

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

Les classes relais

**Un dispositif d'accueil des élève
En voie de marginalisation scolaire**

Mise en place à titre
Expérimental à partir de 1985,
Ces classes visent à apporter
Une réponse aux problèmes que
Posent les jeunes collégiens en
Rupture avec l'institution scolaire

Réunions interacadémiques
Des acteurs des classes relais

Novembre 1998 à janvier 1999

MINISTERE DE LA JUSTICE

Sommaire

Ouverture des réunions interacadémiques des acteurs des classes relais

Ministère de la justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse)

Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie (direction de l'enseignement scolaire)

Etat des lieux relatif aux classes relais

Centre Alain Savary

- les dispositifs relais : quelques éléments de problématique
- les jeunes des dispositifs : les premiers résultats du traitement des questionnaires
- les entretiens avec les jeunes des dispositifs

Interventions

Dominique GINET, psychologue clinicien, maître de conférences à l'institut de psychologie de l'université Lumière Lyon II

Quelques repères psychodynamiques pour comprendre la psychopathologie responsable du désintérêt scolaire et de la violence : Corinne EHRENBURG, psychologue, psychanalyste, directrice de l'USIS (unité de soins intensif du soir) à Paris XIVE

Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage : Serge BOIMARE, directeur pédagogique du CMPP Claude BERNARD à Paris

Capacités, compétences, performances et opérateurs de pensée dans le champ des mathématiques : Dominique BARATAUD, enseignant formateur au CNEFEI (centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée)

Mathématiques et subjectivité : Jean TOUSSAINT-DESANTI, professeur honoraire Paris-Sorbone

Comptes rendus des ateliers d'échanges de pratique

atelier 1

Répartition des tâches et activités entre éducateurs et enseignants

atelier 2

Projet professionnel et scolaire

atelier 3

Maîtrise de la langue orale et de la langue écrite

atelier 4

mathématiques et sciences

Comptes rendus des ateliers thématiques

atelier 1

Rapport aux normes, socialisation et apprentissage

atelier 2

L'avant et l'après de la classe relais

atelier 3

Comment évaluer en classe relais ?

**OUVERTURE DES REUNIONS INTERACADEMIQUES
DES ACTEURS DES CLASSES RELAIS**

Ministère de la justice

Protection judiciaire de la jeunesse

La justice des mineurs connaît des évolutions fortes depuis le début des années 1990.

Le nombre de mineurs en danger signalés aux tribunaux pour enfants augmente de manière constante et les placements de mineurs à l'aide sociale à l'enfance sont en augmentation dans les régions les plus touchées par la précarisation d'une partie de la population. Le nombre d'infractions commises par les mineurs délinquants connaît lui aussi une forte augmentation et cette délinquance juvénile plus précoce et plus collective interroge fortement les capacités éducatives des institutions et inquiète les populations.

Le contexte qui marque ces évolutions est notamment celui :

- d'une très grande précarité des conditions de vie d'une partie importante de la population,
- d'une entrée difficile de l'ensemble des jeunes dans la vie active, extrêmement problématique pour des jeunes sans qualification, de perspectives d'avenir complexes à percevoir pour des adolescents sortis d'école à l'âge de 15 ou 16 ans. Ainsi, il peut être constaté, chez beaucoup de jeunes, la peur d'une «relégation» sociale et économique, d'un décrochage social et, de ce fait, une perte de confiance dans les institutions éducatives et sociales.
- des facteurs culturels : les rapports entre générations, les rapports d'autorité ne sont plus ceux qui existaient dans les années 1960. Ils se renouvellent et cette évolution crée, pour beaucoup, incertitude et désarroi. De même, l'intégration sociale est moins assurée aujourd'hui par les corps intermédiaires liés au monde du travail, à l'engagement religieux et politique de chacun et repose plus, en France, sur l'autonomie individuelle. Les solidarités sociales sont, de ce fait, moins présentes.

La première analyse épidémiologique sur les publics suivis par le secteur public de la protection judiciaire de la jeunesse a été réalisée en septembre par l'INSERM. Selon les résultats publiés en septembre 1998, ces mineurs cumulent des difficultés multiples et graves dans tous les domaines de leur vie quotidienne : un mineur sur deux est issu de famille dissociée, un mineur sur deux vit avec ses deux parents dans des fratries de 4, 5 enfants et plus, un mineur sur dix a un parent décédé ; ils quittent, vers 15 ans et demi, en moyenne, la vie scolaire, connaissent un taux de tentative de suicide pour les filles très au dessus de la population générale, une consommation précoce et forte d'alcool, de tabac, de médicaments et de hachisch. La violence agie et subie fait partie de leur quotidien. Cette étude montre aussi que la famille reste un point d'appui important pour ces jeunes.

C'est dans ce double contexte de crise de l'intégration et de crise de l'éducation que les

professionnels ont à exercer leur mission aujourd'hui.

Plusieurs rapports ont, en 1997 et en 1998, été remis sur ces sujets :

- rapport sur les unités à encadrement éducatif renforcé, réalisé par les inspections générales, déposé en janvier 1998,
- rapport de la mission interministérielle présidée par Madame Lazerges et Monsieur Balduyck, députés, déposé en avril 1998,
- rapport du conseil économique et social, en date du 25 mai 1998.

Ils concluent tous à la nécessité de mobiliser et d'articuler l'action de tous les acteurs sociaux concernés dans un contexte administratif qui requiert aujourd'hui la coordination des services de l'Etat et des collectivités territoriales. Ils soulignent l'importance d'interventions plus rapides, plus précoces, afin de permettre la prévention de situations mettant en danger des mineurs.

Aider ces mineurs, c'est d'abord mettre en place les conditions indispensables d'une éducation qui a fait défaut et sans laquelle tout espoir d'insertion se révèle illusoire. Pour ce qui nous concerne ici et maintenant, aider ces mineurs c'est leur garantir dans le cadre de la scolarisation, le droit à l'éducation et à la formation quels que soient leurs difficultés dans les apprentissages et leurs troubles du comportement.

Ainsi, en application de la circulaire conjointe Education Nationale - protection judiciaire de la jeunesse du 25 août 1985, les collaborations entre ces deux administrations n'ont cessé de se développer et de se diversifier.

L'école demeure le lieu privilégié des apprentissages fondamentaux et de la socialisation, parfois le seul lieu où les jeunes peuvent acquérir les outils pour penser le monde, les êtres et les choses ainsi que les codes, les repères et les usages pour vivre en société. La nécessité du maintien en scolarité des jeunes de moins de 16 ans, sous la responsabilité de l'Education Nationale, doit être constamment réaffirmée.

Mais, il ne s'agit pas bien sûr, d'un maintien en scolarité qui s'apparenterait à un aménagement de l'échec et nous avons à rechercher et à mettre en oeuvre avec audace et imagination des solutions pédagogiques et éducatives porteuses de réussite.

Parmi celles-ci, les classes relais tiennent une place prépondérante puisqu'elles permettent tout à la fois de prévenir une marginalisation voire une exclusion scolaire et de réintégrer dans le système éducatif des jeunes déscolarisés depuis parfois plus d'une année.

La diversité des modalités de fonctionnement, des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques et éducatives au service d'un objectif commun de socialisation et d'apprentissage fait de chaque classe relais un lieu d'observation, de réflexion et d'expérimentation susceptible d'enrichir considérablement nos savoir faire dans la prise en charge des élèves difficiles.

A ce titre, je me félicite du concours apporté par le Centre Alain Savary pour un travail d'analyse et de capitalisation de tout ce qui a été réalisé jusque là, dont tous les acteurs de

l'éducation ont besoin au moment où l'ensemble des services de l'Etat et les collectivités territoriales se mobilisent sur la prévention de l'exclusion.

Je voudrais par ailleurs souligner le rôle fondamental que peuvent jouer les commissions de suivi des élèves en risque de marginalisation scolaire. Ces commissions organisent des relations de travail régulières entre les services de l'inspection académique, ceux de la protection judiciaire de la jeunesse et ceux du conseil général, afin de permettre un suivi des «élèves difficiles» et la recherche précoce de solutions pédagogiques et éducatives adaptées, d'émettre un avis sur les demandes d'entrée dans les classes relais et de veiller à un retour des élèves dans le système éducatif habituel en prévoyant l'accompagnement qui sera nécessaire.

Je mesure les difficultés de votre entreprise pédagogique et éducative. Comment motiver des élèves qui ont déjà eu un parcours d'échecs douloureux à poursuivre une scolarité quand l'école ne peut plus leur promettre l'intégration dans le monde du travail ? Comment amener ces élèves à renoncer à une partie de leurs satisfactions immédiates (les copains, le quartier, les petits trafics...) Pour leur faire découvrir le plaisir de penser, pour en faire des enfants capables de repousser les explications simplistes à la complexité du monde, pour leur permettre de sortir de leur solitude d'individus en inscrivant leurs questionnements propres dans l'universalité des questionnements ... ?

Nous devons être à leur égard des adultes bienveillants mais exigeants qui - là je citerai Philippe Mériau - «veulent faire advenir ce qui apparaît à la fois éminemment nécessaire et tellement inaccessible et qui ne doivent jamais oublier que c'est le sujet éduqué et lui seul qui est capable d'impulser le mouvement de la conversion, qu'il ne le fait donc jamais sur commande, au moment prévu et dans les conditions définies par un autre».

Je souhaite que ces deux journées d'échanges et de réflexion contribuent à enrichir vos pratiques et à renouveler votre conviction dans cette aventure imprévisible et toujours nouvelle qu'est l'éducation.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie

Je voudrais insister, tout d'abord, sur ce que sont pour nous ces journées, sur l'esprit dans lequel nous les avons organisées, sur les buts que nous poursuivons.

Vous savez, en effet, que quatre réunions successives ont lieu, ceci afin que puissent se rencontrer et échanger pendant deux jours tous les acteurs des dispositifs relais - que ces derniers fonctionnent déjà ou soient encore en projet - ainsi que les principaux responsables académiques et départementaux de leur création et de leur animation.

En organisant ces journées, nous voulons **vous permettre d'échanger**, de travailler ensemble, de faire en commun un point de vos pratiques, des questions que vous vous posez, des problèmes que vous pouvez rencontrer. Dans l'enquête que nous venons de réaliser - et à laquelle, je vous remercie d'avoir répondu - apparaît nettement le fait que la plupart d'entre vous se sentent isolés et ressentent un fort besoin de confrontation avec des collègues.

Nous souhaitons vous permettre d'échanger **dans un cadre interpartenarial**, même si cela peut être difficile du fait que nous avons parfois dû séparer les équipes pour éviter de laisser des classes sans maître. Le partenariat est aussi présent dans l'organisation de ces journées qui a associé le Ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'Enseignement Scolaire), celui de la Justice (Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse) et l'Institut National de la Recherche Pédagogique (Centre Alain Savary).

Ces journées sont organisées au titre de la mission **d'accompagnement des acteurs des classes relais**, qui est un des axes essentiels de la politique nationale que nous nous efforçons de conduire. Nous souhaitons ainsi faire le point de vos besoins, de l'aide que nous pouvons vous apporter, des obstacles que nous pouvons contribuer à lever.

C'est d'autant plus important que, comme vous le savez, le Gouvernement a retenu en matière de développement des dispositifs relais des objectifs particulièrement ambitieux et qu'un des défis que nous avons à relever dans un avenir proche est d'arriver à **augmenter sensiblement le nombre de classes relais** (jusqu'à 250, soit plus de trois fois plus qu'aujourd'hui), **tout en conservant à ces classes la souplesse et la diversité qui caractérisent leur mode actuel de fonctionnement**.

Cette grande diversité des dispositifs que vous avez déjà mis en place ou que vous envisagez d'ouvrir prochainement, ressort très nettement du dépouillement de l'enquête que j'évoquais il y a un instant. Elle est due au fait que la plupart de ces dispositifs sont fondés sur des initiatives que vous avez prises pour répondre à des situations difficiles - parfois à des situations d'urgence - et non pas sur des instructions venues « d'en haut ». Cette diversité constitue incontestablement une richesse qu'il s'agit de préserver et de développer au moment où nous nous efforçons de multiplier ces dispositifs.

C'est parce que cette diversité nous paraît fondamentale, que je voudrais rappeler maintenant les quelques points-forts auxquels nous sommes tout particulièrement attachés parce que, du point de vue du système éducatif, ils renvoient à des **enjeux essentiels** :

Les classes relais sont un des moyens qui doit nous permettre d'atteindre effectivement un objectif majeur de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 : **qu'aucun jeune ne quitte le système de formation initiale sans qualification**. Certes, le nombre de jeunes qui subit cette situation a considérablement diminué (ils sont aujourd'hui près de quatre fois moins qu'il y a vingt cinq ans), mais 60 000 environ sont encore concernés chaque année.

Le collège a vocation à accueillir tous les jeunes d'une classe d'âge, en offrant des voies diversifiées qui permettent à chacun de poursuivre sa scolarité. Il faut donc que des dispositifs spécifiques puissent, lorsque c'est nécessaire, éviter à des jeunes de s'enfoncer dans un processus évident d'exclusion scolaire et sociale. **Les classes relais sont ainsi un mode de scolarité**, d'où notre attachement à ce qu'elles soient rattachées à un établissement scolaire (ce qui ne veut pas dire qu'elles doivent être obligatoirement installées dans les murs d'un collège) et à ce que les jeunes qu'elles accueillent - et qui restent sous statut scolaire - soient inscrits dans un établissement.

La nécessité de ce lien fort avec le collège correspond aussi à notre souci que **la classe relais soit un lieu d'apprentissage, un lieu d'acquisition des savoirs, un dispositif d'accueil temporaire dont la visée est la « réinsertion » des jeunes dans une classe ordinaire**. L'oublier serait courir le risque de voir des classes relais devenir des structures de relégation.

Atteindre cet objectif exige un **partenariat résolu avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse et les collectivités territoriales**, notamment les conseils généraux, ainsi qu'avec le tissu associatif. En particulier nous souhaitons que les classes relais voient **se combiner et se compléter les compétences respectives des éducateurs et des enseignants** et que s'y nouent des relations étroites et efficaces avec les personnels sociaux et de santé.

Toujours en me référant à l'enquête réalisée cette année, vous êtes nombreux à évoquer le souhait de disposer d'outils et d'aides à l'évaluation de vos actions. Nous nous efforçons d'apporter des éléments de réponse à ce légitime besoin d'évaluation.

D'un point de vue global, vous verrez dans un instant que **l'objectif de « réinsertion » dans une classe ordinaire semble être atteint pour au moins un élève sur deux** accueilli en classe relais, tout au moins à court terme.

Nous allons nous efforcer de **mieux connaître la réalité complexe des classes relais et de leur diversité de fonctionnement** à travers une nouvelle enquête qui sera réalisée en fin d'année scolaire par la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education nationale.

De plus, dans le souci de mieux apprécier l'effet à moyen, voire à long terme, de la fréquentation des classes relais, nous avons demandé au Centre Alain Savary de **poursuivre les suivis de « carrières » d'élèves** qu'il a entrepris et dont les premiers résultats vont vous être présentés dans un instant.

Enfin, nous envisageons, toujours en partenariat avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse, de lancer un **programme de recherches sur une question qui n'est pas sans rapport avec les classes relais, celle des jeunes d'âge scolaire totalement déscolarisés**. Il s'agirait à la fois d'en évaluer l'importance, forcément mal connue actuellement, de savoir avec précision qui sont ces jeunes, et également d'analyser les processus qui, dans les diverses institutions, ont pu conduire à la déscolarisation - ou à la non scolarisation - de ces jeunes.

Deux mots encore avant que l'on vous présente les résultats de l'enquête :

- l'image que donne cette enquête est très positive par rapport aux enjeux que je viens de rappeler ;

- ce que vous faites, dans des conditions souvent difficiles, est un facteur important d'évolution du système éducatif.

Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie

Etat des lieux relatif aux classes relais Septembre 1998

Une enquête menée en septembre 1998 a permis d'établir un état des lieux des classes relais ayant fonctionné en 1997/1998 et de recenser les projets.

Une soixantaine de classes relais fonctionnaient à la rentrée 1997/1998 selon des modalités très diversifiées.

Environ soixante dix projets étaient envisagés pour une mise en place courant 1998/1999.

Ainsi le nombre de classes relais pourrait atteindre cent trente d'ici la fin de l'année scolaire.

1. Type d'élèves accueillis

La quasi totalité des élèves est admise pour des problèmes d'absentéisme, de comportement, d'incivilités, de refus scolaire, de démotivation dans les apprentissages.

L'âge moyen est de 13 à 14 ans.

Le nombre moyen d'élèves accueillis simultanément varie de 6 à 8 élèves, alors que le nombre total sur l'année 1997/1998 est de 20 à 25 élèves. Toutefois des écarts extrêmement importants existent : de 4 à 172 élèves par an . Dans ce dernier cas, il s'agit de dispositifs très souples, qui accueillent des élèves pour des durées relativement courtes, souvent après exclusion de l'établissement ou le temps de régler un incident dans l'établissement.

La durée moyenne de fréquentation est de 4 à 5 mois. Là encore, les écarts sont notables : de 2 jours à 1 an. Cette durée n'est pas corrélée au fait que la classe relais se situe dans les locaux scolaires ou non. Les classes relais se répartissent pour moitié environ au sein de l'établissement scolaire de rattachement et pour l'autre moitié dans des locaux extérieurs à l'éducation nationale.

2. Encadrement.

70 % environ des classes relais sont animées par un instituteur spécialisé. La participation des professeurs du second degré varie de 1 à 7. Leur intervention se fait dans leur discipline et reste plus ponctuelle.

D'autres personnels de l'éducation nationale interviennent de manière importante : il s'agit essentiellement d'aides éducateurs. Les assistants sociaux, les infirmiers, les conseillers principaux d'éducation (CPE), les conseillers d'orientation psychologues (COP), les médecins scolaires sont également partie prenante, mais de façon plus ponctuelle.

Les éducateurs sont présents dans environ 65% des dispositifs relais. Une cinquantaine d'éducateurs sont impliqués dans leur fonctionnement : 40 relèvent de la PJJ, les autres sont mis à disposition par les services du conseil général ou recrutés grâce à des subventions de celui-ci ou de la politique de la ville.

Les psychologues sont de plus en plus sollicités pour l'accompagnement des équipes et/ou des élèves, mais dans l'état actuel des choses, seulement une classe sur quatre en bénéficie. Les demandes d'accompagnement par un psychologue et/ou un expert sont nombreuses.

Enfin d'autres intervenants extérieurs complètent l'encadrement : animateurs...

3. Suivi et accompagnement pédagogique

Dans la majorité des classes relais, un bilan social et scolaire est fait. Le bilan social est souvent effectué par les conseillers d'orientation psychologues, les éducateurs et les assistants sociaux sur la base d'entretiens avec les jeunes et leurs familles ou de notes (fiches de liaison).

Les outils utilisés dans le cadre du bilan scolaire sont très divers, les tests d'évaluation à l'entrée en 6ème sont plébiscités, mais d'autres outils, plus personnalisés sont également utilisés (tests des conseillers d'orientation psychologues, outils de la protection judiciaire de la jeunesse, épreuves du certificat de formation générale (CFG), logiciels de remédiation, tests fabriqués par les professeurs...).

Toutes les classes relais font état d'un travail avec les familles, et souhaitent les voir s'impliquer dans le projet du jeune accueilli. Ce travail peut prendre des formes diverses : participation aux réunions, rencontres régulières, signature de contrats, carnets de bord, bilans.

La responsabilisation et la revalorisation des familles, dans le cadre d'un partenariat plus développé est un souci des acteurs des classes relais ; elles se trouvent facilitées lorsque les moyens en personnel le permettent.

4. Activités : prise en compte de la globalité de l'enfant

Les apprentissages scolaires

De manière générale, les séquences d'enseignement scolaire sont dispensées par les professeurs ou instituteurs. Les enseignements dispensés sont en priorité les mathématiques, le français, mais aussi, lorsque des professeurs du second degré interviennent dans les classes, les langues, la technologie et l'histoire-géographie.

Toutes les structures insistent sur la nécessité pour les élèves d'un travail individualisé. Ce travail est favorisé par l'utilisation de l'ordinateur et alterne avec des séquences collectives.

Les emplois du temps sont presque toujours établis en fonction du jeune, de ses connaissances et de ses besoins, et de ce fait, peuvent être différents d'un élève à l'autre au sein de la même classe. Dans certains cas, les élèves peuvent assister conjointement à des cours dans leur classe d'origine ainsi que dans la classe relais.

Pour évaluer la progression scolaire et comportementale des élèves accueillis, de nombreuses classes relais ont élaboré des outils de suivi qui peuvent prendre la forme de carnets de bord, carnets de liaison, fiches individuelles. L'utilisation de tels outils témoigne de la nécessité

pour les élèves comme pour les professeurs et les éducateurs de formaliser la progression des savoir faire et des savoir être.

Les activités centrées sur le travail éducatif

Il existe une grande richesse et une grande diversité des pratiques, mais certaines activités prédominent :

- les activités culturelles et artistiques (musique, théâtre, arts...),
- les activités sportives (en particulier les activités qui nécessitent une maîtrise de soi et la prise en compte des risques et des limites),
- les activités d'expression (ateliers d'écriture, groupes de parole, sophrologie...),
- tout ce qui concerne la vie professionnelle, les stages en entreprises, la connaissance des métiers et l'éducation à la citoyenneté peuvent également être des temps forts dans les classes relais.

L'encadrement de ces activités est de façon majoritaire assuré par les éducateurs et les personnels non enseignants (appelés du contingent, aides-éducateurs) et par des intervenants spécifiques (plasticiens, comédiens, animateurs sportifs, partenaires institutionnels comme la police, les pompiers, entreprises...).

Pour les périodes hors classe relais, lorsque des activités sont organisées, il s'agit le plus souvent de stages en entreprises, d'activités sportives ou de séjours de vacances.

La moitié seulement des classes relais disent entretenir des relations avec les autres élèves. Ces relations se développent essentiellement dans le cadre de l'éducation physique et sportive, dans l'essai d'intégration des élèves dans les classes du collège, à la cantine, à la récréation, au foyer socio-éducatif, au centre de documentation et d'information (CIO) dans les locaux du centre d'action éducative (CAE) et à l'occasion des stages en entreprises. Les projets culturels, les rencontres sportives sont également l'occasion pour les élèves des classes relais d'être en relation avec les autres élèves.

Il n'existe pas de corrélation entre l'existence de relations entre les élèves des classes relais et les autres élèves et le lieu d'implantation de cette classe (dans ou hors établissement scolaire).

5. Modalités du travail en équipe et de liaison.

Le travail en équipe est une constante et une force de la classe relais. En règle générale, il s'agit de rencontres formelles hebdomadaires ou bimensuelles prévues dans l'emploi du temps. Ces réunions ont pour objet l'évaluation du travail accompli, l'élaboration des emplois du temps, les difficultés rencontrées et les moyens d'y remédier.

Dans certaines classes relais les élèves font partie intégrante de ces réunions de synthèse.

Sauf cas très exceptionnel, tous les dispositifs ont des relations avec les établissements d'origine mais qui peuvent prendre des formes variées (de la communication téléphonique à la réunion institutionnalisée...).

En règle générale, les chefs d'établissement et les conseillers principaux d'éducation assurent ces liaisons. Les enseignants semblent moins impliqués.

Les services sociaux, les conseillers d'orientation psychologues participent à ces liaisons.

En revanche les liaisons avec les établissements de réinsertion sont moins nombreuses, ce qui pose la question du suivi des élèves à la sortie de la classe relais et des moyens disponibles pour assurer ce suivi.

Les relations entre la classe relais et les établissements du secteur n'existent que lorsque la classe relais accueille les élèves d'un district. Lorsque la classe relais fonctionne à l'interne (c'est à dire n'accueille que les élèves du collège) ces relations n'existent pas.

6. Commission d'admission et groupe de pilotage.

L'éducation nationale est toujours présente dans la commission d'admission par le biais, le plus souvent, des corps d'inspection, des principaux de collège et des centres d'information et d'orientation (CIO). L'équipe de la classe relais fait partie de cette commission qui peut être complétée par la protection judiciaire de la jeunesse (lorsque celle ci est partenaire), les assistants sociaux, infirmiers et médecins scolaires. Parfois les parents sont associés à cette commission.

On peut constater que cette commission est dans tous les cas composée des acteurs principaux des classes relais.

En revanche, le groupe départemental de pilotage, sous la présidence de l'inspecteur d'académie, regroupe plutôt les partenaires institutionnels (éducation nationale, protection judiciaire de la jeunesse, commission départementale de l'éducation spéciale (CDES), conseil général, municipalité, direction départementale de l'action sanitaire et sociale (DDASS), préfecture, des représentants du monde du travail, de la chambre des métiers, du secteur psychiatrique...).

Les financeurs sont présents dans cette instance.

Les modalités de réunion de ce groupe varient d'une fois par trimestre à une fois par an, dans la majorité des cas.

7. Modalités du bilan de sortie.

Dans la moitié des cas, il n'existe pas de commission de sortie du dispositif.

Beaucoup de questionnaires ne disposent pas de données chiffrées et il est très difficile de faire une évaluation précise du devenir des élèves.

Majoritairement les élèves sont rescolarisés en établissement scolaire : collège d'origine, autre collège ou lycée professionnel, mais ce taux décroît avec l'augmentation de l'âge des élèves. L'apprentissage et/ou un dispositif de formation professionnelle est alors préféré.

Un faible pourcentage d'élèves ne trouve pas de solution ou abandonne.

8. Financement.

Les emplois sont majoritairement financés par l'éducation nationale et la protection judiciaire de la jeunesse et, à la marge, par le conseil général.

En ce qui concerne les crédits d'équipement ou de fonctionnement les principaux financeurs sont les conseils généraux, les préfetures (crédits ville), l'éducation nationale, la protection judiciaire de la jeunesse et parfois le fonds d'action sociale (FAS).

Le coût global d'une classe relais à l'autre est très variable et plus élevé lorsque la classe est implantée hors de l'établissement scolaire et nécessite une location de locaux et des équipements. La plupart de ces localisations hors locaux scolaires sont des mises à disposition par les municipalités (sans contrepartie financière ou avec prise en charge par la mairie du montant du loyer).

9. Conventions

Deux tiers des classes relais ont des conventions. Lorsqu'elles existent, elles sont signées avec les partenaires (éducation nationale, protection judiciaire de la jeunesse, conseil général, entreprises...). Quelques conventions internes à l'éducation nationale relatives à la classe relais ont également été signées.

Les classes relais ont toutes des assurances.

10. Evaluation.

L'évaluation du travail accompli par la classe relais se confond le plus souvent avec le taux de re-scolarisation ou de réinsertion des élèves.

Les équipes des classes relais souhaitent dans leur grande majorité des outils d'évaluation plus scientifiques et l'aide de professionnels extérieurs : université, équipe académique, établissements de formation, psychologues...

Un bilan annuel est généralement établi sous la responsabilité de la commission.

L'accompagnement des équipes est assez rare et fait l'objet d'une forte demande de la part des équipes.

11. Difficultés.

- Les moyens sont jugés insuffisants en terme de personnels et de crédits, que ce soit en matière de fonctionnement ou en matière d'évaluation scientifique,
- Le manque d'échange de pratique, d'informations et l'isolement sont cités. L'accompagnement des équipes est fortement recherché, du fait d'une nécessaire adaptabilité à des situations difficiles (violence, gestion des conflits...),
- La stabilité des équipes d'encadrement lorsqu'elle n'existe pas est un handicap relevé par certains,
- Le développement des relations avec les enseignants dans les collèges se révèle indispensable et les partenariats semblent parfois difficiles à mettre en place.
- La pérennité du dispositif est liée à l'implication des personnels, ce qui constitue une richesse mais également une fragilité,
- Les équipes regrettent le manque de place dans les établissements spécialisés, adaptés et les foyers, et le problème de la réinsertion ou de la re-scolarisation des élèves reste le plus ardu.

- L'hétérogénéité des classes est une difficulté supplémentaire,
- Pour les élèves les plus âgés la re-scolarisation semble incertaine et l'apprentissage ou la formation professionnelle sont privilégiés,
- Des questionnements en matière financière (par rapport notamment à l'établissement support) ou juridiques (problèmes de responsabilité...) demeurent,
- L'évaluation reste trop subjective, une analyse des pratiques et des outils scientifiques d'évaluation sont souvent recherchés.

Conclusion.

Les classes relais offrent la possibilité à des enfants déscolarisés ou en voie de marginalisation d'être pris en charge en fonction de leurs besoins et de leurs possibilités. L'individualisation des apprentissages en est le point fort ainsi que la prise en compte de la personnalité des élèves dans sa globalité.

Les pratiques sont diverses et riches et reposent sur un fort investissement des personnels (dynamisme et motivation). Le partenariat, le travail avec les familles et le travail d'équipe sont des éléments essentiels.

Les améliorations souhaitées par les équipes des classes relais sont un renforcement des moyens, l'accompagnement d'équipe, l'évaluation ainsi que le suivi après la sortie du dispositif.

Centre Alain Savary

Les dispositifs relais Quelques éléments de problématiques

L'attention particulière, que requièrent les jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation, a conduit de nombreuses équipes, depuis plusieurs années, à mettre en place différents projets, aujourd'hui tous regroupés sous l'appellation de « dispositifs relais ». Il faut pourtant signaler que ces projets recouvrent une extrême diversité. En effet, la prise en compte du problème soulevé par ces élèves se décline aussi bien par des actions qui n'agissent pas directement sur les élèves mais qui mettent en synergie des structures et personnes s'occupant de ce type de jeunes sur un district, que par des dispositifs qui scolarisent entièrement des jeunes dans un lieu et selon des modalités plus ou moins différentes de celles du collège. Le maintien de cette diversité et la possibilité d'échanges entre des acteurs qui, par des modes d'entrée différents, œuvrent à comprendre, analyser et remédier au problème de la déscolarisation des jeunes de collège, donnent, à notre sens, toute sa pertinence à cette réflexion nationale.

S'il n'est pas aisé de rendre compte de cette diversité tant les protocoles varient d'un site à l'autre, on peut néanmoins dans un premier temps, les regrouper en trois catégories en fonction des modalités de scolarisation proposées, par rapport au collège « ordinaire ».

Il existe ainsi :

- des dispositifs « en plus » : dans ce cas, le jeune reste scolarisé dans sa classe mais il peut être aidé par des rendez-vous une à deux fois par semaine avec des adultes psychologues, enseignants ou éducateurs qui vont écouter ses problèmes, rencontrer la famille, essayer de faire verbaliser des situations conflictuelles. Ces dispositifs de médiation accompagnent le jeune sur plusieurs mois ou au contraire le reçoivent pour des durées très brèves d'une journée à une semaine notamment lors d'incidents ou de sanctions d'exclusion,
- des dispositifs « à côté »: ces dispositifs font alterner des moments de scolarisation du jeune dans son collège avec, soit des stages en entreprises, soit des périodes dans une classe relais . Des modes de scolarisation « à la carte » sont ainsi inventés pour essayer de maintenir le jeune qui décroche, dans un projet de formation,
- des dispositifs « à part » : le jeune est alors entièrement scolarisé dans un lieu, la classe relais, dans lequel les modalités de scolarisation peuvent être plus ou moins différentes de celles du collège, aussi bien en terme d'horaires que de disciplines scolaires dispensées. On peut retrouver dans ce cas des alternances avec des stages en entreprise. Le temps de scolarisation est de 4 semaines à un an, les locaux pouvant aussi bien être dans un établissement scolaire que « hors les murs » (dans un appartement, un centre social par exemple).

Selon les académies, ces actions de terrain sont relayées par la mise en place de groupes de travail, de commissions de réflexion qui, au niveau départemental ou académique, participent à la régulation de ces actions.

Depuis trois ans, le Centre Alain Savary suit la mise en place de ces dispositifs. Notre analyse nous conduit à travailler autour de deux questionnements, que nous allons exposer brièvement, l'un se situe au niveau de l'école en tant qu'institution, l'autre au niveau des pratiques élaborées par les acteurs.

1. Quelle est la signification de l'existence de ces dispositifs, au sein du collège unique ?

Comme à chaque fois que des structures ou dispositifs se créent à la marge, il convient de rechercher quelles en sont les finalités, telles qu'elles sont exprimées par les initiateurs, mais aussi de débusquer celles qui peuvent, à leur insu, s'immiscer au cours du fonctionnement des dispositifs. On ne peut alors éviter des questionnements quelque peu déstabilisants :

Ces dispositifs répondent-ils aux besoins de jeunes qui se trouvent dans des situations sociales, familiales ou scolaires, extrêmement difficiles et pour lesquels il est légitime de concevoir une mise à part temporaire? Ou bien s'agit-il uniquement de permettre à des équipes de se débarrasser de jeunes qui perturbent le fonctionnement ordinaire des classes ? Auquel cas, se donnerait-on simplement bonne conscience, en proposant à des jeunes, un lieu pour finir une trajectoire prédéterminée depuis plusieurs années, par l'échec scolaire ?

En d'autres termes, ces dispositifs montrent-ils l'adaptabilité du collège unique à un public en difficulté ou tout au contraire illustrent-ils la limite du concept de collège unique ?

Ces dispositifs s'inscrivent-ils dans une logique d'intégration ou de relégation ?

Sur le terrain, il semble en fait, que ces dispositifs soient constamment en tension entre ces deux notions d'intégration et de relégation, selon les intentions des acteurs mais aussi selon le rôle que les établissements entendent faire jouer à ces dispositifs. Les acteurs des dispositifs sont très conscients du risque de relégation et pour l'éviter, ils essayent au maximum de créer un réseau avec les établissements d'origine, non seulement pour préparer une meilleure réintégration du jeune mais aussi pour conduire avec les enseignants et principaux, une réflexion en amont, sur leurs politiques éducatives et pédagogiques. On peut, en effet considérer que les jeunes des dispositifs ne font qu'exprimer violemment des comportements, des attitudes vis à vis de l'adulte, de l'institution et des savoirs qui se trouvent à « l'état endémique » chez de nombreux jeunes des collèges. Pour les acteurs, les réflexions qui s'élaborent au sujet de la déscolarisation de ces jeunes sont au cœur de ce qui se joue au collège aujourd'hui. Mais créer un réseau, induire la réflexion au sein même des établissements n'est pas une tâche aisée et souvent les équipes des dispositifs déplorent le manque de temps ou les difficultés rencontrées pour prendre contact dans les collèges notamment avec les équipes enseignantes.

2. Comment s'exprime, au sein des pratiques, la double finalité des dispositifs : faire acquérir aux jeunes des normes sociales et des savoirs scolaires ?

Bien que la grande majorité des élèves des dispositifs montre des attitudes agressives ou provocantes, il ne nous semble pas possible de cantonner les problèmes qu'expriment ces jeunes à des questions dites de « socialisation ». Tout d'abord parce que l'école n'est pas seulement un lieu de socialisation, c'est un lieu où il est question de transmission et de construction des savoirs, et d'autre part parce que, comme l'attestent leurs dossiers scolaires,

les difficultés que la grande majorité de ces élèves rencontrent par rapport aux apprentissages, ont le plus souvent précédé leurs problèmes de comportement.

Les entretiens que nous avons menés avec ces jeunes nous permettent d'émettre l'hypothèse que le rôle de perturbateur dont ils s'emparent, s'est construit, pour une large part, à partir de l'impossibilité de s'inscrire dans le jeu scolaire. Si l'ambition des dispositifs va, comme il faut le souhaiter, au delà de l'objectif de « contenir » le jeune au sein du collège et vise à lui redonner (ou lui donner) la signification de sa présence à l'école en tant que sujet apprenant, on ne peut alors faire l'économie du traitement de leurs difficultés face aux apprentissages. Surtout qu'au retour, et selon les dires des jeunes, ce sont avant tout, les premières mauvaises notes qui déclenchent une nouvelle démobilitation scolaire.

Se pose alors pour les acteurs, et de façon différente selon la durée de leur dispositif, le difficile problème de la gestion de la double finalité de ces structures : faire acquérir aux jeunes à la fois certaines normes de comportement et des savoirs scolaires. Se doit alors d'être analysé le rapport entre socialisation et apprentissage des savoirs scolaires. Ce rapport devant être interrogé aussi bien dans sa construction au cours du développement du jeune que sur le volet de son expression dans les pratiques enseignantes.

Notre travail nous a conduit à observer très fréquemment une dissociation, entre les pratiques dites de socialisation et celles qui visent les apprentissages des savoirs scolaires. Cette dissociation qui s'exprime par des lieux, des temps et des dynamiques d'enseignement différents s'enracine entre autre, dans un présupposé fréquent chez les acteurs, à savoir que la socialisation se construit antérieurement et indépendamment de l'acquisition des savoirs. L'activité d'appropriation des savoirs est pourtant, en elle même, fondamentalement une activité intellectuelle socialisante en ce qu'elle met en rapport un sujet avec des savoirs historiquement construits, porteurs de normes auxquelles il convient que les élèves se confrontent. Or, la plupart du temps lorsque les acteurs des dispositifs disent que l'enseignement est socialisant, ils se réfèrent plus à la situation d'enseignement qui, crée un cadre normé d'interaction sociale, qu'à la nature des savoirs dispensés, ce qui sous estime, à notre sens, le rôle socialisant des savoirs et de l'activité intellectuelle que requiert l'apprentissage.

Il n'est pas question pour autant de ne pas reconnaître que certaines pratiques spécifiques à visée socialisante et déconnectées des savoirs soient pertinentes. Ces jeunes vivent des situations troublées et évoluent dans des espaces où les normes de vie sociale reposent sur des valeurs différentes de celles prônées par l'école. Mais, il ne nous semble pas pour autant possible de restreindre le rôle des dispositifs relais (et les difficultés que rencontrent les jeunes) à ce seul objectif.

L'ensemble de ces considérations nous conduit à interroger les pratiques et les contenus de savoirs à dispenser en ces lieux.

Comment prendre en compte la place des apprentissages scolaires ? Quels savoirs dispenser dans ces dispositifs ? Comment donner à voir la signification des savoirs scolaires pour qu'ils prennent toute leur dimension socialisante ? Est-ce possible ou justement indispensable avec « ces élèves là » ?

Le travail entrepris au Centre Alain Savary entend fournir quelques éléments de réponse, à ces questionnements. Est exposée dans les pages suivantes, une partie de ces résultats visant une meilleure connaissance :

- **du type de public concerné par ces dispositifs.** Pour cela nous avons envoyé, aux équipes éducatives et pédagogiques des dispositifs, des questionnaires portant sur les situations sociales familiales et scolaires des jeunes. 190 questionnaires provenant de 14 dispositifs ont été traités,
- **des parcours scolaires des jeunes à la sortie des dispositifs.** Pour 175 jeunes nous avons pu recueillir la situation scolaire au mois de novembre 1998, c'est à dire dans l'année scolaire qui suivait leurs passages dans les dispositifs,
- **de ce que disent les jeunes sur leur rapport aux savoirs et à l'école et sur leur vécu dans les dispositifs.** Pour une trentaine de jeunes, les dossiers scolaires ont été consultés et des entretiens ont été menés .

Les jeunes des dispositifs

Les premiers résultats du traitement des questionnaires.

Des questionnaires ont été envoyés en Juin dernier à certains dispositifs relais. Nous avons ensuite constitué un échantillon de 14 dispositifs pour un total de 190 élèves.

Les dispositifs retenus sont tous des dispositifs qui scolarisent à plein temps les jeunes pendant une durée minimale d'un mois. Ces questionnaires, remplis par les adultes exerçant dans ces dispositifs, visaient à recueillir des informations sur la situation sociale et familiale des jeunes, sur leur parcours scolaire et leur devenir après le passage dans le dispositif.

Les questionnaires de l'année 98-99, seront envoyés à un nombre beaucoup plus élevé de dispositifs, ils nous permettront de corroborer ou d'infléchir les premiers résultats présentés ici. Les renseignements collectés par ces questionnaires donnent des indications précieuses qui permettent de situer la place et le rôle de ces dispositifs dans l'institution scolaire. La précision avec laquelle les questionnaires sont remplis est un élément fondamental et nous tenons à remercier vivement les collègues qui collaborent activement à ce travail.

Premiers résultats sur cet échantillon 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'avait 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 par les acteurs 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 étaient 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 complexes. Le faible nombre des dispositifs joue aussi certainement un rôle régulateur quant à la population d'élèves concernés par ces dispositifs.

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 au delà de 5 mois. Ce taux d'élèves déscolarisés est très différent d'un dispositif à l'autre. Quand les dispositifs sont récents, ils accueillent un nombre plus élevé 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^{ème} et de 4^{ème}. 8% des élèves provenaient de SEGPA,
- les niveaux de classes redoublées les plus cités sont le CP, la 6^{ème} et la 5^{ème}, 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 son séjour dans le dispositif. Par contre, une attitude positive vis à vis du travail scolaire n'est notée que dans 35% des cas.

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 des élèves après leur sortie du dispositif :

Pour 175 élèves, il a été possible de recueillir la situation réelle dans laquelle se trouvaient les jeunes, en Novembre 98, soit deux mois après la rentrée scolaire de l'année qui suivait leur passage dans le dispositif. Les résultats sont les suivants :

- 37 % étaient scolarisés en collège,
- 26 % étaient en apprentissage,
- 21% étaient dans des structures particulières (établissements spécialisés, internat, retour en classe relais),
- 12% étaient de nouveau 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^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}. 7 % en Segpa et 19 % en 4^{ème} d'aide et de soutien ou en 3^{ème} d'insertion.

Ces résultats peuvent, dans un premier temps, être jugés plutôt positifs. Néanmoins il convient de suivre l'évolution de ces jeunes jusqu'à la fin de l'année scolaire pour analyser le pouvoir de rescolarisation de ces dispositifs.

Les entretiens avec les jeunes des dispositifs

Nous avons rencontré trente-deux élèves, ayant été scolarisés dans cinq dispositifs relais de la région parisienne. Pour chacun d'eux, nous avons croisé des informations issues de leurs dossiers scolaires, avec le témoignage de leurs enseignants, et surtout, la parole de ces jeunes recueillie sous forme d'entretiens.

Il convient de préciser néanmoins, que le fait que ces jeunes proviennent de la région parisienne peut-être un élément qui limite la généralisation des données qui suivent. D'autre part, il faut rappeler que tout essai de catégorisation doit être nuancé par le fait que, selon les sites, la constitution d'un groupe d'élèves « classes-relais » dépend largement des politiques éducatives, du seuil de tolérance des établissements qui adressent ces jeunes vers ce type de structure : tel élève peut, ici, être proposé pour un dispositif, s'il existe, alors que dans un autre établissement, il serait resté au collège.

1. Des histoires familiales et scolaires très perturbées :

L'échantillon présenté ici, confirme les résultats de l'enquête : il s'agit bien le plus souvent de garçons ; ils sont presque tous issus de milieux très défavorisés, les familles ne vivant dans certains cas, que de l'aide sociale.

Leurs histoires familiales sont particulièrement perturbées. Dans les entretiens, peu d'entre eux évoquent ces difficultés et, parmi ceux qui en ont parlé, seulement deux les ont directement reliées dans leurs discours, à leurs problèmes scolaires: « *ce qui ne collait pas, c'est que j'avais quelques problèmes familiaux* », dit Sylvain qui vit avec sa mère gravement alcoolique ou: « *là j'fais des bêtises, parce que j'suis pas tranquille dans ma vie* » dit Yacine qui vit à l'hôtel .

Finalement, au-delà de leurs histoires personnelles, le trait qui revient le plus souvent est l'absence du père, réelle ou symbolique : la plupart ne le connaissent pas, ou ne le voient plus : « *il est parti quelque part* »; ceux qui vivent avec lui, disent qu'il « *rentre tard... n'est jamais là... ou s'en fout.* » Dans ce dernier cas, il s'agit souvent de pères très âgés.

Les jeunes parlent plus facilement de leurs difficultés avec les autres jeunes du quartier, que de celles qu'ils rencontrent dans leurs familles. Vis à vis, des copains, ils tiennent un discours sur la mauvaise influence : « *c'est qu'avec les autres, j'suis obligé d'faire des conneries* ». Un autre dira « *faudrait que j'parte* », sous entendu pour me tenir mieux.

Les dossiers montrent des parcours de vie difficiles qui ne se marient guère avec les contraintes exigées par l'école. Beaucoup de ces jeunes doivent affronter sans l'étayage nécessaire des situations familiales, sociales et affectives complexes. Il ne s'agit donc pas de simples perturbateurs.

Sur le plan de leurs histoires scolaires, ces jeunes sont, dans leur grande majorité, issus de notre système : la plupart d'entre eux sont français, ayant effectué la totalité de leur scolarité en France, même s'ils ont presque tous l'un au moins des deux parents, le plus souvent le père, d'origine étrangère.

Leurs parcours scolaires sont toujours chaotiques : d'abord, on compte un nombre important de redoublements, particulièrement en début de cycle (CP, 6ème), ces redoublements n'ayant visiblement pas permis une amélioration de leurs résultats scolaires.

Ils ont parfois été victimes de mesures arbitraires, mal vécues (changement de sectorisation, impliquant un changement de collègue en cours de scolarité), 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 5ème, sans 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 établissements, ou plus précisément les collèges ; également entre des classes « normales » et des structures spéciales, type SEGPA, CPA, « classe-maison ».

Ils n'ont pourtant pas été abandonnés : beaucoup d'entre eux ont fait l'objet d'un signalement précoce, et ont été suivis par une multitude d'intervenants depuis l'école primaire : rééducateurs, psychologues, orthophonistes, éducateurs, assistantes sociales... Ils ne les identifient d'ailleurs pas toujours clairement, considérant assez souvent que « *ça sert à rien* ». Il faut dire que souvent ces dispositifs d'aide sont relativement « lâches » ou de courte durée (un éducateur en milieu ouvert suit un nombre important de jeunes). Dans le discours des jeunes, l'éducateur ou l'enseignant de la classe-relais 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, un encadrement bien plus « copieux » (en personnes et en temps) que la plupart des aides précédentes dont le jeune a pu bénéficier.

2- Une peur face aux apprentissages

A l'exception de deux, tous les 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 à 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, souvent déstructurées, sont ponctuées par de nombreuses hésitations, indiquées par des « *quoi, hein, vous voyez ce que j'veux dire...* ».

A part deux jeunes filles, qui reconnaissent spontanément, mais au passé, qu'elles « *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 m'énervaient, c'est ça qui m'empêchait d'écouter en cours ; c'est à cause d'eux que j'ai raté mon école.* » .

- 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 Kévin. « *Rien n'est difficile quand on apprend* » conclut Yacine.

- soit en reconnaissant leur comportement agité, qui gêne leurs apprentissages. Et alors, 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 demande* » .

Pourtant quand l'entretien se poursuit, ils expriment combien, pour eux, travailler est une souffrance : « *Travailler, travailler, toujours travailler...des fois, ça fait mal à la tête, ça gonfle dans ma tête* ». Ils abandonnent alors leur référence au manque d'intérêt ou au refus volontaire de travail, et font pointer leur peur devant ce qu'ils s'estiment capables ou pas de réaliser. Djallel explique : « *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** ». Apparaît alors leur peur de ne pas comprendre, difficilement masquée par la notion prétexte de motivation ou leur non moins fausse désinvolture. On découvre alors 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, Belina dit : *J'fais semblant qu'j'ai compris, parce que j'ai la honte de d'mander* ». En d'autres termes, mieux vaut se dire fainéant, « qu'idiot ».

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 Roger 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. Cette difficulté à s'inscrire dans une temporalité se retrouve à tous instants dans des comportements gérés sur un mode essentiellement pulsionnel qu'ils expriment ainsi : « *c'est parti d'un seul coup, j'ai commencé à faire n'importe quoi* » « *ça partait tout seul, pas l'temps d'réfléchir* » « *j'arrive pas, j'suis obligé de parler* » ;

Englués dans le présent et l'émotionnel, ils semblent ne pas pouvoir se mettre à distance, des autres et d'eux mêmes.

Dès lors, toute activité collective en classe (cours, exercice...) est vécue par eux 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 Henriette. 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 c'est de l'école comme « *la vraie* » : « *l'autre fois, y'avait un livre de math, y'a marqué CM2, ça prouve qu'y nous prennent vraiment pour des cons... Je sais qu'on est bête, mais à c'point la ! s'indigne Roger.*

Nous émettons l'hypothèse que les difficultés que rencontrent ces jeunes sur le plan cognitif jouent, pour une part importante, dans les comportements qu'ils développent ensuite et qui visent à les faire exister « malgré ça », malgré cette angoisse face à leurs difficultés de compréhension que l'absentéisme, à notre sens, leur permet en partie de réguler.

3. L'école, perçue avant tout comme un lieu de vie

La nécessité d'être à l'école est rarement remise en cause : d'abord, disent les petits, c'est « *obligé* », et puis, « *y'a les amis, y'a les profs, au moins tu sais c'est quoi. Même, des fois, quand tu t'fais renvoyer d'cours, ça fait plaisir, parce que tu dis voyez, j'suis dans un collège !* ». De ce fait, c'est grave d'être sans école : Karim avait « *l'impression d'être au chômage* », et puis, dans la rue, on risque de « *dérivée* » : « *j'reste dehors, j'vais voler, on va*

m'arrêter, j'veais aller en prison, ça va faire d'la peine à mes parents ».

Sur la nécessité de l'école ces jeunes répètent à l'envi, les injonctions des adultes, comme pour s'en persuader, relayant sans doute les inquiétudes parentales. « *Si tu sais pas lire, si tu sais pas écrire, tu peux pas travailler* » dit Laetitia . « *Si je vais pas à l'école, j'aura pas de chance pour essayer de trouver un travail, tout ça.* » ajoute Cédric.

Mais les difficultés qu'ils rencontrent face aux apprentissages, le fait qu'ils semblent apprendre peu, de ce qu'apportent les savoirs scolaires, entraîne 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 fait pas sens pour eux.

De ce fait , relié à l'avenir professionnel qui peut, seul, (dans le meilleur des cas) lui donner sens, le temps scolaire n'est jamais vécu au présent, il est parlé au futur. Au futur aussi, l'amélioration magique qui doit survenir demain : Amir se dit sans cesse que « *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 temps présent , lui, est vécu comme un temps de contrainte et d'ennui, où les heures s'écoulent, interminables. Roger dit : au collège « *c'est long, c'est des heures et des heures* ». Ce qu'ils apprécient alors, prioritairement, même en classe-relais, c'est le temps scolaire diminué . Rachid, énumère 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, qu'est l'école pour eux, ils accomplissent des tâches ; elles seules donnent une signification aux heures qui s'écoulent, comme pour un salarié, employé à des tâches répétitives. Et ils n'envisagent d'apprendre, que les **savoirs « utilitaires »**, directement liés à leur quotidien . Belina souhaite apprendre l'Euro, mais parce que « *c'est d' l'argent quoi ! Au moins, ça c'est utile : quand on va aller à la boulangerie, le mec, on va lui donner 10 francs, il va nous donner un malabar. Toi, tu sais combien il t'donne de l'argent, y peut pas t'voler ton argent.* ». Souvent donc, ils refusent de reconnaître une quelconque légitimité aux savoirs enseignés à l'école : « *On s'en fout l'aut, cqu'il a fait dans sa vie !* » dit Yacine, à propos des cours d'histoire. Samir ajoute : « *J'en ai marre ; ça rapporte pas un franc l'école, là vos devoirs, tout ça* ».

Les savoirs scolaires ne sont pas repérés, en tout cas, jamais nommés en tant que tels : l'énumération des disciplines en tient lieu, dans le meilleur des cas, lorsqu'elles ne sont pas qualifiées de « *trucs comme ça* », expression qui revient très souvent. Ils confondent les contenus et les exercices réalisés pour les apprendre, et disent, par exemple avoir appris « *les pourcentages, les problèmes, tout ça* ». Le discours de la grande majorité de ces élèves montre un manque d'outils conceptuels, une difficulté à mettre en mots : Cédric dira: « *on fait des cours, on fait des livres de lecture* ».

Ils ont beaucoup de difficultés à s'approprier ce monde de l'école qui leur reste étranger, Samir dira: « *j'ai des difficultés envers l'école* ». Yacine qualifie les adultes de « *bizarres, vraiment bizarres* » ; Belina trouve que « *on dirait, il est hanté c'collège* ».

Plus encore, l'école leur apparaît comme un bloc souvent hostile. Ils ne catégorisent jamais ; l'école est un tout dans lequel ils n'introduisent aucune nuance. Tout est vécu sans distance : ces jeunes globalisent, regroupant dans un « *ils* », vague et collectif, tous les enseignants qui les ont approchés. Ils n'en ont, dans les entretiens, sauvé aucun de leur passé au collège, répétant volontiers, « *oui, tous les profs* ».

Leur perception globalisante, et ce sentiment d'hostilité, fait que souvent, ils entretiennent une rivalité personnelle avec certains adultes, se « *disputant avec les profs* », comme disent beaucoup d'entre eux. Leurs comportements provocateurs ont d'ailleurs souvent ce sens, et Henriette le précise : « *ils voulaient bien me vexer, alors moi, je faisais pareil, je les vexais.* » Dès lors, les jeunes que nous avons rencontrés dénie aux enseignants toute légitimité à exercer sur eux une quelconque autorité. C'est Abdelrazak qui l'exprime le plus nettement: « *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 !* ».

Quelquefois ils ne semblent plus faire la part du réel et sont, à l'école, dans un univers fantasmagique. 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.* ». Tous ? « *Oui, tous* » dit Djallel.

4. Un sentiment d'être des laissés pour compte

Ils parlent de l'école, comme d'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 Yacine. Djallel explique que « *dès tout p'tit, j'ai commencé à m'faire virer d'l'école. Y'avait plus aucune école qui voulait de moi.* ». Quant à Mohamed : « *Les profs, on dirait bien qu'y m'aimaient pas, puiqu'y m' renvoyaient !* ».

Ils ont le sentiment d'être à part, « *derrière* » : « *y s'occupaient que d'ceux là d'devant pas d'ceux d'derrière !* » - c'est Henriette qui parle là, mais beaucoup d'autres l'ont dit. Mounia, exclue en permanence, l'explique très clairement : « *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, j'fais... j'fais du bruit, j'parle... après, elle m' renvoie d' cours. Quand on m'explique, j'm'énerve pas* ». Djallel est encore plus net : « *Elle veut pas s'occuper de moi ; c'est elle, elle qui m'a laissé ; je sors.* ». Le retour dans la classe, après la classe relais est appréhendé « *ça se passera mal : j'pense que les profs, y sont pas contents que j'revienne parce que ben, quand j'suis partie, y'z'étaient contents, voilà !* ».

Ils ont, presque tous, l'impression d'avoir été victimes d'une injustice et l'école est pour eux un lieu de non-droit ; ainsi, Laetitia affirme que « *quand ils font des rapports, les profs, ils en rajoutent* ». Elle a réclamé et conclut « *j'ai appris qu'ça servait à rien quoi !* ». Kevin 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 doit être ça, ça joue, ça !* »

Ce rejet, ils le ressentent aussi vis à vis de leurs anciens camarades, qu'à aucun moment, ils n'identifient comme leurs pairs ; c'est Hughette qui s'est sentie « *comme si j'étais reniée des*

autres », Paco, éloigné de son père, les décrit comme des « *filis à papa* », ou Frédéric qui parle des « *intello, les intelligents qu'ont 20 sur 20, ceux qui sont pas comme moi* » .

Ce constat de ce qu'ils jugent être « leurs différences » par rapport aux autres joue comme un écran les empêchant de participer aux activités proposées et que les « autres » suivent, comme s'ils avaient peur qu'on puisse les identifier à ces derniers.

Mais, surtout, ils se plaignent, de n'avoir pas été aidés pour apprendre : « *Elle m'aidait pas ; elle me laissait au fond, et j'étais toute seule pendant une heure, deux heures* » dit Farida, insistant sur la durée de son isolement. Kevin refuse même de prendre le risque de demander la moindre explication : « *si j'lui dis ralentissez un p'tit peu, y va m'mettre une punition* » . Ou encore « *les profs quand on a des problèmes, ils nous enfoncent* »

5. Des jeunes modifiables très sensibles à l'effet classe relais

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 : « *Franchement 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 Hayette. « *c'est bizarre quelqu'un qui s'intéresse autant à moi !* » remarque Laetitia.

Cette reconnaissance passe toujours par la parole : « *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* » .

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 Hayette, 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 posture physique : « *elle vient s'asseoir à côté de toi, et elle t'explique* ».

Des réticences aux dispositifs se rencontrent par contre chez certains petits (11-13 ans) qui paraissent vivre leur passage dans ces dispositifs de façon normalisante. Ils sont les seuls à parler de la classe comme d'une prison : « *c'est une punition, parce qu'on est à part, on peut pas voir les copains, on est pas avec les autres élèves.* » ; la chance qu'ils y voient, c'est que « *normalment c'était l'envoi définitif, et à cause... à part ça... à la place de ça, y m'ont mis en classe-relais* ».

Enfin, si « *ça calme* », c'est toujours par peur de la sanction : pour Mustapha « *après la classe-relais, si on doit s'faire renvoyer encore, c'est définitivement ; faut que j'me tienne et tout, parce que si j'fais encore une connerie, là, après, c'est renvoi définitif* ». Pour Mamadou, c'est pire encore de passer en classe relais, puisqu'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**. ».

Les grands (14-16ans) entrevoient plus les dispositifs comme une dernière chance à saisir : « y'aurait pas eu la classe-relais, j's'rais pas là où j'en suis, pt'êt que j's'rais d'avant la grille, en train de d'mander si y veulent pas m'reprendre. » dit Mohamed.

Ces jeunes sont modifiables, et leur expérience scolaire a souvent été transformée par le passage en classe-relais. Ils semblent y avoir trouvé deux choses essentielles :

D'abord, un rapport à leurs pairs qui n'a pas créé de ghetto, comme on pouvait le craindre mais, au contraire, qui semble avoir favorisé leur socialisation : « là, j'ai trouvé des gens comme moi ; c'est ça que j'veux. » dit Djamel, qui ajoute : « on était tous dans la galère ». Ce phénomène semble toutefois moins net chez les plus jeunes, qui se plaignent parfois d'être regroupés dans des structures « à part ».

Ensuite, l'aide qui leur est apportée les apaise et a un effet sur leur comportement . « Je veux commencer à dev'nir quelqu'un ». Laetitia dit qu'elle « a appris quoi, à m'remettre droit » . Hawa explique par quel processus : « Quand les profs, y nous donnent, faut donner aussi ».

Surtout, cette aide permet 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 : « 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 Hayette, l'une des plus en difficulté. « Maint'nant, j'le vois plus pareil : un prof qui pose une question, j'donne la réponse » (Mohamed).

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^{ème}, j'aimerais bien » Et surtout Amir : « J'aime apprendre, si on m'explique ».

Mais pour ce , on perçoit qu'ils ont besoin d'une forme d'enseignement différente.

De toute évidence, le passage dans le dispositif suscite des velléités de changement chez les jeunes : ils essayent de réguler leur comportement voire même de se remettre au travail, mais cette posture reste fragile. Les conditions particulières de scolarisation et notamment le faible effectif des classes relais, pose, bien sûr la question fondamentale de la rescolarisation « à l'ordinaire ». Le temps passé dans le dispositif sera-t-il suffisant pour que certains aient une expérience durable, celle de l'apprenant qui peut oser, risquer l'acte d'apprendre. D'apprendre pour lui, sans que l'affectif excessif avec l'enseignant l'emporte . Comme le dit Djamel en classe relais, j'ai appris que « 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 ». Premier pas de Djamel vers une implication mais trouvera-t-il alors l'étayage suffisant au retour ? Sans ce soutien cette prise de conscience ne serait qu'un coup fatal, renvoyant au jeune seul, la responsabilité de son échec.

INTERVENTIONS

PROFILS, PARCOURS ET ACCOMPAGNEMENT

Quels élèves pour les dispositifs-relais ? Quel accompagnement pour les équipes ?

Dominique GINET,
Maître de Conférences à
l'Institut de Psychologie,
Université Lumière Lyon 2

A la mémoire
d'Eliane LOUBET

Ces lignes se réfèrent à une expérience professionnelle, maintenant révolue, qui a consisté dans l'accompagnement de l'équipe d'une classe-relais pendant deux années¹. En mai 1995, le D.S.A. (Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage) de l'Académie du Rhône² prenait contact avec moi, en vue d'envisager le principe et les modalités d'une collaboration avec un intervenant extérieur. Après que nous ayons pris le temps d'analyser les besoins de l'équipe et de clarifier la nature de sa demande, nous nous sommes conjointement orientés vers la mise en place de ce qu'il est convenu de désigner par un "groupe d'analyse de la pratique". Celui-ci devait, selon les attentes de l'équipe, faire porter son travail d'élucidation sur deux registres : d'une part, la prise en charge de tel jeune, lorsqu'elle se révélerait délicate, voire difficile ; et d'autre part, le fonctionnement de l'équipe, quand celui-ci lui apparaîtrait comme posant problème³. Nous avons élaboré un cadre pour ce travail, dans sa dimension spatio-temporelle, tout d'abord : au D.S.A., deux heures tous les quinze jours, le vendredi en début d'après-midi, moment auquel les élèves n'étaient pas dans les locaux du dispositif ; dans sa dimension déontologique, d'autre part, qui impliquait l'assiduité de tous les membres réguliers de l'équipe, ainsi qu'une stricte confidentialité sur les échanges qui auraient lieu au cours des séances⁴. C'est à partir de cette expérience que nous nous risquons à formuler quelques remarques d'une part sur le profil des élèves accueillis au D.S.A. pendant la période au cours

¹ - On estime généralement, dans le champ des pratiques d'accompagnement, qu'au bout de deux ans une équipe a suffisamment "appris" sur le fonctionnement psychique de son animateur pour le "neutraliser" en grande partie. Il s'agit-là d'un constat empirique régulier qui n'a pas, jusque-là, à notre connaissance fait l'objet d'une élucidation théorique satisfaisante. Le maintien des enjeux du travail psychique et la prise en compte des résistances que suscite celui-ci conduisent pas conséquent à changer d'animateur au terme de ce délai.

² - 1 rue des peupliers, 69100 Villeurbanne ; le responsable du dispositif était alors M. Patrick GUYOTOT.

³ - Observons que cette dualité d'objectifs s'est révélée difficilement tenable au fil des mois : accaparé par des prises en charge "lourdes", le groupe avait tendance à privilégier l'urgence du premier registre au détriment du second et au risque de générer des insatisfactions. La deuxième année, une nouvelle organisation a été mise en place, qui réservait certaines séances, prévues à l'avance, à l'analyse du fonctionnement de l'équipe. Actuellement, l'équipe a fait le choix de différencier nettement les temps de travail sur les prises en charges de ceux consacrés à l'équipe, temps qui sont désormais gérés par des intervenants distincts.

⁴ - Nous nous estimons bien évidemment toujours lié par une telle exigence de confidentialité, tant à l'égard des jeunes accueillis que vis-à-vis des membres de l'équipe, ce qui peut expliquer telle ou telle imprécision de notre propos.

de laquelle nous avons collaboré avec lui, mais aussi sur les modalités de leur prise en charge, et d'autre part, sur l'accompagnement à fournir aux équipes confrontées à ce travail.

1. Une observation plurielle :

Indiquons tout d'abord une première caractéristique du D.S.A, commune sans doute aux autres dispositifs-relais, qui s'est imposée à notre écoute au fil du travail avec l'équipe et apparaît relative à la finesse des observations rapportées sur les jeunes accueillis dans le dispositif. Il semble en effet qu'une préoccupation partagée des membres de l'équipe soit d'utiliser la période d'admission d'un nouvel arrivant comme un espace-temps d'observation de celui-ci, quant à ses attitudes, ses réactions, ses goûts et centres d'intérêts, mais aussi ses aversions... Observer, ici, signifie - dans une position de relative neutralité - regarder vivre et s'adapter l'élève, être attentif au mode de positionnement du sujet, dès son arrivée, à l'égard des autres élèves, des adultes, mais aussi du dispositif lui-même, c'est-à-dire des locaux, des horaires, des règles de vie... Cette phase d'observation implique de se donner du temps et d'intégrer dans sa visée la possibilité d'une évolution du jeune : c'est dire qu'elle exclut toute hâte à rescolariser d'urgence, à lui permettre de reconquérir à tout prix un niveau de compétence prédéterminé. Et il nous semble que, à travers cette période, quelque chose de très important est ainsi signifié à l'élève accueilli, qui concerne l'écart, la mise à distance qu'entend instaurer le dispositif par rapport à la norme scolaire et à sa pression conformisante.

Une telle observation, et c'est là ce qui en fait à nos yeux le caractère opérant, loin de demeurer individuelle, donne lieu à des échanges et à une confrontation plurielle au sein de l'équipe : il est clair que les uns et les autres ne sont pas attentifs exactement aux mêmes aspects, de la même façon que l'élève nouvellement admis n'actualise pas des facettes identiques lors de l'entrée en relation avec chaque adulte, selon le sexe, l'âge et le statut de celui-ci dans le dispositif. La double origine des membres de l'équipe, enseignants de l'Education Nationale et éducateurs de la P.J.J. (sans parler des appelés du contingent, plus proches par l'âge des élèves accueillis), trouve ici une justification forte, tant il se révèle bien que les formations respectives, les expériences antérieures et les cultures professionnelles distinctes déterminent chez les uns et les autres des regards différents, qui en appellent à un travail de mise en complémentarité. D'être ainsi confrontées et discutées, ces observations constituent en fait le moment premier de la **prise en charge** du jeune au sein d'un véritable espace-recours. Il nous est apparu en effet que, durant cette période, se cristallisait un enjeu psychique nodal quant à l'efficacité ultérieure de l'insertion du jeune dans le dispositif et qui touche à la dynamique identificatoire complexe à laquelle est suspendue son évolution : que celui-ci soit enfin possiblement identifié comme Sujet d'un désir propre, cessant ainsi d'être réduit à un Sujet du Savoir - le statut de l'élève défaillant - ou encore à un "mauvais sujet", mis au banc de l'Institution. Cette condition présuppose, de la part des adultes qui vont ainsi l'identifier, c'est-à-dire lui reconnaître une identité, la capacité, préalable et récurrente, de **pouvoir s'identifier à lui**, l'adolescent, sur quelque trait que ce soit, lui permettant enfin de sortir de la position intenable en laquelle il était jusque-là enfermé, celle d'un sujet "inidentifiable". En témoigne, par exemple, cette simple parole, prononcée par un membre de l'équipe, aux termes d'échanges traduisant vivement l'exaspération que provoquait chez la plupart l'attitude d'un jeune : "Moi, je l'aime bien, ce gosse, il me touche !".

2. Les enjeux d'un véritable accueil :

Ce souci d'observation du jeune nouvellement admis au sein du D.S.A. pourrait prêter à confusion s'il était entendu dans les termes d'une mise à distance objectivante de celui-ci, qui

irait alors à l'encontre même des enjeux de l'admission. Il nous faut au contraire y insister : ce temps d'observation est tout à fait indissociable d'un **travail d'accueil** du jeune dans le dispositif : il s'agit en effet de lui offrir une place, de lui signifier qu'il est attendu, de mettre à sa disposition les éléments nécessaires pour qu'il puisse s'approprier le cadre nouveau de l'espace qu'il découvre, non de façon stéréotypée, mais sur un mode individualisé, personnalisé ; accueillir, c'est présenter, nommer en expliquant, qu'il s'agisse des personnes, des lieux ou des objets, formuler les règles, les habitudes, les droits comme les devoirs des uns et des autres. Accueillir, c'est faciliter ce travail psychique d'aménagement du passage, de la transition entre le collège et le dispositif-relais, de telle sorte qu'il ne soit pas vécu comme une rupture qui viendrait alors en réactualiser tant d'autres dans le passé du jeune, c'est donc accompagner un moment psychiquement risqué pour des personnalités aussi fragiles et souvent en difficultés, précisément, sur la dimension de la transitionnalité. Nous noterons d'ailleurs que, quel que soit le soin mis à cette démarche d'accueil, elle n'opère pas nécessairement autant que nous le souhaiterions : "C'est comme au collège, ici, c'est pareil...", disait un jeune admis, signalant ainsi sa difficulté à se décontaminer d'un espace honni, à se délester du poids d'un certain nombre d'images et de vécus douloureux, pour pouvoir accepter la place nouvelle qui lui était faite et investir un nouvel espace.

On conçoit ce qui se joue de formidablement décisif dans cette période d'admission, à la faveur de l'accueil du jeune au sein du dispositif, et qui nous paraît concerner la possibilité de voir s'inverser en lui le sens même de l'expérience scolaire antérieure, scandée par des rejets et des exclusions, façonnée par des expériences de désertage et marquée, finalement, par ce vécu si particulier, mais si insistant dans cette population des jeunes admis au D.S.A., d'être "sans lieu", nous voulons dire d'être "sans assignation dans le désir de l'autre" ⁵ Il serait d'ailleurs intéressant d'interroger de façon plus approfondie les liens qu'entretiennent assurément les conduites de rupture à l'égard de l'institution scolaire, présentées par maints adolescents, avec une problématique abandonnique, tant il apparaît que les efforts de certains pour se faire exclure tendent à répéter des situations passées de leurs histoires. Plus généralement, il nous paraît fondé de caractériser les adolescents admis au D.S.A. par "une énorme désespérance à l'égard de l'Ecole"⁶ ; dans leur collège, ils sont décrits comme "impossibles", manière de dire qu'ils sont insupportables. S'ils sont rejetés par l'Ecole, il est également justifié de constater qu'ils font tout pour l'être et leur trajet scolaire apparaît bien souvent marqué par la complexité de l'intrication entre la dynamique d'auto-exclusion et celle de l'exclusion : et si le rejet dont ils sont victimes signifie assez explicitement la mise en souffrance de ceux qui échouent à les contenir, il occulte leur propre souffrance, fréquemment dissimulée sous le masque de l'indifférence, voire de la toute-puissance. C'est par référence à ce contexte, qu'il nous paraissait nécessaire de rappeler, que l'on peut apercevoir les véritables enjeux de l'accueil dans le dispositif-relais : on en réalise mieux la portée en écoutant cette parole tenue sur le D.S.A par un élève, accueilli déjà depuis quelque temps : "ma vraie maison, c'est ici ...!".

- **Les deux conditions minimales de l'accueil :**

⁵ - Nous nous référons ici aux analyses que R. KAES a consacrées à la situation du sujet en crise, qui cherche une protection contre "cette angoisse fondamentale d'être sans assignation (*Zwanglosigkeit*)" et qui va notamment utiliser le groupe de pairs afin "d'être pour soi et pour d'autres existant (sujet) dans le champ du désir"(Introduction à l'analyse transitionnelle, in R. KAES et coll. : **Crise, rupture et dépassement**, Paris, Dunod, 1979, p.29).

⁶ - Cette formulation a été celle de l'un des participants aux journées de regroupements interacadémiques des acteurs des classes-relais et elle nous semble particulièrement adéquate.

Dans l'état actuel de notre réflexion, nous croyons devoir insister sur les deux conditions qui paraissent déterminer l'efficacité de l'accueil d'un jeune dans un dispositif-relais, c'est-à-dire la possibilité que, dès le moment de son admission, puissent s'engager chez celui-ci des changements psychiques progrédients qui le conduiront, si possible, mais toujours de façon plus ou moins différée, selon la dynamique de "l'après-coup", à réinvestir positivement sa formation scolaire, ou, à tout le moins, à nourrir une vision moins négative de son avenir :

- la première d'entre elles renvoie d'évidence à la nécessité, pour l'équipe qui accueille le nouvel admis, de ne pas reprendre à son compte **la charge contre-transférentielle antérieure**, parfois extrême et stigmatisante, qui pesait sur lui au sein de son établissement d'origine. Nous avons déjà évoqué le talent incontestable - quoiqu'inconscient - avec lequel certains de ces jeunes ont su se faire craindre, détester, rejeter, au point que leur retour futur dans leur collège n'apparaisse pas envisageable. Il est dès lors nodal que s'opère dès son entrée dans le dispositif un débrayage par rapport à son passé scolaire, nous voulons dire en ce qui concerne la saturation d'images négatives qu'il est susceptible de véhiculer. Cette exigence est encore plus forte lorsque le passé du jeune comporte de plus des démêlés avec la justice, pour des faits délictuels, parfois très graves. Le véritable accueil de l'élève, s'il en appelle à cette attitude jadis bien désignée par C. ROGERS comme "considération positive inconditionnelle", suppose de la part des uns et des autres un travail de prise de recul par rapport à ce à quoi le jeune est identifié dans le champ social, de même qu'une circonspection suffisante dans la divulgation des informations à son sujet. Notre expérience montre que les séances d'analyse de la pratique avec l'équipe constituée pour elle une aide importante dans une telle prise de recul, qui passe par l'élaboration psychique de ces informations et la compréhension partagée des effets qu'elles induisent en chacun.
- la seconde condition, liée pour une part à la première, concerne les critères d'admission d'un jeune. Qui admettre au D.S.A. ? On conviendra qu'une telle question ne saurait comporter de réponse scientifiquement étayée, mais qu'on est là, au contraire, dans une démarche empirique, qui procède par une évaluation au cas par cas en tenant compte des expériences passées, bonnes ou moins bonnes. Il paraît important que la décision d'admission se garde de toute automaticité et, par conséquent, que le dispositif-relais dispose, par rapport aux demandes des établissements, de toute la latitude nécessaire dans l'appréciation de l'opportunité d'une admission. Celle-ci est sans doute fonction de ce que l'on perçoit du fonctionnement psychique du jeune, à travers ce qui en est décrit par le collège, comme au cours des rencontres préliminaires, mais aussi de ce que l'on peut entendre en celui-ci d'une **adhésion minimale** à une telle tentative, adhésion requise pour qu'un contrat avec lui puisse être envisagé. Enfin, l'équipe nous est apparue très attentive, dans chaque cas, aux possibilités de travail, de coopération avec les familles. En conséquence, nul "diagnostic" sur le fonctionnement d'un jeune - organisation psychopathique ou structure dissociative - n'est en soi porteur de contre-indication. La vraie difficulté en ce domaine consiste bien plutôt à ne pas suivre les "bons sentiments", c'est-à-dire les contre-attitudes suscitées en chacun par la représentation de l'abandon, du rejet ou du délaissement, tout autant qu'à ne pas céder à un orgueil - thérapeutique ou pédagogique, comme l'on voudra - qui conduirait à considérer le dispositif-relais comme une panacée et donc, pour le dire ainsi, à prendre en charge la "misère du monde".

3. Des adolescents parmi d'autres ?

Prenons le risque d'insister sur une évidence en soulignant que les élèves qui sont admis au D.S.A. sont d'abord **des adolescents**, dans toute la complexité qu'implique ce concept. Nous ne le faisons que parce que l'institution scolaire est à ce sujet dans une position d'ambiguïté toute paradoxale : elle tend à nier ce qu'elle contribue pourtant à créer. On en voudra pour preuve l'usage du signifiant «d'élève», lequel désigne à juste titre le statut d'usager de l'Ecole, de la maternelle à la terminale, au risque certain d'occulter les considérables différences psychologiques qui existent entre ceux qui sont encore des enfants et ceux qui ne le sont déjà plus, sans être déjà des adultes, au risque également de confondre les "besoins" des uns et des autres. Simultanément, et c'est là une des caractéristiques de notre contexte culturel qui mérite d'être rappelée et interrogée, l'écart qui intervient entre la fin de l'enfance et l'accès reconnu au statut d'adulte ne cesse de s'accroître pour devenir "interminable"⁷. Cet écart est, pour l'essentiel, créé par le temps de la formation scolaire, avec son ensemble d'attentes et d'exigences. Notre société institue ainsi une véritable inhérence entre Ecole et crise d'adolescence. Et si le système scolaire parvient encore à fournir une structure de contention - mais pour combien de temps ? - à la plupart de ceux dont il accompagne le passage, il se voit mis en échec dans cette tâche par un certain nombre d'entre eux⁸. Il nous semble que c'est par référence à ce type de contexte que l'on peut penser les enjeux véritables des dispositifs-relais, comme percevoir la pertinence de leur mise en place⁹.

Si nous sommes à la recherche de ce qui particularise ces adolescents admis au D.S.A., le rappel précédent est également opportun pour résister à la tentation de les absolutiser par des analyses qui feraient de leur fonctionnement psychique un "en soi", autorisant ainsi une mise à distance qui n'aboutirait qu'à prolonger sur un autre plan la stigmatisation dont ils sont les victimes au sein de l'institution scolaire. Parce que leur "symptôme" les assigne aux marges de l'Ecole, celui-ci mérite d'interroger conjointement et au même titre tant l'institution qui les rejette et qu'ils rejettent que leur propre histoire, assurément plus meurtrissante que pour d'autres adolescents, selon ce que nous en connaissons. On comprend dès lors notre préoccupation de ne pas les caractériser réductivement par leur inscription éventuelle dans l'une des catégories de la nosographie psychopathologique, de se refuser par conséquent à un étiquetage qui localiserait commodément l'origine des "troubles" au sein-même du sujet, sans que soit mis en cause l'espace et les circonstances de leur apparition. Au demeurant, on ne peut qu'être d'accord avec les propos récents de F. RICHARD, qui souligne après tant d'autres auteurs la très grande difficulté à effectuer une distinction entre le normal et le pathologique à l'adolescence¹⁰. l'une des spécificités de ce temps de la vie humaine consiste précisément dans ses possibilités de cicatrisation, d'organisation et de réorganisation indéfinies de la personnalité du sujet, si sombre qu'ait pu apparaître le pronostic initial¹¹. L'évolution d'un certain nombre d'élèves du D.S.A. a pu l'illustrer de façon exemplaire.

⁷ - T. ANATRELLA : **Interminables adolescences** ; les 12-30 ans, Paris, Cerf-Cujas, 1988.

⁸ - Sur les significations des violences intrascolaires, qui signent l'échec d'un tel travail de contention, cf notre propre contribution : **Transmission et exhérédation**, Canal Psy, Mars-Avril 1999, 38, pp. 6-7.

⁹ - C'est en particulier par rapport à ce type de problématique qu'il est justifié, selon nous, de s'interroger, comme a pu le faire le stage national des 22-24 Janvier 1998 (Les Hautannes) sur les possibles effets de transfert des classes-relais en direction des établissements scolaires, à la condition bien sûr, de ne pas se cantonner aux aspects didactiques, mais d'inclure dans cette réflexion la complexité du registre relationnel.

¹⁰ - "Des troubles psychiques à l'adolescence sont toujours apparus comme normaux (ou, en tous cas, inévitables)" indique F. RICHARD, qui, dans une revue de la question, insiste bien sur la prudence dont font montre les différents auteurs: Cf . **Les troubles psychiques à l'adolescence**, Paris, Dunod, 1998, pp.31-33.

¹¹ - De telles considérations ne nous ont pourtant jamais interdit de presser l'équipe du D.S.A. de prendre contact avec la C.M.P. locale, pour que soit instauré un suivi psychothérapeutique du jeune, chaque fois que l'ampleur de l'involution de sa conduite nous amenait à être convaincu de la nécessité d'une telle prise en charge, en plus du maintien de sa fréquentation du dispositif.

4. Des adolescents en grande demande de contenance :

Mais on observera également que l'énonciation d'un diagnostic dans le champ psychique ne saurait intervenir indépendamment d'un espace - et d'une stratégie - de soins. Or, pour sauvegarder ce qui en fait leur précieuse originalité, les dispositifs-relais doivent se refuser à devenir des espaces thérapeutiques, pour continuer à fonctionner comme des **espaces intermédiaires**, dont la nécessaire paradoxalité ne peut être maintenue qu'au prix d'accepter de ne pas se poser la question de savoir ce que l'on y fait "au juste", du soin, de l'éducation spécialisée, de la pédagogie... Ainsi que D.W. WINNICOTT nous a appris à le considérer, ce qui est au principe même de l'espace intermédiaire réside moins dans la définition de son objet que dans celle de sa fonction, laquelle consiste à assurer la continuité d'un cadre psychique minimal, apte à contenir¹² les turbulences de la crise d'identité que traversent ces adolescents, dans le moment où les autres cadres, la famille d'abord, l'établissement scolaire ensuite, se sont révélés incapables de le faire. Sous cet angle, le dispositif-relais est bien recours - et parfois ultime recours - en tant qu'il propose une suppléance (mais non une substitution, qui induirait dans sa logique une disqualification des autres milieux) dans l'étayage¹³ à fournir au sujet en crise.

On remarquera en effet que la problématique des adolescents admis au D.S.A. concerne pour l'essentiel la dimension de l'exclusion : soit ils sont en passe d'être exclus de leur établissement parce qu'ils sont "intenable" en raison de leurs attitudes insolentes et provocatrices, de leurs conduites violentes et de leurs transgressions répétées des règles de la vie collective, soit ils se sont déjà exclus d'eux-mêmes, par leurs absences, leur non respect des exigences scolaires, leurs fuites... Dans les deux cas, on est bien dans une situation d'impossibilité à maintenir une contention étayante que le système scolaire a pourtant pour mission de fournir aux adolescents de notre société. C'est à ce point que le dispositif-relais trouve sa pertinence, parce qu'il est ici en position de rétablir une continuité dans cet étayage, permettant que, si la question de l'exclusion de tel élève est effectivement posée, elle ne sera pas, pour autant agie à son encontre, dans une réponse qui procéderait alors d'une identification projective de l'institution à lui. Sous cet angle, l'apparition des dispositifs-relais nous paraît témoigner d'un progrès assez considérable dans le fonctionnement de l'institution scolaire, en tant qu'elle parvient, grâce à eux, à dépasser le clivage archaïque qui l'animait jusque-là (oui ou non, bon ou mauvais, dedans ou dehors...), en tolérant mieux désormais qu'il puisse exister de l'indécision sur ses marges.

- **La dimension de l'étayage :**

En vue de mieux formuler la signification du travail qui s'opère au sein d'un espace intermédiaire, la métaphore la plus adéquate apparaît être celle du sas, ce petit bassin entre deux écluses, ou encore aménagé à l'entrée d'un port ou d'un bassin de marée¹⁴ : l'idée est celle d'un dispositif qui permette le changement, la mobilité, en autorisant un aménagement souple de l'entrée et de la sortie. Tant que l'on reste dans le sas, la question ne se pose pas

¹² - Il y a lieu de ne pas entendre la notion de "contention" ou de "contenance" de manière péjorative : contenir psychiquement, dans la perspective qui nous occupe, c'est fournir à un être humain en détresse cette aide fondamentale qui l'empêche d'exploser, c'est-à-dire d'être débordé par sa propre destructivité, dirigée sur autrui ou retournée contre soi...

¹³ - Sur le concept d'étayage et sur la réévaluation de son acception actuelle, cf. R. KAES : **Etayage et structuration du psychisme**, *Connexions*, 1984, 44, pp. 11-48.

¹⁴ - On parle encore de sas de sortie, utilisé à bord des sous-marins pour le sauvetage. Se dit aussi d'un dispositif permettant aux ouvriers qui sortent d'un caisson à air comprimé de retrouver progressivement la pression atmosphérique...

encore de savoir si l'on est dedans ou dehors. On demeure dans l'**entre-deux**, pour reprendre l'expression qui sert de titre à l'excellent ouvrage de D. SIBONY¹⁵, et la question est alors autant celle de l'indécision que celle de la transition, c'est-à-dire de la durée nécessaire à certains pour cheminer de l'intérieur vers l'extérieur, ou encore de l'extérieur vers l'intérieur. L'espace intermédiaire est ce qui fournit à ceux qui en ont impérieusement besoin un temps et un espace de transition. La métaphore du sas vaut d'ailleurs tant par sa dimension temporelle que par son aspect topique, à la condition d'observer que nous sommes ici dans un temps psychique, un temps d'élaboration - celle de la rupture d'avec l'enfance -, un temps qui se présente donc comme hétéromorphe à celui, régulier et balisé, de l'institution scolaire. Le dispositif-relais, dans la mesure où il s'autorise à fonctionner selon un autre rythme, personnalisé, plus adapté aux évolutions et aux régressions des adolescents admis, offre un **temps de suspens**, provisoire, certes, et qui vient signifier au sujet que des adultes respectent la durée qui lui est nécessaire pour grandir, se construire, se structurer psychiquement : sas, entre-deux, suspens, recours, marge, tels nous paraissent être quelques-uns des signifiants propres à penser la dimension de l'intermédiarité, c'est-à-dire ce qui est susceptible d'être opérant dans le travail de ces dispositifs.

- **Une palette variée de symptômes :**

Revenons sur ce qui nous paraît représenter le point commun des jeunes accueillis au D.S.A., tel qu'il s'est peu à peu imposé à nous en écoutant l'équipe en parler au fil des mois ; des sujets qui traversent une crise non contenue jusque-là par les cadres précédents, ce qui va se traduire chez eux par une grande diversité de symptômes. Nous nous limiterons à en relever seulement deux, parmi les configurations qui se présentent comme les plus fréquentes :

- on retiendra tout d'abord la problématique abandonnique, si majeure, chez beaucoup de ces adolescents qui apparaîtront comme hyper-sollicitants en matière d'affection, mais aussi de rejet : "au collège, on s'occupait pas de moi", disait l'un d'entre eux, tandis qu'un autre témoignait de la répétition compulsive dans son histoire en criant à l'équipe, qu'il s'ingéniait à exaspérer : "virez-moi...". De fait, on peut suspecter, dans l'histoire de ces jeunes, des épisodes de carences affectives, dont on sait quels liens ils entretiennent avec les pathologies de l'agir et avec l'entrée dans la délinquance¹⁶. A travers leurs demandes et leurs provocations, ces adolescents nous font entendre qu'ils n'ont pas eu assez de place psychique dans les investissements de leurs parents, comme au sein de leur fratrie ; on découvre souvent, d'ailleurs, que chez eux, ils n'ont pas de place physique, pas d'espace à eux. Il n'est pas étonnant, dès lors, qu'ils mettent en scène de façon répétitive cette position abandonnique, au prix de se faire détester, dans des affrontements incessants, pour mieux se prouver à eux-mêmes qu'ils existent pour l'autre.
- on évoquera ensuite, toujours pour leur fréquence, ce que l'on peut désigner par "pathologies de l'agir" et qui concerne maints sujets pour lesquels l'immédiateté de l'action va être constamment prioritaire sur la mentalisation et la pensée. Agir se présente comme la seule défense contre leur vide interne et la montée de l'angoisse. Plus que d'autres, ils sont prisonniers de leur impulsivité, qui peut déboucher sur des provocations violentes. Nous évoquons ici des violences contre le cadre, dans sa dimension matérielle - ainsi tel jeune, suspecté, mais jamais pris sur le fait, de petites déprédations systématiques, telles arracher les fils du téléphone, casser les stores, mettre le chauffage au maximum... - mais

¹⁵ - **Entre-deux ; l'origine en partage**, Paris, Seuil, 1991 ; on se référera plus particulièrement aux remarques qui concernent "l'entre-deux adolescent", p. 235 et sq.

¹⁶ - D.W. WINNICOTT : **Déprivation et délinquance**, Paris, Payot, 1994.

aussi des violence plus graves, que nous ne restituerons que par ce propos, véritablement emblématique, d'une adolescente prise en charge par le D.S.A. : "si j'ai la haine, je le tue, même si je vais en prison le reste de ma vie...".

Au total, il apparaît bien que ces adolescents vont utiliser, chacun à leur manière, l'espace du D.S.A. pour répéter et mettre en scène des éléments véritablement cruciaux de leurs histoires, comme pour faire état, quoique de façon non immédiatement déchiffrable, des questions vitales qui se posent en eux dans leurs existences, jusque, bien sûr, dans ce qu'ils font vivre et éprouver aux adultes qui s'en préoccupent. Comment répondre ?

5. L'accompagnement des équipes dans les dispositifs-relais :

Prendre en charge ces adolescents en grandes difficultés psychiques et en situation de contentieux avec le système scolaire ne peut manquer d'**exposer** les intervenants qui s'y risquent. Bien davantage, et en tous cas autrement, que le travail d'enseignement au sein d'un établissement habituel, ce type de pratique, dans la mesure où il se déroule dans un espace plus restreint que le collège, implique de nouer des relations fortement individualisées avec les jeunes que l'on accueille. De telles relations **affectent** chaque adulte, enseignants ou éducateurs, ainsi que l'équipe, même si ce mode de travail a fait l'objet d'un choix de la part des intéressés (mais nous devrions plutôt écrire *parce que*, justement, ce mode de travail a fait l'objet d'un choix...) ; un choix qu'il serait sans doute fructueux d'éclairer mieux par des recherches spécifiques, et qui nous paraît résulter de la forte prégnance d'idéaux personnels et professionnels, que leurs pratiques antérieures ne leur permettaient pas d'accomplir suffisamment ; un choix qui, vraisemblablement, témoigne d'une sensibilité particulière pour ce qui se joue "à la marge" et s'origine dans un travail de prise de conscience quant à la problématique de l'exclusion en jeu dans l'institution scolaire. La notion de "position militante" nous semble apte à résumer, pour partie, ce qui est engagé dans une telle option professionnelle, à la condition, bien sûr, d'apporter les distinctions adéquates selon que nous considérons la démarche des enseignants ou celle des éducateurs spécialisés¹⁷. Si nous croyons devoir évoquer cette dimension de la militance¹⁸, c'est en raison de la complexité du rapport qu'elle entretient avec ce que D.W. WINNICOTT¹⁹ nous a appris à reconnaître de la dynamique "illusion- désillusion" et de cet inéluctable biface - force et vulnérabilité - toujours à l'œuvre dans l'idéalité humaine.

Reformulons ce qui nous paraît être la justification décisive d'un **étayage externe** (le choix d'apporter celui-ci sous la forme d'un groupe d'analyse de la pratique étant à nos yeux une décision seconde, qui implique d'autres considérations, que nous examinerons), que l'institution scolaire se devrait de fournir de la façon la plus systématique aux équipes qui acceptent de s'engager dans ce type de tâche : les difficultés du public accueilli dans ces dispositifs-relais mettent les adultes en danger de se voir débordés dans leurs identités professionnelles, pour en venir à être concernés au niveau de leurs identités personnelles. Parce que ces adolescents sont foncièrement **excitants**, ils confrontent les adultes qui s'en préoccupent à la dissolution de la distance minimale à maintenir à leur égard et à l'envahissement des affects, ce qui représente d'ailleurs souvent pour eux une manière de se réassurer sur la place qu'ils peuvent occuper dans le psychisme de l'autre. Ainsi font-ils vivre aux adultes, répétitivement, des situations menaçantes, voire persécutoires, des expériences désidentifiantes et confusionnantes : en témoigne cette parole, dont nous ne pouvons restituer

¹⁷ - Cf. P. FUSTIER : **L'identité de l'éducateur spécialisé**, Paris, Editions Universitaires, 1972.

¹⁸ - Cf., sur cette question, B. CHOUVIER : **Militance et inconscient**, Lyon, PUL, 1982.

¹⁹ - **Jeu et réalité ; l'espace potentiel**, (trad.), Paris, Gallimard, 1975.

le ton, d'un membre de l'équipe : "céder, tolérer, avec lui, je ne sais plus rien du tout...". Ou encore, cet autre propos : "ils nous renvoient à une totale impuissance !". S'agissant d'adolescents, il n'est guère surprenant en effet que leurs attaques aient pour cible électorale le narcissisme de l'autre, professionnel d'abord - le sentiment de sa compétence, de son savoir-faire -, mais aussi personnel, en tant qu'ils parviennent à dévaluer l'estime de soi, l'impression de sa valeur propre. C'est bien l'ensemble de ces éléments d'ordre "psychoaffectif" qui paraît justifier un accompagnement des équipes engagées dans ce type de tâche.

6. Centration sur le registre relationnel :

Ce que l'on désigne par "pratiques d'accompagnement" ne recouvre pas, d'ailleurs, un dispositif unique : en témoigne notamment la diversité des dénominations : groupes Balint, groupes d'analyse de la pratique, groupes d'élaboration, supervision... Le point commun de ces dispositifs de travail psychique réside dans leur prétention à intervenir - pour l'améliorer - sur la **dimension non-technique d'une pratique professionnelle**, en tant que celle-ci s'adresse à des être humains : soigner le corps ou l'esprit, éduquer ou rééduquer, former... Ce qui est visé, c'est donc bien le registre "relationnel". On comprendra que l'animateur d'un tel dispositif ne doit pas occuper une position "d'expert" par rapport à l'objet de ce type de pratique : il ne peut pas se présenter comme celui qui saurait faire, là où les membres de l'équipe tâtonnent, voire échouent.

Précisons ce qu'il y a lieu d'entendre par dimension non-technique d'une pratique professionnelle : en s'efforçant d'aller à l'essentiel, indiquons que cela résume toute la complexité de ce que l'autre induit en moi, dès lors que l'objet de ma pratique professionnelle est **un sujet en souffrance**. Parce qu'il souffre, et parce qu'il ne peut pas ne pas me donner à voir et à entendre sa souffrance, l'autre en appelle nécessairement, sans le savoir et sans que je le sache, à l'enfant souffrant qui demeure en moi : c'est là que l'on peut comprendre ce que la souffrance de l'autre engage de **séduction**, conformément à l'étymologie du verbe latin "seducere" : détourner du droit chemin, entraîner ailleurs, c'est-à-dire faire changer de positionnement. Tel est, globalement, l'effet de la souffrance de l'autre lorsqu'elle nous "touche". La souffrance de l'autre ne peut pas ne pas éveiller en nous une marée de souvenirs, une multiplicité d'échos par rapport auxquels nous allons réagir, à dire vrai d'une façon tout à fait légitime, par des défenses, des protections, des boucliers, des contre-attitudes. On saisit dès lors comment la position du professionnel ne peut manquer d'être affectée et infléchie, voire attaquée par la souffrance de l'autre, laquelle nous atteint toujours là où nous ne savions pas être vulnérables. C'est par rapport à cette réalité psychique de ce que l'autre induit en moi et dont nous nous défendons, que l'on peut saisir l'enjeu véritable des dispositifs d'analyse de la pratique : il s'agit, par le recours qu'ils offrent, de maintenir intacts et vivantes **les capacités de "sollicitude"** d'une équipe soignante, éducative ou enseignante, tant il est vrai que ce sont ces capacités qui sont constamment menacées et mises à mal par ceux, justement, dont on a la charge, que l'on prend en charge.

Sous cet angle, on perçoit la dimension bien paradoxale de la position dans laquelle ces jeunes placent les adultes qui en prennent soin, attaquant - psychiquement et parfois physiquement - ceux-là mêmes qui travaillent à les aider, dans un mouvement inconscient qui vise à rendre inefficace la sollicitude qu'on leur témoigne... Ceux-là mêmes qui travaillent à les aider, écrivons-nous ? Pas exactement, en fait, dans la mesure où ces adultes, comme dans toute situation thérapeutique ou éducative, ne sont impliqués qu'au titre d'être les supports, les réceptacles de **relations transférentielles**, qui comportent donc un déplacement sur leurs personnes d'affects, de représentations et d'éprouvés qui proviennent en fait de l'histoire

antérieure des jeunes dont on s'occupe. Inévitablement et inconsciemment, dans toute relation de transfert, on est pris pour quelqu'un d'autre, sans s'en apercevoir, sans que l'autre s'en aperçoive... C'est précisément cette dynamique transférentielle et contre-transférentielle à l'œuvre dans la prise en charge d'adolescents difficiles, qui nous paraît justifier, parmi toutes les formes d'accompagnement d'équipes, le recours à ce dispositif qu'il est devenu habituel d'appeler l'analyse de la pratique, parce qu'il est un dispositif de **travail clinique**, c'est-à-dire apte à mettre en sens ce qui a pu être endolori par l'autre, mis en souffrance par ses réactions, voire figé, évité ou occulté. Si l'on définit en effet l'élaboration psychique par "ce travail de parole qui consiste à articuler les affects aux représentations dans une chaîne associative donnant accès aux significations"²⁰, on conçoit la double dimension des relances qu'effectue constamment l'animateur de ce type de groupe : "qu'est-ce que ça a bien pu vous faire, qu'avez-vous ressenti, qu'est-ce qui s'est passé en vous lorsque...il vous a dit cela ...?", mais aussi : "pour qu'il fasse cela, qu'est-ce qui a pu se passer en lui, qu'est-ce qu'il a pu s'imaginer...?". C'est en effet cette double centration, sur soi et sur l'autre, isomorphe à la dualité des liens transférentiels et contre-transférentiels, qui unissent à l'autre, qui apparaît apte à nous permettre de nous en déprendre, parce que nous entrevoyons ainsi, si peu que ce soit, ce qui a pu se jouer réellement dans l'interaction, et pour lui, et pour nous.

Pour ne pas conclure...

Il ne serait pas sans intérêt, assurément, de prolonger ces réflexions par une interrogation portant sur le sens profond du recours à des groupes d'analyse de la pratique au sein de l'École, précisément à propos de la mise en place de dispositifs-relais. On se souvient que l'institution scolaire a pu, pendant longtemps, considérer ce type de démarche - et d'étayage - comme réservée aux institutions de soins, au travail social ou au secteur de l'éducation spécialisée. On a pu toutefois observer un certain infléchissement depuis une dizaine d'années, dans la mesure où les MAFPEN, pour un certain nombre d'entre elles, ont commencé d'offrir aux personnels du Second degré quelques groupes d'analyse de la pratique, fréquentés essentiellement par des enseignants travaillant dans des "zones sensibles". C'est le sens d'une telle évolution que nous semble intéressant à relever, lorsque, s'agissant des dispositifs-relais, se repose la question de l'accompagnement des équipes, des étayages à leur proposer, en particulier sous la forme d'analyse de la pratique, comme si l'institution en venait à convenir, ce qui est assez nouveau, que lorsqu'un enseignant rencontre des difficultés à exercer son métier, cela peut ne pas tenir qu'à sa propre incompetence. Dans une telle perspective, nous évoquerons finalement l'analyse qu'une collègue effectue justement de ce phénomène nouveau, constitué par l'introduction de groupes d'analyse de la pratique dans des lieux où les professionnels ne sont pas encore accoutumés à cette dimension d'élaboration, et dans lequel elle voit l'effet de "la mutation ou de l'émigration, à l'intérieur des structures et institutions sociales, de symptômes de la souffrance du "corps social", ceux-ci, venant se dire en des endroits où ils n'étaient pas attendus, font le plus souvent effraction et produisent une sidération des acteurs institutionnels"²¹.

²⁰ - M.C. LAMBOTTE : **La psychologie et ses applications pratiques**, Paris, Livre de Poche, 1995.

²¹- C. HENRI-MENASSE : **Analyse de la pratique et "infléchissement thérapeutique"**. Canal Psy, n° 35, Sept.-Oct. 98, pp. 11-12.

QUELQUES REPÈRES PSYCHODYNAMIQUES POUR COMPRENDRE LA PSYCHOPATHOLOGIE RESPONSABLE DU DÉSINTÉRÊT SCOLAIRE ET DE LA VIOLENCE

Corinne EHRENBURG
psychologue, psychanalyste
directrice de l'USIS (Unité de
soins intensifs du soir)– Paris

Aujourd'hui, devant la massification des troubles du comportement des enfants de plus en plus jeunes, force est de constater que tout le monde est désemparé, les « psy » autant que les autres mêmes s'ils possèdent des outils pour comprendre. Ce sont quelques uns de ces repères que je vais essayer de partager avec vous ce matin car il me semble que tous les intervenants auprès des jeunes en difficulté dits jeunes difficiles sont d'accord sur un constat : personne ne peut se vanter isolément d'enrayer le destin de ces « intraitables » et seule une mise en commun de nos compétences et un travail en collaboration a des chances d'être efficace.

La plupart des institutions pour enfants et adolescents sont désormais confrontés à des souffrances psychiques dont il est de plus en plus difficile de dire s'il s'agit de pathologies mentales au sens classique du terme ou de souffrances réactionnelles à un environnement familial et social disloqués. La séparation des champs pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques a de moins en moins de pertinence concernant une population dont les troubles psychiques sont aux confins de la maladie mentale et de la misère sociale et affective. En matière de prévention, la situation est encore plus floue car certains problèmes sociaux engendrent une souffrance psychique équivalente à une situation traumatique et par là détient un pouvoir délétère sur le psychisme dont il est difficile d'évaluer les conséquences à long terme.

Il ne s'agit pas de psychiatriser la misère mais d'inventer des dispositifs de prévention et des réponses thérapeutiques à des souffrances d'un type nouveau. Si la souffrance psychique se retrouve dans la plupart des détresses sociales, elle n'en est évidemment pas la conséquence directe; elle n'en est pas nécessairement non plus la cause. Mais elle les accompagne souvent, les aggrave et les pérennise. Ainsi, nous assistons à une mutation dans le champ psychiatrique français où la tendance, comme l'indique Gérard Massé¹, consiste à "promouvoir une psychiatrie des limites associant psychiatrie sociale et de liaison. Elle désire apporter une aide aux sujets souffrants d'un contexte difficile, voire insupportable, à partir non plus d'un état pathologique supposé, mais d'un état normal, tout autant supposé, en acceptant de se conformer à une nouvelle clinique".

Concernant l'épineux problème de la violence et de la délinquance des jeunes, la question est politique : politique de la ville, politique économique et sociale, politique d'éducation de la jeunesse enfin et surtout, pour la question qui nous occupe aujourd'hui, politique sanitaire et

¹ in "Actualité et dossier en santé publique", n° 15, juin 1996.

sociale. Car l'incidence de la psychopathologie joue un rôle plus important qu'on ne le dit, mais elle est peu étudiée en raison des connotations péjoratives qu'elle induit.

Il est difficile de classer sous la rubrique "maladie mentale" ou "handicap" les comportements troublés d'enfants de plus en plus nombreux qui témoignent ainsi du déficit de la fonction contenante de leurs éducateurs, parents ou substituts. Pourtant nous savons que ces troubles du comportement dont le spectre est très large représentent parfois les seuls signes d'une souffrance psychique sous-jacente.

La prévention qui s'efforce, par un diagnostic précoce et un traitement rapide, d'éviter l'installation d'une maladie mentale, se trouve, dans le cas de ces troubles limites du jeune enfant, dans les plus grandes difficultés. En effet tous les signes ou troubles que présentent ces enfants comme les conflits avec les parents, les crises, les fugues, l'agressivité voire la violence ne sont pas nécessairement à considérer comme pathologiques. Ce sont même parfois des réponses adaptées à un environnement destructurant. De plus, l'excitation d'un enfant détient un pouvoir de contagion qui peut s'étendre au groupe dans lequel il est apparemment inséré.

Mais avant d'aborder ces trois points, quelques mots sur la violence. Le mot est appliqué à des situations contextuelles extrêmement variables; on parle de violence quand il s'agit effectivement de violence, de fureur, de haine, de massacre, de cruauté, d'atrocités collectives mais aussi quand il s'agit de violences plus feutrées ou « ordinaires » - si l'on peut dire - comme celle pratiquée à l'encontre des faibles : femmes, enfants, exclus du système social. Le mot et l'adjectif sont ceux qui reviennent le plus souvent sous la plume des journalistes. Françoise Héritier-Augé dans son séminaire à l'EHESS propose d'appeler violence « toute contrainte de nature physique ou psychique susceptible d'entraîner la terreur, le déplacement, le malheur, la souffrance ou la mort d'un être animé; tout acte d'intrusion qui a pour effet volontaire ou involontaire la dépossession d'autrui, le dommage ou la destruction d'objets inanimés. Des violences se veulent légitimes : ce sont celles de la loi, et des peines appliquées à ceux qui l'enfreignent. Selon leur nature et leur diversité, elles posent la question des conditions de légitimité de la révolte et de l'insoumission. »

Les comportements violents prennent racine *dans les circonstances qui président au développement et à l'éducation des individus*. Ainsi en ce qui concerne les individus, les différences dans la socialisation et dans l'expérience vécue aboutissent à des variations considérables dans les processus psychologiques et les modes de comportement. Pour conclure à propos de ce préambule sur ce que l'on entend par violence, ajoutons que malgré la réalité des décharges d'adrénaline qui induisent une agressivité certaine mais maîtrisable, la violence est toujours construite et s'acquiert par l'éducation ou les relations précoces avec le milieu d'origine.

Notre objectif ce matin est de mettre l'accent ou de porter notre attention sur les aspects psychopathologiques dont nous pouvons dire aujourd'hui qu'ils vont pour une part infléchir le devenir de l'enfant dans un sens qui ressemble plus à un destin qu'à une vie d'individu.

Les aspects économiques, culturels et sociaux, dont nous ne nions en aucun cas l'importance, représentent pour la population qui nous intéresse l'arbre qui cache la forêt. Si les causes de la désinsertion scolaire d'un enfant sont multiples, celles qui concernent la constitution d'une pathologie chez un sujet très jeune va représenter le socle à partir duquel toute la gamme des autres registres pourra se déployer ou s'exprimer.

Quand un enfant de 4 ans ne peut rester en place, concentré sur une activité pour laquelle la plupart de ses petits camarades se passionnent, nous nous demandons si nous n'avons pas à faire

à l'expression symptomatique d'un trouble psychopathologique constitué ou en voie de l'être.

Une étude reconstituant la trajectoire des enfants suivis dans notre unité de soins intensifs du soir depuis sa création nous a permis de consolider, preuve à l'appui, ce que les « psy » savent cliniquement :

1. **Les causes premières du non-investissement de la pensée abstraite et du désintérêt scolaire** peuvent être d'ordre psychopathologique.
2. Il existe une relation entre ces troubles et les difficultés sociales et psychologiques des parents. Ces troubles sont donc très réactifs à l'environnement.
3. **Les fractures relationnelles précoces** sont en partie responsables d'une organisation morbide de la personnalité empêchant les apprentissages scolaires et l'établissement de relations sociales de bonne qualité.

Ce détour introductif était nécessaire car c'est précisément parce que la violence est construite qu'il est légitime de proposer une **politique de prévention précoce** en faveur de la petite enfance reposant sur ces prémisses.

Que nous a appris la prise en charge d'enfants présentant des troubles du comportement et de la personnalité ?

L'expérience thérapeutique et éducative de l'USIS, depuis 17 ans, auprès d'enfants en échec scolaire mais maintenus dans leurs écoles, nous a permis de repérer ce qui constitue une des entraves la plus invalidante en matière d'apprentissage et donc en possibilité d'insertion pour l'avenir : il s'agit de **troubles psychopathologiques** caractéristiques chez des enfants appartenant à des milieux défavorisés (mais pas seulement) et qui ont connu, dans leurs relations familiales précoces, des expériences engendrant une souffrance psychique contre laquelle ils se protègent par des **défenses maniaques**. Ce système défensif pour lutter contre la dépression aboutit à un comportement de toute-puissance qui ne connaît plus de limite ni de loi. Cette disposition de l'appareil psychique, ce triomphalisme, **empêche l'investissement de la pensée** et aboutit soit à une cicatrisation déficitaire sur le plan intellectuel soit à des comportements violents, le plus souvent malheureusement les deux.

L'échec scolaire peut donc s'installer très tôt, au moment des premiers apprentissages et notamment celui de la lecture. Ces inorganisations mentales sont la conséquence de facteurs antérieurs et très précoces qui vont de séparations répétées et traumatisantes à la maltraitance caractérisée en passant par ce que l'on appelle aujourd'hui le climat incestuel.

L'environnement familial de ces enfants est le plus souvent très carencé. La vie familiale est largement désorganisée. Le langage y est peu investi. Les parents sont plongés dans un repli narcissique qui ne laisse guère de disponibilité pour une vie de famille chaleureuse. Ils ont souvent été eux-mêmes peu investis par leurs parents, n'ont donc pas de modèles identificatoires pour l'éducation de leurs enfants.

Les familles de ces enfants ne consultent pas spontanément. Elles viennent avec réticence, poussées par les services sociaux ou par des mesures administratives ou judiciaires. C'est en général le **comportement très perturbant de l'enfant en classe** qui constitue le premier signal d'alarme. Dès la maternelle, ces enfants sont debout sur la table au lieu d'être assis sur leur chaise, ils ne peuvent se concentrer sur aucune activité proposée par l'enseignant, ils présentent

ce que l'on appelait autrefois une instabilité psychomotrice et leur symptomatologie ressemble fort à ce que les nouvelles classifications psychiatriques américaines appellent trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

Ce qui prédomine dans le passé de ces enfants, c'est l'aspect carenciel de leurs premières expériences tant affectives que cognitives. On y retrouve fréquemment des hospitalisations et des séparations dont l'aspect traumatique se confirmera après-coup.

L'impulsivité, l'agressivité et la violence, même si elles occupent bruyamment le devant de la scène symptomatologique, ne sont en fait qu'une fine pellicule destinée à masquer le vide intérieur et l'impossibilité à supporter la frustration. Le **défaut de continuité interne**, c'est-à-dire l'incapacité à conserver des objets internes suffisamment bons, entraîne des comportements de rupture, de l'instabilité, un **défaut de concentration** sur quelque tâche que ce soit. Ces enfants sont en proie à une **dépression grave** même si le terme est aujourd'hui tellement galvaudé que l'on ne sait plus à quoi il renvoie réellement.

Cette dépression, en fait, ne doit pas être négligée car il s'agit d'une crainte d'effondrement, menace qui rend intolérable toute confrontation avec un éprouvé dépressif. On comprend mieux ainsi le système défensif mobilisé par l'enfant, c'est-à-dire, les défenses maniaques grâce auxquelles il se fait croire qu'il triomphe, qu'il est tout-puissant, que rien ni personne ne pourra jamais l'entamer.

Le recours à l'agir impulsif et violent a pour fonction d'évacuer tout ce qui pourrait constituer une ébauche d'intériorisation. Se vider de ses pensées est le seul moyen efficace qu'ils aient trouvé pour échapper à la menace d'un effondrement. On comprend ainsi dans quelle spirale du pire ces enfants vont être entraînés : échec scolaire, exclusion scolaire, désocialisation et resocialisation sous forme de bande menée par un caïd, marginalisation, sentiment d'infériorité, mépris de soi, toxicomanie ou alcoolisme pour retrouver l'illusion qu'on est quand même quelqu'un le temps de l'effet du produit, accrochage au produit, trafic, prison avec ses expériences traumatisantes, dépressions, tentatives de suicide et on peut faire plusieurs tours de spirale jusqu'au gros coup dur.

Hubert Flavigny parlait d'**empreinte psychopathique** précocement constituée chez des enfants qui n'ont pas d'histoire tant le destin les a ballottés sans que celui-ci n'ait jamais pu saisir le sens de ce qui lui arrivait. Cette empreinte deviendrait une disposition potentielle à l'évolution psychopathique. Elle la rendrait possible mais non inéluctable et c'est bien sur cette absence de prédictibilité certaine qu'un établissement comme le nôtre trouve la justification de son existence.

La stratégie qui préside à leur prise en charge est une stratégie de **réduction des risques**. La conjonction de facteurs familiaux, environnementaux et psychopathologiques augmente considérablement le **risque d'évolution psychopathique à l'adolescence**.

L'hyperactivité qui dérange tant les enseignants n'est bien sûr que la partie émergée de l'iceberg, et nous avons heureusement des outils pour détecter les risques d'évolution grave de la personnalité chez un enfant.

La consultation psychologique mettra à jour **la fragilité des assises narcissiques en rapport avec l'absence de sentiment de continuité chez ces jeunes sujets**. On pourra alors tenter d'évaluer la vulnérabilité des processus d'intériorisation indispensables à la constitution et à

l'investissement d'un contenant pour les pensées. C'est cela que nous appelons « la stratégie de réduction des risques » et qui nous paraît la base de toute action précoce de prévention en faveur de la petite enfance.

Il s'agirait de miser sur l'influence de la rencontre avec un environnement moins toxique, plus éducatif, plus riche en éprouvés de plaisir, en expériences dignes d'être intériorisées, et surtout thérapeutique pour enrichir le moi d'enfants malheureusement appauvris par des modalités défensives très coûteuses comme l'incorporation, la projection, le déni, l'identification projective, etc. Ainsi, la discontinuité des relations affectives précoces entraîne une carence du narcissisme primaire et un manque de relations objectales, qui retentit sur la formation du Moi, de l'Idéal du Moi et du Surmoi. Le risque sera que plus tard, compte tenu de la constitution de ce lien paradoxal aux premiers objets, l'investissement objectal se répète sur le modèle de la brisure. Ce n'est pas à proprement parler l'objet qui est attaqué ou détruit, c'est le lien à cet objet. La devise de ces enfants pourrait être : on ne m'y reprendra plus ! Sous-entendu à investir, à faire des liens. Or le lien, c'est ce qui permet l'attachement, la richesse fantasmatique mais aussi la pensée. Détruire les liens pour ne jamais éprouver la souffrance liée à la perte ou au désinvestissement est un moyen de se protéger qui peut aboutir à des agirs violents et à des cicatrifications sur le mode déficitaire du point de vue intellectuel.

Rappelons quelques données de base sur le développement de la personnalité afin de mieux faire apparaître les difficultés tout à fait spécifiques que les enfants que nous avons en charge ont rencontrées.

Les deux périodes de l'existence humaine particulièrement déterminantes dans la construction de soi sont la première enfance et l'adolescence. L'enfant est totalement tributaire de son entourage pour sa survie. Son développement sensoriel est précoce, mais son immaturité motrice exclue la possibilité d'agir sur le milieu extérieur. En l'absence de possibilité de décharge motrice, il va développer une autre voie de décharge grâce à ces dérivés de l'action que sont le monde de l'imaginaire ou des fantasmes et la pensée. L'enfant a besoin pour se développer psychiquement et physiquement, de relations affectives stables tout autant que de nourriture (cf. les travaux de Spitz). L'histoire relationnelle de tout individu est faite de la rencontre entre le besoin d'échanges relationnels et des processus de différenciation entre le sujet et son environnement. L'enfant intériorise cette relation qui lui donne un sentiment de sécurité affective permettant que se détachent progressivement des représentations autonomes. En somme, la continuité relationnelle et l'intériorisation des sécurités qu'elle lui procure, permettent à l'enfant de faire émerger son propre processus d'autonomisation et de différenciation. Si ce processus d'échange se poursuit toute la vie, il est particulièrement intense et structurant pendant les deux premières années de la vie. C'est la raison pour laquelle les séparations précoces d'avec les premiers objets (en général la mère) s'avèrent potentiellement déterminantes dans les troubles ultérieurs affectant la personnalité.

C'est dans son échange avec la mère qu'il retire son plaisir à lui (auto-érotique), et que cet échange peut faire l'objet d'une intériorisation. L'issue d'une bonne construction de soi dépend en grande partie de ces deux données : la qualité des échanges relationnels des deux premières années de la vie et la réussite des processus de différenciation.

Pour une bonne différenciation, la psyché devra composer avec deux aiguillons que sont **l'angoisse** et le deuil. Le terme d'aiguillon fait apparaître la potentialité de souffrance inhérente à la structuration de l'appareil psychique et au processus de différenciation. La psychanalyse nous a enseigné que les deux étaient inévitables ; le **deuil** n'émane pas seulement de la perte de l'objet,

mais aussi bien de toute sorte de détachement lié aux vicissitudes de la vie ou des nécessité de la maturation et de l'individuation. C'est un affect et un vécu, mais c'est aussi un processus et un travail. Le "deuil originaire" ou le deuil de l'objet primaire est le processus psychique fondamental par lequel le moi, dès la prime enfance, renonce à la possession totale de l'objet, fait son deuil d'un unisson narcissique absolu, et par ce deuil même, qui fonde ses propres origines, opère la découverte de l'objet comme de soi, et l'invention de l'intériorité. Winnicott a synthétisé cela dans une formule paradoxale : **l'objet**, entendez la mère ou son substitut, doit être déjà là et répondre adéquatement aux besoins de l'enfant pour que celui-ci ait le sentiment de le créer. Il constitue la trace ardue, vivante et durable de ce qu'on accepte de perdre comme prix de toute découverte. L'objet n'est trouvé que parce qu'il est **perdu** ; il fonde ainsi la possibilité de distinguer le monde interne du monde externe parce qu'il aura été **intériorisé**. Les processus de deuil qui sont à l'œuvre chez l'enfant trouvent leur homologue chez la mère.

Le deuil ne s'accomplit pas sans laisser une cicatrice dans la psyché, elle confère au moi une immunité relative, une certaine tolérance aux deuils à venir. Mais surtout le travail de deuil ouvre à des capacités essentielles : l'investissement de l'objet et de soi. Ainsi pourra se constituer un **cadre interne**, un fond nécessaire pour accueillir les représentations mentales des différentes personnes investies ou des différentes expériences vécues et des sentiments éprouvés. Le fonctionnement psychique se substitue aux personnes réelles en leur absence et confère au sujet une assise narcissique suffisamment solide pour lui permettre d'explorer le monde extérieur sans éprouver trop d'angoisse.

En revanche, si le deuil est manqué, jamais le moi ne pourra se repérer au regard d'un objet et d'un soi à la fois corrélatifs et distincts. À l'opposé d'une évolution harmonieuse, lorsque les premières relations s'avèrent chaotiques ou discontinues, par défaut ou par excès de présence ou par des réponses inadéquates aux besoins de l'enfant, le travail de deuil ne peut s'accomplir et les bases sont jetées pour une relation d'objet problématique. L'enfant, plutôt que de rechercher la mère, va investir des sensations physiques douloureuses qui auront un effet auto-mutilateur sur sa psyché en empêchant le surgissement de la représentation de l'absence qui serait encore plus insupportable. Cela se fait au prix d'un abrasement du travail psychique d'intériorisation et d'élaboration, auquel se substitue **l'activité motrice**. Tout ce qui introduit une cassure trop brutale trop précoce dans cette continuité du lien, fait prendre conscience à l'enfant de son impuissance et de sa dépendance à l'égard du monde extérieur. Les « éclopés du deuil » selon l'expression de P-C.Racamier, ne peuvent jamais revenir sur leurs illusions, ils y restent attachés comme à des excroissances narcissiques à la fois indispensables et vitales.

Pour P-C. Racamier, si c'est la traversée du « deuil originaire » qui permet de croire à l'objet comme à soi-même, et de les investir, c'est elle aussi qui lègue au sujet la capacité d'avoir suffisamment confiance dans le monde et la vie, dans l'objet et dans soi. En revanche, lorsque le moi n'a pas assumé cette perte primordiale, une irrésistible méfiance vient dominer le paysage intime. Et c'est ce qui va lui faire tant redouter toute espèce de pertes et de deuils. Les « éclopés du deuil » ont **leur moi toujours en accélération** pour fuir devant la perspective d'une perte dont ils devraient éprouver la souffrance, ils trébuchent et tombent dans la dépression ou plutôt le vide dépressif dès qu'ils ralentissent.

Les conditions d'un antagonisme entre autonomie et dépendance, entre soi et autrui sont créées. **Moins les assises narcissiques de l'enfant sont solides, plus il a besoin de se protéger en élaborant un rempart d'auto-suffisance qui n'est qu'une mesure de protection et une défense à une extrême vulnérabilité interne.** Son appétence pour autrui en sera particulièrement endommagée et le désir qui s'adresse à l'autre sera vécu comme une dépendance

et une passivité intolérable. Quand la relation primaire est suffisamment bonne pour que l'enfant l'intériorise et s'en sépare, l'espace psychique interne devient une sorte d'amortisseur ou pare-excitation s'interposant entre le moi de l'enfant et les pressions des pulsions et du monde extérieur. Lorsque ce cadre interne est inopérant, le moi de l'enfant est surexposé et il ressentira les poussées pulsionnelles comme des persécutions et les autres comme de l'intrusion. Les échecs et les difficultés des premières intériorisations, comme les **ruptures relationnelles précoces** pourront contribuer à faire naître un idéal mégalomane compensateur. Son moi ne trouve pas la quiétude nécessaire à l'acquisition des apprentissages et il demeure trop proche et trop dépendant de ses objets d'investissements extérieurs, en particulier les parents.

Ces bases étant jetées, telles sont les difficultés spécifiques de la première enfance rencontrées par ces enfants présentant des troubles graves de la personnalité.

On pourrait dire, en utilisant encore une expression de P-C. Racamier, qu'ils sont en « mal d'objet » autrement dit, ils vont tâcher de parer à l'attraction excessivement excitante de l'objet, sans pour autant le perdre grâce à un **déni** de la dette qui dit que l'on doit la vie à ses parents et déni de la scène primitive qui les a engendrés. La conséquence logique est une **confusion des générations et leur interchangeabilité** (voir les problèmes d'inceste et de sévices subis par une quantité non négligeable de la population dont il est question).

La source des fantasmes est tarie par le déni : seuls subsisteront des fantasmes non-élaborés ou dégradés du point de vue de la richesse imaginaire, **des fantasmes trop crus dans une psyché trop pauvre** (fantasme d'inceste et non fantasmes œdipiens, angoisse d'émasculatation ou de mutilation et non angoisse de castration). La psyché est vidée par la défense et le recours à la **mégalo manie** est comme une drogue qui soulage la psyché (d'où les affinités toxicomaniaques à l'adolescence). Plus le moi s'épuise, plus il aspire à l'omnipotence, et plus il s'appauvrit, et plus il cherche à grimper, etc. Tout ce qui l'entoure est frappé de discrédit (tout est nul), puis de déni responsable du sentiment d'impunité (je suis invincible).

Il s'agit d'un mécanisme particulier du moi qui consiste ici à éviter autant l'insupportable perte d'objet que l'insupportable excitation d'objet. Il permet de faire l'économie du travail de deuil mais à quel prix ! Le déni est coûteux pour la psyché : il déborde et emporte des pans entiers de la vie psychique du sujet. Il s'en prend au dehors et à l'objet en attaquant les liens qui pourrait l'attacher à cet objet. Le moi se décharge de sa tension par les passages à l'acte puisque le cadre interne pour accueillir les représentations de l'objet est endommagé par le déni. C'est la raison pour laquelle on parle souvent de **pathologies de l'agir**.

Le déni représente une véritable opération psychique d'origine défensive, douée de propriétés mutilatrices sur la psyché et de propriétés agissantes sur l'extérieur. Du coup, tout objet interne est automatiquement évacué comme s'il était menaçant. L'enfant qui a recours à cette modalité défensive, que Mélanie Klein a appelé **défenses maniaques**, éprouve une quasi-allergie à ses objets internes, il les jette dehors.

L'enfant dénie, par l'excitation et les passages à l'acte, qu'il est endeuillé et triste; il se désolidarise ainsi d'une partie de sa psyché ; c'est l'effet du **clivage** interne au moi qui va lui barrer de nombreuses possibilités créatives. Chacun sait depuis Freud que la dépression est la conséquence d'un deuil impossible à faire, un deuil pathologique. Toute la vie sera jalonnée de deuils qui exigeront leur part de travail psychique. Or ce travail que certains, en vertu de leur histoire individuelle ou trans-générationnelle, se refusent à faire, transmet alentour « la peine au cœur et la confusion dans la tête »(P-C.Racamier).

L'adolescence sera le révélateur de la mauvaise qualité des acquis de l'enfance. Dans la mesure où son fonctionnement psychique ne peut pas assurer sa sécurité interne et garantir son identité, c'est-à-dire maintenir ses limites et ses différences, l'adolescent **risque de recourir à des comportements psychopathiques**. D'où la corrélation établie par certains psychiatres entre hyperactivité de l'enfance et psychopathie à l'adolescence. Nous préférons parler de comportements psychopathiques car il n'y a pas de consensus en santé mentale pour définir la psychopathie comme entité clinique.

Philippe Jeammet reconnaît bien le clivage à l'œuvre dans les conduites limites : « Les troubles graves du comportement de type délinquant, toxicomane, anorectique, certaines dysmorphophobies, isolent tout un courant de la vie psychique et libidinale qui trouve refuge dans le symptôme. Il n'y a pas tant refoulement que clivage du moi qui, à côté d'une apparence plus ou moins névrotique, en fait peu investi, maintient une relation d'emprise clivée, déréelle et totalement close sur elle-même ».

Le fonctionnement mental des enfants présentant des comportements psychopathiques est marqué par **le passage à l'acte**. Le passage à l'acte court-circuite la mentalisation et prive le thérapeute de la possibilité de travailler sur des représentations. La pauvreté des contenus mentaux, le sentiment d'impuissance thérapeutique qui en résulte, amène certains auteurs à se poser la question d'un caractère constitutionnel inhérent au syndrome d'hyperactivité puis de psychopathie, perpétuant en cela le point de vue de la psychiatrie classique de Kraepelin ou du déséquilibre mental de l'école française. Le poids accordé à l'inné recouvre l'approche psychodynamique des comportements psychopathiques, décourage les efforts psychothérapeutiques et encourage la prescription chimiothérapeutique. C'est le vieil affrontement organogénèse versus psychogénèse qui retrouve ici toute sa pertinence : tous les acteurs en santé mentale aujourd'hui superposent leurs pratiques et juxtaposent leurs théories sans interroger leur complémentarité, au nom d'un consensus stérilisant pour la pensée.

Nous pensons que les comportements psychopathiques de l'adolescent sont la conséquence d'une dysharmonie évolutive de la petite enfance ; elle peut être identifiée chez l'enfant dès l'âge de quatre ans et traitée afin d'enrayer une évolution incertaine mais à risque. L'environnement et la maturation jouent un rôle primordial dans un tel processus, c'est la raison pour laquelle la prévention est déterminante et le pronostic ne peut se faire qu'à l'arrivée. On ne peut prédire quels sont les enfants qui deviendront plus tard des psychopathes. C'est pour cela que nous préférons parler de comportements psychopathiques.

Tout le monde est d'accord pour dire que ce qui fait la caractéristique du **comportement psychopathique**, c'est le recours répété au passage à l'acte, non comme manifestation du principe de plaisir, mais comme **décharge de toute tension**, retour au niveau zéro et par cela même **évacuation d'un fonctionnement mental**. Il s'agit donc de repérer et de comprendre ce que cache le passage à l'acte comme moyen de défense, par rapport à des perturbations sous-jacentes apparues lors de l'établissement des premières relations objectales.

Lorsqu'une équipe de soins s'intéresse au fonctionnement mental responsable des agirs et donc de l'hyperactivité, elle cherche à avoir une action efficace sur ce fonctionnement et non sur ses conséquences. Les symptômes s'en trouveront réduits « par surcroît », mais ça n'est pas l'objectif de la thérapeutique.

Les phases de tristesse, d'inhibition douloureuse, le sentiment de vide et d'incomplétude, une absence de plaisir attestent que les défenses maniaques sont peu à peu abandonnées. Mais quand l'angoisse de séparation est trop vive, elles peuvent réapparaître.

L'anxiété dépressive, due à la peur de perdre l'objet amène l'enfant à réprimer sa vie fantasmatique.

L'importance des carences narcissiques de ces enfants nous amène souvent à nous demander si ces carences sont réparables ou pas. On peut se demander légitimement s'il est possible de réintégrer dans l'appareil psychique ce qui en a été évacué dans le passage à l'acte. Car **le passage à l'acte annule la réalité psychique et attaque la pensée**, empêchant les apprentissages scolaires et en particulier la lecture.

Freud parlait à propos du clivage d'une « déchirure du moi » qui laisse une cicatrice ineffaçable. Le clivage se réaliserait lorsque la capacité synthétique du moi est dépassée (en cas de traumatisme ou de déchaînement pulsionnel). Deux modes de fonctionnement se côtoient sous l'effet du clivage : l'un, qui opère à un niveau archaïque, est responsable de la répétition des passages à l'acte dont se trouvent évacués les processus de mentalisation, l'autre, qui est d'ordre névrotique, est capable de tenir compte du principe de réalité. La **réactualisation du traumatisme** entraîne le maintien de défenses que certains auteurs qualifient de psychotiques, qu'il serait plus juste d'appeler archaïques. Le déni en est une, de même l'identification projective et l'identification à l'agresseur ainsi que l'idéal du moi mégalomaniaque.

La stratégie thérapeutique vise un progrès dans la réduction du clivage.

Le grand nombre de **familles monoparentales**, et parmi elles, le chiffre étonnamment élevé de **pères disparus** n'est pas sans lien avec les difficultés de ces adolescents en grande difficulté. L'absence de père ou son inconsistance au regard de la prégnance de l'imgo maternelle archaïque est une constante dans l'histoire de ces enfants. Il peut sembler que j'ai fait peu de cas du père dans l'installation des troubles de l'enfant dans la mesure où j'ai mis l'accent sur la réponse inadaptée de la mère au désir de l'enfant dans la prime enfance. Cela vient du fait que l'imgo maternelle se présente toute-puissante à l'imaginaire de l'enfant, l'imgo paternelle, elle, est mal différenciée et ne peut constituer un support satisfaisant, par exemple pour lui permettre d'accueillir la première figure qui incarne la perte de la mère, c'est-à-dire le père. Dès lors, le père, quand il est présent sur la scène familiale, apparaît comme un prolongement de la mère, faible et ridiculisé ou violent. Quand il a disparu du paysage familial de l'enfant, cela renforce le sentiment chez celui-ci de la toute-puissance fantasmée de la mère qui l'a fait disparaître.

Souvent, comme enfant en danger ou comme adolescent menaçant, il aura besoin que l'expression de la loi soit relayée par des figures humaines extra-familiales. C'est la place que le **juge pour enfants** va prendre. Elle est essentielle pour permettre à l'enfant ou l'adolescent de gérer la distance avec ses objets d'amour et de haine, **en établissant un cadre contenant et en créant un espace de jeu et de négociation** que ne peut assurer le seul recours au monde psychique des représentations. Poser des limites dans la réalité concrète vient soutenir au niveau externe une fonction tierce défaillante sur le plan interne. Plus le monde interne de l'adolescent est mal différencié et ses émotions massives, plus le recours au judiciaire représente un rempart par le rappel des limites et de la loi. Il occupe cette fonction tierce différenciante, garante du territoire de chacun, de sa différence et donc de sa liberté. Mais elle devient rapidement, si l'enfant n'a aucun moyen d'en comprendre le sens et de s'identifier un tant soit peu à celui qui l'énonce, l'expression d'un arbitraire totalitaire qui lui rappelle fâcheusement l'incohérence de son

entourage et son vécu d'impuissance face aux attitudes des adultes. Aussi est-il nécessaire que le thérapeutique et le judiciaire travaillent en bonne intelligence en interrogeant toujours leur compatibilité. Nous avons affaire à ce que les tribunaux pour enfants appellent « l'enfance en danger ». En fait, il s'agit souvent d'**enfants complètement "parentifiés"**, c'est-à-dire placés en position de porter le fardeau écrasant de substitut parental du fait des carences de leurs géniteurs. « Ce qui est brisé pour eux c'est l'interaction asymétrique de la parenté, ce pacte de non équivalence entre droits et devoirs, où les parents doivent donner plus que recevoir et les enfants plus recevoir que donner. Tout le droit de la protection de l'enfance tend à faire de la filiation la référence de l'action éducative. Le juge est la "cheville" qui vise à restaurer dans l'ordre du droit la charpente de la filiation. Ouvert par le juge, l'espace éducatif articulé dans l'espace judiciaire s'apparente à ce concept d'espace potentiel cher à Winnicott, c'est-à-dire un espace qui se situe ni dans le monde imaginaire, ni dans le monde de la réalité mais dans un tiers-lieu qui participe des deux en même temps » (Denis Salas).

La distinction habituelle entre les **jeunes victimes et délinquants** s'efface de plus en plus dans la mesure où tous sont pris dans le même cycle de l'exclusion, comme l'ont montré les travaux de François Dubet et d'Adil Jazouli. Mais sans doute convient-il de faire la distinction entre la délinquance initiative, identitaire ou d'exclusion et la délinquance pathologique, celle qui nécessite un traitement psychologique associée à des mesures éducatives ou judiciaires. Dans un souci de prévention, nous intervenons, avec d'autres, pour qu'un enfant maltraité ne devienne pas un adolescent menaçant voire un parent maltraitant.

La politique éducative et thérapeutique ne doit pas viser la réduction des symptômes mais doit travailler à optimiser le fonctionnement mental de l'enfant en l'aidant à élaborer la dépression sous-jacente dont il se défend par une certaine excitation ou hyperactivité. La prise en charge dans une unité à temps partiel offre à l'enfant un étayage, un soutien, une sécurité digne d'être intériorisée. Les soignants accueillent les projections violentes de l'enfant qui n'ont pas de qualité psychique (Bion), les transfigurent en les verbalisant et leur donnent ainsi un statut d'objet psychique.

En effet, nous avons vu que l'enfant dirige ses attaques destructrices contre tout ce qui a pour fonction, selon lui, de lier un objet à un autre objet. Cette destruction va affecter la pensée verbale, la curiosité et la capacité d'apprendre. La perturbation de la pulsion de curiosité qui est à la base de tout apprentissage, et le déni du mécanisme par lequel elle cherche à s'exprimer, rendent impossible un développement normal des capacités intellectuelles. Tant que le **sentiment de continuité** n'aura pas été restauré non seulement par le **maintien du lien** malgré les séparations, mais aussi par la survie de celui-ci aux agressions destructrices, l'enfant ne pourra se poser la question du "pourquoi", nécessaire à tout raisonnement hypothético-déductif (Piaget).

À l'école, la violence s'exacerbe face à l'échec scolaire mais aussi, comme le rappelle François Dubet, lorsque la distance culturelle et sociale est trop grande entre l'enfant et l'enseignant, celui-ci étant vécu comme un colon ou un missionnaire dans son école. Il vient tenter d'humaniser ou de convertir ces petits barbares et génère chez ses élèves un sentiment d'humiliation peu propice à éveiller le désir d'apprendre. La violence devient alors une manière de sauver la face devant la fatalité de l'échec scolaire. Si être violent est une affaire d'honneur bafoué, rien ne sert de réprimer. Mieux vaut chercher à construire un autre rapport pédagogique avec l'élève. C'est ce que nous essayons de mettre en œuvre à l'USIS, lorsqu'il est question des devoirs.

Une étude récente d'Alain Bentolila *sur l'illettrisme en général et l'école en particulier* montre qu'un jeune adulte illettré en est resté au stade enfantin de la communication c'est-à-dire qu'il serait comme un enfant tenant des propos approximatifs, et ne réussissant à se faire comprendre que par des adultes attentifs, dans un climat de connivence et de complicité. Sans la lecture, ce même enfant devenu jeune adulte ne pourra communiquer qu'avec des familiers, mais n'osera pas affronter l'inconnu (cela peut être un élément d'explication du phénomène de bandes). Il communique oralement de la même manière qu'il se comporte face à un texte écrit, avec une langue très pauvre ne supportant que la connivence et la proximité. La compréhension est censée aller d'elle-même : cela va sans dire, sous-entendu sans lire...La langue illettrée, très sommaire, imprégnée d'agressivité, empêche la négociation et ne favorise pas un dépassement du conflit par le compromis. Un adulte dans cette situation sera naturellement sensible aux discours démagogiques qui prétendent apporter des réponses simples et définitives à tous les problèmes de l'existence.

L'institution scolaire est confrontée à des enfants et des adolescents qui présentent un déséquilibre à la fois psychique, physique et social. Les problématiques s'expriment désormais en termes de dépression, de troubles de l'identité subjective par le biais de somatisations ou par le biais de passages à l'acte. Les fugues et les suicides, la toxicomanie en sont des formes d'expression. **Autant de symptômes qui, pour appartenir aux individus, n'en expriment pas moins souvent une pathologie de l'ensemble du groupe et l'école sert de révélateur à la pathologie de ces adolescents.**

Autrement dit, si l'on veut lutter pour l'insertion des jeunes en danger d'exclusion, il faut absolument **repérer et traiter leurs difficultés de lecture et d'écriture lorsqu'elles sont liées à des troubles d'ordre psychopathologique.** Le qualificatif de « métiers impossibles » (Freud) pour gouverner, éduquer et psychanalyser, devrait nous encourager à travailler dans la complémentarité puisque l'union fait la force. Les professionnels de l'éducation, du soin et de la justice ne peuvent se contenter d'un seul point de vue avec des adolescents immergés dans la confusion entre le dedans et le dehors, le passé et le présent, l'école et la famille.

Je ne prétends pas avoir fait la preuve, par cet exposé, que le traitement reposant sur des conceptions psycho-dynamiques, tel que nous le pratiquons à l'USIS, est plus efficace qu'un autre reposant sur des prémisses théorico-cliniques différents, mais j'espère vous en avoir convaincu. La réflexion théorique est aussi un levier thérapeutique important, même s'il est indirect, en ce qu'elle protège « l'appareil à penser les pensées » des soignants contre les effets de confusion que l'agitation, l'agressivité et la violence des enfants induisent chez eux. **La thérapeutique par l'entendement a des effets plus durables** car les remaniements sont profonds même s'ils ne sont pas visibles rapidement. C'est certainement le problème le plus difficile à surmonter dans la perspective d'une collaboration encore plus étroite entre les équipes de soins et les équipes pédagogiques et éducatives ; en effet le temps n'est pas le même pour un thérapeute et pour un enseignant, le premier obéit à une temporalité paradoxale qui fait du passé un présent qui se répète alors que le deuxième est soumis aux contraintes des années scolaires qui se succèdent.

Il faut bien admettre que le socle narcissique sera probablement toujours fragile pour ces « éclopés du deuil », mais les équipes pédagogiques, éducatives et thérapeutiques se doivent d'établir une collaboration féconde pour leur permettre de traverser la vie sans trop recourir à des solutions aliénantes comme les drogues, l'alcool, la violence, la délinquance, les sectes ou l'errance.

Références bibliographiques

- Bentolila A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, 1996.
- Balier C., *Psychanalyse des comportements violents*, PUF, 1995.
- Balier C., *Psychanalyse des comportements sexuels violents*, PUF, 1996.
- Bion W., *Réflexions faites*, PUF, ?
- Casadebaig F., Escoteguy N., "Étude de l'indication thérapeutique "Unité de soins intensifs du soir" comparée aux indications thérapeutiques de "cure ambulatoire" et "hôpital de jour", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1982, vol. XXV, 2.
- Choquet M. et Ledoux S., *Adolescents. Enquête nationale*, Les éditions INSERM, 1994.
- *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*, XII, 1990, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, diffusion PUF.
- David M., Lamour M., Kreisler A., Harnish R., "Recherche sur les nourissons de familles carencées", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1979, vol. XXVII, 1.
- Diatkine G., "Familles sans qualités : les troubles du langage et de la pensée dans les familles à problèmes multiples", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1979, vol. XXII, 1.
- Diatkine G., *Les transformations de la psychopathie*, PUF, 1983.
- Diatkine G., Psychopathie chez l'enfant et chez l'adolescent, in *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, S. Lebovici, R. Diatkine et M. Soulé, PUF, 1985, t.2.
- Diatkine R., Baranes J-J., "L'unité de soins intensifs du soir", in *L'information psychiatrique*, 1973, vol. 49, n° 7.
- Diatkine R., Introduction à la théorie psychanalytique de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, in *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, S. Lebovici, R. Diatkine et M. Soulé, PUF, 1985, t.2.
- Diatkine R., Avram C., "Nouvelles voies thérapeutiques en psychiatrie de l'enfant. L'unité du soir", in *Psychiatrie de l'enfant*, 1982, vol. XXV, 2.
- Diatkine R., Avram C., Pourquoi on m'a né ?, Calman-Lévy, 1995.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français", étude de 1996.
- DSM III (-R) et DSM IV, (*Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux*), Masson, 1989 et 1996.
- Dubet F., *La galère. Jeunes en survie*, Fayard, 1989.
- Duché D.J., *L'enfant hyperactif*, coll. Vivre et comprendre, Ellipses, 1997.
- Duret P. et Guy A. (sous la direction de), "Les jeunes en difficulté", in *Panoramiques*, Arléa - Corlet, 3è trim.1996, n° 26.
- Flavigny H., De la notion de psychopathie, in *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, 1977, n° 1.
- Freud A. (1965), *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris, PUF, 1975.
- Freud S., (1914), Pour introduire le narcissisme, in *La vie sexuelle*, PUF, 1969.
- Freud S., *Névrose, psychose et perversion*, PUF, 1973.
- Freud S., (1920) Au delà du principe de plaisir, in *Essais de psychanalyse*, Payot, 1970.
- Freud S., (1924), La perte de la réalité dans la névrose et dans la psychose, in *Névrose, psychose et perversion*, PUF, 1973.
- Freud S. (1925), La négation, in *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, 1985.
- Freud S. (1927), Le fétichisme, in *La vie sexuelle*, PUF 1969.
- Garapon A. et Salas D. (sous la direction de), La justice des mineurs, Évolution d'un modèle, in *La pensée juridique moderne*, Bruylant L.G.D.J., 1995.

- Homer J., "Le groupe du soir de Bondy. Bilan de quatre années d'activité", Mémoire de CES de psychiatrie, 1984, Université de psychiatrie René-Descartes - Paris-V.
- Jeammet Ph., Réalité externe et réalité interne : importance et spécificité de leur articulation à l'adolescence, *Revue française de psychanalyse*, 1980, t. XLIV, n° 3-4.
- Jeammet Ph., Dépression chez l'adolescent, in *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, S. Lebovici, R. Diatkine et M. Soulé, PUF, 1985, t.2.
- Kernberg O., *Les troubles limites de la personnalité*, Privat 1979.
- Kernberg O., *La personnalité narcissique*, Privat, 1980.
- Kestemberg E., La relation fétichique à l'objet, *Revue française de psychanalyse*, 1978, t. XLII.
- Kestemberg E., L'identité et l'identification chez l'adolescent, *La psychiatrie de l'enfant*, 1962, t. 5, fasc. 2.
- Klein M. (1957), *Envie et gratitude et autres essais*, Gallimard, 1968.
- Lazarus A. "Une souffrance qu'on ne peut cacher", *Rapport du groupe de travail "ville, santé, mentale, précarité et exclusion sociale"*, février 1995.
- Legendre P., *Le crime du caporal Lortie*, Fayard, 1989.
- Meltzer D., *Les structures sexuelles de la vie psychique*, Payot, 1976.
- Misès R., *La cure en institution*, ESF, 1980.
- Misès R., *Les pathologies limites de l'enfance*, Le fil rouge, PUF, 1990.
- Piaget J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, 1968.
- Racamier P-C., *Antœdipe et ses destins*, A.Psy.G Editions, 1989.
- Racamier P-C., *Le génie des origines, psychanalyse et psychoses*, Éditions Payot, 1992.
- Rey C. (sous la direction de), Les adolescents face à la violence, in *Alternatives sociales*, Syros, 1996.
- Rosenfeld H., "Les aspects agressifs du narcissisme", in *Nouvelle revue française de psychanalyse*, n° 13, 1976.
- Russel A. Barkley, *Hyperactivity Children*, Wiley & Sons, 1980.
- Soulé et Noël, "Le grand renfermement des enfants dits cas sociaux ou malaise dans la bienfaisance", in *Psychiatrie de l'enfant*, tome XIV n° 2, p.577-620, PUF.
- Spitz R.A., *Le non et le oui. La genèse de la communication humaine*, PUF, 1976?
- Winnicott D.W., (1951-1953) Objets transitionnels et phénomènes transitionnels, in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1976.
- Winnicott D.W., (1956) La tendance anti-sociale, in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1976.

DU ROLE DE LA MEDIATION CULTURELLE FACE A LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE

Serge BOIMARE
Directeur pédagogique
CMPP - Paris

Afin de situer les propos qui vont faire l'objet de cette intervention, je précise que je suis dans l'enseignement spécialisé depuis 1967.

Au cours de toutes ces années, j'ai été instituteur spécialisé, rééducateur de la psychomotricité, psychologue, psychopédagogue, Directeur Pédagogique d'un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP).

Le fil conducteur de cette carrière qui peut paraître un peu dispersée, c'est que j'ai toujours travaillé et que je travaille encore avec des enfants, des adolescents, qui ont pour point commun de connaître un échec sévère dans leur scolarité, malgré une intelligence normale.

Cet échec sévère est marqué par deux points qui ne vous surprendront sans doute pas :

- le premier c'est une adaptation difficile au cadre scolaire, à ses règles, à ses lois, à ses rythmes, et à ceux qui les représentent. Ce qui se traduit souvent par des troubles, des oppositions, des problèmes relationnels,
- le deuxième point qui peut paraître moins banal pour des enfants intelligents, c'est qu'ils rencontrent des difficultés sérieuses, même pour acquérir les bases de la scolarité primaire.

Malgré toutes ces années passées dans la fréquentation de ces enfants, de ces adolescents et de leurs familles, je me pose à peu près les deux même questions depuis mes débuts.

La première est pourtant simple : **comment se fait-il que des enfants intelligents, qui montrent par ailleurs d'évidentes qualités d'adaptation, de compréhension du monde qui les entoure n'arrivent pas à transférer ces capacités dans le cadre de la classe ?**

Je me souviens d'avoir découvert avec stupeur, lors de ma première année d'enseignement que mes élèves à qui je n'arrivais pas à faire comprendre le sens et la technique de la multiplication, faisaient entre eux sans se tromper, des échanges de billes de valeurs inégales.

Quelle force mystérieuse peut bien pousser des enfants intelligents, **soucieux de leur intérêt, à ne pas mettre en œuvre les moyens intellectuels** dont ils disposent dans un lieu où pourtant **tout cela est particulièrement valorisé ?**

« C'est l'école qui est pourrie ». Voilà la réponse que j'ai entendue et que j'entends encore citer le plus souvent pour justifier de l'échec scolaire et de la difficulté d'apprentissage.

Je l'entends d'abord dire par les enfants, par les adolescents que je côtoie et qui sont souvent en révolte contre un milieu où ils ne se sentent pas à leur avantage, et où ils ne sont pas non plus les préférés, il faut bien le reconnaître.

Quand j'essaie avec eux d'éclairer **cette formule un peu lapidaire et de leur faire préciser en quoi l'école pourrait être pourrie**, je m'aperçois que les enseignants et les programmes sont rapidement mis en cause et portent aux yeux de ces enfants une lourde responsabilité dans ce qui ne marche pas.

« Ils sont trop sévères ». « Ils vont trop vite » – « Ils aiment pas ceux qui ne comprennent pas tout de suite » – « Ils prennent la tête » – « ils sont pas justes, c'est toujours moi qu'ils punissent » – « Ils sont pas dans le coup ». Ca c'est pour les enseignants, vous l'aviez compris. Quant aux programmes. « C'est pas intéressant » – « ça sert à rien » – « c'est pas la vie » – « c'est trop vieux » – « c'est bon pour les bouffons » – « c'est bon pour les pédés ».

La perle du genre étant une formule que j'ai eu la surprise de lire, presque à l'identique dans un roman de M. Duras – « on veut nous apprendre des trucs qu'on sait même pas ! »

Moins nombreux sont ceux qui se mettent en cause mais il faut quand même les citer. « j'oublie tout » – « je m'énerve trop vite » – « je rêve » – « je peux pas écouter » – « tout se mélange dans ma tête ».

En tous cas chez tous, même chez ceux qui prétendent le contraire, il y a une souffrance, une blessure, **une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école**. Souffrance qui se traduit souvent par des problèmes de comportement, qui viennent encore alourdir le tableau, compliquer l'adaptation au monde scolaire et parfois brouiller notre compréhension du problème.

1 De la nécessité du cadre pour contenir le conflit inhérent à l'apprentissage...

Toujours à propos de « l'école est pourrie », si je veux être honnête, je dois avouer que moi-même j'ai eu cette idée. **Lors de mes débuts dans ce métier en 1968, nous n'allions pas jusqu'à dire « l'école est pourrie » mais nous disions : l'école est aliénante et réductrice.**

J'étais certain avec les pédagogues en vogue à l'époque, qui avaient pour nom : Neill, Illich, Lobrot, Mendel, Maud Manoni, que la rigidité de la relation maître-élève, que le souci de mener une classe d'âge au même niveau au même moment, que le peu de place laissé à la créativité, au désir, à la liberté d'expression, étaient responsable de cette déroute.

J'étais persuadé que les enfants qui étaient restés jusque là sur le bord de la route, allaient accepter de dépasser leur opposition au savoir et à celui qui était chargé de le transmettre grâce à moi.

Grâce à moi, parce que j'avais choisi de les écouter, d'être non directif, parce que j'allais être attentif à la dynamique du groupe et que j'allais tout faire pour ne pas me situer en modèle. **J'étais sûr que ce passage de la contrainte vers le plaisir**, allait suffire pour balayer ces troubles du comportement, ces blocages, ces inhibitions, et allait remettre en marche ces intelligences qui restaient en friche.

Inutile de vous dire que les résultats obtenus avec la mise en place de ces idées n'ont pas été à la mesure de mes ambitions. Je me suis heurté à des forces dont je n'imaginai même pas l'existence.

Comme à l'époque je travaillais avec des enfants qui avaient en plus de leurs difficultés d'apprentissage de sérieux troubles du comportement, **j'ai coutume de dire, que si de mon côté je n'arrivais pas à leur transmettre grand chose, eux m'avaient soumis à une formation accélérée.** Il a fallu que je m'adapte vite pour préserver ma santé physique et mentale. Quelques jours après la rentrée, j'avais plus d'élèves au dehors de la classe, occupés à jeter des cailloux sur les fenêtres que ceux qui acceptaient de rester avec moi pour ne pas m'écouter.

En quelques semaines, ils avaient mis en pièces toutes mes idées sur la créativité, la non directivité et l'autogestion. Ils m'ont très vite fait comprendre deux points essentiels.

Le premier, **c'est que le manque de contraintes extérieures, réveillait leur désordre intérieur.** Je découvrais qu'ils comptaient sur moi pour mettre de l'ordre, établir une loi, dicter des règles, éventuellement pour les critiquer, les attaquer, plutôt que d'avoir à affronter leur conflit intérieur. Pour ne pas être en prise avec leurs angoisses qui se réveillaient, qui s'aggravaient devant l'absence de cadre, devant le manque d'autorité, vécu comme un vide ou un abandon, ils me demandaient d'assumer mon rôle de leader.

Un autre point a aussi chamboulé toutes mes idées sur la pédagogie. Je me suis aperçu que les forces sur lesquelles je comptais m'appuyer pour avancer, **forces que je me faisais un plaisir d'utiliser, et qui m'avaient poussés à choisir ce métier** -je parle ici du désir de grandir, de construire, du plaisir de connaître, de s'identifier à l'adulte, qui me semblaient innées, qui sont nos tremplins habituels dans la relation pédagogique-, étaient parfois submergées par des pulsions plus fortes qui poussent à détruire, à répéter, à souffrir, à ne pas vouloir faire de liens, à refuser de se soumettre, même chez les plus jeunes.

Quant au groupe que j'entrevois comme instance de régulation, parce que je faisais tout pour limiter la compétition et la rivalité, il était devenu le lieu de tous les conflits, de toutes les jalousies. Il ne pouvait même pas fédérer les mécontentements. Je me souviens seulement d'un accord qui avait eu lieu pendant un certain temps, sur une phrase que les enfants reprenaient en cœur lorsque j'avais le souci de les entraîner vers un apprentissage nouveau, c'était : « ta gueule, vas y tout seul ».

Après une période de flottement bien facile à comprendre, **j'ai commencé à me poser sérieusement ma deuxième question, qui m'accompagne depuis mes début dans cette profession.**

Que peut-on faire, que doit-on faire, quand on est pédagogue et que l'on est confronté à cette énergie qui se perd ou se cristallise en blocage ou en refus ?

Doit-on passer la main à des personnes d'une autre compétence, qui vont apporter une aide psychologique à ces enfants par exemple ?

Doit-on abandonner toute ambition pédagogique au profit d'une aide éducative ou sociale ? Doit-on privilégier le retour à un climat favorable, restaurer la relation, quitte à en rabattre sur les exigences ? ou au contraire doit-on avant toute chose, combler, remédier, enrichir, ouvrir vers de nouveaux processus cognitifs, apprendre à apprendre dans un cadre renforcé avec des règles impératives pour que ces enfants se sentent rassurés et retrouvent un intérêt pour une scolarité qui les dépasse ?

En tout cas s'il existe une méthode pour remettre ces intelligences en marche, pour réconcilier ces enfants avec le savoir **je sais qu'elle ne peut être que complexe.**

Je ne peux plus croire à mon âge **à un traitement de la difficulté d'apprentissage qui ne prendrait pas en compte la globalité du problème.** Dès que je suis face à une difficulté sévère, je constate qu'elle a des dimensions et des répercussions qui se situent tout autant dans le domaine psychologique que dans le domaine pédagogique. Ces deux volets étant intimement liés aussi bien dans l'inscription d'une difficulté que dans sa résolution.

2. Les grands signes de la difficulté à apprendre...

J'en veux pour preuve qu'à chaque fois que je rencontre un enfant ou un adolescent en échec sévère dans sa scolarité, je vois que les défaillances s'originent toujours autour de quatre axes. Je dirais même pour être plus précis, autour de quatre sources qui se renforcent et s'alimentent l'une l'autre, formant un carré infernal où il n'est pas évident de démêler la cause de ses effets, où il n'est pas évident de savoir ce qui est à l'origine du mal et ce qui en est une expression.

Il y a longtemps que je n'ai plus besoin de procéder à des tests compliqués pour observer que ceux qui n'arrivent pas à accéder aux bases de la scolarité primaire, connaissent toujours ou presque, des failles. ①Au niveau du comportement, ②au niveau des repères identitaires, ③au niveau de l'utilisation de la pensée et ④au niveau de la capacité à produire des représentations mentales exploitables pour un travail intellectuel.

- **Si je cite les failles du comportement en premier, c'est parce qu'elles sont les plus visibles, surtout pour les enseignants qui travaillent avec des groupes. A quels signes peut-on repérer qu'un comportement n'est pas adapté à la situation d'apprentissage ?** j'en vois au moins quatre :
 - **je situerais le premier dans le domaine corporel ou moteur :** agitation, instabilité, mouvements parasites soulignant et accentuant, la difficulté à se fixer sur une tâche, à se concentrer, qui cohabitent dans les groupes avec des inhibitions, des replis sur soi, voir des endormissements.
 - **en second, je situerais une difficulté prononcée à supporter la remise en cause et la frustration :** apprendre ce n'est pas seulement mettre en jeu son intelligence et sa mémoire, mais **c'est aussi rencontrer des limites et des règles. C'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes,** c'est être capable d'intégrer un groupe sans en être le leader, c'est accepter d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre. Autant de données qui ne sont pas évidentes à admettre.

Elles le sont encore moins pour tous ceux qui ont grandi et se sont construits sur l'absence de repères et de contraintes, sur le refus de la frustration, sur l'illusion de déjà savoir, sur le tout tout de suite et l'exclusivité dans la relation et ils sont nombreux.

On mesure alors, combien le cheminement pédagogique classique qui consiste à privilégier l'énigme, la recherche, le tâtonnement, l'erreur, si souhaitable d'ordinaire, avec les enfants qui apprennent normalement, devient vite caduque, provoquant malaise et rejet, entraînant des démissions brutales, accompagné d'une perte de l'estime de soi, d'une dévalorisation, qui souvent se retourne en attaque du cadre et de l'enseignant qui persécute ou qui explique mal.

- **le troisième signe qui me fait parler de comportement mal adapté** à la situation d'apprentissage, concerne l'utilisation toute particulière que ces enfants font de leur curiosité.

A côté des désengagements massifs avec désintérêt et ennui intense que l'on peut parfois à juste titre assimiler à des renoncements, à des abandons du désir de savoir et du fonctionnement intellectuel, il y a aussi tous ceux qui nous opposent une curiosité aiguë. Si je dis oppose, c'est parce que ce désir de savoir n'est pas de meilleur aloi et qu'il ne peut pas être repris dans le cadre scolaire. **Soit parce qu'il est infiltré en permanence par des questions crues et répétitives, autour de préoccupations sexuelles ou personnelles, soit parce qu'il ne fonctionne que dans la réponse immédiate, le tout ou rien ou le tout tout de suite.**

Essentiellement axée sur le voir et la maîtrise, cette curiosité ne peut pas supporter les étapes nécessaires à la construction. **Elle n'intègre pas la dimension temporelle et ne veut rien avoir à faire avec le doute** qui accompagne la recherche. Cette inadéquation entre le désir de savoir qui reste fort et les résultats obtenus par cette démarche intellectuelle tronquée, provoque et alimente beaucoup de désillusions et de déceptions.

- toujours dans le registre du comportement mal adapté à la situation d'apprentissage, **le quatrième signe** que je repère serait **une difficulté à établir un champ relationnel de qualité suffisamment bonne avec celui qui détient l'autorité pour qu'il puisse assurer son rôle pédagogique.**

Lorsque la recherche d'aide permanente, le besoin d'exclusivité ou d'affection, alternent avec le souci de provoquer, de contester, de ne pas se laisser guider, la distance relationnelle, si importante pour tout ce travail de transmission qui est le nôtre n'est plus évidente à trouver.

J'ajouterais même qu'avec ce point nous touchons à la qualité essentielle, primordiale, du pédagogue qui travaille avec ces enfants. Je la résumerais ainsi :

avoir la disponibilité psychique suffisante pour réussir à répondre à toutes ces demandes d'aides perverses par la quête affective, et la provocation, sans rompre le dialogue, sans se sentir blessé, sans devenir sadique, sans se laisser manipuler, sans sombrer dans la démagogie ou le laisser faire.

Autrement dit, pour moi, la bonne marche d'une classe composée d'enfants, d'adolescents ayant des difficultés d'apprentissage, repose avant toute chose sur cette capacité qu'aura l'enseignant de pouvoir désamorcer, parfois même désintoxiquer tous ces sentiments parasites qui se rattachent à la situation d'apprentissage et qui la pervertissent.

Contrairement à ce que l'on entend dire parfois, cette qualité n'est pas innée. Elle se travaille, elle s'améliore, non pas en faisant une psychanalyse ou une psychothérapie, ce qui est encore autre chose, **mais en menant une réflexion sur le type de réponse que l'on donne à ses enfants en fonction de sa personnalité, de son passé éducatif et de ses projets pédagogiques.** L'idéal pour mener cette réflexion est sans doute le groupe style Balint animé par un spécialiste des relations humaines, qui a aussi une expérience de l'enseignement.

- **Après les carences au niveau du comportement la seconde source de défaillance que l'on retrouve régulièrement chez ceux qui sont en difficulté dans une classe, se rapporte aux grands repères organisateurs de la pensée qui s'avèrent trop flous pour servir de point d'ancrage ou d'étayage à la connaissance dispensée en classe.**

Très vite on voit chez ces enfants et même chez les adolescents, des carences dans le vocabulaire de base, dans la maîtrise de la langue écrite, contre lesquels il s'avère difficile de lutter car elles reposent avant tout sur des lacunes au niveau des repères identitaires.

Méconnaissance des bases culturelles élémentaires, touchant parfois à des domaines proches, comme l'environnement, sa propre histoire, ses racines, sa filiation, l'organisation du temps.

Face à ces manques, l'inscription de la différence des générations, l'utilisation des liens de causalité, si importants dans la transmission du savoir ne se mettent plus en place naturellement et devront être l'objet d'un travail.

Ce déficit des repères provoque aussi la mauvaise connaissance ou évaluation de ses capacités, surtout spectaculaires dans le domaine des compétences intellectuelles ou la construction et la dépendance à la dimension temporelle ne sont jamais pris en compte.

Tout ceci contribue à une impression de dispersion, d'absence de lien, de points d'appuis insuffisants, qui découragent d'autant plus les enseignants que les enfants sont âgés.

- **La troisième source qui vient faire barrière aux apprentissages est sans doute moins spectaculaire, mais elle est tout aussi généralisée que les deux premières lorsqu'il y a échec sévère : c'est l'évitement, voir la fuite devant toute activité d'élaboration intellectuelle dès qu'elle entraîne réflexion ou retour à soi.**

Pour dire les choses plus simplement, dès que la réponse à la question posée ne peut être immédiate, parce qu'elle ne repose plus sur le voir ou la mémoire, parce qu'elle échappe à la maîtrise. Soit parce qu'elle oblige à une recherche, à une construction avec essai-erreur, soit à la mise en place d'hypothèses ou à l'application de règles, c'est l'esquive. Avec des procédés qui peuvent être divers mais qui tournent souvent autour de problèmes caractériels ou de limite de la compréhension. Ces procédés deviennent au fil des années des automatismes, des réponses réflexes devant toutes propositions d'élaboration. On peut parler chez les plus âgés, de technique anti-apprentissage contre lesquelles nous nous usons, car elles masquent le phénomène de fond. Nous verrons par la suite que c'est sur la restauration de cette capacité à élaborer que repose la clef de la réussite de notre action près de ces enfants.

- **La quatrième source de défaillance que l'on retrouve chez ceux qui connaissent un échec sévère dans les apprentissages est à mon avis la plus importante. Elle joue un rôle déterminant dans la gravité des trois premières. C'est le manque de fiabilité, la qualité insuffisante des représentations personnelles pour amorcer le passage vers la pensée.**

Je m'explique, car il s'agit d'un phénomène difficile à observer, auquel on accorde rarement l'importance qui lui revient. Je vais tenter de vous montrer que ce phénomène joue un rôle prépondérant dans l'inscription des difficultés sévères et que c'est par une amélioration de la qualité de ces représentations que passe l'espoir d'une véritable restauration de la capacité à penser.

L'observation nous montre que chez ceux qui n'arrivent pas à accéder aux bases de la scolarité primaire, le point de rupture dans la chaîne des processus intellectuels se situe pratiquement toujours au même endroit : **c'est au moment où ces enfants devraient se dégager de leurs propres représentations, de leurs propres images**, auxquelles ils ont fait appel, comme cela doit se faire, pour tenter de saisir le sens d'une notion nouvelle, pour accéder à une opération mentale qu'ils ne connaissaient pas, que se situe le dérapage.

En fait tout se passe comme si le retour à leurs propres références, pour en tenter une réélaboration et appréhender la nouveauté, ne pouvait pas servir de point d'appui à la pensée, mais au contraire empêtrait le fonctionnement mental, déstabilisait les capacités de raisonnement, limitait l'intelligence.

Résultat paradoxal, qui pousse ainsi ces enfants à rompre la chaîne associative et à ne plus pouvoir accéder au sens général et à la règle. Nous pouvons même dire, à ne plus vouloir le faire, pour les plus âgés, qui ont mis en place de véritables stratégies anti pensée pour ne plus être confrontés à cette situation sans issue. C'est ainsi que naissent ces conduites intellectuelles basées sur les procédés magiques, la répétition stérile, le conformisme ou les ruptures caractérielles avec fuite de l'élaboration, qui détournent notre attention de pédagogue et nous poussent à donner de l'importance à l'accessoire.

De toute façon, quelles que soient les origines de la difficulté à apprendre, quels que soient les chemins qu'elle emprunte pour se manifester, lorsqu'elle est sévère, elle passe toujours par ce même carrefour qu'est la défaillance de la représentation.

A quoi voit-on qu'une représentation n'est pas d'une qualité suffisante ? Quelles raisons peuvent faire qu'elle ne soit pas assez fiable pour servir de tremplin au fonctionnement intellectuel ?

Elles sont au moins de deux ordres qui s'entremêlent. **Il y a d'abord toutes celles qui n'ont pas assez de mobilité, pas assez de capacité de liaison pour permettre d'amorcer le travail intellectuel, en raison de ce que j'appellerais une pauvreté imageante.**

Il s'agit souvent d'enfants qui ont à faire à la prégnance d'images fortes, souvent crues et répétitives, parfois des condensés de scénarios liés à leur histoire personnelle qui n'arrivent pas à se développer et qui occupent en priorité le devant de la scène. Dès qu'il y a retour au monde interne, dès qu'il y a tentative de liaison entre l'intérieur et l'extérieur, la pensée bute sur ces images et ne peut plus se développer.

Ces figurations où les thèmes sexuels, les thèmes de violence, mêlés au retour d'angoisses primaires sont dominants, sont souvent source de sidération ou d'anéantissement intellectuel. Ce sont les cas les plus graves. Parfois elles peuvent se prolonger par une tentative de reprise intellectualisée, un essai d'aborder un travail élaboratif avec une surcharge affective ou émotionnelle qui paraît de meilleur aloi, mais qui ne permet pas davantage le passage à l'abstraction.

A côté de ces représentations figées, il y a aussi toutes celles qui sont infiltrées à l'excès par la projection de sentiments, d'émotions, de peurs, qui dénaturent la visée de l'apprentissage et en font souvent le champ de la revendication, de la persécution, du malaise.

Ces représentations trop perméables à l'affect s'accompagnent souvent, d'une vivacité intellectuelle. Elles peuvent même provoquer une bonne capacité à l'association immédiate qui fait illusion mais qui ne donne pas davantage accès à la triangulation nécessaire pour accéder à la symbolisation.

Lorsque Julien, 10 ans, me dit que le verbe est bien con d'obéir au sujet, sous-entendant qu'il ne faut pas compter sur lui pour apprendre la règle de la conjugaison et encore moins pour se soumettre à moi, je sais que les stratégies pédagogiques les plus fines, les plus élaborées pour présenter la grammaire n'y pourront pas grand chose.

Même s'ils sont peu à nous dire les choses aussi crûment, je n'en fais pas une figure d'exception. Julien est pour moi le porte drapeau de bon nombre d'enfants qui abordent la grammaire **sans avoir pu mettre à distances les parasitages émotionnels, relationnels, qui pervertissent les enchaînements et les liens entre les opérations mentales.** Je sais qu'il va être nécessaire d'atténuer ces projections génératrices de confusion et d'empêchement de penser si je veux l'aider.

Bien entendu, la frustration provoquée par l'obligation de se soumettre au cadre des apprentissages n'est pas pour rien dans cette effervescence. Les craintes générées par la remise en cause qu'elle provoque, joue un rôle déterminant dans le déclenchement de toutes ces représentations intempestives et inexploitable. Elles entraînent chez ces enfants une conflictualisation de ce moment, un retour des inquiétudes profondes, qui réactivent tout ce parasitage et ne permettra plus aux représentations d'être le moteur du travail intellectuel.

Le frein que connaissent ou qu'ont connu, tous ces enfants ou presque, pour accéder à la maîtrise de la lecture en est pour moi une belle illustration et la preuve.

Il y a longtemps que je ne me laisse plus impressionner par les tests spécialisés qui soulignent des lacunes dans le domaine de la mémoire, de l'attention, des repères spatio-temporels, ne parlons pas de la coordination oculo-motrice, puisque certains poussent le ridicule jusqu'à vouloir nous faire croire que la cause essentielle de la difficulté pour apprendre à lire viendrait d'un défaut de coordination entre l'œil et la main.

Même si ces défauts existent, ils ne sont pour moi que la conséquence, le prolongement de cette faille de la capacité imageante dont je vous parle que je cherche à décrire et que j'observe régulièrement.

Cette faille ne leur permet pas de croiser utilement leurs propres images avec celles du texte. Elle les oblige à rester collé à ce qui est vu, à se cramponner à la forme pour ne pas dériver.

Pour aller de la forme des lettres et des mots à leur sens, pour savoir lire, il y a un passage obligé par son monde intérieur, par ses images personnelles, par ses représentations et certains le redoutent parce qu'ils vont y rencontrer le désordre et le vide parce que les relais entre eux et les mots ne peuvent être que chaotiques, dispersés et ne peuvent pas les ramener à l'intelligence du texte. Ils préfèrent alors s'en passer. Piochant systématiquement les mots pour certains, les juxtaposant sans les ramener au sens pour les autres.

Alors comment faire pour les aider ? Comment faire pour que l'objet de l'apprentissage ne devienne pas la cible de projections parasites ? Ne soit plus chargé de tout ce risque et ce maléfice ?

3. Pour une médiation culturelle qui prend en compte les inquiétudes et les émotions qui parasitent l'apprentissage...

Plus j'avance dans ce métier, et plus je suis persuadé, qu'il n'y aura pas de sortie d'un échec lourd, comme celui que vivent ceux qui n'ont pas réussi à assimiler les bases de la scolarité primaire, sans prise en compte des images et des sentiments qui les animent dans la situation d'apprentissage. A condition bien entendu de trouver la voie qui va permettre de les atténuer et de les rendre fréquentables.

Je sais que cette proposition n'est pas habituelle. Je sais qu'il est dit qu'elle risque de dénaturer le cadre pédagogique, de le transformer en lieu thérapeutique de second ordre, pourtant je la maintiens.

Et j'irais même jusqu'à dire, que la mise à l'écart arbitraire du débordement pulsionnel, prôné par certains est bien plus nocive, elle risque de stériliser le fonctionnement intellectuel, ce qui n'est pas non plus dans la vocation du pédagogue.

Si l'on veut relancer le processus des apprentissages, si l'on veut restaurer la relation pédagogique, il me paraît nécessaire de traiter avec les sous bassesments, les fondements de cette pensée, même s'ils sont chaotiques, archaïques ou violents.

Toutefois si l'on veut maintenir le cadre pédagogique, il s'avère impératif de respecter deux principes : le premier étant de se servir pour alimenter ce travail d'une médiation culturelle, que celle-ci soit littéraire, scientifique ou artistique.

Cette médiation devra remplir un double rôle :

- permettre aux questions brûlantes et aux inquiétudes premières d'avoir le droit de cité. Mais plus n'importe comment cette fois, elles seront continues, figurées dans un registre symbolique, dans une métaphore qui les mettra en forme et les atténuera.
- offrir dans le même temps le fil pour s'en éloigner et aménager un cadre ou le passage à l'abstraction et à la règle deviendra possible. Pour comprendre ce double rôle de la médiation, il faut relire Jules Verne, qui n'arrête pas de pratiquer ainsi tout au long de ses

romans, n'hésitant pas ramener son lecteur au plus près de ses angoisses archaïques avant de lui proposer un cheminement scientifique.

Et j'en arrive au second principe à respecter pour ne pas dénaturer le cadre pédagogique : prendre appui sur ce support, sur cette médiation symbolique, et surtout ne pas le délaissier pour aborder les apprentissages y compris ceux qui sont les plus éloignés de toutes ces préoccupations. C'est à mon avis la meilleure façon de donner une chance à ces adolescents qui ont un lourd passif dans le cadre scolaire, de pouvoir supporter la limite et le renoncement qui vont avec la pensée.

4. L'exemple de Georges...

Lorsque G. – 13 ans – me dit en cherchant la réponse à un problème de géométrie que je viens de lui soumettre : « ça casse la tête ce truc là ». Je sais que ce n'est pas parce que la question posée est trop difficile, mais bien parce qu'elle lui demande de construire, de faire des hypothèses, pour trouver une réponse.

Pour Georges, le savoir ne s'acquiert que par le voir et la maîtrise. Il doit se donner d'emblée par accumulation avec les acquis antérieurs et surtout pas par leur remise en cause.

Dès que Georges perd pied avec l'évidence.

Dès qu'il lui faut se soumettre à des règles nouvelles.

Dès qu'il fait des erreurs, il est en proie à des sentiments contradictoires et forts où il est surtout question de dévalorisation, de dépression qui viennent perturber l'élaboration, barrer l'accès à la loi générale. D'abord il se laisse gagner par une idée d'insuffisance : « j'y arriverais jamais », « c'est pas pour moi ce truc là ». Mais ce mouvement n'arrive pas à se prolonger en appel à l'aide. En quelques secondes, il transforme la déception, en revendication à l'égard de l'entourage, qui lui en veut, qui le laisse tomber.

En fait la confrontation avec le doute le désorganise. Elle le renvoie à des idées d'impuissance, d'abandon, de persécution, qu'il combat avec une remise en cause du cadre ou avec un accès mégalomane.

S'il n'apprend pas c'est parce que les profs sont nuls, ou parce qu'il a mieux à faire ou parce que ce n'est pas la vie.

Pour penser je sais qu'il devra affronter ses peurs, mais avant il faut les atténuer. Pour que ce singulier qui l'inquiète soit relié au général, soit partageable avec les autres, sous une autre forme que la plaisanterie cynique ou grossière, il faut que ses craintes soient élargies, qu'elles trouvent leur place dans une mise en scène qui fera lien entre l'intérieur et l'extérieur. Il faut cette fois que ces images ne soient plus seulement prises, happées, dans des films, des confidences radiophoniques ou dans des actualités violentes, mais qu'elles aient pour elles la distance, la complexité, la réversibilité de la culture.

Et c'est ici que mon rôle de pédagogue trouve sa place, prend toute sa dimension parce que c'est grâce à l'objet culturel que je fais le choix de médiatiser tous ces mouvements parasites. **Je peux aborder, affronter, les craintes destabilisantes, je peux répondre aux questions les plus primaires, les plus brûlantes que se posent Georges, tout en restant pédagogue. Parce que j'utilise à cette fin des équivalences métaphoriques, des médiations symboliques que je trouve dans le domaine culturel ou scientifique** et qui deviennent les

points d'appuis, les tremplins pour aborder les apprentissages y compris ceux et surtout ceux qui sont les plus éloignés de toutes ces préoccupations. Lorsque Georges me parle avec admiration de la violence de M. Tyson, champion du monde de boxe, en prison pour viol, interdit de compétition pour avoir mordu son adversaire, de son envie de vouloir réduire son père au silence, je sais que je ne pourrai pas en tenter une reprise intellectualisée.

Même lorsqu'il me parle avec précision du compte en banque de Mikaël Jordan, qui gagne trois porcs par jour, soixante mille francs à l'heure ou trois dollars à la seconde, je sais que nous ne pourrons pas prendre appui sur ce savoir pour aborder la multiplication des fractions ou la mise en facteur qui est à son programme. Pour aller vers la loi générale, le trop chaud n'est pas plus porteur que le trop froid.

C'est la raison pour laquelle je préfère lui répondre avec l'aide et en présence de mes médiateurs. Persée et Thésée qui nous fournissent des images somptueuses sur le conflit entre générations, sur le désir incestueux, sur les limites de la force, qui le préoccupent tant.

Héraclès qui nous montre que le chemin pour atténuer la violence passe aussi par une acceptation de sa féminité, par une acceptation de sa dimension intérieure. Pygmalion et Prométhée qui nous font percevoir la différence entre dépendance et soumission, entre autorité et sadisme. Achille qui nous fait réfléchir sur l'invincibilité et l'immortalité. Orphée qui nous interpelle sur les mystères de la vie et de la mort.

C'est avec leur aide que nous reprenons les difficultés de Georges à l'écrit, que nous réabordons la règle d'accord des participes passés et même celle de l'addition des fractions.

Peu à peu je vois ses capacités d'associer, de faire des liens s'étoffer. Je vois la violence et la hargne s'atténuer. Je constate que la curiosité s'est élargie. Georges peut commencer à s'identifier à d'autres qu'aux personnages violents et jouisseurs sans se sentir dépossédé. Les progrès dans le domaine de la pensée et des apprentissages ne sont pas négligeables. Il a failli être orienté mais il est passé en classe de 3^{ème} et la possibilité d'aller jusqu'au bac n'est pas fermée.

Je terminerais d'ailleurs en lui donnant la parole. Il a une façon particulière de résumer ses progrès qui vous montreront qu'une étape est franchie mais que manifestement il reste encore à faire.

« J'ai compris ce qu'il faut faire pour avoir la moyenne en français. Il faut raconter des choses banales. Avant pour raconter une promenade, j'aurai mis un mort et une explosion à chaque paragraphe. Maintenant, je dis qu'il fait beau, que le ciel est bleu, que mon chien est content et je n'ai jamais eu d'aussi bonnes notes ».

CAPACITES, COMPETENCES, PERFORMANCES ET OPERATEURS DE PENSEE DANS LE CHAMP DES MATHEMATIQUES

Dominique BARRATAUD
enseignant formateur
CNEFEI (Centre national
d'études et de formation pour
l'enfance inadaptée)

Introduction

L'intervention de Serge Boimare a posé de manière essentielle la question du sens même de l'apprentissage. Elle rejoint la question soulevée dernièrement par Meirieu lors des entretiens Nathan, de ce que peut et doit promettre l'école. Une chose est sûre, la promesse marchande (Travaille et tu réussiras dans la vie) n'a plus aucune chance de fonctionner. Pour introduire mon propos, je vous invite à écouter un cours extrait d'une conférence du professeur Jean Toussaint Desanti, conférence qu'il fit en Juin 1993 lors du colloque organisé par le CNEFASES de Beaumont sur Oise et dont le thème général était : Mathématiques, Langage et Représentations.

Sa conférence avait pour thème Mathématiques et Subjectivité.

Écoutons donc :

La scène se passe dans mon enfance, il y a bien longtemps, j'entrais en classe de sixième au Collège d'Ajaccio en 1925. Dans ce collège, j'y avais déjà suivi les petites classes parce que j'étais né à Ajaccio, il y avait les paysans qui avaient été élevés dans les villages du sud de la Corse et qui venaient tous au collège d'Ajaccio où ils étaient internes, beaucoup d'entre eux étaient des orphelins parce que les pères étaient morts à la guerre, ils étaient boursiers et ils avaient passé des examens, ils avaient passé les concours de bourse, ils étaient déjà instruits.

Voilà le premier jour de l'entrée au collège : cours de mathématiques.

Le professeur, un jeune, d'ailleurs que je connais beaucoup depuis. Il était jeune, il venait de passer sa licence de mathématiques. Les élèves sont en rang dans le couloir, un peu en désordre.

Aussitôt, il dit :

- "Je vais y mettre de l'ordre, moi ! Ici, dedans ! Allez ! En rang par deux ! Entrez dans la classe ! Debout devant le pupitre, bras croisés!"

*Les mômes sont terrifiés. Une minute :
- "Assis !".*

On s'assied. Silence terrifié.

*Arrêtons-nous un moment ici. Ça vaut la peine. Jusqu'alors, ces gosses avaient été dans leur village, ils connaissaient l'instituteur, c'était un ami des parents, on le rencontrait dans le village, on parlait avec lui, on le connaissait. Cet instituteur leur apprenait tout, tout : il leur apprenait à calculer, à calculer les aires, à calculer les volumes, à faire des multiplications, des divisions, des problèmes comme ceux qu'on faisait à l'époque (l'âge du capitaine !). Mais en même temps, il leur apprenait autre chose, il leur racontait des histoires, l'histoire de Clovis, l'histoire des invasions barbares, l'histoire de la Révolution française. Il leur apprenait à distinguer les plantes, il leur apprenait des tas de choses. Bref, **il circulait dans leur monde culturel familier** et dans cette circulation, **il laissait intact, inentamé le jeu des rapports symboliques par lesquels se constituait leur univers culturel et par conséquent par lequel s'éduquait leur subjectivité**, et ils accédaient à leur état de sujet. Ça allait tout seul.*

Et voilà, tout d'un coup, quelqu'un qui tombe du ciel ! Le professeur de mathématiques qui ne fait que des mathématiques, qui ne dit que du mathématique ! Ça a tout de suite une allure théologique. Tout d'un coup, le jeu des rapports symboliques usuels, le jeu des rapports symboliques habituels, familiers se trouvent cassés. Alors, les mômes se trouvent terrifiés.

Là-dessus, le prof commence son discours. Quel discours ? Nombres abstraits, nombres concrets. Quatre chaises, quatre lapins, quatre pommes, quatre tout court ! Quatre n'importe quoi. Ça, c'est le nombre abstrait. Après ça, la suite des nombres : 0, fonction successeur +1, il fait appel à l'axiomatique de Péano qu'il avait apprise à la faculté. Donc, la fonction successeur et il explique ça pendant une demi-heure. Evidemment, tout le monde les bras croisés.

*Après ça, il s'arrête : il veut vérifier si on a compris. Il avise un gars et il lui dit :
- "Toi, lève-toi !"*

Le type se lève, les bras croisés.

- " 'a' est un nombre, quel est le successeur de 'a' ?"

L'autre, bras croisés :

- "euh 'b' !, Monsieur. "

- "Imbécile, cancre, âne bête !, 'b', va donc bêler avec tes chèvres ! Ce n'est pas 'b' mais 'a' + 1 !. "

'a' + 1 ! Alors, voilà ! Leurs rapports cassés, cassés, cassés complètement. A vrai dire, la formulation de cet homme, charmant d'ailleurs, excellent homme, très gentil [ton ironique], était incorrecte : dire 'a' est un nombre, ça ne veut rien dire. 'a' n'est pas un nombre. 'a' c'est le nom d'une lettre qui désigne un nombre. S'il avait dit : 'a' est une lettre qui désigne un nombre, quel est le

nombre qui suit, le nombre que la lettre 'a' désigne, peut-être qu'il aurait compris quelque chose. Possible ! 'a' n'est pas un nombre et ce qui vient après 'a', dans mon jeu de rapports symboliques à moi, c'est 'b', c'est ainsi que j'ai appris, ce n'est pas 'a' + 1, ça ne veut rien dire, et ça ne voulait rien dire effectivement.

'a' est un nombre, quel est le successeur de 'a' ? Ça ne veut rien dire ! Phrase privée de sens.

*Après ça, qu'est-ce qui se passe ? Mais, on s'habitue, c'est ça qui est terrible ! On s'habitue à entendre du non-sens, à écrire du non-sens et à respecter les règles qui définissent le non-sens et l'usage du non-sens. Alors, on écrira sans sourciller : 'a' est un nombre, 'a' + 1 est le successeur de 'a'. On l'écrira et puis c'est tout, ce sera comme ça ! 'a' est un nombre, 'a' n'est pas un nombre, ça n'a jamais été un nombre, ça a été un nom de nombre, ce n'est pas pareil. Voilà, mais ça, il fallait l'expliquer tout au début, mais pour l'expliquer tout au début, **il ne fallait pas d'abord briser l'univers symbolique familier de ceux à qui on s'adressait**, il ne fallait pas paraître ainsi avec cette forme de présence violente et gratuite, comme si le porteur de mathématiques se matérialisait tout d'un coup dans un couloir avec cette attitude sévère et oppressive immédiatement.*

1. Réflexions épistémologiques : Nature de l'objet mathématique :

Circuler ! Ne pas briser l'univers symbolique familier par lequel s'éduque la subjectivité du sujet, échapper au piège des phrases privées de sens supposent de se mettre au clair sur la nature même des objets mathématiques que l'on prétend enseigner. S'il est un objet particulièrement essentiel à la pensée mathématique, c'est bien le nombre. Certes les mathématiques ne sont pas réductibles à leur dimension numérique, mais sans le nombre, la mathématique est pour le moins hémiplégique.

Il est donc légitime de poser cette question : Qu'est-ce qu'un nombre ? A quoi servent-ils ? Ce n'est pas par hasard si le titre d'un des ouvrages essentiels sur cette question, écrit à la fin du 19^{ème} par R.DEDEKIND est : Les nombres ? Que sont-ils ? A quoi servent-ils ? (Publié par la revue ORNICAR avec une remarquable préface de J.T.Desanti)

- ***La réponse des mathématiques***

Les mathématiques ont-elles une réponse à fournir à cette question. On l'a cru. On a cru qu'une réponse pourrait être fournie en partant de l'hypothèse que les mathématiques étaient fille de la logique. D'Euclide à Cantor et Péano, toute l'histoire des mathématiques est traversée de cette ambition. Savez-vous que Whitehead et Russel vont écrire 472 pages pour tenter de démontrer, à partir des seuls arguments logiques, la proposition élémentaire suivante : $1 + 1 = 2$! Surprenant n'est-il pas ?

ESPOIRS :

La mathématique fille de la Logique : autrefois branche de la philosophie, elle n'est plus étudiée que dans les terminales scientifiques et dans les cursus scientifiques Remarquons que, parfois avec retard, bien au-delà du cercle des mathématiciens, cette hypothèse guide encore à mon avis en grande partie notre rapport au mathématiques, la manière dont on l'enseigne, le regard que l'on porte sur les difficultés que certains rencontrent dans son apprentissage.

Toute la réforme dite des maths modernes, dans les années 1970, s'est organisée autour de cette hypothèse. C'est ainsi qu'à l'école primaire, les premiers apprentissages numériques furent précédés d'un travail sur la logique avec ce qu'il fut alors considéré comme des prérequis : Topologie et théorie des ensembles (Ô les incroyables patates que nous fîmes consommer où que nous dûmes digérer)

La psychologie cognitive n'échappa pas à ce mouvement. En témoigne les premiers travaux de Piaget s'appuyant sur l'hypothèse que le noyau dur du développement de la pensée chez l'être humain serait celui du développement de la pensée logique. C'est ce développement de la pensée logique qui devait permettre d'identifier des paliers caractéristiques dans le développement de la pensée, paliers appelés stades dont l'enchaînement serait invariant et incontournable. Seule la vitesse de développement était variable, d'où la notion de retard mental et de Quotient intellectuel. Dans une telle perspective, le développement précède l'apprentissage. Et ce n'est pas un hasard, si, jusque dans les années 1960, Piaget mit au cœur de sa théorie la notion d'abstraction logico-mathématiques.

Encore aujourd'hui, dans les programmes de formation des enseignants spécialisés, le logico-mathématiques est présenté comme UNE entité. Et nombre de recherches concernant les troubles d'apprentissage en mathématiques en cherche les fondements dans de supposés troubles de la pensée logique, qualifiés de troubles spatio-temporel, voire ô nouveauté, de temporo-spatial.

ET DESILLUSIONS :

Or :

La tentative de fonder les bases des mathématiques sur la seule logique a débouché sur une impasse définitivement fermée. En effet, en 1935, Gödel a démontré que, quel que soit le système axiomatique que l'on se donne, il existe au sein même de ce système des propositions indécidables. Le vrai n'est pas réductible au démontrable. Cette véritable bombe conceptuelle, douloureusement acceptée par les mathématiciens n'est toujours pas intégrée.

Et pourtant, cette vérité, quiconque a travaillé avec des enfants ou des adolescents en difficulté d'apprentissage en mathématiques la connaît d'expérience. Il sait que ces troubles ne peuvent pas toujours être reliés à des troubles de la pensée logique. Certains, ne manifestant aucun trouble de la pensée logique sont en grande difficulté en mathématiques. (Je suis sûr que dans cette salle, certains ce sont retrouvés très tôt en difficulté dans leurs apprentissages mathématiques. Et bien je l'affirme et les rassure. Cela n'implique pas qu'ils soient des déficients de la pensée logique). Mieux, des sujets ayant par contre de réels troubles de la pensée logique réussissent leurs apprentissages en mathématiques. (Nous ferons l'hypothèse que personne ici n'est dans ce cas)

2. L'approche psychologique

Ainsi donc, si les mathématiques sont incapables par elle-même de définir leur propre objet, il n'est faut, avec Desanti, reconnaître que, ce qui nous est accessible, ce sont des représentations orales ou écrites, historiquement et culturellement déterminées, et qui plus est enracinées dans la langue.

Comme le disait Aristote : Logon, Cohon, Zohon. Un être parlant capable de discursivité.

Nous n'enseignons jamais le nombre en tant que tel, car nous ne savons pas et ne saurons jamais le définir en tant que tel, mais nous pouvons être des médiateurs permettant à un autre de développer son sentiment de connaissance de représentations orales ou écrites du nombre.

Précisons :

Si je vous dis :

3 256 -49 45,068 5/3 -3/7 $\sqrt{2}$ Π $e^{-i\Pi}$

A l'écoute de ces représentations numériques, votre sentiment de connaissance varie sûrement. Sur quoi s'appuie ce sentiment qui fait que pour certaines vous avez le sentiment qu'elles vous sont proches, familières, et que d'autres vous semblent plus éloignées voire totalement inconnues. Remarquons que le vocabulaire utilisé de nos jours pour classer les différents types de nombre est porteur de cette interrogation.

Il est ainsi question de nombres : "Naturels", "Rationnels", "Irrationnels", "Réels", "Imaginaires" etc.

La terminologie a changé au cours de l'histoire. Ainsi ce que nous appelons les Entiers relatifs négatifs (-4 -8 etc.) furent d'abord désignés sous le vocable "d'imaginaires". Terme qui subsiste pour désigner une des parties des nombres appelés aujourd'hui "Complexes" (du type $a + ib$). Et il y a un certain humour à constater que c'est au nom de purs arguments de raison que certains nombres s'imposent comme $\sqrt{2}$, mais sont dénommés "irrationnels".

La première réponse qui vient est que certaines nous sont plus familières en ce sens que nous les aurions déjà et souvent "rencontrées".

Or si je vous dis :

103 589

CE nom de nombre que vous venez d'entendre, CE nom de nombre que j'ai livré à votre sagacité, CE nom de nombre que vous n'avez eu aucun mal à écouter et vous approprier, c'est sans doute la première fois que vous y êtes confrontés. Il est fort probable que vous ne l'aviez jamais entendu avant que je ne vous le parle.

Et pourtant il est vôtre, sans doute plus vôtre que $\sqrt{2}$, qui lui vous a forcément déjà été proposé dans votre histoire étudiante.

Comment se fait-il qu'un nom de nombre jamais rencontré, nous puissions avoir le sentiment de le connaître ?

Un premier élément de réponse tient à la forme sous laquelle il nous est proposé.

Si au lieu de vous parler de $\sqrt{2}$ je vous dis 1,414... (valeur approchée), au lieu de parler de Π je dis 3,14... la perception, la représentation dudit nombre changent. Ce changement de représentation, vous l'avez peut-être opéré vous-même. Face à une écriture ou une présentation inhabituelle, nous avons tendance à substituer une forme qui elle nous semble plus familière.

En fait, il me semble que le sentiment de connaissance qui est le nôtre est lié à ce que nous sommes capables de faire mentalement de la représentation (écrite ou orale) du nombre

proposé. Trois types d'actions sont constitutives de l'appropriation d'une forme de représentation d'un nombre, à savoir :

- la possibilité de rattacher ce nombre à des collections objets (nombre de...) ou à des mesures. Ainsi face au nombre 23, de multiples associations à des collections ou à des mesures nous sont immédiatement accessibles. Le changement de représentation que nous opérons face à une écriture insolite comme Π , sa transformation en écriture décimale (3,14...) nous permet de référer ce nombre à certaines grandeurs (longueurs par exemple),
- la capacité à **situer** ce nombre dans un ensemble, à le **positionner** en l'inscrivant, en le "voyant" dans un continuum, dans une suite stable. **Il est avant ... et après ...**¹. Cette inscription dans une suite est fondamentale. L'absence de la capacité à situer dans une suite une représentation donnée atteint profondément le sentiment de connaissance². Je ne sais (peut-être) pas ce qui vient avant ou après Π , mais je sais situer 3,14 entre 3,13 et 3,15. De même, notre capacité à inscrire dans un ordre $5/3$ et 1,66666 est-elle souvent plus immédiate sous la seconde forme.
- la capacité à **opérer**, c'est à dire :
 - d'une part à changer de la représentation fournie pour lui substituer une autre représentation (passer de la numération de mots à la numération de signes par exemple),
 - et d'autre part à produire de nouvelles représentations de nombres à partir de celle(s) qui me sont fournies. Cela se traduit essentiellement par la possibilité d'une part de le décomposer (par exemple 3,14 en $3 + 0,14$) et d'autre part à l'ajouter (ou le soustraire, ou le multiplier ...) à d'autres nombres. Bref, ce nombre appartient à une structure opératoire qui permet de "faire du nombre avec du nombre".

Si un nombre comme 12 nous semble plus naturel que $-7/9$ ou que $\sqrt{5}$, c'est parce que nous disposons sur 12 de tout l'arsenal des capacités identifiées précédemment (Référentiel, Ordre, Opération) alors que nos possibilités sont plus limitées sur $-7/9$ et encore plus faibles (voire nulles) sur $\sqrt{5}$.

Finalement, dans le champ du numérique et de l'opérateur les opérateurs de pensée fondamentaux qui permettent à notre sentiment de connaissance de se développer sont, me semble-t-il les suivants :

¹ Cette idée qu'un nombre opère une coupure dans un continuum, qu'il définit une zone avant et une zone après, pour simple qu'elle paraisse est la clef de voûte du travail du Mathématicien R.DEDEKIND qui pour la première fois réalisa une construction cohérente des nombres que nous appelons aujourd'hui REELS. Son travail a été traduit en français et publié par la revue ORNICAR (Revue de l'école Lacanienne de psychanalyse) sous le titre : Les nombres. Que sont-ils ? A quoi servent-ils? Son texte est précédé d'une remarquable introduction de J.T DESANTI.

² C'est ce qui explique que les nombres complexes (de la forme $a+ib$) étudiés en terminale sont difficilement perçus comme de vrais nombres car leur définition, justifiée d'un besoin opératoire (volonté de résoudre toute équation du second degré) se paie du prix de la perte de toute relation d'ordre.

Opérateurs de pensée

Champ du Numérique/Opératoire

Traduire Décomposer Recomposer Commuter Associer Conjuguer

1) Situer :

Je viens de montrer à quel point la possibilité de situer telle ou telle représentation (orale ou/et écrite) d'un nombre, de la positionner au sein d'une suite stable était essentielle au développement du sentiment de connaissance que nous pouvons en avoir.

2) Opération de traduction :

C'est celle qui est en jeu dans toute transformation de la représentation fournie, en particulier dans le passage de la numération de mots à la numération de signes (et réciproquement), mais aussi dans la conversion d'une écriture fractionnaire en écriture décimale. Dans ce dernier cas elle suppose aussi la mobilisation des opérations suivantes, en particulier de celles de décomposition et de recombinaison.

3) Opération de décomposition :

Dans "trente huit", nous entendons "trente" et "huit", mais nous sommes aussi capables de décomposer 38 en $40 - 2$, voire en 2 fois 19 etc... Bien sûr, parmi toutes les décompositions envisageables, celles s'appuyant sur la structure décimale sont particulièrement importantes puisque constitutives du système même de notre numération de signes.

4) Opération de recombinaison :

Opération réciproque de la précédente c'est celle que nous mettons en œuvre dans tout effectuation de calcul. Mais c'est aussi ce que fait un jeune enfant lorsque, s'arrêtant dans l'énoncé de la comptine à "Vingt-neuf" et bénéficiant de l'aide d'un adulte lui disant alors, "Vingt-neuf, Trente, Trente et un", il redémarre et poursuit en disant "Trente deux, trente trois, trente quatre"

5) Opération de commutation :

C'est celle que nous mettons en œuvre lorsque nous permutons l'ordre des données. Elle se manifeste très tôt et c'est ainsi que l'on a pu identifier ce que l'on appelle la tendance à compter à partir du plus grand chez les jeunes enfants (Dès la G.S.) : quand on leur demande : "Combien ça fait $2 + 5$?" ils ont tendance à effectuer $5 + 2$. Bien sûr cela ne signifie pas qu'ils possèdent une théorie de la commutativité de la structure additive. Cela signifie simplement qu'ils disposent, en acte, d'un opérateur de pensée qu'il nous faut bien désigner comme la commutativité. Il arrive même que cet opérateur de pensée s'exerce de façon "illicite" en ce sens qu'il se met en œuvre :

- sur des opérations qui ne sont pas commutatives (soustraction ou division),
- sous des formes qui ne garantissent pas l'invariance du résultat (permutation des chiffres dans l'écriture d'un nombre par exemple).

6) Opération d'association :

C'est celle qui est en œuvre dans le traitement de toute écriture opératoire réitérée. Nous parlons bien ici de l'opération mentale mise en jeu que nous ne confondons pas avec l'exigence affirmée par les parenthèses de l'ordre dans lequel les associations devront être réalisées. En effet, les opérations fondamentales (addition, soustraction, multiplication, division) sont des opérations binaires. Il s'en suit que toute écriture opératoire réitérée (au moins trois nombres et deux opérations) impose d'opérer des associations, et ce qu'il y ait ou non des parenthèses.

7) Opération de conjugaison entre deux opérations :

C'est celle qui est en jeu lorsque la question des rapports entre deux opérations se pose, en particulier lorsqu'il s'agit de coordonner entre elles additions et multiplications (Problème de la distributivité).

Perception et représentation de l'espace

Dans notre rapport au monde, nous percevons et pensons des régularités, régularités sans lesquelles l'instabilité et l'infini diversité du réel ne pourrait que nous rendre fou d'angoisse (Cf autiste).

Expérience :

Par une belle soirée d'été, vous montez sur le causse Méjean, par une nuit sans lune. Allongé dans l'herbe, loin de toute pollution lumineuse, vous contemplez la voûte céleste. 2 à 3000 points lumineux s'offrent à votre regard. Peut-être n'avez-vous jamais fait d'astronomie. Qu'importe ! Au bout de quelques secondes, vous remarquerez des régularités que vous signalerez à votre compagne (ou compagnon) éventuellement présent.

Ici la présence de Trois étoiles parfaitement alignées, l'une au milieu des deux autres.

Là un étrange double-v formé de 2 angles droits.

Par un acte de pensée, vous organisez le réel, vous informez (mettre en forme).

Dans le premier cas, c'est probablement l'axe de la constellation appelée ORION que vous venez de repérer, dans le second cas, il s'agit sans doute de Cassiopée.

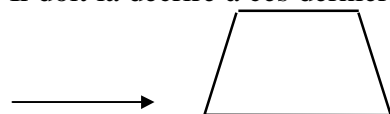
En fait, ces organisations ne correspondent à aucune réalité astronomique. C'est votre pensée qui l'impose au réel.

Anecdote :

La scène se passe dans un CM2. Le maître a conçu le scénario suivant : un élève observe une forme géométrique que ses camarades ne peuvent pas voir. Il doit la décrire à ces derniers qui doivent alors la dessiner.

Le maître ayant montré un trapèze isocèle à l'élève, celui-ci réfléchit quelques instants, puis dit ceci :

"- C'est comme un rectangle, sauf que le 2 côtés droits sont penchés"



Il accompagne son discours de la gestuelle consistant à montrer ses deux mains verticales et parallèles l'une à l'autre (en disant "C'est comme un rectangle") puis à incliner ses mains en position oblique (en prononçant "sauf que le 2 côtés droits sont penchés").

Le taux de réussite fut évidemment de 100%.

La manière dont cette communication réussie s'est réalisée est intéressante à souligner. C'est en transmettant à ses camarades une image mentale communément partagée, et en indiquant un processus de transformation que cet élève communique efficacement. On remarquera l'astuce du message commençant par un "**C'est comme**" (On est bien dans le champ des analogies) manière parfaite de mettre en garde l'autre. Cette mise en garde étant effectuée et l'image mentale étant communiquée ("**un rectangle**"), le "**sauf que**" vient relancer la mise en garde. Il ne reste plus qu'à expliciter la procédure de transformation, ce qu'il réalise avec un vocabulaire très imagé ("**les 2 côtés droits sont penchés**").

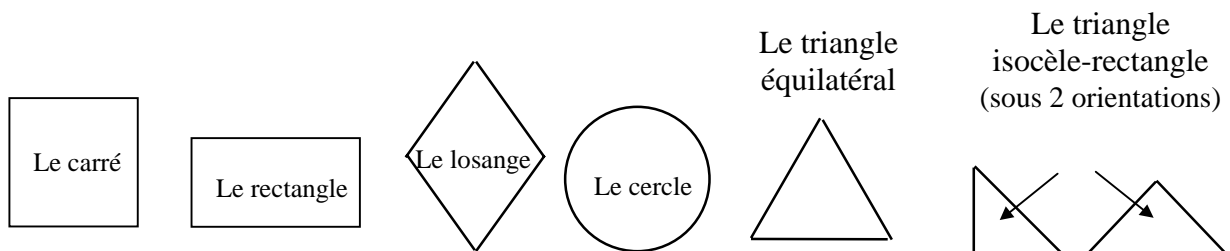
Je n'ai malheureusement pas le temps de développer tous les arguments fondant l'opinion que notre perception et notre façon de penser le monde s'appuie sur 3 piliers :

Des formes, des Relations, des Déplacements

Premier Pilier : La reconnaissance de formes :

Nous disposons d'un nombre très limité de formes de base constituant une sorte de bibliothèque d'images de base, les "images mentales", véritables briques de pensée à partir desquelles nous pensons et nous représentons toute autre forme.

Ce sont essentiellement :



Trois niveaux peuvent être repérés dans l'usage de ces formes : Identifier, Nommer, Tracer.

Second pilier : La reconnaissance de "relations" :

Elles sont au nombre de 4 : L'alignement, la parallélisme, l'orthogonalité, et l'équidistance. Nous pensons qu'elles sont essentielles, non pas dans l'analyse de formes, mais dans celle **des liens entre** les formes.

Trois niveaux peuvent être repérés dans l'usage de ces relations : Identifier, Nommer, Mettre en œuvre.

Troisième pilier : La maîtrise des transformations :

Il s'agit essentiellement :

- des **Isométries** : déplacements laissant invariantes les formes et leurs positions relatives, à savoir :
 - les **translations** ("Glisser"),
 - les **rotations** ("Tourner" autour d'un point),
 - les **retournements** ("Retourner" autour d'un axe).
- des **homothéties** (Dilatations et contractions)

Trois niveaux peuvent être repérés dans l'usage de ces formes transformations : Identifier, Nommer, Mettre en œuvre.

En résumé :

Opérateurs de pensée		
Champ du Géométrique		
Formes	Relations	Isométries
Identifier	Identifier	Identifier
Nommer	Nommer	Nommer
Tracer	Mettre en œuvre	Mettre en œuvre

Identifier, aussi précisément que possible les opérations mentales à l'œuvre dans l'activité mathématicienne est essentiel mais ne suffit pas. Encore faut-il se demander comment ces opérateurs de pensée se mettent en œuvre, comment ils s'organisent entre eux dans la réalisation de telle ou telle tâche. C'est là que les notions de capacités, de compétences et de performances me semblent importantes.

3. Capacités, compétences, performances

Parmi les multiples définitions existantes, j'adopterai celles proposées par les I.O. des 4^o et 3^o technologiques. (arrêté du 9 Mars 1990) :

Capacités

"Les capacités constituent le but à long terme de la formation, les axes de développement de l'élève ; elles ne sont pas en elles-mêmes objet d'évaluation directe mais constituent le principe organisateur et régulateur des situations d'apprentissage."

Concernant le champ des mathématiques elles sont explicitées dans les référentiels expérimentaux des classes de C.A.P. sous quatre formes :

ANALYSER	REALISER	CRITIQUER VALIDER	RENDRE COMPTE
----------	----------	-------------------	---------------

En tant que principe organisateur, une capacité est forcément existante chez tout sujet, aussi grandes soient ses difficultés. Aucun adolescent ou adulte est totalement dénué de toute capacité "d'analyse" ou de "réalisation" dans le champ mathématique. Quant à ses capacités à Critiquer-Valider ou à rendre compte, ne serait-ce que sous des formes impulsives voire agressive, tout enseignant spécialisé y est quotidiennement confronté.

Comment peuvent-elles être des organisateurs et des régulateurs des situations d'apprentissages, c'est ce que j'ai tenté de montrer dans mon article "Vous avez dit Référentiels" ? (in les Cahiers de Beaumont N° spécial Juin 1993)³. C'est le sens de ce que je présente en Annexe (Ariane)

Ces principes organisateurs et régulateurs étant définis, il est possible alors de rechercher les formes générales, typologiques, sous lesquelles un sujet met en chantier les dites capacités. Ce sont elles que les référentiels expérimentaux dénomment compétences.

Ainsi en mathématiques nous trouvons dans les référentiels expérimentaux pour chaque capacité, les types de compétences suivants :

Compétences - Performances

"Les compétences se manifestent par les comportements observables et sont évaluables par un ensemble de performances accomplies par l'élève : comme telles, elles constituent des objectifs de formation". Voici pour chaque capacité l'explicitation des types de compétences proposées par les référentiels expérimentaux.

CAPACITES	ANALYSER	REALISER	CRITIQUER VALIDER	RENDRE COMPTE
Types de Compétences	Inventorier Traduire Organiser des informations quel que soit le mode de transmission (Texte, Figure, Tableau, Graphique)	Choisir un vocabulaire, un concept, un outil, un instrument, un modèle, une démarche, une méthode, une solution Traiter Programmer, organiser un algorithme, une technique de résolution ou de construction Exécuter Effectuer les opérations du traitement.	Vérifier la vraisemblance d'un résultat Justifier l'exactitude de la solution Evaluer la méthode utilisée	Présenter des résultats Structurer un compte rendu

Je reprends ici la forme exacte sous laquelle elles sont exprimés par les concepteurs des référentiels expérimentaux.

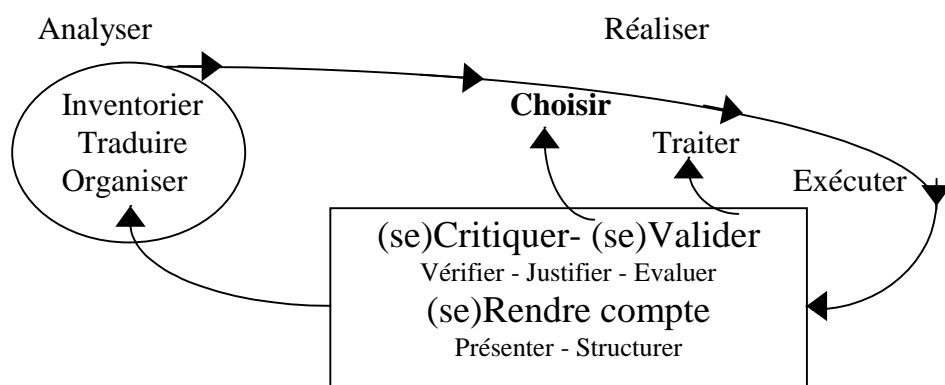
Mais il me semble que ce qui est dit concernant les 2 dernières capacités est insuffisant. Critiquer-Valider et Rendre compte ne doivent pas être comprises seulement comme une démarche terminale s'exerçant exclusivement sur des résultats en vue de leur validation et de leur communication. C'est comme processus de contrôle tout au cours de la réalisation d'une

³ Notons que dans le B.O. spécial de 1990 il n'apparaît plus que la seule capacité REALISER.

tâche complexe qu'elles doivent être étudiées. C'est du reste ce qui fait profondément défaut dans les conduites de beaucoup de nos élèves, et c'est sur ce point que notre médiation peut se révéler le plus efficace.

Plus que Critiquer-Valider, c'est de Se Critiquer, de Se Valider qu'il est question.
Plus que Rendre compte, c'est de Se Rendre compte qu'il est question.

Schématiquement



Interlude : Marie-Thérèse de Picasso

Interrogé sur la nature profonde de son travail, Picasso eut un jour cette réponse : « Mes tableaux sont des sommes de décomposition ». Etrange affirmation pour un peintre qui, comme beaucoup reprit le célèbre tableau « Les ménines » de VELASQUEZ souvent présenté comme le plus fantastique travail de composition et dont nombre de tableaux sont perçus comme une entreprise de dislocation.

Pour montrer ce que cette assertion peut avoir d'essentiel je m'appuierai sur une des œuvres à mon sens particulièrement « lisible » de ce point de vue, l'un des portrait de Marie-Thérèse.

Cette œuvre se trouve au musée Picasso de Paris (dans le marais). Si vous vous y rendez, vous pourrez faire l'expérience suivante :

Dans la même pièce où se trouve cette œuvre se trouvent d'autres portraits de femmes. S'y trouvent également des photos de ces femmes.

Après avoir regardé ces dernières, mettez-vous au centre de la pièce et regardez les portraits. Vous verrez que vous n'hésitez pas une seconde à identifier Qui est Qui. Comment expliquer ceci alors que ces portraits semblent « tordus ».

Revenons à Marie-Thérèse.

Représentée assise dans un fauteuil, toute en courbe, son visage semble être constitué de la juxtaposition d'une vue de face et d'une vue de profil. Simple juxtaposition de morceaux épars ?

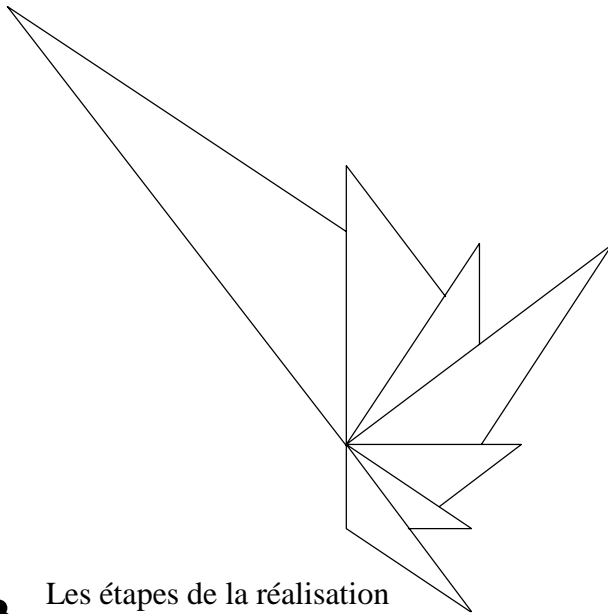
Regardons plus en profondeur. Vous pouvez aussi remarquer qu'elle est inscrite dans un espace, une pièce à l'étrange perspective, sorte de boîte aux arêtes rectilignes. Partant d'une de ces lignes de force, opérons par translation l'occultation d'une partie du visage. Jaillit alors, à certaines étapes d'une incroyable précision, d'autres visions modifiant du tout au tout notre perception. Si vous multipliez ces décompositions vous verrez à quel point leur multiplication accroît votre sentiment d'appropriation. Elle est UNE par ces multiples représentations. Rien d'étonnant alors que nous l'identifions sans aucune possibilité de confusion.



4. Capacités, compétences performances et Opérateurs de pensée

Comment, pratiquement, opérationnaliser ces réflexions, comment faire des capacités "le principe organisateur et régulateur des situations d'apprentissage", c'est ce que nous allons tenter de montrer sur un exemple concernant le champ du géométrique⁴?

ARIANE



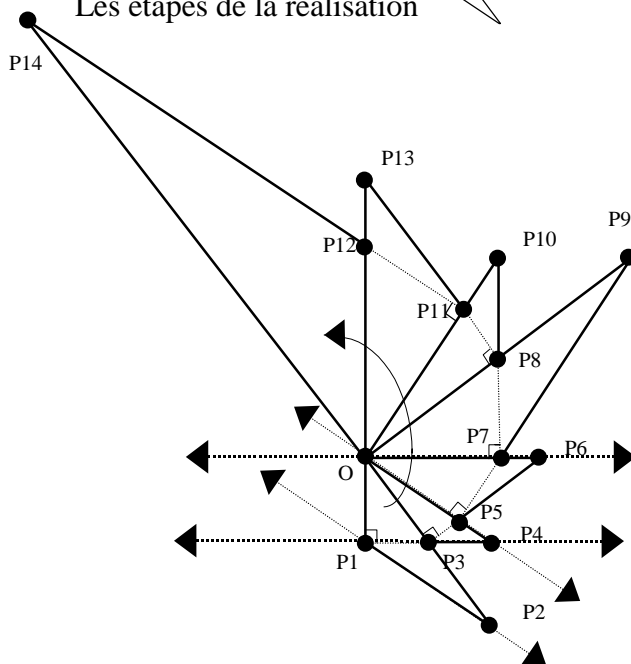
Nature de l'activité :

Il s'agit d'être capable de reconstruire cette structure en s'appuyant sur ses "propriétés".

Trois remarques :

- Afin d'imposer un authentique travail de reconstruction, et non pas une simple copie, la reconstruction ne se fera pas à l'échelle 1.
- Pour garantir un travail de type géométrique, les seuls instruments disponibles seront : Une règle non-graduée ; un compas ; un gabarit et un "paralléleur" (Cf. Annexe)
- L'élément initial à partir duquel la structure devra être reconstruite sera fourni

Les étapes de la réalisation



Phase d'analyse

Les régularités caractéristiques permettent aux trois composantes de l'analyse (Inventorier, traduire, organiser des informations de se développer. Il y a bien **inventorier** (lister les informations) **traduire** (ne serait-ce que pour mettre en mots) et **organiser** (classer par type d'informations). Cette analyse suppose la mobilisation des 3 types d'opérateurs de pensée :

- Ceux en rapport avec les formes (Ensembles de triangles)
- Ceux en rapport avec les relations : Alignement, parallélisme, orthogonalité (aucune équidistance malgré les apparences)
- Ceux en rapport avec les mouvements (Idée de rotation autour du point commun à l'ensemble des triangles)

⁴ Il s'agit d'une situation extraite du Dossier d'activités géométriques N° 2 que nous avons réalisé et qui est disponible au service publications du C.N.E.F.E.I.

Cette phase d'analyse n'est ni naturelle, ni spontanée. Le travail en groupe est ici déterminant. Il permet, d'une part de cumuler les compétences, et d'autre part de poser la nécessité, afin de communiquer, d'introduire des notations pour nommer les formes, les sommets, les côtés etc...

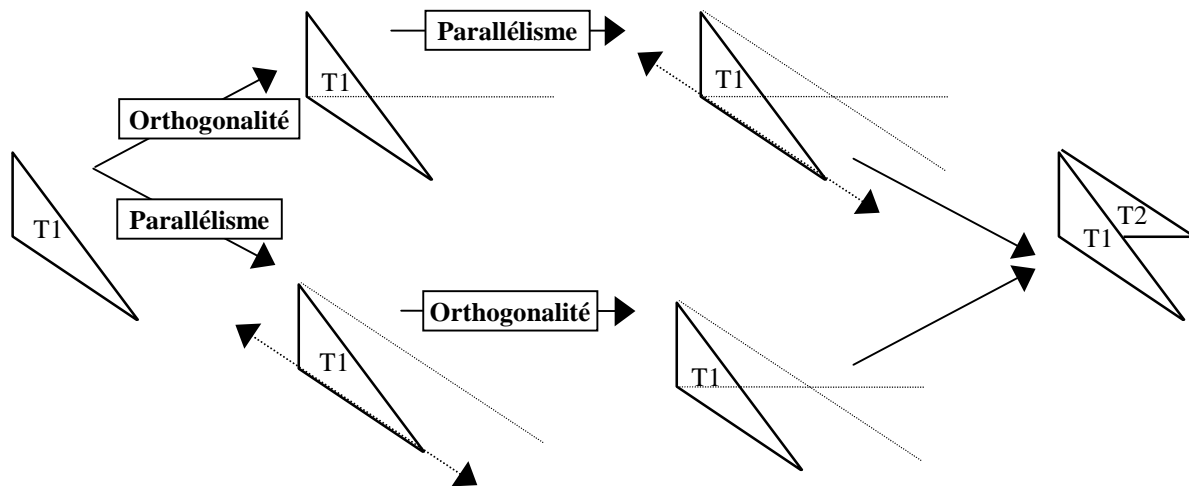
Phase de Réalisation

Elle suppose d'opérer des **Choix** dans l'ensemble des informations produites dans la phase d'analyse puis d'organiser ces choix selon un ordre pertinent. En effet, construire suppose non seulement d'être capable d'identifier des formes et des relations exactes mais également de procéduraliser ces choix en fonction de ce qui est connu. Ici, en partant du triangle T1, il est nécessaire de mobiliser les relations de parallélisme et d'orthogonalité pour obtenir le triangle T2. (L'ordre étant ici permutable)

Remarque :

L'appui sur l'alignement vertical (O,P1 O,P13) ne permet pas de résoudre la tâche, rien ne permettant de déterminer la position du point P13.

Schématiquement :



C'est cette étape de la réalisation qui est dénommée **Traiter** dans les référentiels expérimentaux.

Enfin, la réalisation suppose la maîtrise instrumentale des techniques d'**Exécution**. (Construction de la perpendiculaire et de la parallèle). Encore faudrait-il ne pas dresser des obstacles artificiels à la manifestation de cette performance en fournissant les instruments adéquats. Demander la réalisation d'une parallèle par bi-orthogonalité est de l'ordre de la logique des Shadocks, charmants animaux dont le fondement des conduites est

"Pourquoi faire simple quand on peut faire compliqué ?".

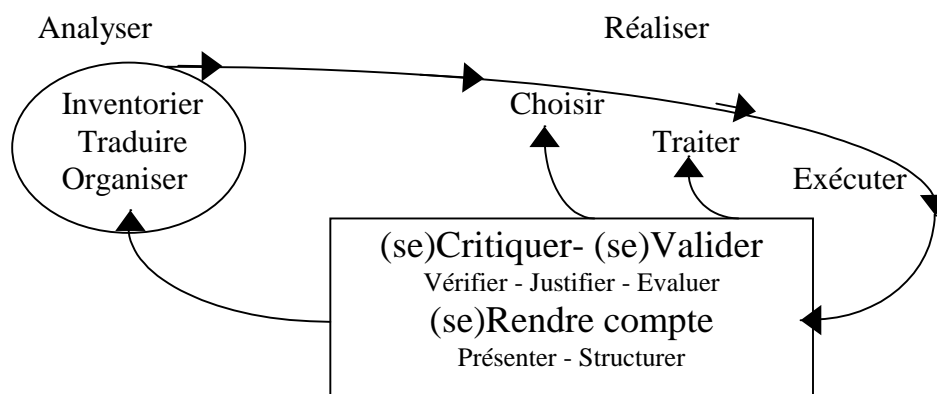
Aucun professionnel ne travaille ainsi. Ce n'est pas ainsi que nous pensons le parallélisme mais bien comme un glissement (une translation) par rapport à une direction donnée. C'est

pourquoi nous avons conçu notre paralléleur comme un "outil à penser". Remarquons que le vrai professionnel se donne des instruments permettant la mise en œuvre immédiate des concepts sous-jacents à son activité (Trusquin du menuisier, planche à dessin pour le dessinateur etc...)

Les processus de contrôle :

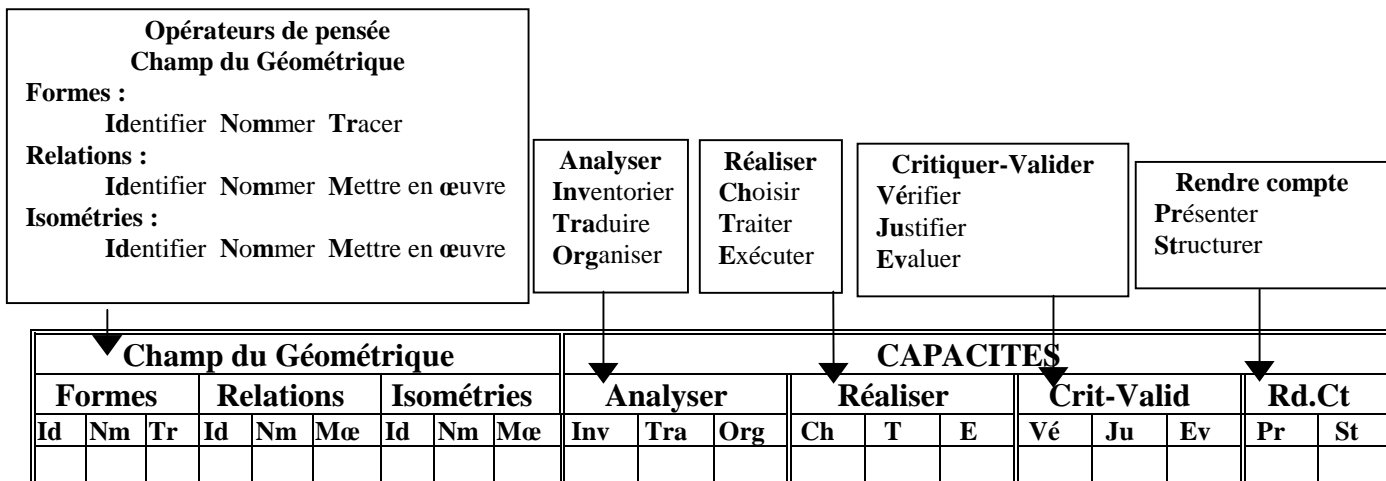
L'ordre exposé ici (Analyse, Choix, Organisation des choix, Exécution) est un ordre "idéal". Il est fréquent que face à une tâche complexe, l'analyse initiale se révèle insuffisante, voire erronée, que les choix opérés se révèlent peu, voire pas pertinents. Ceci nous conduit à une reprise du travail d'analyse par rapport aux difficultés que nous rencontrons ou à la conviction que nous allons vers une impasse. C'est à dire que nous disposons de capacités de contrôle qui n'apparaissent pas que de manière terminale mais sont en permanence à l'œuvre dans nos conduites. C'est le sens que nous proposons de donner à **Critiquer-Valider** et à **Rendre compte** en ne limitant le sens de ces expressions à leur seule mobilisation terminale (une fois le résultat atteint). Ce sont ces capacités qui sont les véritables régulateurs des conduites intelligentes. Ce sont elles qui sont principalement déficitaires chez nos élèves et que nous devons les aider à mobiliser.

D'où le schéma déjà présenté :



L'organisation des séquences pédagogiques

L'objectif à poursuivre est de clarifier, autant que faire se peut, ce qui sera dominant lors d'une séquence. Il n'est ni possible ni souhaitable, au cours d'une séquence, de mobiliser efficacement la totalité des compétences et des opérateurs de pensée en jeu dans la réalisation d'une tâche complexe. Nous proposons la grille suivante sur laquelle l'enseignant pourra faire apparaître ce qui est dominant dans telle ou telle séquence. (On trouvera en Annexe la grille générale avec son lexique)



Utilisation de cette grille

SEQUENCE AXEE SUR LA PHASE D'ANALYSE :

Il est possible d'envisager une séquence axée sur la phase d'analyse par exemple selon les modalités suivantes :

Phase 1

- Temps individuel de recherche des propriétés de la structure

Phase 2

- Travail en sous-groupe d'échanges des informations et de vérification
 - listes des informations :
 - vérifiées et exactes (accord du groupe)
 - proposées et fausses (accord du groupe)
 - proposées et incertaines (désaccord du groupe sur l'exactitude)

Phase 3

- Phase collective :
 - Vérification des propositions de chaque groupe
 - Classement des informations

Pour chacune de ces phases de travail voici les aspects **dominants** (En grisé dans la grille) :

Phase 1

Champ du Géométrique									CAPACITES										
Formes			Relations			Isométries			Analyser			Réaliser			Crit-Valid			Rd.Ct	
Id	Nm	Tr	Id	Nm	Mœ	Id	Nm	Mœ	Inv	Tra	Org	Ch	T	E	Vé	Ju	Ev	Pr	St

Phase 2

Champ du Géométrique									CAPACITES										
Formes			Relations			Isométries			Analyser			Réaliser			Crit-Valid			Rd.Ct	

Id	Nm	Tr	Id	Nm	Mœ	Id	Nm	Mœ	Inv	Tra	Org	Ch	T	E	Vé	Ju	Ev	Pr	St	

Phase 3

Champ du Géométrique									CAPACITES											
Formes			Relations			Isométries			Analyser			Réaliser			Crit-Valid			Rd.Ct		
Id	Nm	Tr	Id	Nm	Mœ	Id	Nm	Mœ	Inv	Tra	Org	Ch	T	E	Vé	Ju	Ev	Pr	St	

SEQUENCE AXEE SUR LA PHASE DE **REALISATION** :

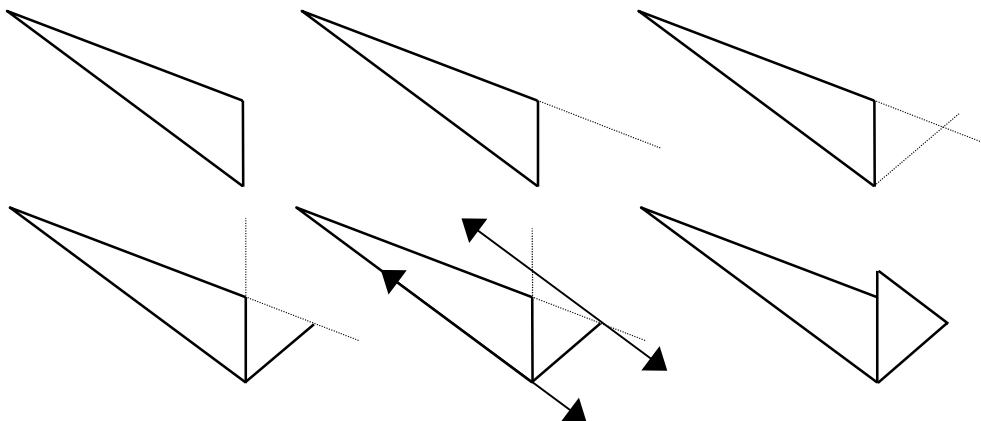
Faisant suite à la séquence précédente, elle pourra s'appuyer sur les informations (et leur classification) obtenues collectivement. Ce qui sera alors dominant est :

Champ du Géométrique									CAPACITES											
Formes			Relations			Isométries			Analyser			Réaliser			Crit-Valid			Rd.Ct		
Id	Nm	Tr	Id	Nm	Mœ	Id	Nm	Mœ	Inv	Tra	Org	Ch	T	E	Vé	Ju	Ev	Pr	St	

Remarques :

Il est possible de déplacer considérablement l'importance de telle ou telle compétence en modifiant très légèrement la situation proposée. Ainsi :

- si l'on ne fournit pas l'élément initial à partir duquel la structure devra être reconstruite, le problème du **CHOIX** devient essentiel. Ce choix initial peut être très lourd de conséquences et peut parfois déboucher sur une impossibilité. Dans le cas de la structure ARIANE Choisir de tourner "à l'envers", conduit à un ordre de **Traitement** unique (Orthogonalité puis Parallélisme) et obligatoire, ainsi que le montre les schémas suivants :



Il apparaît bien que la phase de **TRAITEMENT** est subordonnée à celle des **CHOIX**.

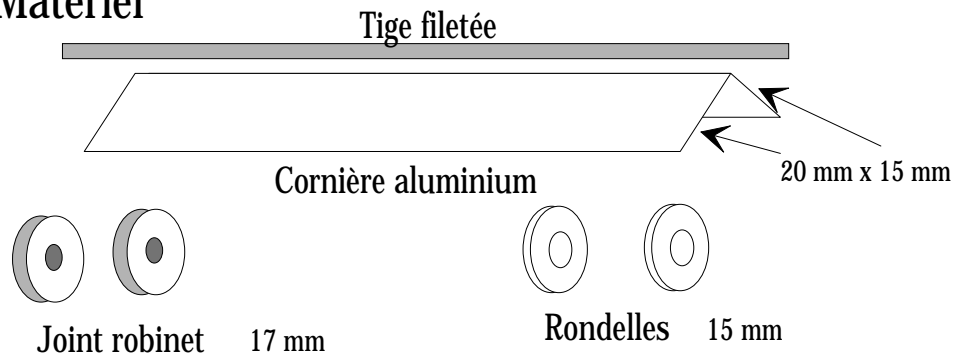
- Il est possible de créer des situations où la phase d'exécution peut être évacuée. C'est en particulier ce qui se passe lorsqu'on fait appel à l'outil informatique. De plus, certains logiciels permettent soit de prendre en compte l'exigence de l'ordonnancement des commandes soit de n'exiger que la seule cohérence globale des choix. (Cf. REDIGEO de l'environnement des LANGAGICIELS).

Bien sûr, l'accès à l'autonomie suppose la maîtrise de la totalité des compétences et leur mobilisation conjointe, cohérente et interdépendante. Il n'en demeure pas moins qu'un tel objectif ne peut être atteint qu'en développant des pratiques pédagogiques qui à chaque étape privilégieront telle ou telle dimension de ce fonctionnement. Les déficits principaux de nos élèves ne sont pas dans les compétences d'exécution, les déficits de performances n'étant que le symptôme de déficits en amont et en particulier en ce qui concerne la capacité à ANALYSER, puis à opérer des CHOIX et à organiser ses choix (Traiter) sous un auto-contrôle permanent (Se Critiquer, Se Valider etc...).

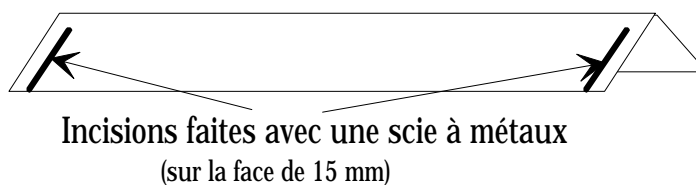
Annexe :

Fabrication d'un paralléleur

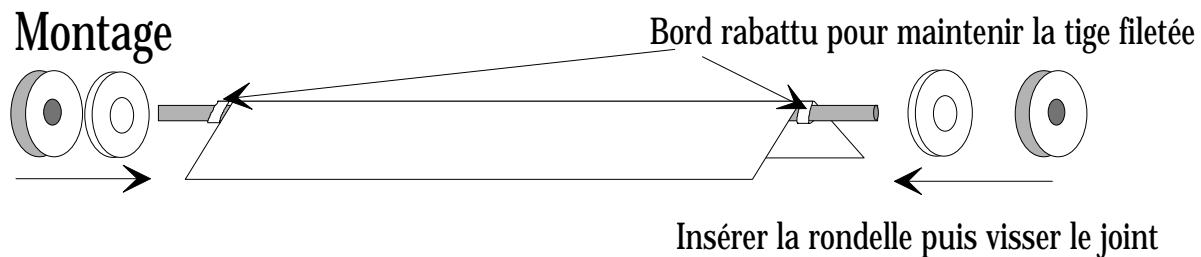
Matériel



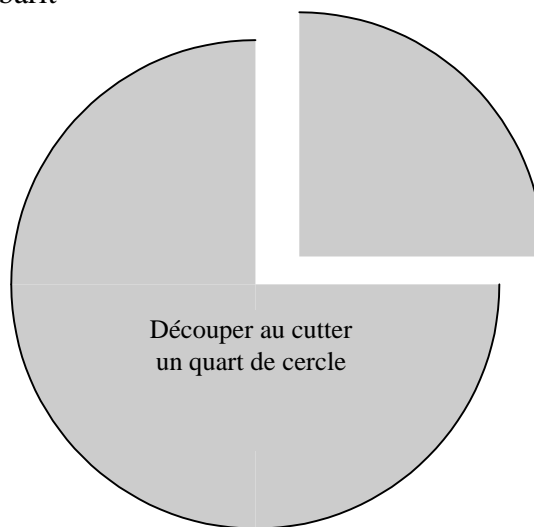
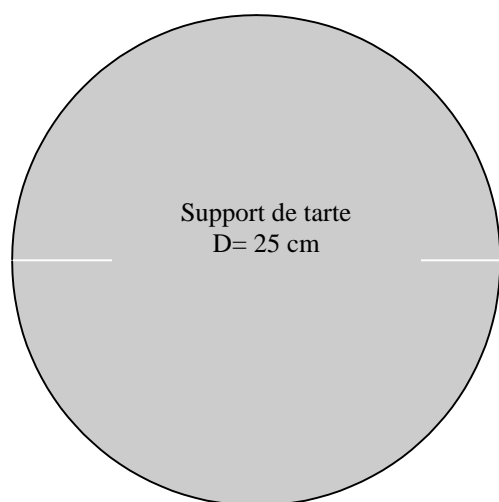
Préparation



Montage



Fabrication d'un gabarit



MATHEMATIQUES ET SUBJECTIVITE

Jean-Toussaint Desanti
Professeur honoraire Paris-
Sorbonne

Le titre qui a été retenu pour cet exposé, c'est Mathématiques et Subjectivité. Ça peut paraître paradoxal parce que s'il y a quelque chose qui échappe à la subjectivité, qui semble échapper à la subjectivité, c'est bien ce que nous appelons le mathématique. On calcule et on a mal aux dents. Vous avez mal aux dents, c'est subjectif. Vous avez un chagrin d'amour, vous souffrez, et vous calculez. Et pendant que vous calculez, peut-être que le mal de dents s'estompe et que le chagrin d'amour passe à l'horizon, c'est possible. Le contraire peut se passer tout aussi bien, mais, de toutes façons, le résultat du calcul sera là que vous ayez mal aux dents ou non, que vous ayez un chagrin d'amour ou non, et un autre pourra refaire le calcul exactement et vous dire :

"Voilà, moi, je n'ai pas de chagrin d'amour, je n'ai pas mal aux dents, j'ai refait le même calcul que toi et j'arrive au même résultat, et ce résultat c'est quelque chose que je peux écrire, je l'écris et il subsiste."

Du reste, croit-on invariant. Donc, il semble que le mathématique n'ait rien à voir avec le subjectif. Cependant, regardons les choses d'un peu plus près.

Les mathématiques ne sont pas écrites au ciel, on ne les lit pas dans un ciel mathématique, les mathématiques sont le produit d'un certain travail, un travail humain, un travail qui est né dans une culture bien définie, à un certain moment du temps, selon des procédures qui d'ailleurs ont varié aussi au cours du temps, et les objets qui ont été constitués de la sorte ne sont pas toujours, toujours homogènes, ce ne sont pas les mêmes. Ce que les Grecs appelaient grandeurs ce n'est pas ce que nous, nous appelons les nombres réels. C'est autre chose c'est le rapport de deux grandeurs. Bien qu'ils aient joué le même rôle pour les Grecs, croyons-nous, que pour nous aujourd'hui depuis DEDEKIND les nombres réels. C'était d'autres objets ; d'autres objets, invariants cependant, on les retrouve. Vous lisez Euclide, par exemple le cinquième livre des Eléments d'Euclide et vous repérez la nature des opérations qui y sont effectuées, vous pouvez les refaire dans la forme même où le rédacteur des Eléments d'Euclide ou un autre les avait proposées, vous pouvez les refaire, vous pouvez toujours, comme on dit, **réactiver l'archive**, réactiver ce qui dort dans les bibliothèques, vous pouvez les saisir et les refaire, le réécrire, les remettre en mouvement.

Or, que veut dire cela : remettre en mouvement ? Que veut dire réécrire ? Que veut dire relire ? Que veut dire d'une façon générale, pas seulement quand il s'agit de mathématiques, mais lorsqu'il s'agit de l'archive, du texte, de l'archive porteuse de sens ; que veut dire la remettre en mouvement ? Que veut dire la remettre en chantier ? Que veut dire reprendre la parole en elle, de telle sorte qu'elle revive de cette parole qui est à la fois celle de l'autre et la

vôtre, et qui ne peut pas être celle de l'autre si ce n'est pas la vôtre et qui ne peut pas être la vôtre si ce n'est pas celle de l'autre ?

Voilà donc en jeu le rapport qui s'institue ici dans le travail par lequel les objets que nous nommons "mathématiques", les nombres, les structures, les espaces les plus abstraits, les plus étranges, les plus farfelus que les mathématiciens puissent concevoir, tout cela est cependant objets de travail ; objets de travail mis en mouvement, mis en chantier dans un jeu de rapports que nous sommes bien obligés de nommer, non pas subjectifs, mais intersubjectifs, dans lequel nous travaillons toujours avec d'autres.

Donc, en dépit de son aspect, au point de départ, paradoxal et étrange, le titre choisi "Mathématiques et Subjectivité " est un titre bien choisi. Bien choisi, parce que ça nous met en face du problème même que pose la nature de l'activité mathématicienne, la nature de l'apprentissage des mathématiques, la nature de la créativité dans le champ mathématique, etc., et tous ces problèmes mettent en jeu quelque chose que nous pouvons désigner comme une forme de subjectivité, mais il s'agit de bien chercher en quoi elle consiste, quelle est-elle ?

Pour bien mettre en évidence la nature du problème de la subjectivité mathématique, je raconterai deux histoires.

L'une, que Stella Baruk, connaît bien parce que je la lui ai déjà racontée, je lui demande pardon de la lui raconter encore une fois, mais elle est instructive car elle concerne justement la façon dont l'accès aux mathématiques traverse la subjectivité, la subjectivité de celui qui reçoit l'univers mathématique, qui apprend.

La scène se passe dans mon enfance, il y a bien longtemps, j'entrais en classe de sixième au Collège d'Ajaccio en 1925. Dans ce collège, j'y avais déjà suivi les petites classes parce que j'étais né à Ajaccio. Il y avait les paysans qui avaient été élevés dans les villages du sud de la Corse et qui venaient tous au collège d'Ajaccio où ils étaient internes. Beaucoup d'entre eux étaient des orphelins parce que les pères étaient morts à la guerre, ils étaient boursiers et ils avaient passé des examens, ils avaient passé les concours de bourse, ils étaient déjà instruits.

Voilà, le premier jour de l'entrée au collège : cours de mathématiques.

Le professeur, un homme jeune, que j'ai d'ailleurs beaucoup connu depuis, il était jeune, venait de passer sa licence de mathématiques. Les élèves sont en rang dans le couloir, un peu en désordre.

Aussitôt, il dit :

- "Je vais y mettre de l'ordre, moi ! Ici, dedans ! Allez ! En rang par deux ! Entrez dans la classe ! Debout devant le pupitre, bras croisés !"

Les mômes sont terrifiés. Une minute :

- "Assis !".

On s'assied. Silence terrifié.

Arrêtons-nous un moment ici. Ça vaut la peine. Jusqu'alors, ces gosses avaient été dans leur village, ils connaissaient l'instituteur, c'était un ami des parents, on le rencontrait dans le

village, on parlait avec lui, on le connaissait. Cet instituteur leur apprenait tout, tout : il leur apprenait à calculer, à calculer les aires, à calculer les volumes, à faire des multiplications, des divisions, des problèmes comme ceux qu'on faisait à l'époque (l'âge du capitaine !). Mais en même temps, il leur apprenait autre chose, il leur racontait des histoires, l'histoire de Clovis, l'histoire des invasions barbares, l'histoire de la Révolution française. Il leur apprenait à distinguer les plantes, il leur apprenait des tas de choses. Bref, **il circulait dans leur monde culturel familier** et dans cette circulation, **il laissait intact, inentamé le jeu des rapports symboliques par lesquels se constituait leur univers culturel et par conséquent par lequel s'éduquait leur subjectivité**, et ils accédaient à leur état de sujet. Ça allait tout seul.

Et voilà, tout d'un coup, quelqu'un qui tombe du ciel ! Le professeur de mathématiques qui ne fait que des mathématiques, qui ne dit que du mathématique ! Ça a tout de suite une allure théologique. Tout d'un coup, le jeu des rapports symboliques usuels, le jeu des rapports symboliques habituels, familiers se trouvent cassés. Alors, les mômes se trouvent terrifiés.

Là-dessus, le prof commence son discours. Quel discours ? Nombres abstraits, nombres concrets. Quatre chaises, quatre lapins, quatre pommes, quatre tout court ! Quatre n'importe quoi. Ça, c'est le nombre abstrait. Après ça, la suite des nombres : 0, fonction successeur +1, il fait appel à l'axiomatique de Péano qu'il avait apprise à la faculté. Donc, la fonction successeur et il explique ça pendant une demi-heure. Evidemment, tout le monde les bras croisés.

Après ça, il s'arrête : il veut vérifier si on a compris. Il avise un gars et il lui dit :
- "Toi, lève-toi !"

Le type se lève, les bras croisés.
-" 'a' est un nombre, quel est le successeur de 'a' ?"

L'autre, bras croisés :
- "euh 'b' !, Monsieur. "
- "Imbécile, cancre, âne bête !, 'b', va donc bêler avec tes chèvres !
- "Ce n'est pas 'b' ... c'est 'a' + 1 !. "

'a' + 1 ! Alors, voilà ! Leurs rapports cassés, cassés, cassés complètement. A vrai dire, la formulation de cet homme, charmant d'ailleurs, excellent homme, très gentil [ton ironique], était incorrecte : Dire 'a' est un nombre, ça ne veut rien dire. 'a' n'est pas un nombre. 'a' c'est le nom d'une lettre qui désigne un nombre.

S'il avait dit : 'a' est une lettre qui désigne un nombre, quel est le nombre qui suit le nombre que la lettre 'a' désigne, peut-être qu'il aurait compris quelque chose. Possible ! Mais 'a' n'est pas un nombre et ce qui vient après 'a', dans mon jeu de rapports symboliques à moi, c'est 'b', c'est ainsi que j'ai appris, ce n'est pas 'a' + 1, ça ne veut rien dire, et ça ne voulait rien dire effectivement.

'a' est un nombre, quel est le successeur de 'a' ? Ça ne veut rien dire ! Phrase privée de sens.

Après ça, qu'est-ce qui se passe ? Mais, on s'habitue, c'est ça qui est terrible ! On s'habitue à entendre du non-sens, à écrire du non-sens et à respecter les règles qui définissent le non-sens et l'usage du non-sens. Alors, on écrira sans sourciller : 'a' est un nombre, 'a' + 1 est le

successeur de 'a'. On l'écrira et puis c'est tout, ce sera comme ça ! 'a' est un nombre, 'a' n'est pas un nombre, ça n'a jamais été un nombre, ça a été un nom de nombre, ce n'est pas pareil. Voilà, mais ça, il fallait l'expliquer tout au début, mais pour l'expliquer tout au début, **il ne fallait pas d'abord briser l'univers symbolique familier de ceux à qui on s'adressait**, il ne fallait pas paraître ainsi avec cette forme de présence violente et gratuite, comme si le porteur de mathématiques se matérialisait tout d'un coup dans un couloir avec cette attitude sévère et oppressive immédiatement.

Ça, c'est le premier exemple pour montrer qu'il faut traverser la subjectivité, qu'il n'y a pas d'entrée en mathématiques, dans l'univers du sens de toute façon, dans le monde de l'abstrait, on n'entre pas dans le monde de l'abstrait sans traverser la subjectivité familière et sans s'intégrer dans le jeu livré, culturellement livré, culturellement enraciné, historiquement enraciné dans l'usage de la langue et des rapports symboliques.

Second exemple. Cette fois-ci, c'est en classe de quatrième, deux ans plus tard, en 1927. Donc on entre en quatrième, en ce temps-là, on commençait à faire de la géométrie : science déductive, comme tout le monde sait depuis Euclide : déductive. Donc, il faut démontrer. Alors le professeur, très bien, charmant homme, très gentil, commence à nous expliquer qu'en mathématiques, il y a des définitions, il y a des axiomes et il y a des théorèmes, que les définitions, on les pose et une fois qu'elles sont posées, on les respecte, que les axiomes, on les pose, une fois qu'ils sont posés, on leur obéit, que les théorèmes, on les démontre.

Alors, il commence à dire "théorème" et il dicte. Théorème et il démontre son théorème. Il dicte la démonstration du théorème et après ça il reprend la chose au tableau et ça continue comme ça pendant toute l'heure, et puis après ça, l'heure sonne et on s'en va.

La semaine suivante, il recommence et il continue : théorème, écrivez théorème, démonstration, reprise de la démonstration au tableau. Ça dure comme ça pendant un trimestre.

Arrivent les vacances de Noël, je n'avais toujours pas compris ce qu'on exigeait de moi, qu'est-ce c'est que cette histoire ? Qu'est-ce qu'il veut me faire démontrer ? Qu'est-ce qu'il fait ? Je ne comprenais pas ça du tout, du tout. Je ne comprenais ce que signifiait l'exigence de la démonstration, tout simplement.

Lors des vacances de Noël, je vais dans un village où j'avais l'habitude de passer les vacances. Là, je vais m'asseoir sur la place de la fontaine, comme on faisait, sous le soleil. Alors, on était là sur la place de la fontaine et il y avait à côté de moi un homme qui me paraissait très vieux parce qu'il avait une grande barbe noire. En fait il était jeune, il avait tout juste 30 ans, et il venait de passer une thèse de doctorat de géométrie.

Il me dit :

- "Alors, en quelle classe es-tu ?",

je lui réponds :

- "En quatrième".

- "Tu as donc commencé à faire de la géométrie". Je lui dis :

- "ah oui".

- Alors, est-ce que ça marche ?"

- "Je n'ai rien compris, je ne sais pas ce qu'on veut de moi ; par exemple, on a voulu me faire démontrer que la somme des angles intérieurs d'un triangle est égale à deux droits "

- "Ah oui ! On a voulu te faire démontrer ça ?"

- "Eh bien, oui. Mais je peux le mesurer". Alors, il me dit :

- "Ecoute, oui, tu peux mesurer, tu mesures mais tu ne trouveras pas deux droits, et c'est pour ça que tu en prendras un autre, et tu ne trouveras pas deux droits. Dis-moi, est-ce que tu comptes passer toute ta vie à mesurer des triangles pour savoir si la somme de leurs angles est égale, inférieure ou supérieure à deux droits ?". Je lui dis :

- "Sûrement pas, je ne vais pas passer ma vie à mesurer les triangles".

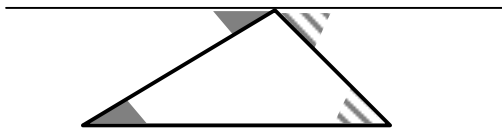
- "Et bien, tu sais, avec la méthode que tu emploies, tu vas passer ta vie à mesurer des triangles et tu n'arriveras jamais à des résultats identiques. Tu dois te contenter d'un seul triangle, **un seul**, un seul triangle **doit valoir pour tous**". Alors, là, j'ai dit :

- " C'est donc ça démontrer ? "

- "Oui, c'est ça démontrer, **ça veut dire un seul vaut pour tous**".

- "Si tu construis un triangle qui est construit comme doit l'être un triangle, il doit te suffire, tu dois pouvoir établir cette propriété. Tu vois, sur le sable là, tu vas faire un triangle et est-ce que tu peux faire apparaître deux droits sur cette figure ? Oui ?. Voyons, regarde bien, si je trace une droite, une simple droite, et bien, tu vois ça fait un angle plat, ça fait deux droits. Alors, fait apparaître ces deux droits sur ce triangle".

Alors, il me fait prolonger et je vois en effet qu'il y a deux droits.



- "Et bien, tu vois que ta démonstration est faite maintenant, tu n'as plus qu'à utiliser ce que tu sais déjà et démontrer que l'angle extérieur est égal à la somme des deux autres, et tu vas arriver à voir ça tout de suite".

Alors, là, j'ai compris ce que c'était que la démonstration ; ça consistait simplement à faire apparaître ce qui était camouflé. Il me dit :

- " Et cette somme, tu vas la former, tu la formes sur ta figure et tu vas la voir et une fois que tu l'as vue, et bien c'est fini, tout le reste c'est du discours".

Mais ça, on ne me l'avait jamais expliqué, jamais ! On m'avait dit : ça se démontre ; mais on ne m'a pas dit ce que ça voulait dire que démontrer.

Démontrer, ça veut dire : faire apparaître.

Et voilà, ce qui nous conduit droit vers les problèmes de la subjectivité.

Pourquoi démontrer ? A quoi bon démontrer ? Lorsque nous lisons et que nous déchiffrons les tablettes des babyloniens, il y a des procédures de calcul qui sont indiquées sur ces tablettes, des algorithmes de calcul, sans explication. Les algorithmes sont exigés ; ils sont exhibés et exigés. Mais on peut les suivre, les rétablir, les refaire : Est-ce qu'il y a démonstration dans ce cas, au sens où nous l'entendons tout à l'heure ? D'une certaine façon, oui, il y a démonstration, dans la mesure où les procédures de calcul sont indiquées pas à pas ; on fait un calcul, on obtient un résultat, on fait le calcul suivant, on obtient le résultat en s'appuyant sur

le résultat obtenu, et en un certain nombre fini d'étapes, on arrive au bout d'un résultat cherché.

On peut aussi classer ces problèmes, ces espèces de problèmes, de calculs. Alors on a des types d'algorithmes différents selon la nature des problèmes. Donc, il y a là déjà de la démonstration. Seulement, cette démonstration qui exhibe, qui exhibe le calcul, qui l'explique pas à pas, étape par étape, exige toujours la réactivation, la réactualisation ; il faut toujours le refaire, toujours le vérifier, ça exige toujours la vérification. Il peut se faire que quelqu'un un beau jour conteste tout cela et dise :

- "Oui, tu me dis qu'il faut faire cela, puis cela, puis cela ... pour qu'on arrive à un résultat ? Tu me dis ça, tu me l'écris noir sur blanc, sur des tablettes, d'accord. Mais moi, ça ne me convient pas, ça ne me suffit pas, je veux en savoir davantage, je veux être convaincu que dans tous les cas, et quels que soient les nombres que j'écris, quel que soit le problème, pourvu qu'il soit du même type, j'arriverai au résultat que le calcul exhibé me montre. Il faut me persuader de ça".

Alors, là, le problème est différent, il faut trouver des procédures de discours, **il faut que le calcul entre dans le discours**, il faut qu'on commence à dire que l'on puisse établir cette propriété du calcul exhibé, du calcul effectué, de ne pas pouvoir être effectué autrement qu'il ne l'a été ; là on est sur le pas, au seuil de la démonstration, simplement parce qu'il y a contestation, **la démonstration c'est la réponse à la contestation, la démonstration c'est la réponse à l'insatisfaction, la démonstration c'est la réponse** aux problèmes, c'est-à-dire **à la distance entre celui qui parle et celui qui écoute**, la distance entre celui qui écrit, celui qui énonce la règle et celui qui la reçoit. Il n'est pas évident que celui qui reçoit la règle la tienne pour vraie, pour valide, encore faut-il l'en persuader. Alors, on entre dans le jeu intersubjectif, dans le jeu des questions et des réponses : en est-il ainsi ? Peut-être, peut-être pas, certainement et il faut répondre à ces questions. On entre dans le jeu problématique, c'est-à-dire dans le jeu de l'inquiétude, dans le jeu de l'inquiétant ; le résultat n'est pas garanti par sa seule écriture, la règle n'est pas garantie par son seul succès, encore faut-il qu'elle soit fondée.

Alors, on entre dans le jeu des rapports intersubjectifs, c'est-à-dire dans le jeu de la subjectivité, à ce moment-là, il faut bien s'interroger et se poser la question : ces objets mathématiques que nous définissons, ces objets mathématiques, les uns en apparence simples, les autres très imbriqués, très compliqués et dont nous croyons pouvoir disposer et que nous nommons souvent, nous les désignons souvent par des notations compactes, et bien, il faut les déployer de façon à les rendre pour ainsi dire acceptables et parlables dans le discours, les ressaisir dans le discours en posant la question : Comment cela qui a été montré, exhibé, écrit est-il venu jusqu'à moi maintenant qui lis tout cela, qui écoute tout cela de telle sorte que je puisse en disposer comme d'un objet, que je puisse en disposer comme d'un bien, comme d'un acquis.

C'est ainsi que, croyons-nous, nous disposons de la suite des entiers naturels, mais nous n'en disposons jamais, personne ne l'a énumérée ; nous en disposons cependant. Nous en disposons dans la mesure où tout cela s'inscrit dans le champ intersubjectif comme point de convergence d'activités de pensée, d'un travail de la pensée conduit en commun, toujours en chantier et toujours réactivable, toujours à refaire, toujours à ressaisir. Donc, voilà, la subjectivité et cette forme de subjectivité là, cette subjectivité qui se constitue au plus près des procédures de détermination des règles, au plus près des procédures de détermination d'objets, accompagne

toujours ce qu'on peut appeler le geste du mathématicien. Ce qui nous conduit au point de départ, au caractère paradoxal de la question : mathématiques et subjectivité. Il y a une subjectivité mathématicienne. Nous pouvons la désigner de plusieurs façons, nous pouvons d'ailleurs d'abord dire toutes positions d'objets mathématiques, un nombre par exemple, j'écris, disons, 727, le tout à la puissance 372, le tout à la puissance 4723 plus 3 : je peux l'écrire, je l'écris : $(727^{372})^{4723} + 3$ et je me dis que c'est un nombre entier. Evidemment c'est un nombre entier ! Je vous pose la question : est-ce que c'est un nombre premier ? Je n'en sais rien¹. Peut-être qu'un ordinateur très puissant pourra au bout d'un temps me l'écrire, me l'exhiber, il faudrait alors vérifier si c'est un nombre premier ou non avec l'ordinateur, mais à vu de nez, je ne peux pas.

Mais je dirai : ou bien il est premier ou bien il ne l'est pas. Certains diront que je n'ai pas le droit mais enfin je le dirai. Ou bien il est premier ou bien il ne l'est pas, en me disant que je ne risque pas de me tromper si je dis ça. Donc, le nombre que je viens d'avoir supposé écrit, il est bien déterminé, il est peut-être horriblement compliqué, il a peut-être des propriétés, c'est un individu, horriblement compliqué, il a peut-être des propriétés que je ne soupçonne pas mais ça n'a aucune importance. Rien qu'il porte ces propriétés que je ne peux pas soupçonner, il n'en est pas moins posé, disponible, comme parfaitement individué. Je sais bien que si je veux le calculer à la main, le soleil sera peut-être éteint avant que je n'arrive à la fin du calcul, si je veux l'écrire avec des bâtons (c'est un ensemble d'unités), si je veux mettre tous les bâtons à la suite, le soleil sera peut-être éteint. Mais, il n'en est pas moins individué.

Alors, réfléchissons à la situation. Voilà quelqu'un qui écrit, l'écriture occupe une petite portion du tableau noir, cette écriture désigne une chaîne d'opérations, un enchaînement d'opérations, toutes, comme nous disons, récursives. Donc un nombre parfaitement calculable.

Cependant, qu'est-ce qui se trouve désigné par là, par cette écriture si simple ? Un abîme ! Quelque chose qui vous échappe entièrement dans sa complexité. Vous ne savez pas comment il est constitué ce nombre, quelle est sa structure intime, vous ne pouvez pas savoir. Seulement, il est là.

Alors, voilà la subjectivité : cette différence entre l'écriture, la désignation par l'écriture et la richesse de ce que l'écriture désigne. Or, et là est le danger, et nous revenons là à l'exemple que je donnai au point de départ, au professeur qui disait : " 'a' est un nombre", c'est que nous substituons l'écriture à la chose, c'est que nous vivons dans l'univers des marques comme si l'univers des marques était l'univers de ce que les marques désignent. Nous vivons dans les marques. Nous vivons dans le chiffre, pas dans la chose. Il y a un abîme entre le chiffre et la chose, et c'est là qu'est la distance qui institue l'appel, toujours, à nouveau, l'appel vers la subjectivité, c'est-à-dire l'appel vers la reprise du sens de l'écriture. Cela est écrit, mais qu'est-ce qui est écrit ? C'est l'écriture. Ce que l'écriture désigne est au-delà ou en deçà, je ne sais pas, peu importe, ailleurs, et ça exige une autre forme de travail pour pouvoir être approché, pour pouvoir être ressaisi, ça exige un travail propre de la pensée, on se posera la question : quelle sorte d'objet désigne donc ce qui est écrit ici ? Quelle sorte d'objet ? On décompose la question : quelle sorte d'objet ? On se pose aussitôt la question de savoir pour qui ? Quelle sorte d'objet, mais pour qui ? Est-ce pour moi qui ai écrit ? Est-ce que c'est moi qui ai écrit ?

¹ Remarquons que sur l'exemple proposé, la réponse est connue car 727 étant impair, toute puissance de ce nombre est impaire et en ajoutant 3 on obtient un nombre pair, donc qui n'est pas premier. Cette remarque n'enlève rien à la force du propos de Desanti. Il suffit de remplacer 727 par 728 ou +3 par +2.

Ce n'est pas évident.

Ma main a écrit, ma tête a écrit, celui qui écrit ce n'est pas le moi qui est né, qui parle telle langue maternelle, qui a telle mère, telle grand-mère ; ce n'est pas en tant que j'ai telle mère, telle grand-mère, que j'ai écrit 727 à la puissance telle.

Non, c'est en tant que je suis l'habitant de l'univers des règles, en tant que j'ai subi le dressage qui m'a conduit vers l'univers des règles, c'est en tant que j'ai subi ce dressage que je peux écrire et me dire, tout rassuré, après tout, ce nombre astronomique que j'écris est bien déterminé, il suffit de l'avoir écrit, c'est tout, il est là. Mais il n'est pas là, voilà la question ! Il est là sur le tableau, mais il n'est pas là. Et alors, il exigerait de moi, à ce moment, un autre engagement subjectif, que les engagements affectifs usuels. Donc l'entrée dans un autre jeu de rapports symboliques que le jeu de mes rapports familiaux ; **il va falloir donc que je rééduque ma subjectivité usuelle**, ma subjectivité ancestrale, si vous voulez, ma subjectivité héritée, que je l'éduque pour pouvoir repérer cet objet qui se tient à distance et qui ne se livre pas entièrement, intuitivement dans la richesse de son contenu.

A ce moment-là, je vais me poser la question d'habiter. C'est ça qui fait le mathématicien : habiter le monde des objets des mathématiques ; habiter, devenir habitant, exactement comme j'habite ma maison, c'est-à-dire : me mouvoir intuitivement dans ces champs de problèmes, d'essayer de m'y repérer.

On dit des mathématiciens qu'ils font des mathématiques en rêvant, non pas en dormant, mais en rêvant, c'est ainsi que l'un d'eux m'expliquait : "Je travaille à ma table, je ne vois rien, je gratte, je gratte, je souffre en grattant, je fais, je refais, je recommence, je travaille, je souffre, et puis, je m'étends, je ne pense à rien, puis le champ se décante et le champ des objets se montre pour ainsi dire métaphoriquement ; il y a un changement de formes, un changement de nature, ce ne sont plus les écritures, c'est un monde de formes qui se déploie, souvent repérable, souvent non, parfois bien repéré, il se meut là." Il dit :

- "Après cela, en rêvant de la sorte, je me mets à mon travail, ça se met en place, les objets qui m'échappaient ont montré leur forme, ils ont montré leur connexion, mais d'une façon intuitive et quasi spatiale, quasi imagée, c'est parce que je suis naturellement géomètre".²

Sans doute, mais il y a toujours une forme d'imaginaire, une forme de déploiement de l'imaginaire, le schème imaginaire qui accompagne le remplissage des visées d'objets mathématiques absents. C'est ça qui est curieux et c'est ça qui est la marque de la subjectivité mathématicienne ; **l'objet mathématique n'est jamais donné en personne, il est toujours donné dans l'absence**, en cela il exige le travail, il exige l'écriture, mais en cela il exige le remaniement, toujours, des champs intuitifs qui y sont associés, et par conséquent tout le jeu de l'imaginaire et l'imagination par lequel ces objets prennent forme, prennent corps, deviennent, se montrent dans leur richesse et par conséquent, deviennent, pour ainsi dire, exigeants.

² « Je débarque et j'en comprends pas un mot, mais j'en comprends pas un mot. Deuxième semaine, je crois comprendre dans ce que le professeur disait qu'en fin de compte il parlait d'équation, mais moi il me parlait de formes. Au lieu de voir des équations qu'il fallait résoudre, je voyais des objets qu'il fallait regarder. Alors je regarde ces objets et je constate que toutes les questions qu'on posait étaient élémentaires, il suffit de regarder. »

Benoît MANDELBROT mathématicien fondateur de la théorie des fractales.

Réfléchissons un peu à cette situation. Que signifie-t-elle du point de vue de ce que nous appelons le sujet ? Est-ce qu'il existe un sujet mathématicien ? Je veux dire : une instance, ego, je, un "je" mathématicien survolant, surplombant, producteur par essence, constructeur par essence, capable de fabriquer des mathématiques par essence, en vertu de sa constitution.

Il y a des philosophes qui l'ont cru, évidemment. Vous vous rappelez peut-être si vous avez lu Emmanuel Kant qui écrit dans l'introduction de *La critique de la raison* : "Le premier qui a démontré le triangle isocèle, Thalès ou un autre, celui-là a procédé par le jugement synthétique a priori", c'est-à-dire que l'entendement humain est invariant, ahistorique, producteur de lui-même, producteur des règles.

Ce sujet, on ne le trouve nulle part. Tout du moins, dès qu'on le cherche, il s'évanouit, dès qu'on le cherche, il sombre dans sa propre diversité, dans sa propre histoire. On le sait très bien puisqu'on a été enfant. Nous savons très bien que nous n'avons pas toujours été à même de penser ce que nous pensons maintenant pouvoir penser, et le fait de ne pas avoir été à même est constitutif de ce que nous sommes maintenant comme être parlant et être pensant : notre histoire propre, notre genèse, nos avatars, nos erreurs, nos errances sont constitutifs de ce que nous sommes maintenant.

Donc le sujet, il est pris dans le temps, il est pris dans son histoire, dans sa propre éducation, dans son propre mouvement ; il n'y a donc pas de sujet survolant, immuable, inné au-delà du temps, au-delà de l'histoire. Donc, s'il y a un sujet mathématique, un sujet mathématicien, un sujet de la mathématique, ce sujet, je dois dire qu'il ne peut être que tout à fait incarné, tout à fait historique, et ce sujet est un corps qui parle, un corps parlant, un corps qui parle une langue, qui a été éduqué dans une langue, un corps qui dit 'a' est un nombre", il dit une bêtise mais il dit 'a' un nombre" ! C'est un sujet mathématicien, c'est-à-dire un sujet qui se débrouille, qui a à se débrouiller avec ses propres productions qui lui résistent, avec ses propres productions qui lui jouent des tours, qui se retournent contre lui, qui deviennent exigeantes, et dans la mesure où elles deviennent exigeantes, il se fait lui-même, en tant que sujet, autre que ce qu'il croyait pouvoir être, il devient un autre, une autre espèce de mathématicien.

Si, moi, dans ma jeunesse, j'ai appris des mathématiques qu'on appelle classiques, j'ai appris ça dans des livres bien connus que tous les gens de ma génération ont pratiqués, après ça j'ai dû en apprendre d'autres, j'ai dû refaire mon éducation mathématique à partir des années 40, après ça j'en ai fait une autre vers 1960, peut-être que j'en ferais maintenant une quatrième, je ne sais pas, je n'ai plus l'âge !, j'en suis resté à ma troisième génération, mais j'ai changé de subjectivité mathématicienne. Evidemment, j'ai changé mes habitudes, j'ai changé mes modes d'accès aux objets, ce n'est pas simplement qu'on change de langue, qu'on change de langage, qu'on parle le langage des ensembles après avoir parlé le langage des fonctions ou qu'on parle le langage des catégories après avoir parlé le langage des ensembles et qu'on parle même tous les langages à la fois, ça arrive, ou tout du moins dans leur connexion ; Ce n'est pas seulement cela : c'est que ce ne sont pas les mêmes modes d'accès.

D'une certaine façon, il en est du travail mathématicien, toutes proportions gardées, comme du travail artisanal, par exemple du cordonnier. Supposons qu'il existe encore des cordonniers, il a un marteau, il a du cuir, il a des petits clous. Ça c'est son matériel, et puis son geste doit s'adapter au marteau.

Mais le marteau que désigne-t-il ? Le marteau désigne un autre, il désigne le forgeron, le marteau ce n'est pas lui qui l'a fait, il se l'est procuré, il l'a acheté. Un marteau adapté, ce marteau a été fait par un autre ; dès lors, il rentre dans ce jeu des rapports intersubjectifs même s'il est tout seul à taper sur sa semelle avec son marteau : il agit en somme sur délégation de l'autre, en tant qu'il utilise le marteau.

De même, le mathématicien agit sur délégation de l'autre en tant qu'il écrit, en tant qu'il enseigne, en tant qu'il cherche, il est obligé de construire des mots, il est obligé de servir du langage, il s'en sert souvent de façon métaphorique. On parlera, par exemple, de filtre, d'idéal, de tribu : on inventera des mots. On les prend dans le langage de tout le monde, on les saisit, on ne les détourne pas à proprement parler : **on les astreint à un pouvoir spécifique de désignation** exactement comme le cordonnier se sert du marteau. Il ne détourne pas les propriétés de l'acier du marteau : il s'en sert, il agit sur délégation ; **le mathématicien agit lui aussi sur délégation.**

Mais alors, il faut qu'il en soit conscient, voilà la question : rendre celui qui travaille conscient du fait que dans son travail il agit comme délégué de l'autre, comme porteur du sens que l'autre confère à son geste, c'est la tâche fondamentale de la philosophie. La tâche fondamentale de la philosophie, c'est de rendre clair ce jeu de rapports de partage du sens, ce jeu de rapports inter-humains qui est toujours à l'œuvre dans tout travail, même s'il est solitaire, dans toute activité, dans toute gestuelle humaine. Même s'il apparaît solitaire, en fait il ne l'est jamais. Donc, il faut rendre clair, explicite tout ce jeu de rapports.

Pour en revenir à mon point de départ, je crois que c'est parce que le professeur de mathématiques en question, qui était un homme tout à fait charmant, gentil et tout, n'était pas au clair avec sa propre symbolique, il n'était pas au clair avec ses rapports avec les autres.

D'abord, il avait peur des élèves. S'il n'avait pas eu peur, il n'aurait pas dit : "alors ! Je vais mettre de l'ordre là-dedans !", il aurait dit :

"Veuillez rentrer s'il vous plaît, les enfants, petit à petit, ne faites pas de bruit, rentrez gentiment". Il n'était pas au clair avec les autres, il n'était pas au clair avec ses rapports avec les enfants, il n'était pas au clair avec son rapport avec une mathématique qu'il avait apprise ! Sans ça, il n'aurait pas dit : 'a' est un nombre" ! Alors, le problème c'est d'essayer de se mettre au clair, c'est-à-dire de rééduquer la subjectivité de chacun dans le respect des formes symboliques héritées de la culture à laquelle on est lié qui est une culture langagière, fondamentalement langagière. Il ne faut jamais oublier ce que nous disait le bon Aristote : « zoon, logon, eikon »

Un vivant capable de discursivité, capable d'expression, un vivant qui s'exprime. Et voilà ce que veut dire exprimer les mathématiques, exprimer les objets mathématiques, avoir affaire et exprimer, avoir affaire et transmettre, avoir affaire et faire apprendre et apprendre soi-même à faire apprendre et, par conséquent, constituer l'objet, constituer la chose. L'objet mathématique n'est constitué que dans ce jeu de rapports inter-humains, de rapports inter-langagiers, sinon il n'existe pas. Il n'y a pas de mathématiques là : il y a des choses, elles sont entre nous ; les mathématiques sont entre nous ! Et bien, il faut se persuader de cela !

Bon je m'arrête là. Peut-être qu'on pourrait discuter maintenant.

Cette conférence a été prononcée en 1993 pour la
cloture du colloque Mathématiques, Langages et
Représentation. Les actes de ce colloque ont été
publiés dans les cahiers de Beaumont N° 65/66

Ils sont disponibles en s'adressant à :

CNENFNEI Service publications
58-60 Av, des Landes 92150 Suresnes
Tel : 01 41 44 31 00

COMPTES RENDUS DES ATELIERS
D'ECHANGES DE PRATIQUES

Atelier 1

Répartition des tâches et activités entre éducateurs et enseignants

Les classes relais présentent une très grande diversité, à la fois au niveau de leur localisation, de leur encadrement, du nombre de jeunes pris en charge et de la durée de cette prise en charge, ce qui a obligatoirement des incidences sur le fonctionnement institutionnel et la répartition du travail.

Quelques points forts ressortent des discussions :

- enseignants et éducateurs travaillent ensemble, sont-ils pour autant interchangeables dans leurs fonctions au sein des classes relais ?
- un éducateur en classe relais pour quoi faire ? Quelles tâches spécifiques ? Les éducateurs PJJ travaillent souvent à mi-temps en classe relais : comment vivent-ils cette situation, quelles sont les difficultés ?
- la présence d'un psychologue dans les équipes est-elle justifiée ? certains participent à la commission d'admission,
- de nombreux "emplois-jeunes" sont intégrés à l'encadrement des classes relais présentées : quelle place ont-ils ? Doivent-ils pallier à un manque de moyens ?

Pour les classes relais qui ont déjà une certaine expérience du partenariat (enseignant, éducateur P.J.J), nous avons noté deux types de fonctionnement :

- un fonctionnement dans l'indifférenciation des rôles et des tâches : éducateurs et enseignants font des cours, participent aux activités de la vie quotidienne (repas, loisirs ...), rencontrent les parents et interlocuteurs extérieurs...
En ce qui concerne l'enseignement, les matières sont partagées en fonction des compétences de chacun. Il n'y a pas de travail éducatif pur, ni d'enseignement pur.
- un fonctionnement où les tâches sont partagées, en tenant compte du rôle différencié et de la compétence spécifique de chacun. L'enseignant assure la scolarité.
Diverses fonctions sont évoquées en ce qui concerne l'éducateur : jouer un rôle de tiers médiateur entre l'enseignant et l'élève, participer à l'entretien d'accueil de l'enfant et de sa famille, assurer les relations avec les familles et les interlocuteurs extérieurs .

Quelques remarques

- l'éducateur a un rôle important lors d'une altercation d'un élève avec l'enseignant : mais que se passe-t-il quand il est en rendez-vous extérieur, comme c'est souvent le cas ? Une enseignante souhaiterait une présence accrue car elle doit faire face à des problèmes de comportements de plus en plus difficiles (ex : tentative de suicide d'une jeune fille) : "quand je suis seule, les jeunes s'engouffrent dans la faille",
- un éducateur souligne la difficulté qu'il éprouve à être seul représentant de la protection judiciaire de la jeunesse au sein de la commission d'admission des jeunes où siègent

également professeurs et proviseur : l'éducation nationale est alors en position hiérarchique. Cette "minorité" entraîne une difficulté de repérage de l'éducateur par les jeunes d'où le choix de certains de travailler à plein temps (comme l'enseignant) et de s'installer dans le collège.

Du fait d'une connaissance plus fine et d'une expérience des jeunes l'éducateur peut aider à une meilleure compréhension de leurs difficultés, tenter de prévenir les moments de crise, et gérer les conflits.

Il apparaît nécessaire qu'il y ait toujours un adulte disponible pour s'occuper individuellement d'un élève et éviter ainsi l'implosion. Un fonctionnement en doublettes nécessite par ailleurs que la place de chacun soit bien repérée par les élèves.

Le partage de certaines activités auprès des jeunes nécessite une concertation régulière entre les différents personnels :

- dans certains dispositifs des réunions hebdomadaires sont programmés avec les élèves autour de la vie de l'institution, ils peuvent faire des propositions et ainsi mieux saisir le sens de ce qui est mis en place.
- dans certaines structures, d'autres personnels interviennent ; professeur technique, chargé des relations avec les entreprises et du suivi des stages ou bien assurant une formation professionnelle, assistante sociale, éducateur de rue, faisant le lien entre la vie de l'enfant à l'école et sa vie à l'extérieur, emploi jeune qui assure l'animation d'ateliers divers (écriture, astronomie, projet autour de leur ville) et d'activités sportives et culturelles.

Le coordinateur assure la liaison entre tous ces acteurs, le psychologue, intervenant essentiellement auprès de l'équipe.

Pour les classes relais qui n'ont pas encore fait l'expérience d'un partenariat avec la protection judiciaire de la jeunesse, leurs attentes et leurs demandes par rapport à un éducateur sont, selon eux, plus difficiles à déterminer (apport d'un savoir sur la justice, son fonctionnement, les jeunes délinquants, s'occuper des démarches auprès du tribunal, prendre en mains l'éducation à la citoyenneté, suivre les mineurs qui ont affaire à la justice).

Un certain nombre d'enseignants, d'éducateurs, chefs d'établissement et autres personnels déplorent qu'il n'y ait pas davantage de concertation et d'élaboration avant l'ouverture d'une classe relais entre les différents partenaires : ceci à la fois au niveau départemental et au niveau local.

Le manque de coordination sur le terrain est également évoqué, et donc la nécessité d'un lieu et d'un temps d'échange institutionnalisé.

Un dispositif spécifique, sans création de structure s'est mis en place, dans l'académie de Grenoble sur l'initiative de l'éducation nationale, avec la coopération de la protection judiciaire de la jeunesse, signataire du projet.

Objectif : créer un pôle ressource, auquel on puisse faire appel quand des difficultés se présentent avec un enfant.

Le rôle de ce dispositif serait de faire un diagnostic de la situation et de proposer des solutions en utilisant le réseau existant : éducateurs du quartier, P.T.T, services de soins... La réponse doit être immédiate et individualisée . L'idée étant de repartir sur un projet.

Cette opération est menée sur six collèges . L'enfant reste scolarisé dans son collège d'origine. L'objectif étant d'éviter l'exclusion.

Moyens : Un éducateur P.J.J. à temps plein, un instituteur à mi-temps, réseau extérieur, dont la P.J.J.

Les élèves sont accueillis dans une salle de classe par l'éducateur et l'enseignant. La durée de la prise en charge est de cinq jours.

Conclusion:

Les rapports entre les partenaires des classes relais seraient très liés au mode de création du dispositif. Les modèles d'organisation et de collaboration seraient différents selon que l'initiative serait prise par la protection judiciaire de la jeunesse ou par l'éducation nationale, l'âge des jeunes accueillis déterminant des objectifs différents.

La protection judiciaire de la jeunesse aurait plutôt comme projet l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et l'éducation nationale la scolarisation et la formation au sens large.

Une question est posée : les enseignants doivent ils être des enseignants spécialisés, ou bien doivent ils avoir une forte implication disciplinaire?

Dans la mesure où la classe relais fonctionne avec la participation de plusieurs institutions, celles-ci prennent également part à la définition des rôles de chacun.

Si les profils sont interchangeable, il faut préserver la pérennité de l'action qui n'est possible que si chacun a sa spécificité. Au sein d'un groupe, la polyvalence est nécessaire, chacun restant maître d'oeuvre dans son domaine de compétences.

Les dispositifs reposent sur l'idée de globalité : l'ensemble des personnels intervient sur des objectifs communs. Les intervenants insistent aussi sur la nécessité d'une supervision.

Plus l'équipe est importante, plus il faut prévoir de moments de concertation.

La mise en place de stratégies éducatives et pédagogiques apparaît nécessaire pour s'occuper de ces jeunes, mais par ailleurs n'exclut pas qu'on se pose des questions sur le système éducatif dans son entier.

Atelier 2

Projet professionnel et scolaire

Avec quels objectifs, quelles modalités et quels types d'activités le dispositif aide-t-il le jeune dans la construction de son projet scolaire et professionnel? (quel partenariat notamment avec les entreprises).

Les objectifs diffèrent selon l'âge du public accueilli dans la classe relais pour les 15, 16 ans et plus il est le plus souvent envisagé une formation professionnelle.

Quelque soit l'âge il est nécessaire de travailler à la restauration d'une identité positive du jeune, ce qui passe par le respect du contrat passé lors de l'entrée en classe relais, le maintien d'exigences fortes au travers d'un dialogue, une réflexion du jeune sur son comportement, la création ou la recréation de liens avec l'apprentissage.

Qu'il soit scolaire ou professionnel le projet doit être précis, tenir compte du niveau du jeune, favoriser la réussite, être valorisant. Le support scolaire s'avère un bon moyen de réhabiliter l'image de soi.

Le passage des jeunes en entreprise ne va pas de soi :

Il est gêné par les problèmes scolaires : handicap par rapport à l'expression orale, peur face aux apprentissages qui peut entraîner l'abandon en cas d'échec, les problèmes de socialisation : difficulté d'entrer en relation avec un entrepreneur, d'intégrer les normes sociales (arriver à l'heure par exemple...).

Les jeunes pour la plupart n'ont pas de projet professionnel, souvent même, ils n'en veulent pas. Sans prise de précaution, les élèves peuvent y retrouver les difficultés qui leur ont fait quitter le monde scolaire. Les meilleurs résultats sont donc obtenus, lorsque la sortie de classe-relais s'effectue dans un environnement protégé. Il faut donc utiliser des procédures toujours modulées :

- vérification des choix opérés par les jeunes après leurs stages de découverte, (gommer l'effet affectif de la personne qui les a pris en charge),
- entrée en apprentissage en "douceur" : 3 jours en entreprises, deux jours au lycée, jusqu'à la signature du contrat d'apprentissage par exemple.

Rapport au temps dans la construction d'un projet :

Les intervenants situent leur action dans le temps, un temps nécessairement limité, par la fonction même de "relais" assignée à ces classes, ce qui constitue une contrainte forte de leur travail. Il est précisé toutefois que cette action limitée, se situe à une période de la vie des individus, où tout va très vite, et peut se rejouer, autour de l'espoir réinstallé par la rencontre d'un adulte. D'autre part, le choix des bonnes échéances apparaît comme fondamental dans la construction du projet : il est nécessaire de construire des itinéraires, avec des étapes courtes, marquées par des objectifs d'apprentissages clairs, évalués à échéances brèves.

La nécessité d'élargir l'horizon des élèves :

La construction d'un projet personnel passe par un nécessaire élargissement de l'horizon culturel des élèves, afin de lutter contre la ghettoisation, (ce qui suppose de proposer des activités très diverses aux élèves, pas seulement manuelles), de créer des liens qui permettent de lutter contre l'isolement, en faisant "avec" les jeunes, de réduire la distance qui les sépare des adultes. La modification de leurs représentations des métiers dans une optique plus réaliste est nécessaire : l'image du travail est souvent dégradée, comparée à celle du gain facile, ou associée à celle du jeu (rêve de métier : footballeur ou testeur de jeu-vidéo).

La place de la famille des jeunes :

Le projet du jeune ne peut pas se construire contre sa famille. En cas de conflit grave entre les deux, il est nécessaire de travailler avec cette dernière. La question des obligations familiales de nombreuses jeunes filles pose souvent des problèmes.

Ce travail doit être continu, par une information permanente sur les progrès réalisés par l'élève pour établir un climat de confiance, sans culpabiliser. On peut exiger que l'une au moins des personnes référentes parle le français pour que « les choses soient posées de façon claire ».

Il est important de connaître la trajectoire et les valeurs familiales qui servent de référence au jeune. Pour cela des outils spécifiques, à partir de la parole du jeune, sont mis en place dans certaines classes relais (ELP, mots étiquetés...) pour aider à la verbalisation.

Enfin, certaines classes utilisent d'ailleurs plus largement ces valeurs autour de la culture économique et sociale de leur région (ex : le travail de la mer) qui devient alors le socle auquel sont rattachées les apprentissages.

Le partenariat avec les entreprises se décline selon deux modalités :

- le stage, qui s'inscrit dans les procédures d'aide à l'élaboration d'un projet, y compris scolaire, par des aller-retour entre l'entreprise et le collège, où les jeunes disposent alors d'un emploi du temps individualisé pour combler leurs lacunes,
- l'apprentissage, qui est l'un des moyens de la construction d'un projet professionnel, outil privilégié d'insertion, pour les plus âgés. Des intervenants soulignent le rôle de socialisation joué par cette insertion professionnelle, dans des régions où la valeur travail est très forte (exemple du bassin minier du nord).

Dans tous les cas les entreprises "jouent le jeu". C'est du côté du jeune, qu'il semble que ce rapport avec l'entreprise n'aille pas de soi, et que son entrée en stage ne puisse intervenir qu'à une étape déjà bien avancée de la construction du projet. Les jeunes doivent déjà "être capables d'entrer dans la convention de stage", c'est à dire dans une relation contractuelle impliquant l'obligation de respecter des règles et d'obéir. L'artisan qui reçoit le jeune peut jouer un rôle déterminant dans la socialisation, en intervenant comme un "substitut paternel". Dans ces conditions, semble-t-il, le projet professionnel peut se construire, puisque l'artisan garde après le stage, le jeune en apprentissage, ce qui débouche sur une qualification professionnelle.

Ce travail de stage peut être une aide à la rescolarisation pour des jeunes en allergie d'école, car il permet, selon certains intervenants, de faire émerger chez les élèves un besoin de connaissances, et de "donner du sens aux apprentissages", mais la mise en réalité de quelques concepts ne règle pas magiquement les problèmes que pose l'apprentissage aux jeunes des classes-relais.

L'atelier peut aussi jouer le rôle d'un espace de renégociation, à la manière d'une "entreprise intermédiaire" : les jeunes peuvent alors s'y reconstruire, pour peu que l'on refuse d'y faire de l'occupationnel, et qu'ils y effectuent des travaux utiles à la collectivité, et visibles, ce qui les valorise (exemple donné, un travail de nettoyage de terrain, en lien avec le secteur forestier).

Le partenariat avec les lycées professionnels, quand il est possible ne semble pas poser de problèmes.

Conclusion

Ce travail a nécessairement des conséquences sur le professionnalisme des intervenants, il passe alors par une approche plurielle du jeune et une mise en réseau institutionnel des intervenants, pour traiter dans sa globalité l'ensemble des questions posées à un adolescent. Les équipes apportent des réponses variées selon l'âge des élèves, les ressources locales et le degré d'avancement de la réflexion. Les structures ont souvent leurs "réseaux d'entreprises" et une communication se développe entre les collèges, les lycées professionnels et les centres de formation d'apprentis (CFA).

Atelier 3

Maîtrise de la langue orale et écrite

Les enfants scolarisés dans les classes relais ont souvent un passé d'échecs au niveau des apprentissages fondamentaux. Ils ne sont pas spontanément motivés pour s'exprimer, surtout à l'écrit, d'où la nécessité de trouver des activités ou des supports médiateurs.

Ces supports de médiation seront déclinés au cours des échanges entre les participants de l'atelier.

La poésie.

Une enseignante décrit l'impact de la poésie chez les jeunes à travers l'étude de Rimbaud, de sa vie de son œuvre. Ils découvrent un personnage aventurier, et prennent plaisir à lire ses textes. Même pour des adolescents inscrits dans l'immédiateté, il y a une grande compréhension des images et une forte résonance intellectuelle et affective. Ils sont d'ailleurs très heureux d'accéder à des textes d'auteurs.

Dans une classe, les professeurs accompagnent les jeunes deux fois par semaine à la cinémathèque. Certains ont leurs repères et savent y retourner seuls. Ils ont découvert la poésie à travers le rap : « Un petit peu d'écrit et beaucoup d'oral, on construit au fur et à mesure. »

Le théâtre

Des activités de communication et d'expression peuvent être mises en place. Une enseignante souligne qu'à travers le théâtre, l'adolescent doit faire un travail personnel sur sa présentation, sa voix (Les enfants non lecteurs apprennent leur texte) mais aussi un travail avec les autres dans la mise en scène et la représentation.

Participation à un jury de bandes dessinées

La participation à « bulles en fureur » jury de bandes dessinées qui rassemble des jeunes de toute la France, permet d'aborder la langue écrite et orale. Ce média original est un moyen de responsabiliser les jeunes (ils défendent et argumentent leur choix) et permet la rencontre de plusieurs équipes éducatives intervenant sur une même ville.

Les événements sportifs.

Un projet de classe autour de la course du rhum : Les élèves transmettent ce qu'ils ont vécu par une réalisation, mais sans trace écrite. Comment susciter un désir d'expression écrite ou orale qui aille au-delà de la communication entre jeunes du même quartier.

Pour Serge Boismare, les adolescents en difficulté ne se comprennent pas forcément entre eux, d'où la nécessité d'un contenu pour aider leur expression. Lui aussi s'est servi de la course du Rhum comme support : le temps de préparation fut très riche, chaque enfant suivait

un bateau. Mais ils n'ont pas supporté la frustration lorsque leur bateau perdait et ils ont laissé tomber au fur et à mesure. Serge Boismare pense que la réalité risque de nous emmener vers ce qui est trop « chaud » (ce qui est trop proche de ce que vit le jeune), ce qui n'est pas le cas de l'imaginaire.

L'histoire

La médiation de l'histoire peut permettre ce travail de l'imaginaire, elle peut utiliser ce que porte les adultes, ce qui fait sens pour eux, faciliter la transmission. C'est au pédagogue de choisir le thème. Ils est important, soulignent certains participants, que le pédagogue soit intéressé par ce thème : un peu comme une passion qu'il a envie de faire partager.

S. Boismare : « Le support de mon travail auprès des jeunes, ce sont les récits mythologiques. Quand j'ai débuté dans le métier, je pensais qu'il suffisait, pour remettre en route ce désir de savoir, de redonner confiance à ces jeunes. Aujourd'hui, je pense que ce désir de savoir ne peut pas venir de rien. Il me paraît nécessaire de proposer une médiation. Je ne réussissais pas à apprendre à lire à des adolescents difficiles. J'ai alors utilisé un livre de contes. Les jeunes sont revenus dans la classe pour écouter. J'ai pu reprendre l'apprentissage en me servant des mots du conte »

Autres médiations évoquées

Formation autour du code de la route, qui permet une projection dans l'avenir du jeune.

Travail autour de l'histoire de la ville.

Thèmes permettant l'approche de connaissances scientifiques : l'astronomie, l'aéronautique, l'environnement..

Conclusion

La médiation culturelle instaure la distance. En effet les figurations de l'inquiétude ne doivent pas être trop « chaudes », le groupe permet de se retrancher, la relation individuelle pouvant être ressentie comme trop intrusive.

Il faut donner un imaginaire commun, alors les échanges servent à affiner la pensée.

Le pédagogue doit intervenir, maintenir, avec rigueur, les règles de fonctionnement du groupe.

Atelier 4

Maths et Sciences

On peut distinguer des niveaux d'approches et des questionnements différents en fonction des publics accueillis en classes-relais :

- des élèves en échec scolaire " mais qui ont une intelligence normale, des compétences cognitives ".
- des élèves déscolarisés depuis plusieurs mois voire plusieurs années, pour lesquels un retour à la scolarité normale n'est pas envisageable.

Dans la perspective de la réintégration dans la scolarité, lorsque celle-ci est envisageable, on part de ce que les élèves savent faire pour aller vers le contenu du programme de la classe d'origine. En classe relais, la priorité est de renouer le contact avec eux, de leur redonner confiance, de les valoriser en leur faisant prendre conscience qu'ils ont des compétences, qu'ils savent des choses.

Cela pose deux types de questionnements : Partir de ce qu'ils savent déjà faire a une fonction d'apaisement pour les élèves. Mais peut-on en quelques semaines ou quelques mois les ramener au programme qu'ils sont supposés suivre, résoudre le problème de l'écart entre le niveau de connaissances de ces publics et leur classe d'origine, dans la perspective d'une réintégration dans la scolarité ?

Il s'agit plutôt de faire émerger des processus entre la prise en charge de l'élève dans la classe relais et sa réintégration dans la scolarité.

1. Comment donner plus de sens aux contenus des connaissance mathématiques ?

Remarque : Le souci de la réintégration de l'élève rend l'équipe pédagogique très prisonnière des méthodes pédagogiques utilisées dans le collège ; on observe qu'il y a peu de prises de risques quant aux approches pédagogiques mises en oeuvre pour permettre de redonner du sens aux mathématiques.

On peut dégager deux types de démarches différentes, voire opposées :

- retour au sens de l'activité mathématique, des contenus mathématiques, par leur inscription dans un rapport d'utilité fonctionnelle, sociale,
- il s'agit d'enseigner des représentations du réel, de faire acquérir des outils pour comprendre le monde, pour faire émerger des processus de pensée. Les mathématiques constituent une des manières de penser le monde. Il s'agit d'explorer les fondements et les objets qui constituent le(s) champ(s) mathématique(s), en progressant vers leur maîtrise. Il s'agit de réfléchir sur des démarches et des objets de savoir qui permettent aux élèves de réinvestir des processus de pensée.

Les disciplines n'ont de sens que dans un rapport à la culture. Il est nécessaire de réfléchir à cette dimension du rapport à la culture des mathématiques et des activités scientifiques. Tous les objets de savoir n'ont pas le même statut, ne se valent pas au regard de leur valeur culturelle. Le champ géométrique notamment est un champ où les liens avec le culturel, le social et le professionnel sont évidents.

Il s'agit de réinterroger les objets de savoir et les démarches pédagogiques, les modes d'organisation et de régulation des apprentissages.

2. Pistes de réflexion concernant les mathématiques :

- les programmes organisent une progression linéaire des apprentissages. Mais on observe qu'il n'y a pas besoin de "faire le programme" pour faire le programme de la classe suivante. Le problème est de cibler sur des "contenus noyaux", des noyaux de savoirs fondamentaux (figures géométriques, nombres relatifs ...), et de placer l'élève dans des situations réelles d'apprentissage, où il ne s'agit pas de faire ce qu'il sait déjà faire, mais où il doit affronter ses peurs réelles face à l'apprentissage. Ces situations comportent en classe relais d'énormes risques pour l'enseignant, qui ne doit pas, ne peut pas travailler et gérer seul la classe,
- quelques éléments évoqués sur l'apport ou les limites de l'outil informatique,
 - certains logiciels permettent aux élèves de travailler sur le programme là où ils en sont et de revenir progressivement au programme,
 - caractéristique de l'outil informatique : isolement de l'élève par rapport à l'exécution des tâches,
 - l'utilisation de l'outil informatique permet une autre relation à l'adulte,
 - l'informatique en déchargeant l'être humain des contraintes d'exécution lui permet de travailler dans une dimension de simulation, et donne la possibilité de travailler des modèles, des représentations. Le Dessin Assisté par Ordinateur (DAO) et la Conception Assistée par Ordinateur (CAO) sont des outils qui permettent d'opérationnaliser des démarches qui font fonctionner les opérateurs de pensée (par exemple : partir des modèles géométriques pour construire des formes),
- quelques éléments évoqués sur des approches des mathématiques pensées en termes d'objectifs d'insertion professionnelle :
 - travail sur capacités/compétences à partir des référentiels de CFA ou de CFG,
 - exemple d'une méthode employée dans un CFA : on définit les objectifs d'apprentissage dans chaque discipline en termes d'activité professionnelle, à partir notamment de l'évaluation par les élèves de leurs forces et faiblesses en cours de stage ; les mathématiques sont placées au service de la promotion des apprentissages des jeunes,
 - apport de démarches consistant à travailler sur les opérateurs de pensée dans le cadre de l'apprentissage professionnel : le fait d'amener les élèves à activer des processus de pensée à critiquer et valider leurs résultats, par exemple, les prépare à l'exigence de précision de l'information en situation professionnelle,
 - limite de l'approche " purement technique " des mathématiques, qui ne permet d'aborder que l'aspect opératoire des mathématiques (niveau de la pensée concrète) et ne permet pas d'arriver au niveau de la symbolisation (niveau de la pensée abstraite).
- réinvestir ce qui dans les mathématiques permet de schématiser le réel, d'établir des relations dans le réel.

- proposition pour une réflexion sur les pratiques en mathématiques : repérer si un des pôles champ numérique/champ géométrique est plus facilement investi que l'autre dans les pratiques.

3. Pistes de réflexion concernant les sciences :

- en sciences, les activités proposées s'inscrivent très souvent dans la logique des disciplines d'éveil, qui n'est pas suffisante par rapport aux classes relais, alors qu'il y a un besoin particulièrement important de formation,
- propositions pour une réflexion sur les pratiques en sciences :
Il y a des objets de savoir sur lesquels la science peut tenir un discours qui semblent plus porteurs que d'autres (corps, astronomie...), de réponses à certaines questions que se posent les jeunes. Il s'agit de discerner ces objets de savoir qui peuvent jouer cette fonction afin d'amener le jeune à s'impliquer dans les apprentissages tout en apaisant ses pulsions et ses affects.

De toute évidence, il est nécessaire de constituer une connaissance partagée des pratiques par des actions de formation et d'accompagnement des équipes.

Remarque : Travailler sur les dispositifs relais c'est mettre le système en état d'évoluer, par rapport à l'importance des phénomènes de déscolarisation ; c'est un moyen de redonner des compétences aux établissements ordinaires pour gérer ces élèves, qui présentent des problèmes de déscolarisation.

COMPTES RENDUS
DES ATELIERS THEMATIQUES

Atelier 1

Rapport aux normes Socialisation et apprentissage

Afin de restituer les échanges qui ont eu lieu sur ce thème, nous avons opté pour une présentation d'un florilège de citations, de questionnements, de controverses, qui se trouvent ainsi offerts à la réflexion de tous.

1. Permettre au jeune de se réconcilier avec lui-même, avec l'adulte et avec les normes de l'école .

Pour la plupart de ces élèves , un travail de restauration de l'image de soi est nécessaire, il faut que ces jeunes se sentent exister, qu'ils sachent qu'ils sont « quelqu'un ». Pour les aider à restaurer une image positive d'eux mêmes, ce sont nos actes, nos façons de parler plus que n'importe quel discours qui l'emportent. On essaye ainsi de modifier les représentations négatives qu'ils ont d'eux mêmes.

Pour pouvoir mettre en place des normes d'apprentissage ou pour que le besoin de savoir puisse s'exprimer, les élèves ont d'abord besoin de se sentir bien. Ce qui passe en un premier temps par une valorisation de leurs possibilités.

Il faut prendre en compte les normes de ces élèves car ils ont des normes : normes de la rue, du quartier, normes familiales souvent instaurées en l'absence du père et leur montrer que les normes de l'école, les normes des adultes, notamment langagières, ne sont pas les mêmes.

Pour comprendre les élèves une connaissance de leurs « codes » est nécessaire ainsi qu'une lucidité sur ce à quoi on leur demande de renoncer.

Nous sommes trop axés sur nos propres règles. Le discours du jeune doit être au centre du travail à mener. Ce travail basé sur la confiance, qui consiste à se rendre disponible, accessible au jeune, dans un rapport d'écoute et de dialogue, doit permettre au jeune d'introduire peu à peu de l'altérité dans son raisonnement.

Les jeunes aiment se présenter « hors normes », le travail se centre donc sur une prise de conscience de leurs propres normes.

Pour les élèves, le problème c'est de se trouver une place entre « le délinquant et le bouffon ».

On fait la constatation que les jeunes sont englués dans une temporalité de l'immédiateté, ils sont par ailleurs dans une recherche de reconnaissance par leurs pairs, dans une permanente quête d'identité.

Le travail sur la réconciliation du jeune avec lui-même, avec l'adulte et avec l'école passe par la réimplication des parents dans une démarche éducative. De même, un travail avec les parents qui rend l'école plus lisible peut aider cette démarche.

Ces jeunes ont besoin d'un cadre non pas pour s'en imprégner passivement mais pour qu'ils puissent lutter contre et se construire. Le lieu de scolarisation doit leur fournir un cadre structurant.

Le dispositif est un lieu où les jeunes rencontrent un cadre éducatif fort, un lieu où l'on pose et explicite ce cadre. Toute transgression fait l'objet d'un travail avec le jeune qui permet de réexpliquer les normes, les valeurs qui les sous-tendent.

Les dispositifs relais semblent fournir aux jeunes des images d'adultes, plus proches que les adultes du collège, auxquelles ils peuvent s'identifier.

2. Quel rapport s'établit entre ces lieux de « resocialisation » que sont les classes relais et le reste de la communauté scolaire ?

Dans la visée de « resocialiser » ces jeunes, le lieu d'implantation du dispositif et les rapports qui s'établissent entre les élèves du dispositif et le reste de la communauté scolaire sont lourds de significations. Ouvrent-ils à intégrer ou à stigmatiser les élèves des dispositifs ?

Le lieu classe relais pose un problème d'image : quelles représentations les jeunes se font-ils du lieu d'implantation de la classe relais et quel regard est porté par les « autres », professeurs ou élèves sur les élèves qui le fréquentent ?

Pour certains acteurs, seul un lieu hors les murs permet d'éviter des situations pouvant amplifier le sentiment d'exclusion qu'ont ces jeunes.

Pour d'autres, seul un lieu scolaire peut, au contraire, permettre de « produire de la norme scolaire ». Mais alors, il faut préparer tous les enseignants du collège à l'implantation d'une classe relais pour éviter la stigmatisation des élèves de la classe.

Quand c'est possible, on essaye de faire participer les élèves des dispositifs relais à certaines activités du collège. Une partie du travail peut ainsi se faire à l'extérieur de la classe relais, avec des élèves des collèges soit sur des projets soit pour certains cours.

3. Contrats, règlements, charte de vie : Quels outils pour s'entendre?

Beaucoup de dispositifs font signer des contrats aux élèves et quelquefois à leurs familles. Ces contrats posent toujours des règles comportementales et parfois des exigences en terme de travail scolaire. Ils demandent aux jeunes de s'engager. Certaines équipes renvoient à cet engagement du jeune leur propre engagement à l'aider, l'accompagner dans son désir de changer son comportement et son parcours scolaire.

Le contrat est une formalisation, c'est ce qui permet de faire trace du parcours, si le contrat est à long terme, les objectifs posés, doivent eux être à court ou moyen terme.

d'autres, cette formalité n'a pas de signification.

Pour certains élèves, il semble que seuls les faits comptent, l'écrit n'a pas de valeur.

Il convient que les jeunes distinguent ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. La Loi n'est pas négociable. Le Règlement intérieur lui peut se négocier, mais une fois voté, il a "force de loi". La charte de vie, travaillée avec les élèves, reprend la loi, les règles du collège et se dote de règles propres au groupe lui-même (par exemple, petit moment de silence avant le début de chaque activité). La charte est valable pour un temps donné et pour le groupe qui l'a adoptée.

Se pose alors le problème de la transmission de cette charte des anciens aux nouveaux. On ne peut sans cesse la remettre en chantier. On est surpris pourtant de certaines modalités de transmission entre les anciens et les nouveaux. Ce passage entre pairs par des expressions du style « Ici, ça se fait pas » valant souvent bien plus que tous nos discours.

Quand on met en place un contrat, il faut en même temps se poser la question de ses limites et de l'attitude à tenir en cas de non respect de ce contrat. Quelle attitude avoir en cas de « rupture de contrat », en cas de transgression ? Se pose à tous les acteurs, le difficile problème de la sanction : Comment sanctionner en classe relais ? peut-on sanctionner en classe relais ? que doit-on sanctionner en classe relais ? Doit-on soumettre les élèves de la classe relais au même code de sanction que les élèves du collège ?

Les avis sont aussi très partagés sur la possibilité d'exclure un élève de la classe relais. Pour certains, cette sanction est jugée inconcevable. Pour d'autres, certains comportements, même en classe relais, ne peuvent avoir comme réponse que l'exclusion.

Doit-on réagir dans l'immédiateté ? Certains pensent que ces jeunes ont besoin de ce traitement immédiat. D'autres au contraire, estiment qu'il est important de prendre un peu de temps pour élaborer une réponse différée, qu'il faut mettre de la distance entre ce qui s'est passé et le moment où on en parle, pour ne pas être dans la même immédiateté que les élèves.

Toute transgression doit s'accompagner d'un travail sur la signification des normes et règles qui régissent le comportement de chacun au sein d'un groupe et d'une institution.

Si les collègues disent pouvoir gérer la majorité du temps, le comportement des élèves dans la classe relais, ils se sentent toujours très démunis devant leurs comportements à l'extérieur. Les élèves pouvant se montrer sages et policés dans la classe et violents ou délinquants à l'extérieur.

Certains mettent en place des commissions de sanctions et de réparation. Si une sanction est prise, cela suppose qu'un travail se fasse aussi avec les parents du jeune.

4. Activités mettant en jeu la socialisation

- les activités autour de la parole :
 - travail qui permet d'écouter, de respecter, d'entendre la prise de parole de l'autre, de réguler la vie du groupe (les groupes de parole, les conseils d'élèves).
 - travail consistant à exprimer, à verbaliser les difficultés collectivement ou individuellement.
 - travail de mise en mots des actes commis, de leur agi, qui vise l'apprentissage d'une posture réflexive sur son comportement.
 - échanges sur les stratégies d'apprentissage qui permettent de confronter les façons de faire des uns et des autres devant un exercice.

- les activités qui incitent à participer davantage à la vie collective : prise de repas en commun avec la possibilité de le préparer (une fois par semaine par exemple), formation de secouriste, participation à des projets humanitaires.
- des activités d'expression corporelle et/ou sportives : équitation, escalade, plongée sous-marine, qui permettent un rééquilibrage de leur force physique, tout en faisant un travail sur le sens de l'effort.
- des ateliers citoyenneté ou Justice (en partenariat avec la PJJ souvent).
- activités d'expression : ateliers d'écriture, ateliers conte, ateliers théâtre, poésie, arts plastiques. L'apport de figurations permet aux élèves d'aller plus loin dans la pensée. Les activités artistiques, le contact avec l'œuvre artistique donne la possibilité d'un accès à la symbolisation.
- toutes les activités d'apprentissage des disciplines scolaires :
Réussir dans les apprentissages permet de faire un travail sur l'identité, la restauration de l'image de soi. Il s'agit de faire en sorte que les activités d'apprentissage proposées répondent à des questions que les jeunes se posent, non pas au sens utilitaire mais au sens existentiel. Afin qu'ils s'y reconnaissent, qu'ils voient la signification des savoirs dispensés à l'école.
Toutes les disciplines scolaires permettent de faire un travail sur la citoyenneté, l'acceptation de l'Autre, le respect de la règle ...
Exemple : l'histoire des religions, apprentissage de la règle en maths, étude des textes en français. Il faut créer des contextes qui permettent de rompre le rapport d'étrangeté qu'ils ont construit face aux apprentissages.

5. Préparer le retour dans le collège « ordinaire »

L'objectif des classes relais est la rescolarisation ; or le retour au collège est très complexe. On doit négocier le retour de l'élève, sa réintégration avec toute l'équipe éducative (et pas seulement le chef d'établissement et le conseiller d'éducation). Il s'agit de constituer un réseau autour de la classe relais. Un des intérêts des classes relais est de susciter une réflexion sur les normes scolaires dans tous les collèges et lycées.

Les manifestations de rupture qu'expriment les jeunes peuvent être perçues comme relevant du domaine du réactionnel. Il s'agit de mettre en question ce qui dans les pratiques de l'établissement provoque du réactionnel.

Pour préparer le retour au collège, il ne suffit pas de remettre les élèves en situation de réussite en se mettant à leur niveau. Il s'agit de les remettre véritablement dans une démarche apprenante, de réactiver des modes de pensée qu'ils n'utilisent plus : c'est ce point là qui pose le plus problème. Il faut identifier plus précisément les difficultés des jeunes. Les difficultés dans les apprentissages sont souvent liées à une difficulté à supporter les frustrations, le renoncement, les contraintes qu'imposent l'apprentissage.

A force de vouloir resocialiser les élèves à travers des activités d'expression, des activités sportives, des activités de type ludique, on peut rendre le retour au collège très difficile.

En terme de travail scolaire, les jeunes attendent de la norme scolaire et pas seulement de l'occupationnel, mais ils veulent être aidés.

L'individualisation des pratiques, modalité fréquente dans les dispositifs, interroge. N'est-elle pas en opposition avec l'objectif de socialisation des dispositifs?

Atelier 2

L'avant et l'après de la classe relais

Nous utiliserons le plus souvent le terme de dispositif relais. Les structures mises en place et leur mode de fonctionnement étant très différents, cette expression nous semble plus juste que le terme de classe qui est plus restrictif.

1. Modalités d'admission des élèves

- Quels sont les critères choisis?
 - en fonction des jeunes, comment sont ils repérés et pourquoi ?
 - en fonction de l'équipe : ce qu'elle se sent capable de faire.

Il faut distinguer deux types d'élèves accueillis dans les dispositifs : les élèves des collèges et les élèves déscolarisés qui ne sont rattachés à aucun établissement.

Les élèves venant des collèges sont souvent en 6e ou 5e. L'objectif est de leur permettre de retrouver une scolarité normale le plus vite possible.

- Pourquoi sont-ils admis ?
 - après exclusion par conseil de discipline,
 - en voie de déscolarisation (absentéisme, perturbation importante dans le fonctionnement de la classe, du collège ...).
- Procédures d'entrée dans les dispositifs

Les procédures d'entrée sont toujours sensiblement les mêmes, la décision finale étant prise par l'inspecteur d'académie.

- le collège fait le dossier de synthèse avec l'équipe éducative ou au moins le professeur principal et le CPE,
- le dispositif relais donne son avis pour une éventuelle admission,
- à l'inspection académique la commission d'admission prend la décision.
- Composition de la commission d'admission :

L'inspecteur d'académie chargé de ces questions, le directeur départemental de la protection judiciaire de la jeunesse, les principaux de collège (dans le cas d'un regroupement d'établissements), le coordonnateur du dispositif relais (la plupart du temps), souvent les services DASS du conseil général compose cette commission.

Pour assurer la pérennité du dispositif relais une forte implication des inspecteurs d'académie en relation avec les acteurs de terrain semble nécessaire.

Le dispositif est la solution adaptée s'il n'y a pas moyen de maintenir le jeune dans le collège.

- D'où viennent les élèves ?
- les élèves peuvent être recrutés sur un seul établissement dans ce cas la classe est généralement située dans les locaux du collège,
- il existe une mutualisation des établissements sur l'académie ou une partie de celle-ci. Le dispositif relais s'inscrit alors dans un dispositif global des établissements d'un secteur.

La réaffectation dans un collège après la classe peut être prévue au moment de l'admission.

- A quel moment de leur scolarité sont ils admis ?

Ce moment est variable selon les dispositifs relais :

- l'élève ne doit pas avoir encore eu de sanction
- l'élève est pris uniquement après conseil de discipline
- la situation scolaire est variable

Le fait d'être exclu ou non de l'établissement positionne différemment l'élève selon qu'il devra ou non réintégrer son collège.

Les jeunes déscolarisés sont signalés par la protection judiciaire de la jeunesse, les assistants de service social, les parents ou viennent eux mêmes pour reprendre une scolarité. Ils ont souvent entre 14 et 17 ans.

Tous les jeunes de moins de 16 ans sont inscrits dans un collège, celui dont dépend la classe ou celui dans lequel le jeune était inscrit avant son arrivée dans le dispositif.

Pour les élèves venant des collèges comme pour les jeunes déscolarisés, l'admission définitive passe généralement par la signature d'un contrat entre le jeune, les parents, et l'équipe éducative du dispositif. Dans certains cas la signature du contrat à lieu à l'inspection académique.

La durée de passage dans le dispositif est extrêmement variable : une semaine, un mois, six mois, un an. Elle n'excède jamais une année.

L'objectif pour ces jeunes admis dans le dispositif est de leur permettre de réintégrer un collège dans les meilleures conditions possibles. Pour les plus âgés on cherche à obtenir des contrats d'apprentissage ou une entrée dans un lycée professionnel ou un centre de formation d'apprentis.

2. L'équipe éducative du dispositif : sa composition est très variable

- un seul enseignant (cas exceptionnel),
- un enseignant spécialisé et un éducateur PJJ (à plein temps ou à temps partiel) et un emploi jeune,
- un enseignant spécialisé et un éducateur PJJ, des professeurs du collège , un emploi jeune,
- deux éducateurs et un enseignant à plein temps...

La composition de l'équipe varie en fonction des objectifs, et des possibilités en personnel. La présence d'un éducateur (PJJ, conseil général) est toujours souhaitée.

Comment s'articule le travail avec les équipes pédagogiques des collèges?

- les relations sont maintenues et chaque semaine le travail de la classe d'origine est effectué afin que le jeune soit à niveau à son retour,
- le jeune à un tuteur qui suit son travail,
- des professeurs du collège viennent faire des cours (quelques heures),
- le professeur principal garde le contact avec l'équipe,
- il est aussi des cas où il n'y a aucun contact.

Le lien maintenu avec le collège évite le rejet, puis l'oubli de l'élève, dans ce cas la structure est un dispositif relié aux collèges.

3. Qui décide du retour ?

- la sortie est prévue dès l'entrée (temps de passage court) :
 - La sortie se fait sur proposition de l'équipe du dispositif sur demande écrite à l'inspecteur d'académie,
 - Le retour est progressif, de quelques heures par semaine jusqu'au retour à plein temps,
- l'élève est resté au collège pour un cours, ou il réussissait bien, le retour à temps plein se fait progressivement,
- l'élève revient dans une classe de collège : son retour est préparé avec le professeur principal ou l'équipe éducative de la classe et auprès des autres élèves (il présentera son travail réalisé en classe relais...). Même si l'exclusion n'était pas définitive certaines structures préfèrent un changement de collège. Sur certains sites on privilégie un collège dans un autre quartier.

Il faut un double travail dans le collège :

- avec le jeune qui a choisi ou tout au moins accepté un tuteur,
- avec l'équipe pédagogique qui le reçoit afin de modifier sa perception du jeune.

CONCLUSION

On s'intéresse au jeune par des entrées différentes du scolaire (assistants sociaux, éducateurs, centre d'information et d'orientation...) ce qui entraîne une modification des pratiques, il y a une mise en réseau sur un problème précis. Le dispositif joue alors le rôle de médiateur. La mise en réseau peut aider le jeune en dispositif relais et ailleurs .

L'action du dispositif ne se termine pas quand le jeune retourne au collège. La situation est extrêmement fragile. Il est donc important d'intégrer dans l'organisation du dispositif la nécessité d'un suivi. Le jeune ne doit pas se sentir abandonné .

Il existe une relation forte entre les modalités de sortie et d'entrée, liées directement à l'objectif du dispositif, ce qui demande une dimension minimale de l'équipe (plusieurs personnes).

Ce sont des actions complexes qui demandent un travail attentif et ciblé. Les objectifs (que l'on accueille les jeunes sur un temps réduit ou que l'on développe des entrées et des sorties modulées sur un temps variable) doivent être clairement définis. Quelque soit la formule le travail est fragile, un suivi avec l'établissement de rescolarisation ou le lieu d'insertion professionnelle est nécessaire.

A ces conditions le dispositif sera l'élément fort d'une politique positive et non d'une politique de relégation et peut être un levier d'action permettant de changer les pratiques du collège.

Atelier 3

Evaluation: Comment évaluer en classe relais?

Que doit on évaluer en classe relais ? Le dispositif ? Les élèves ?

Comment l'évaluation des acteurs du dispositif est-elle connue, reconnue, par les équipes pédagogiques du collège ?

S'il s'agit d'évaluer les élèves, il est nécessaire de distinguer l'évaluation du comportement et l'évaluation des apprentissages.

1. Evaluation des apprentissages:

Les pratiques apparaissent très liées aux objectifs poursuivis (réintégration scolaire ou non), à la nature des difficultés des enfants accueillis, et au fonctionnement institutionnel.

- La scolarisation est présentée comme l'objectif prioritaire.

Certains outils assez élaborés sont utilisés : ainsi certaines classes relais travaillent en coopération étroite avec le collège de l'élève. Le point est fait entre les acquis de l'élève et les acquis exigés pour son retour dans sa classe. L'outil d'évaluation doit mettre en évidence ce que l'élève sait plutôt que ce qu'il ne sait pas, ce qui est plus constructif et valorisant pour lui. Un va et vient est instauré par ailleurs avec le collège de l'élève : un devoir est envoyé par un professeur et corrigé par lui. L'enfant reste installé comme élève de sa classe.

Dans un autre cas une fiche d'auto évaluation est travaillée avec les enseignants (appréciations élève-enseignant).

Les jeunes demandent souvent à être évalués. Certaines classes ne donnent pas de note chiffrée. D'autres classes relais proposent une évaluation à partir de références nationales (D.I.G.E.N, annales du B.E.P.C, accès au C.A.P.).

- L'évaluation se fait plutôt en fonction de l'objectif fixé avec chaque jeune : comment le jeune a-t-il progressé vers l'objectif fixé avec lui ?

La plupart des personnes présentes pensent qu'il est difficile d'évaluer un niveau dans la mesure où les connaissances sont très disparates et parcellaires.

La grille d'évaluation doit être lisible à l'intérieur de l'équipe, à l'extérieur et par l'élève. D'où la nécessité d'une grille commune. Il faut que l'enfant puisse se réapproprier ce mode d'évaluation : qu'il puisse voir l'écart entre ce qu'il était hier et ce qu'il est devenu. L'évaluation est opérée dans une perspective dynamique. Les enseignants suivent les progrès de l'enfant en tenant compte du contexte.

2. Evaluation du comportement ? Evaluation conjointe apprentissage, comportement ?

Un certain nombre de participants rappellent que la plupart des jeunes, qui sont adressés en classe - relais, le sont en raison de leurs troubles du comportement et que la demande des enseignants serait d'opérer un changement à ce niveau.

De fait, il est difficile de dissocier l'apprentissage d'un savoir de l'évolution positive d'un comportement, compte tenu des interactions de l'un sur l'autre. La réussite scolaire valorise l'enfant, lui permet de reprendre confiance dans ses possibilités à apprendre et de retrouver un certain plaisir. Ce qui favorise un apaisement intérieur et par la même, des relations plus paisibles avec les autres. Par ailleurs l'apprentissage, l'accès au symbolique participe à la construction de la personnalité, aussi il apparaît nécessaire de travailler les deux de front.

Une classe relais a présenté un mode d'évaluation, dans lequel il n'y a pas de séparation entre scolarité et comportement. L'hypothèse de départ, c'est que les progrès scolaires vont se faire en fonction de l'évolution du comportement (à l'école, à l'atelier).

L'évaluation va s'effectuer:

- d'une part, à partir de ce que les jeunes ont ressenti de l'amélioration de leurs résultats scolaires. D'autre part, à partir de l'évaluation par l'enseignant de l'effort fourni par l'élève,
- un temps d'échange est ensuite prévu entre l'enfant et les intervenants,
- un outil est mis à la disposition de chaque enfant dans certaines classes relais. Il peut s'agir d'une fiche avec les jours, les plages horaires et les activités correspondantes. Il exprime son ressenti, son degré de satisfaction face à chaque activité à l'aide de trois symboles : Le soleil, un nuage, l'éclair.

Ce mode d'évaluation est intéressant surtout en raison du débat qu'il ouvre ensuite entre les élèves et les enseignants . Il participe au travail de socialisation.

Une autre classe relais a réfléchi sur les moyens de créer un outil d'évaluation qui ne soit ni humiliant, ni contraignant. Ils ont créé un logiciel, arbre de connaissances. Chaque jeune devait dire ce qu'il connaissait et partager ses connaissances avec les autres.

Cependant, certains pensent qu'il est préférable, devant la prégnance de certaines difficultés de comportement, de procéder par étapes, avec des objectifs différents à chacune d'entre elles.

- première étape : restaurer l'image de soi, apprendre à vivre en groupe,
- deuxième étape : mémoriser des données, apprendre.

Ensuite introduire une hiérarchie dans les apprentissages, afin que l'élève ne soit pas constamment confronté à l'échec.

Au niveau d'une évaluation du comportement, la nécessité d'un temps suffisamment long est évoqué. Si on veut qu'il y ait un réel changement dans la relation du jeune avec les autres, cinq semaines ou même trois mois ne suffisent pas. Il faut au moins envisager une année scolaire en classe relais (le même problème se pose au niveau des jeunes illettrés). A ce moment là, on est confronté à une contradiction : si le séjour en classe relais est long comment pourra t'il regagner sa classe d'origine ?

A ce sujet la plupart des personnes évoquent les difficultés, auxquelles sont confrontées les enfants qui réintègrent leur classe. Tous pensent qu'il est nécessaire de travailler avec les enseignants du collège de l'enfant, afin qu'ils puissent porter sur lui un autre regard. A cet effet, dans quelques classes relais, des échanges réguliers sont instaurés avec un enseignant du collège.

L'accompagnement de l'enfant, le suivi à la sortie de la classe relais apparaît comme une nécessité. Une question est posée : comment articuler de manière plus étroite le travail de la classe relais avec celui du collège ?

Comment entrer dans un processus plus dynamique, en faisant participer les enseignants, les parents, et éventuellement d'autres partenaires ?