lui qui le marginalise, comme pour Rachid (15 ans) : « *Ils croient on est des sauvages ! Ils croient s'ils nous mettent à dix*

*dans une classe, on va brûler la classe ! Parce qu'ils se sont fait exclure... Parce qu'ils se sont fait exclure, ils croient qu'ils sont fous dans leurs têtes. [...]Des garçons, y'en a, ils nous disaient SAS<sup>1</sup>, c'est "Section-Enfant-Sauvage... En plus, y'a une faute, enfant, c'est pas avec un A... En plus... »*

### **« là bas, je comprenais tout, c'est comme si qu'on m'avait changé le cerveau » : un lieu pour apprendre.**

D'abord, pour ce qui est de la succession de tâches, la classe relais semble correspondre à leurs attentes avec sa mise en activité permanente et avec le découpage des savoirs à acquérir, « vite fait bien fait » résumant souvent le vécu de leur travail. Il est à noter néanmoins que cette adéquation entre les attentes du jeune et la façon dont l'appropriation des savoirs est pensée dans les dispositifs ne valide pas pour autant ces modalités d'enseignement qui peuvent rendre le retour bien difficile.

Surtout, cette aide permet à un certain nombre de lever un peu la peur cognitive qui les caractérise. Dès lors, ils peuvent se placer en situation d'activité intellectuelle et commencer à apprendre, même si comme on l'a vu, apprendre n'a pas le même sens pour tous : « *Y nous aide, y nous apprend plusieurs choses, comme ça, on est pareil, comme ça, dès qu'j'retourne dans ma classe.. j'ai tout fait* » dit Mounia (16 ans), l'une des plus en difficulté. Pour Sofiane, (16 ans) exclu pour bagarre mais qui avait un niveau scolaire moyen, cela a permis de rattraper ses lacunes : « *On travaille mieux . Moi j'ai rattrapé tout le programme là-bas . Hum...même on a revu tout . En trois semaines, on a revu tout. En maths, ouais* ». « *Maint'nant, j'le vois plus pareil : un prof qui pose une question, j'donne la réponse* » (Mohamed, 14 ans ½). Et surtout Mehdi (15 ans) : « *J'aime apprendre, si on m'explique* ».

Ces élèves ne sont pas fâchés avec les savoirs. Et le plus surprenant est qu'ils ont encore envie d'apprendre : « *J'aimerais bien r'tourner en classe-relais pour tout r'apprendre c'que j'ai raté. Oui, même au CP, même en 6<sup>ème</sup>, j'aimerais bien* ».

### **« La seconde chance » : un effet dynamisant**

Cette expression de « deuxième chance », avec des variantes, est récurrente dans leurs propos. Mais il semble qu'il y ait une grande polysémie derrière cette formulation.

En effet, pour les uns, souvent les plus petits, la chance qu'ils y voient, c'est que « *normal'ment c' était l'envoi définitif, et à cause... à part ça... à la place de ça, y m'ont mis en classe relais* ». Toutefois, pour Mamadou, c'est pire encore de passer en classe relais, puisque elle agit comme un marqueur : « *si on r'sort, y'en a après, y font des... des bêtises ; y vont les faire passer en conseil de discipline, y diront qu'y'z'ont d'jà eu leur chance avec la classe relais et y vont être renvoyés à vie.* » Y compris en classe relais, cette dimension de sévérité claire, souvent énoncée dans un contrat, dans le cadre de la « dernière chance » semble être un repère important pour bon nombre d'entre eux, qui les incite à prendre sur soi, à agir sur soi-même.

Pour d'autres, c'est une chance pour ne pas « rester à la rue » et retrouver un établissement scolaire alors qu'ils ont été exclus de tous les collèges du district. Le contrat est

---

<sup>1</sup> Classe SAS : nom du dispositif. Celui-ci varie d'une structure à l'autre. Excepté dans le cas présent où sa citation était nécessaire à la compréhension du propos, nous utilisons de manière générique les expressions classe ou dispositif relais

clair, le plus souvent écrit et il faut le signer pour être accepté en classe relais : bien se comporter et travailler en échange de cette orientation. La (re)mise au travail prend donc sens pour certains dans cette récompense à court terme. Toutefois, cette dimension est loin d'épuiser les raisons de la (re)mobilisation des élèves sur les apprentissages en classe relais.

Pour d'autres encore, c'est une deuxième chance pour apprendre à mieux se comporter, ou à mieux travailler grâce aux conditions d'encadrement qu'elle offre.

Mais pour la grande majorité, la classe relais représente une chance à saisir pour améliorer son parcours scolaire, que ce soit immédiatement ou à long terme.

**« pour moi, je sais, je me suis calmé. Beaucoup calmé. Mais... Pour eux, c'est... c'est pas assez » : le problème de la rescolarisation.**

Il est très difficile de tirer une généralité des situations de rescolarisation car elles sont très diverses. Ce que les enseignants d'aujourd'hui remarquent, c'est que pour presque tous, le comportement s'est amélioré, bien que pour certains, « *même si ça c'est amélioré, ça reste insupportable* » [rencontre avec un principal de collège]. Pour contre, pour beaucoup, les résultats scolaires, voire l'attitude face au travail scolaire, restent insuffisants.

Les élèves parlent presque tous de leur passage en classe relais en des termes très positifs, comme d'un lieu d'écoute et de parole où ils se sont sentis reconnus et aidés. La classe relais est un lieu de socialisation avec leurs pairs mais aussi avec les adultes, car pour beaucoup se nouent là des relations différentes de ce qu'ils ont connu avec les enseignants pendant toute leur scolarité. De plus, « l'effet seconde chance », qui tient dans la raison même de l'orientation dans le dispositif est un élément de mobilisation. La classe relais est aussi un lieu pour apprendre, la meilleure relation à l'enseignant est un vecteur de mise au travail. Néanmoins, une fois réintégrés dans des classes « normales », les difficultés pour se réadapter sont importantes.

En fait, la situation de la rescolarisation est très en lien avec l'évolution de l'élève durant la classe-relais, selon ce qu'il a reconstruit, et selon les dynamiques engagées. Il s'agit donc de voir maintenant, à travers la construction d'une typologie, ce qu'il en est de ces différences .

## B- QUATRE TYPES D'ELEVES

Tous les traits communs qui viennent d'être décrits sont présents chez tous les élèves rencontrés. Il ne s'agit donc pas ici de redire ce qui est valable pour l'ensemble de ces élèves, puisque c'est ce qui vient d'être fait. Notre présent propos est donc de voir, cette fois, ce qui diverge. En effet, à y regarder de plus près, pour chacune des caractéristiques dégagées, plusieurs différences apparaissent, chaque élément étant pris en compte et articulé aux autres de façon singulière par chaque sujet.

Dans le discours des élèves, c'est l'usage qu'ils font du langage qui a particulièrement été étudié. L'objet étant de repérer des marques de réflexivité du sujet sur lui-même en train de parler, et de voir s'il met à distance la situation, les événements ou autres évoqués, ou au contraire s'il colle à eux et que son discours ne s'en dépend pas.

Ainsi avons-nous porté notre attention sur les marques de modalisation, telles que l'usage d'auxiliaires modaux ou d'expressions du type : « *je pense que, à mon avis...* » ou encore « *un peu, beaucoup...* ». De plus, ce sont généralement toutes les marques de mise à distance du sujet par rapport à la situation évoquée, qui sont intéressantes à ce propos : prise en compte du point de vue d'un autre locuteur dans la situation évoquée, emploi de l'infinitif intemporel, nominalisations (« *L'important, c'est de se maîtriser ! C'est la maîtrise de soi, quoi !* »), le jeu des pronoms (je, on, nous).

Se dégagent alors 4 types d'élèves parmi ceux que nous avons rencontrés. Ces 4 types, présentés maintenant, sont des constructions idéales, dont chacune regroupe des éléments qui font système entre eux. Si ces constructions permettent de comprendre les logiques propres à chaque type d'élève, elles ne décrivent aucun élève en particulier dont chaque histoire est singulière.

D'autre part, les logiques que développent ces élèves doivent être lues comme étant le résultat d'une interaction entre le jeune et l'institution scolaire et non comme imputables à des caractéristiques qui ne seraient qu'intrinsèques aux élèves.

**LE PREMIER TYPE D'ELEVE** regroupe la moitié des élèves interviewés.

### Rapport à l'école

**Un lieu social :** Tout spécifiquement chez ce type d'élève, l'école est un lieu social, où l'on rencontre les copains, d'autres jeunes du même âge, même si pour les uns, c'est un endroit où « *on délire avec les copains* » (Lounes, 15 ans) et pour d'autres, c'est celui où l'on est rejeté par ses pairs : « *Je me sentais comme si j'étais reniée des autres; je me mettais dans mon coin... j'étais énervée, quoi, qu'on s'occupe pas de moi.* » (Mauricette, 17 ans). Malgré ces deux cas, l'une des fonctions essentielles reconnues à l'école est de leur permettre d'être dans le flot de l'ensemble des jeunes.

Pour eux, l'école a aussi une fonction de structuration de la vie quotidienne, ce qui est très présent dans leurs propos, comme lorsqu'ils font le parallèle entre la période de déscolarisation et le chômage. Pour eux, l'école est tout particulièrement un rempart contre la dérive. Ne pas être scolarisé, c'est traîner dans la rue et donc à terme dériver, « faire des bêtises », devenir délinquant.

**Entre « vraie école » et « école allégée » :** Quant aux attentes vis à vis de l'école, deux tendances contradictoires sont présentes chez ce même type d'élève. D'une part la préférence nette pour tout ce qui paraît ludique et exprimé comme tel : l'E.P.S, le dessin, la musique, les

projets de sortie avec la classe relais, les moments de détente... avec un certain attrait pour une école qui ne serait pas vraiment une école, mais où l'on se sentirait mieux. D'autre part, au contraire, il y a l'attachement rigoureux à un cadre, correspondant pour eux à ce que doit être une école, quitte à le rejeter, à mal le vivre. Dans un cas comme dans l'autre, cela témoigne de la difficulté de se sentir, à l'école, dans son élément. Ceci traduit la difficulté de ce type d'élève à se confronter aux contraintes scolaires, qu'il s'agisse de travail ou de relations sociales. En fait, cet élève type est particulièrement attaché aux formes scolaires. Cette contradiction se retrouve pour eux au niveau du vécu de la classe relais. Ce qui y est tour à tour apprécié et déprécié est sa double dimension de normalité et d'originalité (ou marginalité).

**La classe relais entre « cocon » et « agence de placement »...** : La conception de la classe relais alterne entre le « cocon » et « l'agence de placement ». En effet, pour certains, il s'agit d'un lieu où ils se sentent à l'abri, où enfin cela se passe bien, sans conflits, où la relation d'aide est permanente et dont la sortie est regrettée. Certains voudraient même y revenir comme en témoigne Mohamed : « *J'aimerais trop y retourner, en classe relais, il faut que je fasse une petite demande, encore...* ». Pour d'autres, il ne s'agit que d'un lieu de passage, un moyen d'être placé dans un autre établissement, de façon quelque peu consumériste « *Moins de 16 ans, ils sont obligés... vu que le collège est obligatoire aux moins de 16 ans...* » (Rachid, 15 ans). Ainsi, pour ce type d'élèves, le contrat semble clair en classe relais : être sage = retrouver une orientation.

**Le rôle moteur des retrouvailles avec ses pairs** : Si la souplesse du fonctionnement permet de contourner les difficultés récurrentes dans la relation avec l'adulte et face à la contrainte institutionnelle, en même temps, pour ce type d'élève, les relations avec les pairs semblent particulièrement intenses, puisqu'on retrouve des semblables en quelque sorte, des « *des frères et soeurs...* » (Mohamed, 15 ans).

Dans leur scolarité, ces élèves disent avoir beaucoup souffert de la comparaison avec les autres élèves, stigmatisés dans leurs discours par les « *intellos* » ou les « *bouffons* ». Il semble qu'ils dépensaient une bonne partie de leur énergie à évaluer puis faire valoir ce différentiel entre eux et les « autres élèves ». Le regroupement de ce type d'élève, contrairement à ce que l'on pourrait craindre, semble permettre leur socialisation : en classe relais, ils ne peuvent plus ne pas travailler comme avant, où ils se sentaient dans des conditions différentes des autres.

### **Rapport aux savoirs.**

**Apprendre = se conformer aux exigences.** Pour ce type d'élève, apprendre, c'est se conformer aux formes scolaires, répondre aux exigences institutionnelles en écoutant le professeur, en rendant les travaux demandés, en faisant les exercices, ses devoirs... Souvent, pour lui, travailler, c'est avoir une bonne note, ou rendre un devoir comme l'exprime Hassan : « *comme leur façon de faire... Par exemple, je sais pas, comme le prof de français, par exemple il nous demande de faire une rédaction, on la fait, lui donne, « voilà, c'est bien, c'est fait », après dès qu'elle rend, la note c'est zéro, après elle fait « c'est très mal »... c'est injuste... J'sais pas, moi, dès qu'il ramasse le contrôle, c'est pas la peine de... Elle dit un truc, et après le lendemain, elle retourne sa veste... Ouais, et après le lendemain, c'est nul. C'est pas la même chose qu'elle disait hier...* » Il travaille pour passer, pour avoir une orientation, pour être un « bon élève », ou un « élève intelligent », c'est à dire un élève qui rentre dans la norme scolaire... Les savoirs sont envisagés de manière utilitaire, le « Lire-Ecrire-Compter » est un repère systématique, et peu dépassé. Un haut niveau d'instruction paraît peu utile sauf

pour « *çaila qui veut travailler dans les bureaux, tout ça* », même s'il y a volonté d'aller assez loin, pour avoir des diplômes, pour avoir un bon métier.

Toutefois, des savoirs qui n'ont rien d'utilitaires suscitent parfois de l'intérêt car ils racontent quelque chose, probablement au niveau identitaire, une histoire, mais l'élève ne verbalise que : « *j'sais pas, c'est intéressant, c'est tout* ». Il s'agit souvent de contenus historiques comme Amidou (13 ans) : « *Des fois, y'a des trucs qui m'intéressent, par exemple c'est sur les Egyptiens, tout ça, là... C'est tout...* », ou Hassan (14 ans ½) : « *On apprend des trucs. Sur avant... Les rois...* »

**L'apprentissage passe par la relation à l'enseignant :** En classe relais, le volontarisme du professeur est particulièrement apprécié par ce type d'élève, sur le plan relationnel, sur la capacité d'écoute, sur l'effort de nouer le dialogue. L'aide individualisée du professeur permet de ne pas buter sur une difficulté, d'avoir des tâches faciles qui la décomposent « *on passe par plus facile, et après on comprend* » (Nelson, 17 ans). C'est en fait souvent le professeur qui « fait comprendre », comme par magie. Acquérir un savoir revient souvent à dire avoir une bonne note ou réussir un exercice. Le but n'est pas de s'approprier un contenu mais de montrer qu'on est capable de... Au don de soi du professeur qui fait des efforts que les autres n'ont jamais fait pour l'aider, l'élève répond par un effort pour se conformer à la norme et « apprendre » au sens où nous l'avons décrit. Il n'y a pas de réflexion menée sur ses apprentissages, cela se résume à « *je sais* » ou « *je ne sais pas* », et même plus souvent à « *je sais faire* » ou « *je ne sais pas faire* ». L'apprentissage reste donc conditionné à la relation avec le professeur.

**Un déni des difficultés :** Pour cet élève type, les difficultés viennent, d'après lui, du fait qu'il n'a pas travaillé, mais s'il avait voulu... il aurait pu... il a les capacités. Ce n'est pas que le savoir soit réellement déconsidéré, il sera probablement utile dans la vie, plus tard, mais à l'heure actuelle, « *j'ai pas envie, ça me prend la tête* », ce qui sert à la fois de cause et de conséquence au fait de ne pas comprendre. Souvent, tout vient du fait qu'il n'a pas suivi au début, et donc qu'ensuite, il avait trop de retard. Nelson explique par exemple que ses problèmes en anglais viennent de ceux en français, « *parce que le français et l'anglais, c'est pareil : si tu connais pas le français, tu peux pas apprendre l'anglais... pour comprendre ce qu'ils disent, c'est normal, c'est logique.* » Ainsi ce type d'élève dit-il ne pas avoir envie, que ce n'est pas pour lui, qu'il y a trop de travail, ou qu'il a pris trop de retard. La confrontation à la difficulté engendre une réaction quasi immédiate : « *ça m'énerve* ». Et comme le dit Lounes (15 ans) : « *si j'comprends pas, ça m'énerve... j'laisse tomber...* »

Pour l'acquisition de savoir comme pour le comportement, il s'agit de se conformer aux attentes institutionnelles, en fait aussi tout comme pour la vie, puisque pour ces élèves, l'école est le principal atout contre la dérive, non seulement parce qu'elle remplit le temps et empêche donc de faire autre chose, mais aussi parce qu'elle est le moyen de continuer jusqu'à un métier, grâce auquel on pourra vivre autrement qu'en traînant dans la rue.

### **Leur réflexivité**

Mais au delà de ces différents pôles, il ressort que ce premier type d'élève est porté par la situation plus qu'il n'a prise sur elle. Le sujet n'est pas acteur de la situation, il est agi. En fait, ces élèves sont objets de leur histoire scolaire. Ceci vaut aussi pour les jeunes dont les problèmes familiaux ou personnels « remplissent » la tête, ne laissant plus de place pour les apprentissages.

Il n'y a pas de recul pris par rapport aux événements, ceux ci sont subis. S'il répète à l'envi, voire s'approprie les injonctions des adultes, c'est dans le but d'éviter les ennuis. La

responsabilité des conflits est toujours imputée aux adultes ; cet élève type n'est jamais partie prenante du conflit, il n'y est jamais pour rien. La logique est souvent la suivante : « *si je me laisse énerver, ça va encore me retomber dessus, donc il faut que je sois sage* ». En fait, il s'agit de rentrer dans la norme, à cause et malgré l'hostilité. L'expression « *j'ai compris* » signifie pour lui « *j'ai compris ce qu'on attend de moi pour ne plus me sanctionner* ». Elle se traduit souvent par l'idée qu'il faut se soumettre à l'autorité ; c'est ce que les élèves appellent globalement « *le respect* », et qui est souvent le premier apprentissage à la classe relai exprimés par certains. Dans la description des moments d'énervement ou des bêtises réalisées (thème omniprésent), le sujet est à ce point en prise avec le réel, sans distance, qu'il semble au travers de son langage commandé par ce réel, par une force indépendante de sa volonté, le « *je* » étant agi ou ne faisant que des constats : « *ça me prend comme ça* », « *j'arrive au collègue, et ça y est, c'est les bêtises* », « *c'est plus fort que moi* », etc. En effet, le sujet, tout comme pour son expérience scolaire, n'a quasiment pas de réflexivité sur son discours. C'est souvent du récit, avec très peu de positionnement, de recul, d'analyse. Les prises de paroles sont très courtes, la structuration des phrases très simple. Les marques de modalisation, de réflexivité, sont rares, contrairement aux expressions tautologiques : « *des trucs comme ça* »...

Pour une part d'entre eux, ces élèves ne semblent pas passer l'écran de la parole (tout du moins dans les conditions de l'entretien) et se repèrent mal dans le temps, dans leur histoire. Y compris dans le langage, le sujet est rarement présent, en tant que sujet réflexif, que ce soit pour les apprentissages ou pour l'analyse des situations relationnelles. Par contre, il est très présent dans le récit de ces dernières, où il adhère à la situation, avec une dichotomie importante entre « *moi* » (ou « *je* ») et « *eux* » (les profs, les adultes, les autres...)

Chez ce type d'élève, la norme sociale est repérée, mais reste vécue comme extérieure. Ils sont réellement dans un processus qu'ils identifient comme normalisant : ils se soumettent par peur de la sanction ou par position stratégique ; ils ressentent la situation comme étant normalisante et se mettent dans la situation de l'accepter.

Ces élèves s'inscrivent dans une démarche de normalisation de leur comportement social et scolaire, mais on sent à quel point cette normalisation sur le plan scolaire ne pourra aboutir à une évolution dans leurs acquis, le faire scolaire n'étant pas converti en activité intellectuelle.

### **Qui sont-ils ?**

Ce sont les élèves parmi les plus en difficulté, mais qui n'ont pas rompu tous les liens avec l'école.

Si cet élève type a des points communs avec la moitié des jeunes interviewés, il est important de noter que cette moitié comprend la quasi totalité ( tous sauf deux) des « *petits* » (moins de 14 ans) rencontrés.

## LE DEUXIEME TYPE D'ELEVE

Il ressemble assez au premier sous nombre d'aspects, mais marque des différences fortes sous d'autres.

### Rapport à l'école

Pour ce type d'élèves, on retrouve sensiblement les mêmes éléments constitutifs du rapport à l'école du premier type d'élève. L'injonction « être calme » reste le premier souci, le premier « apprentissage » à mettre en pratique, c'est, selon lui, ce qu'on attend de lui d'abord. Mais ici, la logique est différente de celle de l'élève-type précédent.

La responsabilité de l'élève est engagée dans la réflexion sur soi même, autour d'un axe bien/mal relativement fort. Le « droit chemin » passe par des efforts, y compris par la séparation en classe d'avec les amis, afin de se donner toutes les chances d'être maître de soi, ce qui est d'autant plus un effort que pour ce type d'élève, l'école est un lieu important de socialisation, où il y a tous les « copains » du quartier, qu'il est important de voir. Ici, « j'ai compris » veut dire « j'ai compris que je dois rentrer dans la norme dans mon intérêt et que cela demande des choix. » Ainsi, avant, selon eux, les « profs » étaient « méchants », et c'était de leur faute, comme pour le premier type d'élève. Aujourd'hui, les adultes sont « gentils », et ces élèves peuvent exprimer que quelquefois ce sont eux qui exagèrent : *« Quand j'étais là-bas, les profs que j'avais, ils étaient tous méchants. Et la moitié, franchement, la moitié des profs que j'avais, ils étaient tous racistes... A la fin, j'ai commencé à sécher les cours... Mais après, quand je suis revenue au collège, j'ai quand même fait un peu de bêtises... mais c'est moi qui ai... qui ai exagéré, quoi... j'avais une de mes copines, là-bas, et là, j'ai commencé à faire des bêtises avec elle... j'suis plus avec elle, mais je connais beaucoup de monde, dans ce collège... Toute façon, je traîne plus avec elle, alors... je traîne un peu plus avec des personnes plus sérieuses... Mais après, j'ai vraiment réfléchi... C'était pas bien... Je me suis dit « c'est moi qu'a voulu changer de classe »... C'est cette année que je fais plus du tout de bêtises »* (Katia, 14 ans). Ceci a pour effet de rompre l'effet « perception en bloc » des adultes.

### Rapport aux savoirs.

Pour ces élèves, l'école doit être une « vraie » école . S'ils apprécient les aspects ludiques, ceci est bien limité et surtout, cette dimension ne vient pas se substituer aux cours « plus sérieux ». Il y a un repérage fort des « matières principales » par rapport aux autres : *« Y'a des choses qui sont intéressantes, mais qui sont pas importantes à l'école, comme la musique... La musique c'est pas important, l'art plastique »* (Mumia, 12 ans ½), Ici, les savoirs restent valorisés lorsqu'ils sont utilitaires, mais aussi selon la valeur que l'institution leur attribue.

De plus, les savoirs sont dits intéressants quand ils apportent un éclairage sur la vie quotidienne sans pour autant être utiles, comme , par exemple, chez ce même élève, l'étude en français de ce que sont les quiproquos, qui l'a passionné, car il a ainsi pu relier cette connaissance à différentes situations vécues. Par ailleurs, même si c'est très limité, certains contenus plaisent, au delà de leur utilité, comme pour Basile (16 ans) à propos des disciplines, même s'il ne le formule pas explicitement : *« Maths, histoire géo, arts plastiques... et sciences physiques... et EPS... Parce que je suis attiré par ça. Ça... Ça a de la valeur, pour moi. C'est*

*aussi parce que ça va me servir, surtout les maths, En mécanique y'en a souvent besoin, des mathématiques, et pour l'électrotechnique, aussi. »*

De même, il y a un repérage clair d'échéances scolaires, comme de son propre parcours. Même si les disciplines institutionnelles restent le repère principal, il y a aussi identification, chez ce type d'élève de savoirs à acquérir.

Cet idéal-type se distingue aussi en ce que, pour lui, l'école n'a pas seulement une dimension qui relève de la norme comportementale ; il entrevoit l'exigence du travail scolaire à fournir, et donc conçoit qu'il doit entrer dans une « norme d'élève ». Il a une conscience importante de l'effort à accomplir, y compris dans les disciplines qui ne plaisent pas. Ainsi la période de déscolarisation est-elle mal vécue pour les mêmes raisons, mais aussi parce que comme le dit Mumia (12 ans ½), « *on n'apprend rien... je faisais des devoirs pour essayer de pas trop perdre les cours* ».

Pour ces élèves, passer du temps à travailler, c'est indispensable ; on a conscience de l'effort à accomplir, même si c'est dur et qu'on baisse les bras, et le regard de soi à soi est important à cette occasion. Toutefois, même si le fait de travailler est important, le rapport aux savoirs reste sensiblement le même. Les disciplines sont plus vécues comme formes institutionnelles que comme contenu de savoirs. Et « travailler » signifie encore « faire son métier d'élève » : passer du temps devant ses cahiers, relire la leçon, quelque soit ce qu'on a retenu, tient lieu de « faire ses devoirs ». Au delà de l'adhésion à ces comportements scolaires d'élèves, il ne semble pas que la finalité de l'acquisition de savoirs soit perçue.

Cet élève type, contrairement au précédent, ne nie pas ses difficultés, et peut se voir lui-même et parler de lui-même comme ayant des difficultés : « *j'ai du mal à retenir* », « *j'ai du mal à être au niveau* », « *j'avais du mal à travailler* »... Il ne les attribue pas à un moment passé d'accumulation de lacunes, mais au fait que « *l'école c'est difficile* », « *on demande beaucoup de niveau* ». L'idée que « *j'ai des difficultés* » semble un positionnement de soi-même dans le monde scolaire, telle une fatalité ou, du moins, d'un état permanent qui consiste en ce que réussir à l'école, c'est surmonter des difficultés. Ceci explique que l'une des principales qualités qu'il attend d'un enseignant, est celle qui est induite par le volontarisme du prof de classe relais, c'est à dire de donner courage aux élèves. Et il leur en faut, probablement, pour travailler, sans pour autant avoir pour but principal d'acquérir des contenus de savoir, sans relier l'un à l'autre.

Ici, la classe relais est essentiellement un cocon, où l'on prend confiance en soi, où le regard que porte l'élève sur les adultes et sur lui-même change considérablement. Ainsi Basile, (16 ans), répond à la question « *Si tu avais à présenter la classe sas à un jeune qui serait amené à y aller, tu lui dirais quoi ?* » par : « *Ben franchement, c'est la classe relais qui est le mieux, pour l'instant c'est comme ça que je lui dirai, quoi : "il faut que tu y ailles y tenter ta chance." Parce que au moment sur le terrain, tu seras très impressionné de toi même.* » Toutefois, cet élève type, tout en considérant que cette expérience a été très profitable, ne souhaite pas retourner en classe relais, contrairement au premier cas que nous avons décrit.

Pour autant, la relation avec le professeur, même si elle permet la mobilisation à l'école, n'est pas dépassée, en ce sens que, pour cet élève, l'enseignant a encore le rôle principal dans l'acte d'apprendre. Sans lui, l'apprentissage est impossible, même s'il a conscience du travail à fournir de la part de l'élève. Cette double dimension est clairement formulée par Mohamed à deux moments différents de l'entretien : « *Ben si j'vois qu'ils veulent pas m'expliquer, qu'ils veulent pas se prendre la tête à m'expliquer comment ils veulent que je fasse, je dis : ouais, je vais l'faire, mais bon, j'ai marqué n'importe quoi [... et plus loin au sujet du*

*travail :] ça devait être moi ou rien. C'est à toi de t'assumer, quoi ; c'est à toi de faire ça, sinon, c'est personne d'autre qui le fera ».*

### **Leur réflexivité**

Même si le regard de soi à soi ne porte pas sur le changement opéré dans la relation à autrui de l'élève, il existe toutefois, dans ses actes d'aujourd'hui, avec une certaine réflexivité. Celle-ci le démarque du type précédent. Dans le langage, quelques nuances sont introduites et quelquefois, le sujet peut adopter le point de vue d'un autre interlocuteur de la situation. Toutefois, on reste pour beaucoup dans le récit, et l'essentiel des propos se contente de décrire la situation.

### **Qui sont-ils ?**

Ces élèves sont d'une tranche d'âge très hétérogène. Ce sont aussi bien les deux « petits » qui ne ressemblaient pas au type d'élève précédent, mais aussi des « moyens » ou des « grands » (17 ans) qui semblent avoir acquis une norme de travail en même temps qu'une norme de comportement, lors de leur passage dans le dispositif.

**LE TROISIEME TYPE D'ELEVE** correspond aux jeunes qui nous ont été souvent indiqués comme « les réussites » par les responsables des classes relais.

### **Rapport à l'école**

Si, ici aussi, il s'agit de réussir à l'école pour avoir un diplôme, un métier, il y a en plus l'idée d'un effort à fournir maintenant, pour avoir la récompense à long terme. Même si quelques doutes planent encore, pour savoir si le jeu en vaut la chandelle, cette idée de différer la satisfaction à plus tard est quelque chose que ce type d'élève a acquis durant son passage en dispositif relais.

Ce troisième élève-type a particulièrement apprécié l'espace intermédiaire que proposait la classe relais avec une autre organisation scolaire. Il a profité de ce dispositif, de sa souplesse, vivant mal le système général. Il est intéressant de noter, qu'une fois réintégré dans celui-ci, et ayant pris confiance depuis un trimestre, il est important pour lui de se tourner vers la conformité la plus ordinaire pour « avoir le même niveau que tous les autres », « *parce qu'à ce stade...* », comme en témoigne Yann : « *Ah, au lycée, non, c'est pas pareil. Je pense qu'au lycée, il faut que ça reste traditionnel, parce que c'est... au lycée, déjà, y'a pas de secret, si t'y vas, déjà, c'est pour travailler, c'est que t'as des ambitions, donc je pense pas que tu penses à autre chose, quoi. Le collège, c'est pas pareil, on est encore un peu gamin, quand même. Mais après, arrivé au lycée, on mûrit, donc euh... On pense plus à ça...* »

### **Rapport aux savoirs**

Ce type d'élève voit, comme les autres, un aspect utilitariste dans les savoirs. Mais il identifie beaucoup plus précisément les savoirs utiles pour telle ou telle profession et les matières « importantes » pour son projet scolaire et professionnel. Et, surtout, le savoir est investi d'autres dimensions. Cet élève-type se distingue nettement des autres en cela : il travaille aussi pour avoir un bon niveau de sortie de l'école, voire même, comme pour

Christophe, dans le souci permanent de consolider sa culture générale : « *Ben plus on a de culture générale, plus on connaît de choses, en fait... Plus on comprend comment ça se passe la vie... Ça rend intelligent... Plus on va en cours, plus on apprend, et plus on est intelligent, en fait. Plus on apprend, plus on connaît. Donc voilà, quoi. Celui qui va pas en cours, il est pas spécialement plus con que celui qui va tout le temps en cours, mais il connaît moins de choses c'est tout. Donc il comprend un peu moins, comment ça se passe. Donc après, il sait pas toujours prendre les bonnes décisions, quoi...* »

Ainsi les savoirs permettent-ils de développer sa réflexion, de comprendre le monde, donc de « faire des choix dans la vie », et de pouvoir « se débrouiller tout seul ». C'est certes une forme d'utilité des savoirs, mais décontextualisée et différée à long terme, qui est source de mobilisation sur l'activité scolaire.

La réticence à se confronter aux difficultés, ou plus précisément l'appréhension d'affronter des difficultés, reste importante. Les qualités reconnues au bon enseignant, comme celui de la classe relais, restent le dialogue et l'aide. Mais cette dernière est, d'une part, plus méthodologique, et d'autre part, n'a pas le même contenu : il ne s'agit pas tellement ici d'encourager à l'effort, mais surtout de soutenir celui qui a été entrepris. Azouz est révélateur de cela, tout au long de son entretien, où il répète qu'un bon prof c'est quelqu'un qui vient dès qu'on a besoin de lui, tout en développant l'idée de manière récurrente que l'objectif dans la vie, c'est de pouvoir se débrouiller tout seul. Ainsi, même s'il ne le formule pas ainsi, l'enseignant, dans le cadre de l'école, doit l'aider à ce qu'il se débrouille, en le soutenant quand se présente une difficulté. Ce qui semble aussi important, au vu de notre étude, c'est que cette posture n'est pas « naturelle » chez ces jeunes, et, selon toute évidence, ils ne l'avaient pas acquise avant leur passage en classe relais. Ils étaient probablement comme les autres à l'origine, d'où l'idée que ces élèves, dont certains étaient pour l'institution scolaire des cas désespérés, peuvent changer.

Ainsi, chez ce type d'élève, le sujet apprenant est-il au cœur de l'apprentissage ; il en est l'acteur, qui, malgré ses réticences, accepte de se confronter à la difficulté et à la contrainte de travail, ce qu'il ne faisait pas avant son séjour en dispositif relais. Christophe, toujours lui, ainsi que Sofiane (16 ans) attribuent à la classe relais le fait de les avoir aidés à renverser une dynamique : ce dernier était envahi par ses problèmes familiaux, qui l'empêchaient de travailler ; le travail à la classe relais lui a permis de penser à autre chose : « *Et même, en classe relais, on travaille, puisque moi en tout cas, quand j'étais en classe relais, c'était une période où je pensais grave, grave... J'avais mal à la tête. Quand on travaille, au moins, on pense à rien. On passait notre temps à travailler* », ou « *Et puis, là j'étais... j'ai eu beaucoup de problèmes, et tout, donc voilà... Voilà, j'avais pas les cours... En fait, les cours pouvaient pas venir en première... en première importance, en fait... Même en me disant qu'il fallait que je réussisse et que j'essaie de travailler, y'avait toujours des problèmes. De toute façon, y'aura toujours des problèmes... Mais après, à nous d'être assez fort pour... pour nous dire que les cours c'est plus important... qu'il faut savoir gérer, quoi... Que c'est pas les même choses, qu'il faut pas mettre tout dans le même sac... Voilà, quoi... Mais c'est vrai que la classe relais, ça a beaucoup aidé aussi, quoi... Tu penses pas à tes problèmes, donc tu travailles, quoi...* »

### **Leur réflexivité**

Ce type d'élève utilise un langage plus structuré, fait des phrases plus longues, avec plus de vocabulaire. Il y a beaucoup de marques de modalisation, de recherche de termes précis, qui montrent le sujet en train de réfléchir à la façon dont il formule les choses. Ainsi se

déprend-il de la situation en la parlant. Il s'agit d'un sujet réflexif, tant sur son discours que sur son expérience scolaire.

La relation avec l'enseignant n'est plus indispensable dans l'acte d'apprendre, même si elle a été une étape déterminante. Cette dimension relationnelle avec le professeur ne capte pas l'essentiel de la relation pédagogique, ni en terme d'aide, ni en terme de conflit. Le professeur volontariste est reconnu, loué ; ce type d'élève a conscience de l'effort social fait pour lui. Mais il ne s'agit pas, cette fois, de rendre la pareille en terme relationnel, ni de se soumettre au travail seulement pour cela, même si cela a pu contribuer à la mobilisation : c'est pour soi-même, dans son propre intérêt, qu'il faut faire l'effort. Ici aussi, le « bloc » adulte est brisé, et le sujet réfléchit sur ce en quoi sa responsabilité est engagée dans ces conflits. Pour ce qui est de son comportement, il mène ainsi une réflexion importante sur soi-même. La classe-relais, grâce à la confiance prise dans les apprentissages et dans les relations, lui permet de construire un rapport à l'adulte, où ce qui est apprécié n'est pas uniquement d'être écouté, mais d'écouter. Sa propre attitude passée qui n'écoutait pas les adultes est vue comme une marque d'obstination ; de la nuance est ainsi introduite dans l'analyse de la situation relationnelle. Le sujet adopte tour à tour le point de vue de chacun des protagonistes. Il y a rupture avec la dichotomie moi / eux.

Dans ce domaine, « j'ai compris » signifie « ces conflits ne m'apportent rien. C'est aussi de ma faute. Il faut que j'évolue pour me concentrer sur autre chose, pour être différent dans la vie, en vue de quand je serai adulte ». Le discours de ce troisième type d'élève, qui se vit comme ayant considérablement changé, insiste beaucoup sur les choix à faire, de façon encore plus marquée que le type précédent, en passant outre les moqueries des pairs, voire en cessant les relations avec eux. Ceci demande de construire une image de soi à soi qui évolue, qui interroge sur ce qu'on est et ce qu'on souhaite devenir, comme Yann (16 ans ½), autrefois « décrocheur », dessinant au fond de la classe, et qui devient « l'intello » de la classe relais. Ce choix de rupture avec les copains semble une étape dans le cheminement de cet élève-type, une marque envers lui-même et envers les autres de sa volonté de changer.

Changer, être autrement avec les autres et envers soi-même, affronter les difficultés et se mettre à travailler... Tout cela demande, comme on vient de le voir, une réflexion importante sur soi-même. Pour ce type d'élève, certains formulent même une « théorie du déclic », c'est à dire sur le moment où ils ont pris conscience qu'il fallait changer. La formulation d'une telle théorie par les sujets, si elle est souvent caricaturale et décrite comme une révélation miraculeuse, nous semble révélatrice d'une certaine conscience qu'ils ont de la réflexivité qu'ils opèrent sur eux mêmes. Ceci est caractéristique de ce troisième type d'élèves ; les uns placent le « déclic » au moment de leur exclusion, les autres lors de leur passage en classe relais ou encore durant leur période de déscolarisation. Christophe le formule très clairement : « *Un jour je me suis réveillé, et voilà, quoi... Personne m'aurait dit... Bon à part tous ceux qui me conseillaient nanani, par ci par là, je les écoutais pas, en fait. Un jour, je sais pas, pourquoi, en fait. Ça a fait un CLIC. [accompagné d'un geste du doigt vers sa tête] Un jour je me suis réveillé, le matin je me suis dit « ouais, faudrait peut-être que je fasse quelque chose de ma vie, quoi. » [rires] Puis voilà, quoi, je sais pas, j'ai pas spécialement réfléchi. Non, si, j'ai quand même du réfléchir un petit peu... »* Katia, elle, explique sa mise au travail par la révélation subite de sa future profession : « *Non, ça m'a motivé. Parce que quand je suis arrivée là bas, je travaillais... quand j'en avais envie, [elle rit...], tant que je savais pas ce que j'allais faire, j'avais pas trop envie... et quand j'ai trouvé ce que j'allais y faire, et ben... j'ai commencé à m'intéresser... ça m'a fait réfléchir, parce que déjà je savais ce que je voulais faire... Alors là, je me suis dit je fais qu'une chose, et si je fais pas ça, je me mets à chercher du travail et je veux plus en entendre parler... »*

**On ne peut que constater le parallèle entre l'évolution comportementale et l'évolution de la conception du travail scolaire. Il y a une évolution parallèle entre le degré de maturation du sujet sur le plan comportemental et sur le plan scolaire. Ces deux évolutions ne sont donc pas dissociables. Cela doit interpeller les praticiens qui souvent déconnectent dans leurs pratiques les activités dites de socialisation de celles qui visent à faire acquérir des savoirs scolaires.**

### **Qui sont-ils ?**

Comme nous l'avons déjà dit, il s'agit là des jeunes qui sont présentés par les dispositifs comme les « réussites ». On constate une certaine homogénéité des élèves qui se rapprochent de l'élève type. En effet, ce sont essentiellement des grands, entre 16 et 17 ans ½ (un seul a 13 ans ½ et un autre 14 ans). Il semblerait donc que la réflexivité caractéristique de ce type d'élève aille de pair avec leur âge, peut-être le passage de l'adolescence aide-t-il à réfléchir sur soi-même. Par ailleurs, ces élèves sont presque tous restés une longue période en classe relais, c'est à dire pratiquement une année scolaire (pour autant, tous les élèves qui sont restés aussi longtemps en dispositif relais ne relèvent pas de cette catégorie). Il est probable que la maturation d'une réflexion sur soi-même, la prise de confiance dans ses capacités scolaires, bref tout ce qui fait la spécificité de ce troisième type, nécessite une période de construction dans le « cocon » qu'est la classe relais, qui soit relativement longue.

## **LE QUATRIEME TYPE D'ELEVE**

Il correspond aux jeunes en très grande détresse, et pour lesquels les responsables des classes relais se sont sentis impuissants pour les aider à entrevoir la construction d'un autre rapport aux savoirs et à l'école.

### **Rapport à l'école.**

La légitimité de l'école n'est pas remise en cause de façon générale : même chez ces élèves là, « *L'école, c'est obligé* » (Richard, 17 ans). On retrouve, chez eux, le discours classique, ici souvent simple répétition du discours des adultes : « *Ben j'sais pas, pour faire un bon métier, plus tard...* » (Mouloud, 15 ans). Mais ici, il n'y a aucune mobilisation sur l'école. Il semble qu'elle apparaisse comme extérieure au parcours possible du sujet. Aucune attente, aucune projection ne se fait via l'école, contrairement au premier type d'élève. Ainsi, c'est comme si ces élèves ne s'autorisaient pas, ou ne se reconnaissaient pas suffisamment dans l'école, pour pouvoir parler d'elle. Passifs, ils n'ont pas de revendication à exprimer; l'école ne se prête pas à leur imaginaire, elle est vécue en extériorité. Il semble qu'ils n'aient rien à en dire ; cela ne s'explique pas, il n'y a rien à comprendre : « *J'aime pas l'école, c'est tout !* » (Kamel, 17 ans). Par exemple, invité à expliquer « *comment il ferait une classe intéressante* », Robert (14 ans) répond : « *Ca, je sais pas; c'est pas moi qui décide; ça m'intéresse pas de faire une classe.* »

Ce type d'élève apparaît comme dépossédé de son histoire scolaire, comme en étant objet, et non pas sujet. L'expression « *on m'a mis là* », sous des formes variées, revient

régulièrement. C'est même la scolarité future qui est conçue comme cela : « *on nous projette vers un projet* » (Robert, 14 ans).

Même s'ils sont dans le déni de leur souffrance vis à vis de l'école, ces jeunes expriment leur sentiment de mise à l'écart du système scolaire, et les tests et évaluations qui agissent comme un principe de réalité brutal et presque irrationnel, parlent de leur niveau en dehors d'eux. **Ce sont des écorchés vifs de l'évaluation scolaire.** Richard (17 ans) semble particulièrement marqué par les différentes séries de tests qu'il a passé, thème récurrent dans tout l'entretien : « *Voilà. Mais c'était prévu de toute façon. Vu que ... Vu que quand j'avais raté les tests y'a je sais pas combien d'années, y'a au moins deux ans, ou trois ans, moi j'avais raté les tests, donc j'avais plus le choix, quoi. Je me suis dis « soit je cherche une autre école, soit je rentre tout de suite dans le monde du travail, sinon apprentissage, quoi ». Mais vu que apprentissage, aussi, j'ai pas pu, j'ai raté les tests, c'est pas facile à trouver, il fallait bien que je fasse un truc, donc euh... on m'a inscrit à l'école, quoi... [centre de préformation P.J.J]* ». Certains s'approprient même cette mise à l'écart, comme Robert (14 ans) qui, dans l'entretien, exprime à maintes reprises son désir de ne pas passer dans la classe supérieure, comme si l'insécurité quant à ses capacités entraînait une difficulté, tout au long de son histoire scolaire, à négocier les ruptures rituelles dans la scolarité : « *Déjà, c'est quand j'ai quitté la primaire...Au début, je voulais pas quitter la primaire, je voulais rester en primaire ; ils m'ont dit, c'est pas possible ; je voulais redoubler mon CM2...je sentais qu'en 6<sup>ème</sup> j'y arriverais pas [...] vers le CM1 CM2, parce que c'est là qu'ils ont le plus de mal, parce que c'est le moment pour passer, c'est le moment où c'est qu'ils se préparent pour aller avec les grands de 6<sup>ème</sup>, qu'ils seront avec les plus grands qu'eux, qu'ils auront du mal, tout ça.* »

Logique donc, que les autres élèves, qui « collaborent » avec le système, le fassent parce qu'ils se sentent obligés, parce qu'ils n'assument pas leur désintérêt : « *Vous croyez que... ils sont que... tout le monde travaille parce qu'ils sont tous obligés, de travailler. Mais s'ils aimeraient tous les jours être à la plage, vous inquiétez pas qu'ils préféreraient être à la plage plutôt que de travailler à l'école... ceux qui... ceux qui sont à l'école, ils sont obligés, de travailler. Leur parent, il fait « bon, tu vas à l'école... », ils vont ramener des bonnes notes pour faire plaisir à leurs parents... Si y'aurait pas d'école, tout le monde serait content... »* (Mouloud, 15 ans)

Pour ces élèves, la classe relais n'est ni un cocon ni une agence de placement. Soit ils se sentent libérés de l'étau scolaire (il y a moins d'heures, c'est toujours ça de gagné), soit ils ne comprennent pas le sens de la structure, et vont au contraire se sentir encore plus pris dans un étau scolaire. En effet, certains d'entre eux l'ont très mal vécu, et plus mal vécu que l'école classique car dans celle-ci, ils sont tellement mis à l'écart qu'on les laisse en paix ; en classe relais, il n'existe plus beaucoup « d'interstices » où l'on échappe à la surveillance des adultes et la disponibilité du professeur est parfois perçue comme une brutale confrontation obligatoire avec les savoirs, ce qu'ils refusent particulièrement.

Le choix d'aller en classe relais est subi, tout comme le reste de la scolarité : « *Ils m'ont... On m'a demandé, il m'a fait « ouais, ... », moi j'ai demandé, ils m'ont dit « ouais, sésame, c'est ça, na na, na na, na na... » Ils m'ont fait un bourrage de crâne. Après, j'ai fait "ouais".* » Toutefois, il n'est pas forcément subi en terme hostile, n'étant parfois vécu que comme une étape parmi tant d'autres du parcours déjà chaotique dans lequel ils se sentent « *trimbalés* ».

Ils ne peuvent que très difficilement parler de leur expérience en classe relais, et ne verbalisent que son aspect ludique ou, à l'inverse, « *prise de tête* ». Ainsi, Kamel (17 ans)

retient essentiellement de son passage en classe relais, à l'image de ce qu'il apprécie à l'école, les autres moments que ceux où il travaille: *« on m'avait filé un programme qu'on faisait des jeux sur ordinateur, pour faire comme ça, quand on avait fini le travail... Normalement, on terminait à 4 heures et demie, les cours, moi des fois je terminais vers... 2 heures et demie, 3 heures et demie, étant donné qu'on avait pas le droit de sortir jusqu'à 4 heures et demie, si on voulait fumer, on pouvait aller fumer, tout ça, si on voulait faire des jeux on faisait des jeux, tout ça, on jouait à la console, on jouait aux cartes, je sais pas, des trucs comme ça, y'avait plusieurs sortes de jeux... »*

Pour certains d'entre eux, l'expérience leur a permis de lier un minimum de relations avec l'adulte, mais pas en terme d'échange, ni d'apport ; cela reste dans une logique d'appréciation du ludique, voire purement consommatoire et sans retour de « générosité » de leur part, comme l'exprime Kamel qui dit avoir rencontré *« des gens sympa »* en expliquant : *« C'était sympa, « Kamel, tu veux un café », plein de trucs comme ça, quoi. Ils étaient généreux, quoi. A la fin de l'année, ils nous ont emmené à Eurodisney et au parc Astérix. C'est sympa. Tu fais 150 multiplié par 16 personnes. 8 enfants et 8 adultes. 150 multiplié par 16, c'est cher hein quand même. Exactement 195, les adultes à Eurodisney, 200 balles par personne ».*

Par ailleurs, ceci ne fait pas figure pour eux d'expérience qui rompe le « bloc adultes » étranger, et hostile. Dans tous les conflits qu'ils peuvent avoir, c'est toujours de la faute de l'autre, que cet autre soit un élève, ou plus généralement un professeur. Aucune réflexion n'est exprimée sur les événements : ceux-ci sont subis. L'attitude qu'ils adoptent est alors la fuite, que celle-ci soit physique (fugue, absentéisme élevé) ou morale ( restant dans leur coin, se désintéressant des cours, avec comme contrat tacite entre l'enseignant et lui , la seule attente que le temps passe en se tenant tranquille).

### **Rapport aux savoirs.**

Les savoirs ne sont jamais nommés, juste un peu les disciplines, et avec une grande confusion : *« on fait des cours : français, math, techno et EPS... on fait des livres de lecture, lecture de quatrième »* (Brice, 14 ans ½)

Quant à ses difficultés scolaires, ce type d'élève les dénie totalement. Il ne rentre même pas dans la discussion sur ce thème : *« même si j'ai un vingt sur vingt, je m'en fous, euh, y'a un vingt sur vingt, c'est un vingt sur vingt, y'a un zéro sur vingt, je m'en fous, je vais pas être content parce que j'ai eu un vingt sur vingt, c'est pas... C'est ça, c'est ça que c'est... que je veux dire... Enfin, ça a pas d'importance... Ma mère, elle va voir ça, elle va être contente, mais moi, j'ai... j'ai un vingt sur vingt ou zéro, c'est pareil. »*

### **Leur réflexivité**

Ce type d'élève ne manifeste quasiment aucune réflexivité. Il semble qu'il n'ait pas passé l'écran de la parole. Les extraits des entretiens que nous avons insérés dans notre propos sont exceptionnels par leur longueur, au milieu de discussions remplies d'innombrables *« j'sais pas »*, de phrases très courtes, et de réponses en un mot ou deux, ou de silences très longs. Souvent, malgré des relances, aucune idée n'est exprimée, aucune réponse ne vient, encore une fois, comme si le jeune ne se sentait pas le droit de prendre la parole. Ici encore, le sujet n'est pas présent. De plus, il n'y a quasiment pas de marque de modalisation, de prise

de distance, de changements de points de vue, de nuances ; le sujet est pris dans la situation, il est immergé dans sa souffrance et ne développe pas de réflexivité.

### **Qui sont-ils ?**

A l'autre extrémité du précédent type, il s'agit là de ceux décrits comme les plus en difficultés dans les dossiers scolaires, voire dits « en panne » cognitive, ne parvenant à rentrer ni dans les apprentissages, ni dans la norme scolaire. Il s'agit là, tout comme pour le type 3, d'élèves âgés et ayant effectué un séjour long en dispositif relais. La longueur du séjour et leur âge ne leur ont pourtant pas permis de se mobiliser, que ce soit sur l'école, à l'école ou sur les savoirs, ni de construire un minimum de normes de comportement et de travail. Pour ce type d'élèves les dispositifs relais ne semblent pas être à même de constituer un lieu efficace pour remobiliser sur l'école et les apprentissages, voire même de faire évoluer le rapport de certains élèves à la norme et à autrui, et en particulier à l'adulte.

Un élément particulier est à noter : aucune fille ne se rapproche de cet élève type là. Pourtant, même si elles sont moins nombreuses parmi la population accueillie en classe relais, celles interviewées se retrouvent dans les autres types d'élèves de façon équilibrée au regard du nombre d'élèves qui se rapproche de chaque type.

L'analyse de ces entretiens, nous a permis de repérer différents types d'élèves de classes relais pour qui se distinguent conjointement l'usage qu'ils font du langage, leur réflexivité sur les événements racontés, ainsi que leurs rapports à l'école et aux savoirs.

Ainsi, il apparaît que plus les élèves font usage dans leur langage de marques de mise à distance avec les situations décrites, c'est à dire plus ils sont à même de développer de la réflexivité, plus ils adoptent des postures de choix, engageant leur responsabilité dans les situations qu'ils vivent.

Émerge alors un sujet responsable de ses actes et conjointement un l'élève qui se sensibilise aux savoirs enseignés. Rapport à autrui, à l'institution et aux savoirs apparaissent comme évoluant conjointement.

Ce travail demande à être poursuivi pour étudier les relations qui unissent ces divers éléments. Un protocole de recherche comparant les niveaux de langage avant et après la classe relais permettra de saisir en quoi le passage dans le dispositif permet la construction de cette réflexivité.

## Conclusions

**Les jeunes présents dans les dispositifs relais ne sont pas de « simples perturbateurs ». Il s'agit de jeunes vivant des situations sociales, familiales ou affectives particulièrement difficiles. Ces situations semblent transformer en contraintes insurmontables, les moindres exigences de l'école non seulement sur le plan comportemental mais aussi et notamment sur le plan du travail scolaire. Dans leur grande majorité, ces jeunes ont d'ailleurs un faible niveau scolaire.**

**Le maintien de ces élèves dans leurs lieux actuels de scolarisation ne sert pas à leur intégration puisque ces jeunes se trouvent dans une position de mise à l'écart, au sein de leur collège. Cette mise à l'écart du jeune par l'institution et de l'institution par le jeune, s'exprime soit par un comportement provocateur soit par un absentéisme élevé et en tout état de cause par un non investissement dans les activités intellectuelles proposées en classe. On retrouve ici la notion « d'exclus de l'intérieur ». Cette constatation peut rendre concevable le fait que certaines modalités temporaires de scolarisation hors du collège d'origine puissent être pertinentes et jouent un rôle d'intégration plus que de relégation. Néanmoins l'existence de ces dispositifs ne doit pas déresponsabiliser les équipes des établissements et les problèmes que posent ces jeunes doivent induire une réflexion sur les politiques pédagogiques et éducatives, à construire au sein du collège unique.**

**Les conditions difficiles que vivent les jeunes, dont plus de la moitié sont déjà sous protection judiciaire, appellent au delà de ce que l'institution pourrait considérer comme une « remise à norme », une véritable « remise à flot » de ces jeunes au plan de leur propre construction personnelle.**

**Le fait que les dispositifs soient perçus par les jeunes, comme des lieux d'écoute et de parole, des lieux où les rapports avec les adultes enseignants et éducateurs leur permettent de se sentir reconnus et aidés semblent induire une ressaisie d'eux mêmes, une compréhension de la place qu'ils peuvent occuper en tant que sujet.**

**Tous ces élèves, même les plus absentéistes, considèrent que la place d'un jeune est dans l'école et ils ne remettent pas en cause l'obligation scolaire. Être dans l'école c'est « la normalité ». Le dehors, et ce qui pourrait y advenir pour eux, tout en les fascinant, leur fait terriblement peur. De façon paradoxale, ils aspirent dans les dispositifs à retrouver de l'école, de la vraie, et sont très attentifs à tout traitement qui pourrait laisser croire qu'ils ne sont pas « normaux, comme les autres ».**

**Ces jeunes possèdent des repères et des normes mais ils fonctionnent sur des catégories binaires : le « dedans/dehors », le « normal/fou », le « bien/mal » dans lesquelles ils hésitent sans cesse sur la place qu'ils veulent occuper. Leur perception des choses est sans nuances et extrêmement globalisante .**

**C'est ainsi que l'école est perçue comme un lieu de contrainte et d'ennui, où les adultes constituent un bloc étranger et hostile. Il parle de l'école comme d'un univers à part, dont ils ne comprennent ni le code, ni les rapports sociaux qui s'y jouent. De fait, ils envahissent l'école avec leurs propres codes.**

**Le besoin d'aide est prégnant dans leurs discours et spécialement par rapport aux apprentissages scolaires. Ces élèves se considèrent comme des « laissés pour compte » de l'apprentissage et les échecs successifs qu'ils ont vécus sur ce plan, ont installé un fort sentiment d'angoisse face à l'acte d'apprendre.**

**De façon étonnante, même lorsque les temps de passage dans les dispositifs sont inférieurs à un mois, les jeunes montrent une « modifiabilité » importante. Néanmoins comme l'a montré notre typologie, l'âge des élèves est un facteur qui conditionne ce que le jeune peut retirer de cette expérience. Ainsi pour les moins de 14 ans, l'essentiel de ce qu'apporte le dispositif relève de l'acceptation de certaines normes comportementales dans un registre qui ne dépasse pas celui de la normalisation, c'est à dire dans la soumission à une contrainte guidée par la seule peur d'une éventuelle sanction.**

**Les élèves plus âgés semblent tirer des enseignements plus normatifs faisant référence à une réflexion et une adhésion aux valeurs qui sous-tendent ces normes.**

**L'idée qui tend à laisser penser que plus les élèves sont orientés tôt vers des classes relais, plus on agit efficacement, serait donc à moduler selon les objectifs que se donnent les dispositifs : contenir les jeunes ou les amener à entrevoir et à se positionner quant aux valeurs qui structurent les rapports à autrui, à l'institution et aux savoirs.**

**Le retour dans des modalités habituelles de scolarisation est évidemment le moment le plus délicat et ces jeunes ne trouvent pas toujours à ce stade l'étayage nécessaire. D'autre part, ces dispositifs ne semblent n'avoir que peu d'effets sur certains élèves(cf le 4<sup>ème</sup> type d'élèves).**

**En ce qui concerne notre population, les premiers résultats sur le pouvoir de rescolarisation de ces dispositifs sont pourtant encourageants. 78 % des élèves de notre population (constituée de 175 élèves) qui en 1997-1998 présentaient un fort risque de déscolarisation, se maintiennent dans un système de formation à la fin de l'année scolaire suivante (1998-1999). Ce résultat de 22% de déscolarisés en fin de l'année scolaire, qui suit le passage dans un dispositif, bien que plus élevé que la normale (situé pour cet âge à 4,3%), nous semble pouvoir être interprété de façon positive, eu égard à la population concernée. Ceci laisse supputer le rôle positif que jouent probablement les dispositifs sur les parcours scolaires de ces jeunes.**