

RECUEIL DE DONNEES
SUR
DES CLASSES RELAIS

ELISABETH MARTIN

CENTRE ALAIN SAVARY
JUIN 97

Plan général de la présentation

Introduction	3
Notre démarche : sa nature et ses objectifs.....	6
Les classes relais : quelques pistes de réflexion	11
Description des sites :	
Site n° 1	29
Site n° 2	48
Site n° 3	66
Site n° 4	79
Site n° 5	96
Site n° 6	106
Site n° 7	116

Des classes relais pour des élèves en rupture d'école

La diminution des filières d'orientation et la massification de l'enseignement, au sein du collège unique, continuent de provoquer de nombreux remous. Le collège se doit dorénavant de montrer compétence « à instruire et éduquer » tous les élèves d'une tranche d'âge, dans une structure unique et ce, sur un parcours de quatre années .

Les réflexions pédagogiques sur les pratiques, ainsi que l'évolution de l'organisation des enseignements, comme par exemple, la mise en place des parcours diversifiés guident les acteurs dans leurs réflexions et leurs efforts pour gérer l'hétérogénéité des élèves de collège

Néanmoins, dans les classes, l'ambiance et certaines situations enferment parfois les adultes dans un questionnement auquel ils n'entrevoient pas de réponse :

Que faire avec « certains élèves », qui montrent une inappétence totale au savoir scolaire, et qui le manifestent soit par un absentéisme plus ou moins chronique soit par un refus de travail ou de respect des règles de vie de l'école, voire même de la société ?

N'est il pas nécessaire alors de créer des structures spécifiques capables de répondre aux problèmes posés par des jeunes qui sont considérés par les acteurs de terrain comme « les marges des marges » ?

Pour un établissement de 500 élèves, « les marges des marges », c'est une dizaine d'élèves selon les enseignants. Ils perturbent les cours, épuisent, à eux seuls, les forces de tout un perst créent une situation déclarée ingérable par l'établissement.

Pour répondre à ces questions, des structures d'accueil pour ces jeunes « en rupture » se créent. Ces projets concernent des élèves qui sont soit déscolarisés, soit jugés « intenable » ou en danger au sein des établissements scolaires. Les équipes éducatives regroupent principalement des enseignants et des éducateurs.

C'est surtout au tour des années 91, que s'ouvrent ces structures. En effet, à cette époque beaucoup de collèges se plaignent des agissements d'élèves « marginaux » qui n'obéissent pas « aux normes ». Les établissements considèrent que ces jeunes gênent trop le fonctionnement des classes et que d'autre part, ils ont besoin d'un suivi qui ne peut leur être offert dans une classe habituelle. Il est proposé alors de les regrouper dans des « classes SAS » pour des périodes de temps fort variables selon les projets.

Outre les pressions exercées à l'intérieur des établissements, certains projets proviennent des Inspections Académiques, qui de par leur propre initiative, ou interpellées par les Parquets, sont amenées à considérer l'existence d'élèves inscrits nulle part, alors qu'ils sont encore sous obligation scolaire, car âgés de moins de 16 ans.

Ces classe SAS vont rejoindre, en tant que structures spécifiques, d'autres classes ou « espace intermédiaire » qui à partir de 1985 répondaient à la demande du Ministère de la Justice en ce qui concernait « la scolarisation des jeunes soumis à l'obligation scolaire et bénéficiant d'une protection judiciaire ». Il s'agissait de porter une attention particulière à des jeunes, qui au titre du pénal ou de l'aide à l'enfance étaient jugés en danger. Tous ces jeunes depuis 1976, n'étaient plus scolarisés par la PJJ mais dans des systèmes de droit commun.

(Les centres de jour PJJ actuels accueillant un nombre de jeunes très faible).

C'est la circulaire du 21 Août 1985¹ qui définit le cadre de la collaboration entre la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) et l'Education Nationale, cette circulaire demande que se mettent en place, une information réciproque et des formations communes entre les agents des deux administrations pour une meilleure collaboration au service des élèves. Sur le terrain, des cellules techniques mixtes permettent la rencontre des enseignants et des éducateurs de l'éducation surveillée en charge des élèves.

Mais il n'y eut, à notre connaissance, que trois classes mises en place entre 1985 et 1991 (la plus ancienne structure datait de 1984 et provenait d'une initiative individuelle d'une IEN).

Alors qu'en 1995, trente cinq structures expérimentales fonctionnaient dans les diverses académies.

A l'heure actuelle, tous ces élèves déscolarisés ou en voie de déscolarisation, qu'ils soient ou non sous mesure judiciaire, vont donc être concernés par les structures mises en place. Selon les sites, l'acception du terme élèves en voie de déscolarisation, sera fort variable, c'est ainsi que certains élèves en grande difficulté scolaire mais non perturbateurs peuvent être concernés. Néanmoins, dans la majorité des sites, c'est avant tout, les élèves qui perturbent les cours et qui ont des comportements violents qui seront la cible de ces projets. La PJJ participera à la conception de ces classes relais et proposera, quand ces moyens lui permettront, la mise à disposition d'éducateurs.

En 1996, Le BO n° 13 du 28 mars présente les mesures de prévention de la violence à l'école.

L'une d'entre elles, s'inspirant de certaines expériences du terrain, propose la création de structures expérimentales destinées à accueillir des adolescents en voie de déscolarisation ou de marginalisation.

« des structures expérimentales permettront d'accueillir et de scolariser des adolescents en très grande difficulté ou exclus d'un établissement, en voie de déscolarisation ou de marginalisation, le temps de les aider à trouver une solution scolaire ou pré-professionnelle. »

Une note adressée aux recteurs le 23 avril 96 estiment le nombre nécessaire de ces structures.

« Les classes nécessaires sont évaluées à deux cents environ sur l'ensemble du territoire. Il s'agit d'étendre les expérimentations actuellement conduites dans de nombreuses académies. »

Dans la circulaire interministérielle n° 96-135 du 14 mai 1996, (JO du 25 mai 96 BO n° 23 du 6 Juin 1996), il est précisé que ces structures doivent être placées sous la responsabilité d'un collègue, et que la collaboration avec la PJJ et les collectivités territoriales est souhaitée.

Une note technique, en date du 24 Juin 96, donne certaines recommandations pour la mise en place de ces structures. Il y est précisé de bien distinguer le public concerné qui ne doit pas être confondu avec les élèves de SEGPA, de 4^{ème} d'aide et de soutien, de 3^{ème} d'insertion ou de CIPPA, ni avec les élèves qui nécessitent un suivi plus lourd dans des foyers ou centres de jour de la PJJ ou des affaires sociales.

Afin que l'élève soit en mesure de reconstruire un projet de formation, il est précisé que des démarches complémentaires aux démarches pédagogiques sont à mettre en œuvre et

qu'il convient de rechercher « des partenariats multiples » en veillant à ce que les interventions restent conformes aux compétences et aux spécificités des partenaires. En ce qui concerne les moyens en postes et en heures, il revient aux autorités académiques de les fixer.

L'inscription des classes expérimentales, appelées maintenant « classes relais » dans le Plan de prévention de la violence à l'école va accentuer la tendance à porter l'accent sur les élèves perturbateurs.

Suite à cette injonction institutionnelle, une cinquantaine de nouveaux projets furent adressés au Ministère en Juin 96. Une trentaine seulement virent le jour de Septembre à Janvier 97, qui s'ajoutent aux 35 autres fonctionnant déjà.

A ce jour, Juin 97, on peut estimer à environ 80, les sites ayant des projets fonctionnant réellement.

Notre démarche : sa nature, ses objectifs

L'objectif de ce document est d'illustrer certaines modalités de fonctionnement des classes relais. Ces dernières sont, à l'heure actuelle, une des réponses qu'expérimentent les acteurs de terrain pour réagir au problème des élèves en rupture de scolarité. (Il est à noter que d'autres acteurs mènent les mêmes objectifs, en s'appuyant sur la structure particulière qu'est un internat ou en axant l'angle d'approche sur la formation professionnelle. Dans ces deux cas, l'élève n'est pas scolarisé dans des classes spécifiques).

Les projets de classes relais, présentés dans ce document, sont pour la plupart récents et donc dans une phase de mise en œuvre. Ce document est **un recueil de données**, sa nature est avant tout descriptive, et il ne prétend nullement avoir valeur de document de recherche. Chaque site illustre des modalités ou des difficultés particulières rencontrées par les acteurs.

I- A l'origine de la démarche : un questionnaire

Les classes relais ont comme objectif de rescolariser et de resocialiser des élèves qui pour des raisons fort diverses, se trouvent en situation de refus d'école. Les actions mises en place, induisent un questionnaire que nous avons positionné sur quatre pôles :

- les jeunes concernés,
- les professionnalités,
- les pratiques,
- l'institution.

Plusieurs actions de recherche seraient nécessaires pour répondre à tout ce questionnaire. Nous le proposons ici, avant tout pour guider la lecture des descriptions des différents sites et amener le lecteur à percevoir certaines amorces de réponses.

1- Les jeunes

Sur les deux premiers sites, nous nous sommes intéressés à ce que disaient les jeunes de leur passage en classe relais. Comment qualifient ils les activités qu'on leur propose, les enseignants et éducateurs qui les encadrent ?

Il est plus difficile d'obtenir des renseignements sur le devenir des jeunes après leur passage dans la classe relais :

Où vont-ils ?

Comment sont-ils accueillis ?

Observe-t-on une amélioration dans leur comportement ou dans leurs résultats scolaires ?

2- Les professionnalités

Des questions de portée plus générale s'imposent :

- Après quel parcours, et avec quels mobiles, les enseignants comme les éducateurs s'investissent-ils dans ces structures ?
- N'importe quel professionnel enseignant ou éducateur peut-il s'inscrire dans ces projets ou bien peut-on repérer des compétences particulières qui semblent devoir être requises ?
- Comment se vit le côtoiement des deux professionnalités que sont celle des enseignants et celle des éducateurs ?

3- Les pratiques

Sur tous les sites, nous avons essayé de repérer les fondements théoriques auxquels les enseignants se réfèrent, pour mener un programme d'activités ayant le double objectif de socialiser et de rescolariser.

Retrouve-t-on l'expression de ces fondements, dans les types d'activité proposées aux élèves ?

Quel est le statut du savoir dans ces classes ? Le travail vise-t-il l'acquisition de savoirs déclaratifs, de savoirs méthodologiques, de compétences ou la réalisation de performances ?

Dans ces structures, les enseignants et les éducateurs sont supposés agir en synergie : Cette synergie produit-elle simplement de nouvelles situations de travail ou y a-t-il émergence d'une réelle culture professionnelle commune s'exprimant par une réflexion sur les pratiques à mettre en œuvre pour mieux cerner le jeune dans sa globalité et lui proposer des démarches pertinentes ?

4- L'institution

Ces projets s'inscrivent dans un cadre institutionnel et à un moment donné de l'histoire de la massification du système éducatif.

En créant ces lieux, l'école montre-t-elle sa capacité à s'adapter au nouveau public scolaire, à gérer des situations d'élèves en difficulté, voire en danger ?

Ces structures vont-elles devenir des lieux ressources capables d'interpeller l'élève, mais aussi en amont et en aval, les adultes en charge de l'accompagner dans son parcours ?

S'agit-il de « laboratoires » à l'origine d'une réflexion des établissements et des enseignants sur leurs politiques et leurs pratiques éducatives et pédagogiques ?

Ou bien, s'agit-il d'abaisser momentanément la pression dans un système qui a du mal à reconsidérer ses propres pratiques et qui se donne bonne conscience, en proposant à certains élèves, un lieu « pour finir », ce qui n'est autre qu'une trajectoire préalablement inscrite dans une fatalité de l'échec, dont l'école n'est que l'observateur passif ?

II- Choix des sites et méthodologie de travail

Nous avons choisi sept sites .Cinq de ces sites sont en région parisienne, deux sont en province. C'est avant tout, avec l'objectif de donner à voir la diversité des dispositifs mis en place, que nous avons effectué ce choix.

1- Présentation des sites

1- 1 Site n° 1

Cette classe relais accueille des jeunes qui ont été **exclus par conseil de discipline** d'un des 16 établissements du **district**. La capacité maximale d'accueil est de **5** élèves. Chaque élève reste **4** semaines, puis est affecté dans un nouvel établissement. L'équipe est constituée d'un éducateur et d'une équipe d'enseignants de collège. La classe relais est implantée dans un collège sensible, au cœur d'une ZEP de grande taille.

1- 2 Site n° 2

Cette classe relais est aussi un projet de district, elle accueille des groupes de **8** élèves pour des sessions de **5** semaines. Les élèves rejoignent ensuite leurs classes d'origine. Les élèves exclus par conseil de discipline ne sont pas admis. L'équipe est constituée par un éducateur et des enseignants de collège. La classe est installée dans un **lycée**.

1- 3 Site n° 3

Ce projet de district, à l'initiative de la MIJEN, se singularise par la brièveté du temps des sessions : (15 jours), un lieu tournant, la volonté d'impliquer les parents, un travail sur la **parole** et un objectif affiché : faire évoluer les pratiques pédagogiques des établissements d'origine. Les sessions ont un effectif de 12 élèves.

1- 4 Site n° 4

Plus qu'une classe relais, ce projet vise à mettre en place un **dispositif** qui permet de traiter les situations des élèves en grande difficulté sur le département, après qu'une analyse ait été faite par les divers partenaires ou instances en charge de ces élèves. Cette dimension de dispositif est facilitée par l'implication de **L'Inspecteur d'Académie** à l'initiative du projet. Les intervenants ont **deux lieux d'action**, la structure classe relais où sont inscrits une dizaine d'élèves et les collèges du secteur où certains élèves, une vingtaine cette année, sont suivis sur leur site scolaire.

1- 5 Site n° 5

Cette classe relais relève de la PJJ et ne reçoit que des élèves sous mandat judiciaire au titre du pénal. Elle se singularise par les aspects suivants :

- les élèves sont particulièrement difficiles,
- les intervenants sont des formateurs, L'équipe ne comprend **pas d'enseignant** pour le moment,
- il existe une phase de diagnostic préalable qui vise à tester les compétences de l'élève (raisonnement logique, stade de développement de la pensée logique, bilan orthophonique),
- l'équipe s'appuie sur des supports théoriques dans le champ de **l'éducabilité cognitive**,
- les apprentissages sont utilisés comme outils de socialisation,
- la majorité des activités se font en groupe. Les élèves restent l'année scolaire.

1- 6 Site n° 6

A l'initiative de l'Inspection Académique, deux classes relais ont été mises en place dans ce département, toutes deux implantées dans des collèges. Ces projets concrétisent un partenariat entre l'Education Nationale, la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) et le Département Solidarité Famille (DSF) du Conseil Général. Les deux classes de ce département fonctionnent **avec un instituteur spécialisé et un éducateur**.

1- 7 Site n° 7

L'équipe de cette classe relais ne comprend que des enseignants, (un instituteur et trois enseignants) qui accueillent une **vingtaine** d'élèves., il n'y a **pas d'éducateur**. Les élèves doivent faire une démarche volontariste pour être admis, ils finissent l'année dans cette structure. Les locaux, prêtés par la municipalité, sont dans une ancienne école primaire. Administrativement, cette classe est rattachée à un collège voisin.

1- 8 Méthodes de travail

Sur chacun de ces sites, nous avons rassemblé des données provenant :

- de la lecture des documents écrits que sont : les projets, les bilans de réunions, les bilans d'évaluation,
- de nombreux entretiens semi directif avec les acteurs (enseignants, éducateurs, élèves, chef d'établissement),

– de l'observation directe des pratiques en classe. (Ce qui n'a pas été possible sur tous les sites).

Dans les deux premiers sites, des entretiens ont permis de recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu dans la classe relais. Chaque site essaye par la suite de traiter un aspect particulier des difficultés rencontrées : par exemple : les transferts de pratiques dans le site n° 3, le travail en amont et en aval de la structure dans le site n° 4, le difficile côtoiement des professionnalités dans le site n° 6, le rapport au savoir dans le site n° 5 et 6, l'équilibre recherché entre les pratiques de socialisation et de rescolarisation dans le site n° 7.

Les classes relais : quelques pistes de réflexion

Les considérations suivantes proviennent de l'étude de sept sites qui sont présentés en détail dans le prochain chapitre.

I- Etat des lieux : le constat d'une grande diversité

1- Les objectifs énoncés dans les divers projets

Sur tous les sites, les équipes expriment deux objectifs, celui de **resocialiser** le jeune, de lui redonner des repères, des normes, de lui faire accepter les règles en usage dans l'institution scolaire et celui de le **rescolariser**, c'est à dire de le faire progresser dans l'apprentissage de savoirs scolaires et de le guider, si nécessaire, dans le choix d'une orientation.

Au niveau institutionnel, la création de ces structures peut être entendue avant tout, comme offrant aux équipes éducatives des collèges le temps de souffler, voire même de se « débarrasser » momentanément ou définitivement des éléments perturbateurs. Cette intention est présente sur le terrain et est même première sur certains sites. Mais, y compris dans ce cas, on observe que la réflexion des acteurs s'infléchit au cours du temps sur l'élève et sur les relations qu'il convient de tisser « en amont et en aval » des structures, relations sans lesquelles il n'y a guère de chances d'obtenir des résultats durables sur le changement de comportement attendu des élèves.

La réduction de ces projets, à la seule création de « structures de relégation », est donc perçue par la grande majorité des acteurs comme un risque, contre lequel il convient de lutter.

Pour ce faire, les structures d'accueil essayent d'instaurer des relations avec les équipes pédagogiques des établissements d'origine afin que celles-ci ne se déresponsabilisent pas vis-à-vis des élèves concernés. Ce travail permet des échanges sur des pratiques et des conceptions concernant le jeune et ses possibles.

L'objectif est alors de donner au dispositif une dimension de réseau et de faire évoluer, principalement, les politiques éducatives des établissements.

Cette dimension n'est jamais première, elle met du temps à s'établir. Les acteurs se mobilisent d'abord sur le fonctionnement de la classe relais avant de s'ouvrir vers la complexité des relations avec les établissements. (Certains projets, existant depuis 3 ans, n'ont pas encore atteint cet objectif, qui faisait pourtant partie de leurs préoccupations).

En conclusion, nous pouvons dire que trois objectifs existent à des degrés divers, ou se complètent sur un même site, au fil du temps :

- aider l'élève dans son parcours scolaire et dans son parcours de vie,
- faire évoluer les pratiques éducatives et pédagogiques des établissements,
- rendre la sérénité à une classe et à une équipe enseignante.

En ce qui concerne les objectifs de savoirs, des domaines divers sont cités :

- Acquisitions de Savoirs :
 - par rapport à des méthodes,
 - par rapport à des contenus disciplinaires,
 - par rapport au monde professionnel.
- Travail sur des Savoir-être :
 - par rapport à une posture vis-à-vis de l'apprendre,
 - par rapport à une posture vis-à-vis de son avenir professionnel,
 - par rapport à l'image de soi,
 - par rapport à l'acceptation des règles de vie sociale (le rapport aux autres),
 - par rapport à l'acceptation des règles de la vie scolaire (le rapport de l'individu à un système).

2- La difficulté à identifier le public concerné

En théorie, la démarche de projet correspond d'abord au repérage précis d'une population et des problèmes spécifiques qu'elle rencontre, ce qui permet d'envisager des objectifs et d'élaborer les modalités de l'action. Suite à cette analyse, des ressources adaptées en terme de moyens et de personnes sont recherchées afin qu'il y ait adéquation entre les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre. Un volet évaluation permet de réguler l'action.

Or, repérer un public spécifique s'avère extrêmement difficile, dans la situation qui nous intéresse. En effet, les attitudes de déscolarisation ou de désocialisation ne sont que des phénomènes symptomatiques, qui ne disent en rien les véritables causes, qui sont pourtant les éléments indispensables pour mettre au point une réflexion cohérente sur les objectifs et les modalités.

Ces causes peuvent s'inscrire dans des champs différents : problèmes d'origine familiale, sociale, culturelle, psychologique voire psychanalytique .

Sur chaque site, on peut parler d'un manque d'identification du public concerné par l'action ou tout du moins de sa grande hétérogénéité.

Il est à noter que les acteurs des structures sont très prudents et n'entendent nullement se substituer à des services habilités à prendre en charge des cas lourds, ils peuvent néanmoins recevoir ce type d'enfants dont l'ampleur des difficultés ne sera décelée que lors du passage dans la classe relais, ce qui aboutira, dans un deuxième temps à une orientation du jeune vers des structures ou des solutions plus adaptées (services psychiatriques ou placement dans un foyer par exemple).

S'ajoute à la difficulté de caractériser le public concerné, celle de disposer sur tous les sites, des compétences qui sembleraient exigibles pour mener à bien l'action. En un mot, chaque site utilise les compétences des acteurs présents et prêts à se lancer dans ce type d'action. Ces derniers bâtissent des projets pour des jeunes, qui leurs semblent pouvoir tirer profit de leurs compétences. On observe donc une inversion totale de la dynamique de projet.

Quant à l'évaluation de ces projets, elle constitue un impensé de l'action dans la grande majorité des sites.

Ceci peut s'expliquer par le fait que l'évaluation demande une volonté, une réflexion méthodologique et finalement un temps de travail important, notamment pour suivre les élèves au retour. Une partie de ces éléments voire tous, peuvent être absents sur certains sites.

3- Quelles sont les conditions d'admission ?

D'après les sept sites, que nous avons étudiés, la décision d'admission d'un élève dans une classe relais dépend :

- soit d'une commission d'admission, de rayonnement différent :
 - elle peut être pilotée par l'Inspection d'Académie, chaque cas étant analysé avec les divers partenaires et services autorisés. Cette modalité donne une dimension particulière à la commission qui devient une instance de régulation et de répartition des élèves en difficulté sur une zone,
 - il peut aussi s'agir d'une commission partenariale plus locale, au sein par exemple d'un district, les acteurs de terrain informant l'Inspection Académique, mais ayant tout pouvoir de décision.
- soit d'une seule personne, le responsable de la structure, ou directement l'équipe des intervenants.

Selon les sites, la composition de la commission peut être très diverse. La participation des intervenants est parfois réprouvée dans certains sites, alors qu'elle est recherchée dans d'autres.

Toutes ces structures reçoivent beaucoup plus de garçons que de filles. Il s'agit de jeunes majoritairement entre 12 et 16 ans. Beaucoup d'élèves proviennent de classes de 5^{ème}, niveau qui semble difficile à gérer dans les établissements. D'autre part, ce sont des élèves de plus en plus jeunes qui se déscolarisent.

Selon les projets, les critères permettant l'admission sont divers, il peut en effet s'agir, de jeunes :

- étant passés en conseil de discipline,
- ayant eu une période de déscolarisation pouvant aller de quelques mois à plusieurs années,
- manifestant un état d'agressivité permanent,
- montrant des signes de souffrance,
- faisant preuve d'absentéisme grave,
- ayant un niveau scolaire très faible.

Certaines structures choisissent selon un critère : dans un site on prendra tous les élèves exclus, suite à un conseil de discipline, quel que soit l'âge ou le niveau scolaire. Ailleurs, on ciblera sur le niveau scolaire 6^{ème}/ 5^{ème}, que les problèmes soient comportementaux ou d'apprentissage. Certaines structures ne prendront que des enfants sous mesure judiciaire, certaines aucun, d'autres prenant les deux.

La plupart des structures font signer à l'élève et à sa famille un contrat. Celui ci est plus ou moins unilatéral, l'élève devant s'engager à respecter les personnes et le matériel ainsi qu'à fournir un travail scolaire. Plus rarement le contrat est bilatéral et s'y ajoutent alors les engagements de l'équipe en terme d'aide au jeune.

Mise à part un site, qui estime qu'il n'est pas concevable qu'une classe relais exclut des élèves, tous les autres sites possèdent cette modalité d'exclusion de l'élève, si celui-ci ne respecte pas le contrat.

4- Le rapport aux familles

Administrativement, l'admission dans une classe relais ne peut se faire sans l'accord des familles. Tout réside alors dans la façon dont le dialogue va s'engager. Certaines familles apprécient la proposition et la comprennent comme étant dans l'intérêt de l'enfant, d'autres la perçoivent comme une mesure discriminante qui stigmatise leur enfant, ce qui conduit au refus.

L'éloignement, par rapport au collège d'origine, est souvent cité aussi comme cause de refus des parents et surtout des jeunes. Notamment, quand ces derniers sont scolarisés en ZEP, ils refusent fréquemment de quitter leur quartier, car ils appréhendent d'aller dans un lieu où ils ne possèdent pas de repères.

Au delà de la nécessité administrative de recueillir l'accord des parents, leur adhésion au projet est considéré comme un des facteurs de réussite du passage du jeune en classe relais. Ce sont souvent les éducateurs des structures qui tissent les relations avec les parents, les rencontres se faisant aussi bien dans la classe relais qu'à domicile, sans oublier les nombreux contacts téléphoniques.

Sur deux sites, des réunions collectives avec les parents ont été organisées. Celles-ci supposent une compétence à écouter des organisateurs, les parents concernés ayant souvent des griefs assez forts à exprimer, vis-à-vis de l'école.

Il en va des familles comme des jeunes, chaque situation est un cas particulier qui demande une adaptation des acteurs. Sur un site, l'éducatrice considère que des thérapies familiales doivent être conjointement mises en place. Il convient néanmoins de veiller à ce que ce rôle ne soit pas dévolu aux acteurs des classes relais.

5- Dans quels lieux ? Pour quelle durée ?

Les classes relais peuvent se situer, dans un collège, dans un lycée, ou dans un local à part (bâtiment scolaire mais indépendant, local PJJ, appartement sur un quartier). Il existe aussi des lieux tournants, le dispositif se déplaçant, à chaque session d'un collège à l'autre.

Le choix d'un lieu, hors l'école ou dans l'école, recouvre toute une symbolique pour les acteurs. Pour certains, la remotivation de ces élèves ne peut se faire qu'en dehors de l'école et de plus, ils veulent éviter la stigmatisation possible des élèves, au sein d'un collège. Pour d'autres, le lieu "collège" est au contraire un facteur rassurant pour les élèves, qui suspectent tout lieu nouveau d'être « une école pour fous ».

Quoi qu'il en soit des convictions des acteurs, ce seront finalement les contingences budgétaires qui seront les facteurs déterminants. L'action sera implantée, là où le budget le permettra. Quand ce lieu est extérieur à l'école ou à des locaux PJJ, il nécessite un partenariat financier avec les municipalités ou les conseils généraux. Dans certains projets, il y a prise en charge alternée du jeune entre une structure et le collège d'origine ou de retour.

Pour les élèves, le temps de passage dans les classes relais, selon les sites, peut aller de 15 jours à 1 ou 2 ans. Cette extrême disparité permet d'entrevoir que les objectifs poursuivis ne pourront être semblables.

6- Avec quels intervenants ?

Les équipes peuvent être constituées :

- d'enseignants uniquement,
- d'un éducateur et d'une équipe d'enseignants en heures supplémentaires,
- d'un instituteur spécialisé et d'un éducateur,
- de plusieurs enseignants et plusieurs éducateurs à temps plein,
- d'aucun enseignant, mais de formateurs.

Outre la composition des équipes qui se montre fort diverse, le temps que passent ensemble les adultes dans la structure est variable. Il peut être très faible quand les équipes sont constituées de professeurs, provenant d'établissements différents et intervenant en heures supplémentaires. Par contre, dans certaines équipes, les adultes sont présents ensemble une trentaine d'heures par semaine, ce qui induit un véritable travail d'équipe.

Les enseignants qui interviennent dans ces classes ont, pour la plupart, été choisis pour leurs capacités relationnelles avec les élèves en difficulté plus que pour leurs compétences vis-à-vis de leur didactique. Certains n'enseignent plus que devant des élèves en grande difficulté (ce qui ne semble pas souhaitable, l'enseignant perdant alors certains repères).

Le degré de réflexivité des équipes est lui aussi très variable, certaines équipes font appel à des intervenants extérieurs pour les aider à mener des analyses de cas ou plus rarement des analyses de pratiques, d'autres ne se donnent aucun moyen d'interpeller leurs pratiques.

On peut se demander, après quel parcours et avec quels mobiles, enseignants et éducateurs décident de s'impliquer dans de telles actions qui sont, à la marge et qui les repositionnent notamment vis-à-vis des collègues.

Très souvent, les acteurs de tels projets ne sont pas « tout jeune ». Ils ont derrière eux, un parcours professionnel particulier qui en font « des spécialistes des élèves en difficulté », les amenant souvent à être à l'initiative des projets. Ils ont acquis une expérience et entendent pouvoir enfin réaliser dans ces classes, ce qu'ils pensent être bon pour ce type d'élèves. Outre le désir de vouloir redonner sens à l'expérience scolaire des élèves, apparaît aussi le mobile de redonner sens à leur expérience professionnelle et de trouver un lieu d'action en dehors des cadres habituels.

D'un projet à l'autre, voire même au sein d'un même projet, deux conceptions différentes du jeune vont se côtoyer : celle de l'enfant et celle de l'élève. De par leur culture professionnelle, les enseignants travaillent sur l'élève. L'élève se définissant comme une représentation imaginaire que les enseignants et l'institution ont construit. L'élève se doit d'être capable de laisser à la porte de la classe, une partie de son histoire, pour prendre l'attitude prescrite par la relation pédagogique.

Les éducateurs, quant à eux, travaillent depuis longtemps sur l'enfant, l'adolescent, dans la complexité du sujet, dans son historicité, sa singularité.

A ces deux conceptions du jeune correspondent des représentations différentes chez les acteurs quant aux modalités de l'action. C'est ainsi que, de par leur durée, la qualité des intervenants et les activités proposées, certains protocoles reflètent des dynamiques **d'intervention** sur des élèves, alors que d'autres s'apparentent plutôt à une dynamique **d'accompagnement** des jeunes.

Il serait un peu trop caricatural de penser que tous les enseignants ne voient dans le jeune que l'élève attendu, espéré. Néanmoins l'objectif des classes relais est avant tout de produire des élèves, dans une logique de réduction de l'écart qui existe entre l'état actuel de ces jeunes et le devenir d'élève postulé.

Dans un site, nous avons rencontré une opposition forte, à ce type de projet de la part des assistantes sociales qui estiment que c'est en partie à cause de leur faible effectif dans les établissements scolaires, que certaines situations d'élèves se dégradent et nécessitent par la suite, la création de structures particulières. (Il en résultait une « guerre froide » entre l'assistante sociale et l'éducateur de la classe relais).

Cette position n'est pas générale, un autre site montre au contraire une parfaite entente entre l'assistante sociale et l'éducateur.

Mais de nombreux acteurs attestent de ce manque de personnel social qui est jugé préjudiciable.

Au sein des classes relais, entre l'opposition et la complémentarité des professionnalités, il existe tous les cas de figures. La juxtaposition en est un, les acteurs ont des difficultés à se positionner en tant que personnes, à délimiter leurs activités en fonction de leur compétences.

Quand l'équipe n'est faite que de deux intervenants, un éducateur et un instituteur, des tensions peuvent se créer entre les personnes, car il n'y a pas de régulation permettant de distinguer ce qui vient d'un désaccord entre les individus et ce qui est induit par une culture professionnelle différente.

De plus, les différences de statut, en ce qui concerne les heures de travail dues, peuvent générer des situations délicates (pour harmoniser les temps de présence, entre les enseignants et les éducateurs, certains enseignants reçoivent 7 heures supplémentaires).

Dans certains sites, au fil des années, les enseignants et les éducateurs apprennent à travailler avec des modes efficaces de complémentarité. Les acteurs disent s'être mutuellement enrichis, ce qui leur permet de mieux appréhender les situations et d'être plus pertinents face aux jeunes. Mais il faudrait une étude bien plus approfondie pour mettre à jour ces modes de complémentarité entre les professionnalités.

7- Pour quels effets ?

Comme nous l'avons déjà précisé, l'évaluation est un impensé des actions classes relais. Les acteurs sont happés par la gestion du quotidien et ne dégagent pas le temps nécessaire pour entreprendre une démarche d'évaluation. De plus, celle-ci demande une méthodologie et des compétences, qu'ils ne s'attribuent pas et la majorité des sites ne possèdent pas le budget nécessaire pour engager une évaluation externe.

On peut cependant déplorer que des données quantitatives de base, comme les lieux de rescolarisation des élèves à la sortie par exemple, ne soient pas disponibles. L'obtention des classes d'origine des élèves sur plusieurs années demande souvent toute une recherche, alors que ces données s'obtiennent aisément, sans savoirs méthodologiques particuliers, si elles sont comptabilisées lors de l'affectation de chaque élève.

Il nous semble donc, que les équipes pourraient améliorer de façon significative le recueil de données quantitatives.

En ce qui concerne l'évaluation qualitative, qui a pour visée d'apprécier dans quelle mesure le passage en classe relais induit un changement durable chez le jeune, aucune évaluation scientifique n'a été menée.

Actuellement les effets des classes relais, ne sont appréhendés que par le recoupement des appréciations des acteurs de terrain. Malgré la diversité des dispositifs, certaines appréciations générales semblent se retrouver sur l'ensemble des sites.

En ce qui concerne, le vécu des élèves dans la classe relais, ces derniers disent y trouver enfin un lieu de parole et d'écoute.

La plupart des élèves se comporte bien dans ces classes. D'après les acteurs, les jeunes trouvent dans la classe relais un lieu unique leur permettant de reconstruire un rapport à autrui. On peut, en effet, penser que cette expérience contribue à **créer du lien social**, grâce au travail de communication qui s'effectue entre les jeunes et les adultes. Il convient en effet de ne pas

limiter l'évaluation de telles actions à des indicateurs qui ne mesureraient que l'adaptabilité des jeunes à l'institution scolaire.

Au retour, en ce qui concerne l'évolution des résultats scolaires, ils sont estimés faibles voire inexistantes sur la plupart des sites.

Il existe quelques cas, où la posture de l'élève vis-à-vis du travail scolaire a tellement évolué qu'on observe des redressements spectaculaires attestés par les bulletins scolaires. Mais dans la plupart des cas, les lacunes accumulées ne sont pas comblées et les résultats scolaires n'évoluent pas de façon significative. Il faut que l'action dure au moins un an et là encore, les acteurs reconnaissent que les résultats sont très mitigés.

Apparaît alors un problème de fond, car remettre un élève au comportement fragile dans une classe, alors que son niveau scolaire l'accule à subir quotidiennement l'échec ne constitue pas un milieu favorable de socialisation et de rescolarisation.

D'autre part, beaucoup d'élèves au sortir des classes relais ont des orientations professionnelles. Une évaluation précise devrait être menée, car s'il devait s'avérer que la grande majorité des élèves sont orientés, des systèmes d'alternance au sein de chaque collège pourraient être tout aussi pertinents.

S'il s'agit du comportement, les résultats sont plus encourageants : le passage en classe relais fait positivement « bouger » la grande majorité des jeunes, dans un premier temps.

Y compris dans des sites où les temps de passage sont très courts (15 jours), les jeunes montrent des velléités nettes « d'arrêter de faire comme avant ».

Ce qui rend très délicat, l'évaluation des classes relais, c'est l'impact fondamental de l'accueil qui va être fait au jeune, au retour. La qualité de cet accueil va potentialiser ou annihiler tous les efforts entrepris.

Or, reconnaître et apprécier une velléité de changement chez un jeune requiert de l'adulte une attention particulière. Nous avons été surpris de constater que les personnels de direction ou de la vie scolaire avaient des avis plus positifs que les enseignants sur l'évolution du comportement du jeune au retour. Est ce à dire que ces premiers acceptent plus facilement de remettre en cause les représentations qu'ils se sont construites sur l'élève concerné ?

L'univers de la classe et la « scène de vie » qu'elle représente avec les multiples interactions entre professeurs/ élèves et entre élèves est peut être aussi un lieu où il est plus difficile que dans les couloirs, de se reconstruire une identité. Les copains, les enseignants renvoyant au jeune son image, telle qu'ils l'ont construite, avant son passage en classe relais. Ceci explique qu'un lieu nouveau est plus judicieux. Il faut cependant qu'un autre établissement accepte de prendre ces jeunes, ce qui pose souvent problème.

Certains retours se passent très mal, d'autant plus que le jeune avait mûri des espoirs en terme de compréhension et de communication, qui peuvent vite être balayés par un manque de tact et d'appréciation de la situation particulière du jeune.

C'est pourquoi, les équipes essayent de rentrer en contact avec les professeurs des classes de retour. Mais, tisser un réseau relationnel et de mobilisation avec les enseignants des classes d'origine ou de retour, s'avère extrêmement difficile. Dans les meilleurs des cas, c'est surtout avec les principaux et les CPE que s'établissent les relations. Mais mobiliser les enseignants est beaucoup plus difficile.

La difficulté majeure que rencontre les acteurs est de créer un amont et un aval à la classe relais, c'est à dire de faire en sorte que la structure ne fonctionne pas sur elle même. La mise en place de relations entre les acteurs et les équipes des établissements d'origine demande du temps et se heurte à la difficile mobilisation notamment des enseignants.

Cette difficulté à mobiliser les enseignants sur un élève, qui n'est plus dans leur classe existe même lorsque la classe relais est au sein du collège, alors que tous les enseignants se connaissent.

Pour conclure, nous pouvons dire que le manque d'accompagnement au retour et la difficulté à mettre en place, dans les classes relais, une remédiation conjointe, cognitive et relationnelle induisent un retour de l'élève à ses comportements antérieurs et ses vellétés de changement s'estompent assez rapidement.

Quant au rôle « institutionnel » que peuvent jouer ces structures périphériques, nous avons relevé plusieurs effets :

– elles peuvent rendre lisible le nombre et la situation des jeunes en grande difficulté sur une zone et favoriser l'examen et les propositions d'aide à apporter à chaque jeune,

– on note dans plusieurs sites des transferts de pratiques. Les établissements d'origine apprennent à mieux appréhender et à être plus efficaces face aux élèves en grande difficulté. Sur un des sites, des groupes de parole, organisés par les intervenants de la classe relais ont induit une réflexion dans plusieurs collèges.

Sur un seul site, le risque que la classe relais fonctionne comme une structure de relégation est réel.

Même si les classes relais à l'heure actuelle, ne règlent pas le problème des élèves en grande difficulté, il nous semble que la création de celles-ci, participe positivement à la réflexion d'ordre plus général qui est menée , sur l'évolution des pratiques enseignantes, au sein des collèges.

II- Pratiques pédagogiques et éducatives dans des classes relais

Le fait de regrouper des élèves sur des actions de resocialisation et de rescolarisation entraîne obligatoirement une stigmatisation, un marquage, ce qui va induire des interactions productrices d'effets sur le jeune, qui seront eux aussi à gérer, et pour lesquels il devient d'autant plus nécessaire de mettre en place des pratiques particulières.

Avant de se questionner sur certaines de ces pratiques, il convient de noter que, parmi les dispositifs de lutte contre la déscolarisation, des actions d'alternance professionnelle ou l'existence d'internat ont aussi été présentées comme des réponses possibles. Les premières demandent la mise en place de relations avec des réseaux de professionnels. Certaines académies ont préféré cette modalité plutôt que la création de classes relais. Quant aux internats, ils sont très peu nombreux et pourtant ils offrent une modalité salvatrice pour certains jeunes, en permettant une rupture avec leur milieu habituel.

En ce qui concerne les classes relais au niveau des pratiques, on peut distinguer pour mener l'analyse :

- les formes d'enseignement,
- les visées de l'enseignement,
- le type de pratiques éducatives,
- le rapport au savoir.

1- Les formes d'enseignement

Dans la majorité des classes relais visitées, le temps imparti à l'individualisation des pratiques est nettement supérieur au vécu de groupe.

Soit parce que les équipes considèrent, l'individualisation des pratiques comme la meilleure modalité aussi bien sur le plan des apprentissages que sur celui de la reconstruction du rapport à autrui. Soit parce qu'après avoir essayé, elles constatent qu'elles n'arrivent pas à gérer des élèves aussi difficiles, en groupe.

Par contre, d'autres équipes maintiennent le groupe comme une modalité indispensable pour les acquisitions cognitives et pour la resocialisation du jeune.

Des données théoriques, dans des champs pédagogiques et psychologiques appuient l'intérêt du travail au sein d'un groupe. Sur le plan psychologique, un temps d'enseignement constitué que de séquences d'individualisation des pratiques peut instaurer, un double face à face aux savoirs et à l'adulte susceptible de générer de l'angoisse. De plus, être constamment personnellement en relation avec l'adulte peut servir la toute puissance dans laquelle sont quelquefois, les jeunes concernés.

Sur le plan pédagogique, des séquences collectives induisent des échanges entre pairs qui favorisent l'appropriation des savoirs.

Le groupe apparaît comme un lieu de régulation, de sécurité psychologique, et de socialisation essentiel pour ces jeunes.

2- Les visées de l'enseignement

2- 1 Refaire l'école en petit

Dans deux classes relais où la durée de passage pour les élèves est relativement courte de 5 à 6 semaines et où l'équipe est constituée de plusieurs enseignants de collège, les élèves ont un emploi du temps et un découpage par matière très proche de celui de l'école.

Quelques exercices sont donnés pour appréhender le niveau des élèves dans chaque matière, mais la brièveté du temps de passage amène les équipes à faire des apprentissages plutôt d'ordre méthodologique.

Il s'agit alors de faire acquérir des méthodes transversales (comment lire un énoncé, apprendre une leçon, organiser son travail sur une semaine etc.), ou des méthodes liées à la maîtrise des diverses didactiques (comment lire un texte en histoire, faire une expérience en Sciences se servir d'une carte en Géographie, etc.).

L'objectif est de réconcilier l'élève avec les différents champs disciplinaires.

Dans ce cas, la classe relais est un lieu où l'on refait l'école en petit, avec en parallèle, un travail éducatif qui vise à amener le jeune à une analyse de son comportement. Le faible effectif permet une approche individuelle des problèmes rencontrés par le jeune.

2- 2 Elaborer un parcours individuel de remédiation

Dans les classes relais où le temps de présence est de 3 mois à un an, les enseignants évaluent le niveau de performance des élèves de façon bien plus précise, en faisant passer des tests, des bilans diagnostics.

Ce temps d'évaluation dure de une à deux semaines et permet de positionner l'élève sur une grille en terme d'objectif atteints ou non atteints. (Ces tests proviennent des CIO, des GRETA ou sont construits par les enseignants).

Un parcours de remédiation individualisé est alors élaboré. Il concerne les apprentissages en Français et en Mathématiques, la plupart du temps. Des apprentissages méthodologiques sont aussi mis en place.

Dans un seul site, les tests d'entrée visent un niveau de compétences (niveau de raisonnement logique, niveau d'abstraction) et non un niveau de performances. Les compétences étant les structures mentales ou « les opérateurs de pensée » qui permettent la réalisation des performances. Cette équipe, entièrement constituée de formateurs, possède de solides appuis théoriques, mais se trouve alors confrontée à la gestion du difficile transfert avec les pratiques de collège. Ceci demande l'élaboration de liens étroits avec le personnel enseignant afin que celui ci puisse exploiter le travail de remédiation mis en place.

3- Les pratiques éducatives

Il nous semble que trois niveaux de pratiques sont identifiables.

3- 1 Des pratiques que nous qualifierons de diffuses

Il s'agit de la nature et de la qualité des multiples interactions qui s'établissent entre les adultes et les jeunes à chaque instant et qui déterminent la situation de communication.

Elle se caractérise par des éléments verbaux (le contenu de ce qui est dit, le choix du vocabulaire utilisé, la maîtrise de l'implicite) et des éléments infra verbaux (la manière dont les choses sont dites, le ton de voix, le regard, les attitudes physiques).

Ces postures de communication avec le jeune posent les bases éducatives du rapport à l'autre.

3- 2 Des pratiques induisant des activités dites « éducatives »

Les acteurs attribuent un rôle éducatif aux activités suivantes :

- des sorties avec les élèves. (au cinéma, dans des expositions, en entreprise),
- des sorties autour d'une activité sportive (escalade, randonnée),
- des séances débat à partir de films, de lecture (le plus souvent sur des thèmes actuels de la vie en banlieue.),
- des activités théâtrales,

- des séances de Jeux éducatifs.

Si la majorité des classes relais pratiquent les activités précitées, celles qui vont suivre se rencontrent plus rarement.

A partir de données issues de la pédagogie institutionnelle, des activités particulières peuvent être proposées aux élèves, qui participent alors :

- à des conseils d'élèves,
- à des groupes de parole,
- à l'élaboration d'un règlement intérieur.

Ces activités offrent aux élèves, un travail sur la distinction entre loi et règlement et une formation au civisme (qui ne se réduit pas à de l'injonction).

3- 3 La maîtrise de la gestion des conflits

Certaines équipes ont mené une réflexion très approfondie par rapport à l'éducatif et arrivent à considérer le conflit comme un lieu de négociation entre le jeune et l'adulte, comme un espace qui se **gère**, au cours duquel, les acteurs sont à même de garder la distanciation suffisante, pour que ce moment soit un temps éducatif.

Le conflit n'apparaît plus alors comme l'événement à éviter qui signe l'échec d'une action éducative mais au contraire comme une situation dont il convient d'exploiter tous les aspects afin qu'il devienne un lieu de stratégie éducative.

4- Le rapport aux savoirs

Une des particularités des classes relais, est que l'élève est très souvent pour ne pas dire tout le temps, mis en tâche. Il effectue des exercices, qui le font passer d'une notion à une autre, les temps de cours n'existent plus. Or, il convient de distinguer deux types d'exercices. Certains ont été élaborés de telle sorte qu'ils visent, après un temps de présentation d'un savoir, à pointer la signification de celui ci, auquel cas, ces temps d'exercices sont indispensables. D'autres n'interpellent pas la signification d'un savoir mais visent à l'application de procédures qui peuvent être effectuées, et pire réussies, sans que l'élève rattache ce qu'il fait à une signification quelconque.

Nous qualifierons de pratiques **normativantes**, des pratiques qui permettent aux élèves de se confronter à la signification des savoirs. Par contre, des pratiques qui induisent la simple application de procédures sont des pratiques **normalisantes**. L'élève se trouve alors confronté à des consignes qui l'incitent à appliquer des formules, à répéter des procédures de résolution qui peuvent malheureusement être opérantes, sans que l'élève ait la moindre idée de la signification qu'elles renferment. Ceci risque fort de conduire l'élève à la construction d'un rapport aux savoirs très utilitaire et à réduire son activité intellectuelle, à la mémorisation de procédures et non à la recherche de liens logiques. De plus, l'élève n'est pas toujours entraîné au discernement des contextes d'application de ces procédures. L'élève se méprend alors quant à l'activité intellectuelle à mettre en œuvre.

Lors de nos visites dans des classes relais, nous avons constaté pour les 7 sites visités, une prépondérance des pratiques normalisantes, un manque d'explication quant à la signification des contenus de savoirs et une guidance de l'élève qui conduit à l'application de procédures. Très fréquemment, nous avons entendu des réponses d'enseignant en terme

d'astuces de résolution alors que les demandes des élèves portaient, de toute évidence sur la recherche d'une signification des contenus.

L'ordinateur et les multiples programmes qui existent sur le marché, lorsqu'ils sont mal utilisés, peuvent participer à cette démarche normalisante des savoirs.

L'abord ludique d'un maniement discontinu de clic et de flèches se substituant quelquefois à l'acceptation de l'effort continu que demande l'activité intellectuelle qui induit la compréhension.

Il convient donc de veiller à ce que l'individualisation des pratiques qui pourtant offre aux enseignants et aux élèves une situation pédagogique jugée, par eux mêmes, optimum par rapport à la classe, ne s'accompagne pas de pratiques normalisantes. **L'élève s'y soumettant d'autant plus docilement, que les rapports affectifs qui s'établissent entre les adultes et les jeunes dans ces lieux sont très forts.**

Les pratiques enseignantes peuvent être qualifiées de normalisantes ou de normativantes aussi bien quand elles visent le champ des apprentissages que la socialisation.

La participation à des conseils d'élèves, à des groupes de parole, sont des pratiques normativantes dans l'apprentissage de la citoyenneté car elles donnent place au sujet et signification aux normes sociales. Alors que l'injonction que représente toute phrase qui commence par « il ne faut pas que tu... » renvoie l'élève à la soumission d'une pratique normalisante (face à cette demande normalisante, le jeune choisira, d'ailleurs, la plupart du temps, la transgression).

Certaines classes relais montrent des pratiques normalisantes, aussi bien sur les apprentissages que sur la socialisation. D'autres proposent des pratiques normativantes sur la socialisation et des pratiques normalisantes quant aux apprentissages. Des pratiques normativantes sur les savoirs étant les moins fréquentes.

Pourtant, donner la signification des savoirs confère à ceux ci une dimension socialisante. Cet accès à la socialisation par les savoirs semble ignoré par la majorité des acteurs.

L'enjeu des classes relais est pourtant à notre sens, d'arriver à concilier et non, à disjoindre, les pratiques de socialisation et celles qui visent l'apprentissage. C'est ce que nous exposons dans le paragraphe suivant.

III- L'émergence d'une problématique : les classes relais entre normalisation et normativité

Dans les classes relais le mot norme est souvent prononcé de façon explicite :

« Ces enfants sont hors normes, ne sont pas dans la norme, manquent de repères et de normes »
Nous proposons ici, une réflexion à partir des trois termes que sont, norme, normalisation, normativité.

1- Amener un sujet à un changement de norme

Dans les discours, les représentations des enseignants évoquent souvent un jeune **sans normes**. L'objectif consisterait à lui en faire adopter. A notre sens, l'entreprise est d'une nature bien plus complexe. On ne peut, en effet, concevoir l'élève sans norme. Cette vision d'un vide chez l'autre qu'il convient et qu'il suffit de combler, nous renvoie aux vieilles conceptions sur l'apprentissage, qui n'accordaient à l'enfant qu'un statut de "verre vide " qui se remplissait à l'école. Si le corps enseignant a cheminé sur la reconnaissance d'un savoir déjà construit chez

l'élève et la façon de l'enrichir, en s'appuyant sur ces fondements existants, il semble qu'un cheminement similaire devrait avoir lieu en ce qui concerne l'appropriation de normes sociales.

Nous pensons, en effet, que l'élève obéit à des normes, mais qu'elles sont différentes de celles prescrites dans le lieu école. Les normes auxquelles il se réfère, ne sont pas sans rapport avec la construction de son **identité**. Or le passage en classe relais s'accompagne toujours d'une demande plus ou moins ferme de changement. Si ce changement remet en question, trop fortement ses normes, c'est l'identité de l'individu qui est alors interpellée, ce qui constitue pour lui un risque majeur.

« Changer » requiert chez le jeune, la double capacité de pouvoir élaborer une représentation de ce que les autres attendent de lui et de créer un lien entre ce qu'il est maintenant et ce devenir postulé. Sans cette continuité entre passé, présent et futur, l'individu ne peut risquer le moindre changement. Le changement étant l'acceptation *d'une différence de soi à soi*.

Comme l'exprime Aulagnier¹ : « Fera partie de l'impossible identificatoire toute position qui vous situe en une place qui ne peut plus se relier à celle occupée dans le passé, qui vous pose de ce fait en une place hors histoire, déconnectée de ce travail de mémorisation nécessaire pour qu'on reconnaisse dans ce modifié imprévu la réalisation d'un « je » qui le précédait (...) Une fois qu'un « tu es » est dépossédé de tout lien avec un « j'ai été », le sujet est confronté à une injonction identificatoire inassumable »

Alors que le danger qui apparaît en premier lieu est celui qui se joue à **l'extérieur** du jeune, c'est à dire aux risques qu'il encourt, socialement, s'il maintient son comportement présent, on comprend qu'il en existe un autre, que le jeune appréhende fort bien et qui se joue à **l'intérieur** de lui-même.

La complexité de cette notion de changement et les problèmes de processus identificatoires qu'elle soulève, seront au coeur des résistances que les acteurs vont rencontrer.

2- Apprenant ou élève, appropriation d'une normativité ou soumission à une normalisation

2- 1 *Redonner sens au vécu de l'école*

Les objectifs de « rescolarisation et resocialisation » consistent à redonner sens à ce que vivent les jeunes, au sein de l'école, et de la société, c'est à dire à redonner sens à leur expérience scolaire.

Afin de comprendre le sens de cette expérience scolaire J.Y Rochex, prend appui sur le concept d'activité, qui selon Vygotski¹ est l'unité de base du développement humain :

« qui permet de penser les rapports entre les caractéristiques sociales, inter psychiques et les caractéristiques individuelles, intra psychiques (...) des conduites humaines et donc les processus qui médiatisent les relations des hommes avec le monde qui les entoure. »²

L'activité est donc constituée d'un versant objectif, qui fait exister le reste du monde et met en relation le sujet avec la pensée et les savoirs de l'humanité par les significations qui se

sont construites au cours de l'histoire, et un versant subjectif qui se réfère à l'historicité du sujet qui vit présentement.

C'est dans un jeu dialectique, entre ces deux versants, que se tisse le lien social et se construit chez l'individu, le sens. Le sens pouvant se comprendre comme étant le résultat de la façon dont l'individu va subjectivement interpréter la situation qu'il vit, au regard des significations sociales, qu'il attribue à cette situation et qui elles, se réfèrent au versant objectif.

Pour que ce jeu ait lieu, il faut que le jeune ait conscience de l'existence de toutes ces significations et qu'il en reconnaisse l'expression dans les activités qui lui sont proposées.

Dans les pratiques, que celles ci visent des acquis cognitifs ou un savoir être par rapport à autrui, il convient donc de permettre au jeune de raccorder toute activité à des significations sociales ou cognitives. Les concepts de normativité et de normalisation sont, en ce sens, pertinents pour analyser les pratiques.

2- 2 Normativité et normalisation, le rapport au savoir

La normativité se définit comme un arbitraire propre à l'ordre symbolique. Les savoirs construits par l'humanité obéissent à des normes de nature épistémologique qui portent en elles, les traces de l'histoire, le choix des individus ou les contraintes des sociétés. Les divers domaines d'apprentissage se sont élaborés historiquement et les empreintes de cette construction humaine sont déposées dans des normes et constituent **les significations** qui, sur le versant objectif, représente la **normativité** de chaque discipline.

L'appropriation de ces normes, qui contraignent dans un premier temps, (l'apprentissage de l'écriture par exemple) va se révéler être une activité émancipatrice car permettant l'accès à de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences.(la créativité par l'expression écrite). Le sujet doit accepter une soumission pour accéder à l'expérience émancipatrice qui s'en suit. Les bons élèves connaissent cette posture face aux savoirs, qui sur le plan psychologique s'accompagne d'un vécu de soumission/ émancipation.

C'est en s'appropriant les normes propres à chaque domaine d'apprentissage que l'élève va accéder à une posture d'**apprenant**.

L'élève devient apprenant si la signification des savoirs lui est présentée de façon constructiviste et ancrée dans l'histoire de leurs évolutions. Alors l'apprenant s'investira, dans une **activité** intellectuelle qui donnera un sens aux contenus scolaires.

Le terme de normativité s'oppose à celui de **normalisation** qui se réfère à un arbitraire non pas symbolique, mais socio-politique ou socio-institutionnel qui dicte les règles qui font autorité et qui peuvent aller dans leur fonction normalisatrice jusqu'à instaurer des contraintes plus ou moins légitimes « dans un souci d'exigence abusive de normalisation des comportements et des pensées. »¹ Dans une société, tout individu subit des normalisations que l'on peut considérer, jusqu'à un certain point, nécessaires et qui rendent possible la vie collective.

En ce qui concerne l'apprentissage, cette notion peut, à notre sens, trouver place. Lorsqu'un élève se contente de jouer « son métier d'élève »¹, il n'investit pas autant que l'apprenant. Il se contente de reproduire certains procédés qui permettent plus ou moins d'obtenir quelques résultats. On observe alors l'utilisation d'un ensemble de schèmes

¹Rochex J.- Y. Pourvu qu'ils m'écotent CRDP Créteil 199

²Perrenoud Philippe Métier d'élève et sens du travail scolaire ESF, 1994

opératoires mal maîtrisés et déconnectés des significations des contenus. Cette démarche d'élève est sous-tendue par un rapport utilitaire aux savoirs². Le jeune se soumet à l'application de certaines règles désincarnées qui resteront toujours extérieures à lui. Aucune émancipation ne permettant de faire oublier cet état de soumission.

Certaines pratiques enseignantes, même parmi les pratiques dites innovantes, peuvent induire ce type de rapport utilitaire, notamment quand l'élève est constamment mis en **tâche**, avec la possibilité de réussir, sans pour autant avoir eu une activité intellectuelle d'apprenant. Ce qui le leurre sur la nature des processus qu'il doit mettre en oeuvre pour apprendre.

Dans ce cas, l'élève se soumet à une demande de normalisation sans qu'aucun moyen lui soit donné d'y puiser un enrichissement personnel. Ce qui se joue, est extérieur à lui. Cette obéissance, cette soumission n'apporte rien en échange. L'expérience d'une soumission émancipatrice, n'a pas lieu.

2- 3 Normativité et normalisation, le rapport à la loi

Par rapport au comportement vis-à-vis de la Loi, on retrouve ces deux notions de normativité et de normalisation.

Hans Kelsen³, sur le plan juridique, conçoit toute norme comme la signification d'un acte de volonté humaine, elle est donc arbitraire. Cet acte, posé par celui qui dicte, prescrit un devoir être à autrui. Les normes statuent donc sur un devoir être.

Ce devoir être se traduit par « tu dois, il faut que ». Pourtant ces deux injonctions cachent une distinction que Kelsen juge importante : entre le « devoir être » et le « falloir être ».

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

Par contre, le « falloir-être » se réfère pour l'individu, à des significations normalisantes, à une nécessité causale, à l'adéquation de la fin aux moyens : (que faut il faire, pour aboutir à l'état final souhaité ?). Il suffit alors d'utiliser certains moyens jugés adéquats pour induire les effets permettant d'obtenir la fin voulue. Le lien qui existe le long de cette chaîne d'événements renvoie à un rapport utilitaire. Ce falloir être prend appui sur des éléments extérieurs à l'être qui sont logiquement reliés entre eux.

Nous rattachons ce falloir-être à une expérience de normalisation. La soumission à l'existence d'une norme, sans en reconnaître la validité, réduit le comportement social à un falloir être et l'individu à un perpétuel vécu qu'il inscrit dans des procédures de normalisation.

Un apprentissage de cette distinction éviterait de brouiller ces deux notions qui sont masquées par les formules toutes faites des « il faut que, tu dois » utilisées sans discernement et qui entretiennent chez les élèves, la confusion entre deux postures, celle d'un devoir être et d'un falloir être.

³Charlot, Bautier, Rochex Rapport au savoir dans les banlieues et ailleurs A Colin 1992

⁴Kelsen Hans Théorie générale des normes PUF, 1996 (écrit en 1979)

Le falloir être répond à une demande de normalisation. Alors que le devoir-être implique l'être et atteste un vécu de normativité. La normativité s'impose au sujet alors que la normalisation lui est imposée.

Que l'on vise la construction du rapport au savoir ou du rapport à autrui, normativité ou normalisation sont à l'œuvre.

Ceci nous permet peut être, de reconsidérer, au sein des pratiques, les places respectives des activités de socialisation et des activités d'apprentissage.

3- le rapport entre socialisation et apprentissage

Dans les projets de classe relais, encore plus que tout autre, il est important de savoir comment est perçu le rapport entre socialisation et apprentissage. Or, beaucoup d'acteurs rencontrés qu'ils soient enseignants ou éducateurs attribuent une antériorité à l'objectif de socialisation Cet objectif devant être, selon eux, premier afin de préparer le jeune à l'apprentissage des contenus de savoirs. Sans ce préalable, les acteurs estiment que la relation pédagogique ne peut s'établir.

Cette conception d'une nécessaire antériorité semble s'accompagner d'une disjonction entre la nature même des activités de socialisation et celles d'apprentissage. Les acteurs attribuent à l'école en tant que communauté et institution, le rôle de travailler à former le futur citoyen, les enseignants dans leurs classes contribuant aussi à cet objectif mais le prolongeant par des activités, d'une autre nature, qui visent les apprentissages des contenus scolaires.

Notre réflexion porte sur « l'allant de soi » de cette antériorité. A notre sens, c'est dans la simultanéité que socialisation et apprentissages doivent être menés. Ces derniers étant directement accessibles si toutefois les activités proposées font accéder le jeune à une expérience de normativité qui permettra, à la fois l'acquisition d'un savoir, tout en participant à la compréhension de ce qu'est une norme, donnant ainsi **aux savoirs une fonction socialisante**.

Il n'est pas question de remettre en cause l'importance du travail relationnel, voire affectif, qui se tisse dans les classes relais. Ces jeunes ont un profond besoin de retrouver un cadre psychique et de tester les adultes dans un espace intermédiaire relationnel, qui est cet espace-temps privilégié que constitue la classe relais. Ces jeunes vont y trouver un lieu de parole, un lieu d'écoute, un lieu relationnel qui va les **étayer** dans leurs changements. C'est dans cette optique que les concepteurs des projets font appel à la professionnalité des éducateurs pour qu'elle vienne enrichir celle des enseignants.

Il convient de veiller à ce que l'individualisation des pratiques, fréquente dans les classes relais, ne s'accompagne pas de la construction d'une relation affective aliénante, cadre favorisant l'acceptation de pratiques normalisantes, ce qui participerait à entretenir une confusion fondamentale chez le jeune, qui l'éloignerait de l'accès à des expériences de normativité.

Nous entendons poser comme opérant, dans une simultanéité, le travail sur les savoirs, au double titre de leur transmission et de leur rôle socialisant. La notion de normativité est un concept, qui nous semble approprié pour relier dans les pratiques, ce qui vise la construction du rapport au Savoir et du rapport à autrui.

Un jeune qui ne subit que des expériences qu'il ressent comme normalisantes ne peut que se réfugier dans la soumission totale ou dans la transgression. Les jeunes des classes relais ont pour beaucoup transgressé et sont souvent dans une toute puissance à laquelle il convient de confronter non pas une mansuétude compréhensive mais **l'exigence d'une normativité**.

Toute activité qui vise la construction d'un rapport à la loi ou au savoir exige que le jeune puisse se référer à des significations normatives et non normalisantes. Nous faisons l'hypothèse que toute situation normalisante ou normative dans un rapport au savoir peut induire une recherche d'une situation de même nature dans le rapport à la Loi.

Ne pas oublier que les savoirs, porteurs de normes, sont aussi des objets inducteurs de socialisation est une position déontologique fondamentale. Les objectifs de l'école étant à la fois la création du lien social et la transmission des savoirs, la non disjonction de ces deux fonctions est un enjeu fort pour l'école et pour l'évolution de la professionnalité de ses enseignants.

I- La structure d'accueil, ses objectifs et son fonctionnement

- 1- L'origine du projet et son évolution
- 2- Les objectifs de la classe relais
- 3- Les modalités de l'admission
- 4- L'origine scolaire des élèves concernés
- 5- L'équipe pédagogique et l'emploi du temps

II- Pratiques et conceptions des acteurs

- 1- Les divers enseignements
 - 1- 1 L'enseignement du professeur de français*
 - 1- 2 Les enseignements scientifiques*
 - 1- 3 Refaire l'école en petit*
- 2- Conception et rôle de l'éducateur
 - 2- 1 L'éducateur : son parcours, sa fonction*
 - 2- 2 La nouvelle éducatrice*
- 3- L'opposition entre une dynamique scolaire et sociale
 - 3- 1 Pôle enseignant et pôle éducateur*
 - 3- 2 L'assistante sociale : une opposition de principe*

III- Quelques éléments d'évaluation

- 1- Ce que disent les élèves
 - 1- 1 Ce qui est différent par rapport à la classe*
 - 1- 2 L'importance de l'éducateur*
- 2- A la recherche de données plus objectives
 - 2- 1 L'évaluation : un point faible du projet*
 - 2- 2 Le comportement dans le nouvel établissement*
- 3- Un problème majeur : la réaffectation

Site n° 1

Cette classe relais accueille des jeunes qui ont été **exclus par conseil de discipline** d'un des 16 établissements du **district**. La capacité maximale d'accueil est de **5** élèves. Chaque élève reste **4** semaines, puis il est affecté dans un nouvel établissement. La classe relais est implantée dans un collège sensible, au cœur d'une ZEP de grande taille.

I- La structure d'accueil, ses objectifs et son fonctionnement

1- L'origine du projet et son évolution

Ce projet existe depuis l'année scolaire 92-93, au départ il avait un rôle préventif au conseil de discipline et ne s'adressait qu'aux élèves d'un seul collège, celui qui accueille la classe relais. A cette époque, les acteurs avaient deux objectifs :

- enlever des classes, les élèves perturbateurs,
- éviter les passages en conseil de discipline.

Lors de sa création, les réactions, à l'intérieur de l'établissement, furent fort diverses, certains enseignants estimaient que c'était bien trop d'argent pour un nombre si restreint d'élèves, qui ne méritaient pas cette attention, d'autres voyaient surtout l'intérêt qu'ils avaient à se débarrasser des élèves gênants, et considéraient cette structure comme une « classe poubelle ». L'assistante sociale, quant à elle, marqua une forte désapprobation, à la venue d'un éducateur. Elle y voyait une mesure palliative au manque d'assistante sociale sur la zone et considérait cela dangereux sur le plan éthique et déontologique.

En fin d'année, l'équipe pédagogique constata qu'il n'y avait pas d'amélioration probante sur le comportement des élèves, et que les relations avec les collègues n'étaient pas satisfaisantes. D'après l'équipe, le fait que l'action soit interne à l'établissement ne semblait pas favoriser les possibilités de changement du jeune.

Ce constat fut suivi d'un changement dans la composition de l'équipe (notamment changement de l'éducateur) et le projet redémarrera en ciblant cette fois les élèves exclus **après** conseil de discipline. Dans cette nouvelle optique, l'action s'ouvrait aux 5 collèges de la ZEP. Par la suite, la zone de recrutement ne va pas cesser de s'étendre. Du collège, le projet concernera la ZEP dans un premier temps (5 puis 6 établissements) et deviendra un projet de district en 95-96 (16 établissements), le nombre de places restant de 5.

Effectif annuel de la classe et nombre d'établissements concernés

	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97
Nombre d'élèves par an.....	6	19	14	22	20
Nombre d'établissements concernés.....	1	5	6	16	16

Une vingtaine d'élèves est prise en charge chaque année. **Le nombre de places est donc restreint au regard de la zone concernée.**

Parallèlement à ce projet, le nouvel éducateur met en place, en Novembre 93, une action de prévention pour les élèves du collège, où se trouve implanté la classe relais. Ce projet appelé la Mission éducative et scolaire permet à des élèves particulièrement agités, d'avoir un entretien par semaine avec l'éducateur, tout en restant scolarisés dans leurs classes. Chaque année, une quinzaine d'élèves bénéficient de cette action.

Comme dans toutes les classes relais, la première année remet en cause les acteurs et les modalités du projet.

2- Les objectifs de la classe relais

Maintenant, cette classe accueille des élèves de collège, **exclus par conseil de discipline**. Ces jeunes ont des difficultés d'intégration dans le cadre scolaire : refus des règles de vie collective, violence verbale ou physique.

Les objectifs de la classe relais sont exprimés comme suit :

- empêcher les élèves en période d'échec, voire de révolte, de gêner le bon fonctionnement d'une classe normale,
- éviter à ces élèves les errances dans le quartier, en attendant une nouvelle affectation,
- leur assurer un suivi scolaire dans certaines matières afin de leur permettre une réinsertion plus confortable dans leur nouvel établissement.

Les acteurs du projet insistent sur l'aspect psychologique et affectif que doit comporter l'encadrement.

« Il s'agit de profiter du choc que constitue une exclusion, sur l'élève et sa famille pour proposer dans un premier temps une réflexion, puis une interrogation sur l'avenir et faciliter la mise en place d'un projet personnel. Il importe également de faire comprendre aux jeunes que la situation n'est pas irrémédiable, de leur apprendre à aimer l'école, à respecter l'autre, à se respecter. Par ailleurs, nous nous efforçons, de convaincre les parents de participer à cette tâche ».

3- Les modalités de l'admission

Lorsqu'un élève du district passe en conseil de discipline, on lui propose ainsi qu'à ses parents de venir s'entretenir avec le principal du collège où se trouve la classe relais, ce dernier selon le cas peut réunir la commission d'évaluation et de suivi de la structure.

Celle-ci est constituée par :

- le chef d'établissement du collège d'accueil de la structure,
- le professeur coordonnateur de l'équipe,
- l'éducateur,
- le conseiller d'orientation psychologue,
- le conseiller principal d'éducation,
- un représentant d'un foyer d'accueil voisin,
- l'éducateur de l'élève (s'il en possède un),
- un représentant de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, en tant que personne

ressource.

La PJJ est partenaire de cette action qu'elle suit depuis le départ, bien qu'aucun éducateur n'ait pu être mis à la disposition du projet.

Cette commission de taille imposante, a pour objectif d'évaluer les chances de réinsertion scolaire de l'élève dans le cadre de la structure, c'est-à-dire, d'un ensemble de pratiques pédagogiques individualisées soutenues et complétées par le travail de remotivation et de suivi assuré par l'éducateur.

La commission peut juger que l'élève ne relève pas de la structure, notamment lorsqu'un placement semble préférable. C'est alors l'assistante sociale du secteur qui remplit, avec l'accord de l'élève et de sa famille, le dossier de prise en charge par l'aide Sociale à l'Enfance.

Les comptes-rendus de la commission font souvent mention de demandes de placement de l'élève dans les années antérieures, qui n'ont pas été accordées. Pourtant, un éloignement du jeune de ses copains, de son quartier ou de sa famille est souvent mentionné comme un impératif.

Pour certains cas, la famille, le jeune et les éducateurs pensent que la meilleure solution préventive est un placement en internat, mais le nombre d'internats qui permettent d'écarter le jeune de son milieu momentanément, est actuellement insuffisant.

Si la classe relais apparaît comme un moyen favorisant la réinsertion dans un nouvel établissement, un contrat d'admission* est signé par les parents, l'élève et le chef d'établissement. Celui-ci est assez unilatéral et stipule ce que l'élève doit respecter : les personnes (adultes ou élèves), les locaux, les horaires et les demandes de travail scolaire.

Si l'élève ne respecte pas ces règles, il peut être exclu de la classe relais et remis à son établissement d'origine.

Pendant son inscription dans la classe relais, l'élève reste scolairement rattaché à son établissement d'origine.

En 95-96, il y a eu 29 demandes d'admission, 3 ont été refusées par la commission et 4 familles ont refusé l'inscription en classe relais (soit à cause de sa localisation trop éloignée du domicile, soit par refus d'aller dans une « classe pas normale »).

En 96-97, 18 demandes ont été faites, 2 ont été refusées par la commission.

L'effectif dans la classe est fluctuant puisque les arrivées dépendent des conseils de discipline. Il y a donc des entrées et des sorties à tout moment. Il peut arriver que l'effectif ne soit que d'un élève, ce qui est relativement mal vécu par l'élève, ou au contraire que la classe soit complète. (En fin d'année scolaire 95, l'effectif de la classe était de six, l'équipe ne voulant pas dépasser ce nombre, certains élèves exclus ne purent être acceptés.)

4- L'origine scolaire des élèves concernés

Parmi les 16 établissements du district, 5 sont en ZEP, dont 3 établissements « sensibles ».

Nature des établissements d'origine

Provenance des élèves	1995-1996	1996-1997
établissements sensibles(3).....	9	12
établissements ZEP(2)	3	3
établissements hors ZEP(11).....	10	5
TOTAL	22	20

(Il n'existe de données précises que depuis 1995, ce qui correspond à l'arrivée d'un nouveau principal adjoint, qui fut chargé du dossier « Classe relais »).

En ce qui concerne le type d'établissement d'origine, proportionnellement, les établissements ZEP envoient beaucoup plus d'élèves que les établissements hors ZEP. En 95-96, les 11 établissements hors ZEP ont envoyé 10 élèves. Ce nombre descend à 5 en 96-97.

On peut se demander si cette diminution est conjoncturelle ou si elle correspond à un désinvestissement des établissements hors ZEP, pour lesquels la participation au projet engage d'autant plus à une obligation d'accueil d'élèves de ZEP.

L'effectif de la classe dépend du nombre de conseils de discipline des divers établissements.

Or, comme l'indique le tableau suivant, ceux-ci dépendent de la zone de recrutement mais aussi des politiques éducatives des établissements concernés, comme le montre la comparaison du nombre de conseils de discipline dans deux établissements sensibles (le 1 et le 3) qui pourtant recrutent sur une zone relativement comparable, au niveau de la population.

Nombre de conseils de discipline sur le district en 96-97 (Chiffres de Mai 97)

	Nombre de conseil de discipline	Nombre d'exclusion définitive	Elèves envoyés en classe relais
1. sensible	14	12	7
2. sensible	5	2	2
3. sensible	2	2	2
4. ZEP.....	6	6	3
5. ZEP.....	0	0	0
6.	2	2	0
7.	3	3	2
8.	3	3	2
9.	1	1	1
10.	3	3	0
11.	1	1	0
12.	0		
13.	0		
14.	0		
15.	0		
16.	0		

En réalité, c'est 11 établissements qui ont utilisé la classe relais cette année. Ce tableau montre que sur les 38 conseils de discipline du district, 33 ont prononcé une exclusion définitive et 18 élèves ont été en classe relais, c'est à dire environ 50%.

La moitié des élèves exclus du district passent en classe relais.

Les autres élèves sont réaffectés dans un nouvel établissement sans passer par la structure soit parce qu'ils ne correspondent pas au profil d'élève accepté par la commission, soit parce que ce sont des anciens élèves de la classe relais qui récidivent (6 cas, cette année), soit parce que les parents refusent. **Ces élèves pourraient donc constituer un groupe témoin en vue d'une évaluation de l'action.**

En ce qui concerne le niveau de classe d'origine, ce sont les élèves issus de 5ème qui sont les plus nombreux.

Niveau d'origine des élèves

Provenance des élèves	1995-1996	1996-1997
6 ^{ème}	3	3
5 ^{ème}	12	8
4 ^{ème}	3	5
3 ^{ème}	4	4
TOTAL	22	20

La moitié environ de ces élèves est sous mesure judiciaire.

5- L'équipe pédagogique et l'emploi du temps

Les élèves ont 28 heures de cours, toutes les matières sont représentées. L'équipe comprend 10 professeurs, qui interviennent en heures supplémentaires, un éducateur, une infirmière, la documentaliste. Le collège a octroyé une petite salle de cours, et un bureau pour l'éducateur.

Durant les premières années, les professeurs venaient des différents collèges du district, maintenant ils proviennent pour la grande majorité de l'établissement support.

Actuellement, l'équipe se concertent une fois tous les 15 jours, ce qui de l'avis de certains enseignants n'est pas suffisant.

Le professeur de français qui coordonne l'équipe, a 9 heures de décharge, les autres enseignants interviennent en HSE.

L'emploi du temps* des élèves, sur les 4 semaines, en 96-97 est le suivant :

Français.....	5 h	Informatique.....	1 h
Mathématiques	2 h	Physique.....	1 h
Anglais.....	2 h	Espagnol.....	1 h
Technologie.....	2 h	Biologie.....	2 h
Histoire Géographie.....	2 h	Education civique.....	1 h
EPS	2 h		

Soit 21 h de cours.

S'y ajoutent :

- 1 h au CDI,
- 1 h de relaxation,
- 4 h avec l'éducateur,
- 1 h avec l'infirmière.

Soit 7 h d'activités « particulières ».

Le passage dans la classe relais n'étant que de 4 semaines, les acteurs veulent que toutes les matières soient représentées.

Cet emploi du temps est dans sa conception, assez proche de celui de l'école, mais on peut s'interroger sur la pertinence d'un nombre aussi important d'enseignants sur un laps de temps si court.

Il semble que cet emploi du temps résulte plus d'une logique de remplissage selon les disponibilités horaires des intervenants que d'une réflexion sur les contenus à apporter en regard de la spécificité du public concerné.

En effet, chaque année, il faut trouver des professeurs qui acceptent, en heures supplémentaires, et selon les disponibilités de leur propre emploi du temps, de prendre cette classe. C'est pourquoi, l'année prochaine, cette classe sera considérée comme une section supplémentaire ce qui permettra tout d'abord de dégager un temps commun de concertation autre que sur le temps du repas, et de repenser peut être la répartition horaire des différentes matières.

Le temps de concertation jusqu'à présent est trop faible et les différents intervenants ne donnent pas l'impression de former une équipe. Les concertations sont plus focalisées sur des études de cas que sur des analyses de pratiques. Des questions essentielles comme : Est-il nécessaire que toutes les matières soient représentées ? Ne faut-il pas mieux focaliser sur certaines d'entre elles? ne semblent pas avoir été réellement mises en débat.

II- Pratiques et conceptions des acteurs

1- Les divers enseignements

Les élèves de niveaux différents de la 6^{ème} à la 3^{ème} quelquefois, forment un groupe fluctuant, puisque les arrivées et les départs ne sont pas synchrones. L'effectif maximum est de 5 élèves.

Les cours ont lieu dans une petite salle assez froide et sonore, sauf pour les enseignements spécialisés (Technologie, Biologie, Informatique).

1- 1 L'enseignement du professeur de français

Le professeur de français a une décharge de trois heures pour coordonner l'équipe, elle intervient six heures devant les élèves. Elle consacre donc 9 heures à la classe relais. En terme de moyens, c'est donc une demi décharge qui a été attribuée. Cette enseignante est très impliquée dans l'aide aux élèves en difficulté, elle n'enseigne **que dans des classes à profil** (pré-6^{ème} ou -4^{ème} d'aide et de soutien). A l'extérieur, elle assure 3 heures de cours au COAE (Centre d'orientation et d'action éducative, Protection Judiciaire de la Jeunesse) Par semaine, cette enseignante totalise **25 heures** de cours. Alors qu'il y a eu beaucoup de changement d'enseignants dans cette équipe depuis ces 5 années, cette enseignante est dans le projet depuis son origine, elle le marque de par sa personnalité, son implication personnelle, elle traite les problèmes avec beaucoup d'affectivité.

Elle apparaît passionnée par l'expérience de la classe relais. Selon un de ses écrits, elle définit ainsi les objectifs de la classe :

Redonner à ces élèves en échec scolaire et comportemental le goût de l'école par des méthodes de revalorisation, leur apprendre que sans le respect de l'autre, on ne peut vivre en société, leur faire comprendre que la volonté de s'en sortir est le meilleur et le seul moteur, leur faire accepter l'idée qu'ils sont des adolescents comme les autres et que leurs problèmes ne sont que les conséquences de leur attitude. (Néanmoins elle ne reparle jamais avec un élève de sa conduite passée, elle veut porter sur eux, un regard neuf, leur redonner une chance.) « Paraît-il qu'ailleurs, ce sont des petits démons, ici, ils se tiennent bien. Comme quoi il n'en faut pas beaucoup pour qu'un adolescent change de comportement! »

Sur le plan des contenus de l'enseignement en français, elle ajoute : « En groupe, je fais pas mal d'études sur dossier sur des thèmes comme : les problèmes de l'adolescence, les déviations etc., cela permet aux élèves de s'exprimer et, à partir de là, on peut faire du travail sur le champ lexical, la création de fiches thématiques. On essaye aussi de les rendre un peu autonomes, avec des travaux de recherche. »

Les élèves travaillent aussi de façon plus individualisée sur des fiches d'exercices en grammaire, par exemple. Ces fiches sont faites par l'enseignante.

« Mais scolairement parlant, ils ont trop de retard. » Ce qu'on leur donne, ce sont des méthodes de travail. On adapte beaucoup, selon l'âge des élèves. Je procède au feeling, c'est jamais la même chose. Je m'adapte au gamin. »

« On ne connaît rien de l'élève qui arrive, les établissements n'envoient pas suffisamment d'éléments, on a plusieurs fois demandé des bilans quant au niveau de connaissance des élèves aux enseignants, mais on ne les obtient pas, il n'envoient qu'une fiche de renseignements*. »

Les relations avec les établissements d'origine ne sont pas faciles à établir.

1- 2 Les enseignements scientifiques

En Mathématiques, il y a deux heures par semaine, le professeur se sert d'exercices tirés de livres parascolaires selon la classe d'origine de l'élève. Chaque élève travaille individuellement.

Une heure d'informatique a été introduite cette année. Il s'agit juste d'une initiation au traitement de texte et à la mise en page avec des dessins, car pour l'élève, cela ne représente que 4 heures durant son séjour en classe relais.

En Sciences Naturelles, le contenu est axé sur de la méthodologie : projection de film et tri des informations essentielles, lecture de graphique, réalisation de courbes.

En technologie, les élèves travaillent sur des dossiers de fabrication, ils réalisent certains objets (porte stylo, classeur, micro fusée). Il s'agit plutôt d'Education manuelle et technique.

1- 3 Refaire l'école en petit

Les enseignants ne se réfèrent à aucun courant pédagogique particulier. L'équipe pense que la classe relais ne doit pas être trop éloignée des modalités d'une classe ordinaire. L'ensemble des enseignements est axé sur la réconciliation de l'élève avec chaque matière. Il n'y a pas de pratique de bilan des connaissances, ni de procédures de remédiation qui mettraient l'élève au centre de la démarche, ceci est en partie du, au court temps de passage dans la classe.

La durée d'un mois est souvent jugée insuffisante par les enseignants, pourtant il n'est pas envisagé de la remettre en cause.

Les divers intervenants comme l'infirmière et la documentaliste recherchent toutes deux l'instauration d'un dialogue avec les jeunes. Au CDI, les élèves choisissent des livres ou des bandes dessinées, quelques élèves ont préparé une émission radio. Avec l'infirmière, ils débattent de leurs problèmes.

En EPS, l'approche est éducative avec des jeux, le faible effectif du groupe n'est pas toujours facile à gérer.

2- Conception et rôle de l'éducateur

En cinq ans, trois éducateurs se sont succédés dans ce projet. La première éducatrice est restée une année. Puis, durant trois années scolaires, de 93 à 96, un éducateur a pris la

relève. Celui-ci a démissionné en Juin 96, car ces conditions de travail ne le satisfaisaient pas. En effet, le salaire de l'éducateur était subventionné par la Mission Ville (127 000 F) et géré par la Fédération des Oeuvres Laïques. Cette subvention ne permettait qu'un recrutement partiel, de Novembre (il n'y avait pas de conseil de discipline avant) jusqu'à Juin. Ceci mettait chaque année l'éducateur dans une position relativement précaire. L'assurance de pouvoir bénéficier d'un poste de maître auxiliaire, n'ayant pu lui être faite, il accepta un poste mieux rémunéré dans une classe relais qui s'ouvrait dans un autre département.

C'est le principal du collège qui a recruté l'éducateur, et qui a du trouver un support budgétaire pour sa rémunération. Toutes ces procédures demandent un fort investissement et beaucoup de temps.

En Novembre 96, une autre éducatrice fut recrutée, le poste de maître auxiliaire ayant été obtenu. Nous exposerons d'abord les visées et les conceptions de l'éducateur puis de la nouvelle éducatrice.

2- 1 L'éducateur : son parcours et sa fonction

Il est issu des Sciences sociales (DEA en sociologie sur la problématique des Africains émigrés en région parisienne). Il ne possède donc pas une formation « d'éducateur ». « Le terme d'éducateur ne me convient pas puisque je ne suis pas éducateur, ce qui m'intéresse avant tout, ce sont les relations humaines. » Néanmoins, il a déjà occupé un poste d'éducateur dans un lieu de vie en province. Il est d'origine sénégalaise et a créé deux associations : une qui permet de faire des projets en Afrique, une autre en région parisienne qui offre du soutien scolaire aux enfants d'émigrés. Il a été recruté par le chef d'établissement.

Dans ce projet la fonction de l'éducateur est vraiment centrale. : Il intervient devant les élèves trois heures en classe entière et une heure en entretien individuel. "Avec eux, je reviens sur le fait qui a provoqué l'exclusion, je rappelle le contrat, les règles, puis on parle, ils m'apprennent comment ils vivent, ils parlent facilement." Il est aussi chargé :

- des relations avec les familles et les éducateurs,
- du suivi des élèves au retour : ils les accompagne dans leur nouvel établissement et les visite dans les mois qui suivent. Il s'informe avec les CPE et les principaux du collège du comportement de l'élève. **C'est à lui qu'il incombe de créer un réseau dans les collèges environnants.**
- il coordonne le projet en assurant le passage des informations aux différents intervenants et à la direction de l'établissement,
- il organise et anime les réunions de concertation des enseignants,
- outre la classe relais, il reçoit une quinzaine d'élèves du collège, en entretien individuel, pour un suivi éducatif.

Ses relations avec les enseignants étaient des meilleures.

Comme l'indique le professeur de français qui s'appuyait beaucoup sur lui :

« On se raccroche toujours à l'éducateur, quand il y a un problème »

Néanmoins, cet éducateur émettait quelques critiques sur le fonctionnement de l'équipe enseignante.

« Ils ne fonctionnent pas en équipe. J'aurai préféré que tous, nous nous entendions sur une véritable fonction globale d'éducation et que les pratiques pédagogiques soient plus variées, plus basées sur une dynamique de projet, sur des sorties éducatives.

Mais les enseignants viennent de divers collèges, la concertation se fait une fois tous les 15 jours sur le temps de midi, ce qui avec les déplacements ne laisse pas toujours un temps suffisant. »

Cette année, les enseignants sont issus du même collège, ceci facilite les rencontres.

Le fait que les enseignants (à l'exception de celle de français) ne participent que 1 ou 2 heures par semaine à ce projet, ne semble pas être une modalité qui permette l'investissement nécessaire pour que s'élabore un véritable travail en équipe.

2- 2 La nouvelle éducatrice

Après l'obtention d'un DEA en psychologie clinique, cette personne a professé pendant 20 ans en tant que Psychologue en Algérie, son pays d'origine, elle a beaucoup travaillé sur la psychosomatique avec des expériences très diverses en milieux hospitalier et scolaire. Elle est depuis 3 ans en France où, après un stage en ethnopsychiatrie d'un an à Paris, elle a passé un DESS. Ce qui l'intéresse maintenant, ce sont les problèmes spécifiques des populations émigrées.

Son recrutement a mobilisé le chef d'établissement qui a reçu une dizaine de candidatures.

Elle est appréciée par l'équipe. Elle a repris toutes les fonctions précédemment citées, tout en insistant sur les familles.

Elle considère que ce sont des problèmes très souvent culturels qui sont à l'origine des malentendus entre les élèves et les enseignants. Elle se réfère à la délicate position de l'enfant d'émigré, au rôle difficile à assumer pour les pères maghrébins, notamment pendant l'adolescence des fils. Le berceau familial est un lieu où les problématiques des parents se reflètent chez les enfants. C'est pourquoi elle estime qu'il faut aussi intervenir sur les familles.

« Pour certains cas, il n'y a de réelles chances de faire évoluer le comportement de l'enfant que s'il existe une thérapie familiale. » Elle reçoit donc les familles, en suit quelques-unes et les oriente sur des spécialistes capables de les aider, pour ceux qui l'acceptent.

« On ne peut pas faire abstraction des problèmes que le jeune rencontre dans sa famille. C'est **aussi un objectif de la classe relais de faire évoluer la famille.** Ils portent mieux leurs enfants quand eux-mêmes, sont aidés. Bien sûr, c'est ma formation qui induit ce type de réflexion. Il ne faut pas se substituer à d'autres instances d'aide, mais on ne peut ignorer cet aspect des choses. »

Dans le même contexte, l'éducateur précédent ne se référait pas du tout, à cette notion d'interculturel et d'objectif sur les familles.

On voit bien ici, la place que prend la vision de chacun, selon son parcours.

Sans juger de la pertinence de cette position, il nous semble néanmoins que cet objectif attribué à la classe relais, (l'intervention sur les familles) ou le fait de faire appel prioritairement à des problématiques qui ciblent la causalité de la déscolarisation sur des

problèmes identitaires, des populations d'origine étrangère, demandent au moins un débat de fond au sein de toute l'équipe.

Alors que ce projet a cinq ans, il n'est pas encore sous-tendu par des références et un réel travail de réflexion d'une équipe sur les questions qui pourtant se posent (la durée de l'action, les matières enseignées, les familles comme objectif...etc.). Ce qui peut permettre à chacun de le concevoir et de l'infléchir, comme il l'entend.

3- Les tensions entre une dynamique scolaire et une dynamique sociale

3- 1 *Pôle enseignant et pôle éducateur*

Lors du démarrage du projet, plusieurs réunions avaient permis des échanges entre l'administration du collège à l'initiative de l'action et des représentants de la PJJ ainsi que des éducateurs de quartier. A cette époque, un net clivage avait eu lieu entre "les professionnels scolaires" (principal et enseignants) qui se plaçaient, avant tout, dans une dynamique scolaire, que l'on peut résumer de la façon suivante : « Certains élèves nous empêchent de travailler comme nous l'entendons dans nos classes, ils doivent partir pour que nous continuions de pouvoir exercer notre profession » et les professionnels sociaux (PJJ et éducateurs) qui eux se positionnaient sur l'enfant : « Que peut-on mettre en place pour faire prendre conscience, faire évoluer les élèves les plus en difficulté ? » Ces divergences découragèrent les éducateurs des associations qui ne participèrent plus aux réunions. La PJJ, par contre, resta partenaire de l'action.

La directrice du Centre d'Orientation Action Educative (PJJ) a suivi avec intérêt ce projet, elle est relayée cette année par une des éducatrices de son centre, puisqu'un demi-poste PJJ a été créé, non pas pour la classe relais, mais au titre des relations sur la scolarité entre la PJJ et l'Education Nationale. La PJJ est donc présente aux commissions d'admission. L'éducatrice ne se sent pas vraiment partie prenante dans le projet mais conçoit plutôt son rôle en tant que personne ressource. Pour elle, comme pour la directrice du centre, les relations avec l'Education Nationale se sont bien améliorées :

« Au départ, nous n'étions pas sur la même longueur d'onde, on ne connaissait pas nos divers fonctionnements. L'EN disait : mais que fait donc la Justice ? Nous, on constatait **une violence institutionnelle dans l'école**, dont il ne fallait pas parler. Maintenant, on connaît bien les principaux des collèges, les deux institutions se connaissent mieux. Depuis deux, trois ans, les choses bougent, les établissements se posent plus de questions sur leur propre fonctionnement. »

Néanmoins, il y a encore des choses qui les choquent, dans la dynamique scolaire du projet : l'engagement à leur sens trop unilatéral, que l'élève signe lors de son arrivée en classe relais par exemple, la taille des commissions d'admission qui effraye les enfants et les familles, le ton de voix de certains enseignants qui ne correspond pas à la qualité relationnelle voulue. Mais ce projet constitue pour elles, une nécessité permettant de mixer deux cultures : celle de l'école et celle du monde social. Elles entendent donc maintenir leur collaboration même si elles n'ont pas toujours l'impression « qu'on leur laisse la place ».

3- 2 L'assistante sociale : une opposition de principe

L'assistante sociale de l'établissement ne travaille pas avec l'éducateur, et se montre assez critique sur le projet. Tout d'abord, le fait que l'action se place après le conseil de discipline ne correspond pas à sa vision de la prévention.

« De plus ce projet avant, était pensé dans une optique de prévention sociale, avant le conseil de discipline, très vite il est devenu post conseil de discipline, comme ici, les conseils de discipline débouchent systématiquement sur une exclusion prévue à l'avance. Je ne veux pas participer à cette mascarade. De plus les motifs d'exclusion sont de nature quelquefois étonnants »

Pour elle, les choses ne sont pas à leur place, elle considère que pour certains jeunes, une structure basée principalement sur une dynamique scolaire, pourrait « remettre les élèves sur les rails ». Mais alors, il n'y a pas besoin d'y adjoindre des travailleurs sociaux. Pour des jeunes plus en difficulté, elle ne croit pas à la possibilité de changement des élèves prédélinquants dans un protocole qu'elle qualifie « d'injonction thérapeutique », il y aurait besoin d'une autre structure, qui serait à plus long terme, un travail d'accompagnement qui répondrait à la déontologie du travail social, dans lequel elle envisagerait sa place en tant qu'assistante sociale.

La présence de l'éducateur est vécue en terme de rivalité professionnelle.

A son sens, l'existence de la classe relais cautionne un système qui ne veut pas se remettre en question. Elle finit l'entretien en exprimant les questions qu'elle voudrait que tous les acteurs se posent :

« La classe relais, c'est pendant un temps trop court. Est-ce qu'on se donne bonne conscience ? ou est-ce que cela a vraiment du sens ? »

III- Quelques éléments d'évaluation

1- Ce que disent les élèves

Il nous semble que ces données, tout à fait subjectives, du discours des jeunes sont à citer sans pour autant prétendre leur donner statut d'évaluation du projet.

Rappelons que les élèves qui sont accueillis viennent de passer en conseil de discipline. Les raisons d'exclusion sont des actes de violence verbale ou physique à l'encontre aussi bien d'élèves, de surveillants ou d'enseignants.

Nous avons mené des entretiens avec 6 élèves. Deux étaient encore dans la structure, deux étaient dans leur nouveau collège depuis 3 à 4 mois, deux autres avaient été dans la structure les années précédentes. Le nombre faible des entretiens ne peut nous permettre de prétendre de donner à ce groupe d'élèves, une quelconque représentativité. Néanmoins, il nous semble important de mentionner certaines de leurs remarques qui attestent de leur vécu dans la classe relais. Nous n'avons pas essayé d'analyser les causes de leurs venues dans cette classe, bien que nous ayons remarqué des degrés de gravité fort différents qui renvoyaient aux diverses politiques éducatives des établissements d'origine. Tous les établissements ne possédant pas les mêmes seuils de tolérance, en ce qui concerne le comportement des élèves.

Nous avons surtout voulu entendre comment les élèves avaient jugé leur vécu dans cette classe, si les pratiques proposées ou les personnes rencontrées marquaient une différence par rapport à une vie de classe « normale ». Qu'avaient-ils appris ou compris durant ces 4 semaines ? En quoi cela les avait aidé dans leur nouvel établissement ?

1- 1 Ce qui est différent par rapport à la classe

De façon unanime, la première chose dite par les élèves concerne la qualité de la communication qu'ils ont trouvée dans la classe relais et qu'ils expriment plus en terme de parole que d'écoute.

« Ici, les profs **ne crient pas et ils nous parlent.** »

« En classe (habituelle), les profs, **ils font cours**, ils parlent pas, c'est ça un prof. Quelquefois ils parlent un peu, mais c'est rare. Moi, j'aime bien quand on me parle. Avec les profs, ici on parle. »

Pour les élèves, c'est avant tout, le faible effectif qui permet ce type de rapport et non les personnalités des professeurs.

D'autre part, les élèves disent qu'ils comprennent mieux, bien qu'ils jugent les pratiques pédagogiques semblables à celles d'une classe normale :

- « ici, ils font les cours normaux, mais ils ont le temps d'expliquer »,
- « ici, c'est pareil qu'en cours, on fait des exercices, mais les profs, ils parlent doucement. ».

Les élèves se sentent aidés dans la classe relais :

- « J'aime bien apprendre mais je retiens pas, ici les profs, ils **veulent vraiment** qu'on comprenne. »,
- « Ils expliquent mieux, ils répètent pour qu'on comprenne. »
- « j'ai appris ce que je ne savais pas faire. »,
- « Ici on m'aide, on me répète, c'est bien, je comprends. »,
- « En classe, souvent on comprend pas, on s'ennuie, ici je comprends. »,
- « Quand le professeur il est gentil cela me donne envie de travailler. ».

Pour les six élèves, et malgré nos propositions pour les amener à nous parler des aspects négatifs de la structure, nous avons recueilli un jugement extrêmement positif de cette classe relais, y compris chez les "anciens".

Tous jugent la structure utile, les raisons allant du « Comme ça, je suis pas resté à la rue », « J'ai appris des choses », « j'ai compris qu'il fallait que je me tienne à carreaux ». Ce dernier point est, pour eux, le résultat du dialogue avec les professeurs, mais aussi avec l'éducateur.

1- 2 L'importance de l'éducateur

Les entretiens ayant été faits en Juin 96, les élèves ne parlent que de l'éducateur. Pour ces élèves, l'éducateur de la classe est **leur** éducateur et donc chacun parle de « **mon** éducateur ». Ils lui attribuent tous un rôle important, selon eux, il sait leur parler et leur faire comprendre qu'en ce qui concerne leur comportement, « il faut qu'ils arrêtent ».

Ces élèves ont pourtant eu, auparavant, maints dialogues sur leurs conduites avec leurs enseignants ou leurs conseillers d'éducation. On peut penser aussi que le rappel à la loi qu'a constitué le conseil de discipline a aussi un rôle dans cette prise de conscience, mais aucun élève n'a proposé cette relation. A nos demandes répétées pour qu'ils caractérisent le comportement de l'éducateur, par rapport à celui d'un CPE par exemple, les élèves ne trouvent pas de mots et disent « lui, il sait faire. ».

« S. (prénom de l'éducateur), il tient à moi, il ne veut pas me lâcher. ».

« Avec lui, on parle de nos problèmes. Les profs dans ma classe, ils faisaient des rapports, c'est tout, ils ne parlent pas, **ils ne savent qu'écrire**. En plus, les rapports, je les ai jamais vus. Avec S., j'ai compris, maintenant je sais qu'il faut que je reste calme. ».

« Maintenant je fais attention, même quand un prof, il a tort, je me tais. » (Est-ce à dire qu'il s'agit là d'une des compétences du bon élève ?).

« Avant, j'étais tête en l'air, ici j'ai compris que si je restais à la rue, j'aurai rien; Ici on signe un contrat, il faut signer, si on signe on se met ça dans la tête, qu'on va se calmer un petit peu. ».

Si nous obtenons guère d'éclaircissement sur le savoir faire de l'éducateur, nous retenons qu'il a un fort impact sur les élèves, que ces derniers entretiennent avec lui des relations très affectives (Il en est apparemment de même avec l'éducatrice cette année, qui est très appréciée des élèves et des familles).

2- A la recherche de données plus objectives

2- 1 L'évaluation : un point faible du projet

Evaluer l'efficacité d'un tel projet nécessite la mise en place d'un suivi des élèves, pour constater les effets à la fois sur le comportement et les résultats scolaires. Durant les deux premières années du projet, aucun suivi des élèves ne s'est fait. C'est à partir de l'année 94-95 que l'éducateur a dégagé plus de temps pour accompagner les élèves au retour et rencontrer pendant les mois qui suivaient, les enseignants ou les CPE afin de s'informer de la situation scolaire de l'élève. Mais aucun bilan quantitatif précis ne fut rédigé. Il faut attendre l'année 95-96 pour obtenir des données quantitatives un peu plus précises, quant au devenir des élèves en fin d'année, l'Inspection Académique ayant fourni une grille d'évaluation.

Mais, encore actuellement, les élèves ne sont pas suivis l'année d'après, on ne peut donc connaître l'impact de l'action, à long terme. De plus ces élèves étant en âge d'orientation, ils se dispersent dans différentes villes, ce qui ne favorise pas le suivi.

L'évaluation demande une réflexion méthodologique et un investissement en temps et en personnel que cette équipe n'a pas pu entreprendre.

2- 2 Le comportement dans le nouvel établissement

Trois indicateurs sont néanmoins repérables :

- Les appréciations des équipes éducatives des établissements, celles-ci sont recueillies selon deux modalités : des échanges informels entre les personnels et l'éducatrice ou des questionnaires,
- Le nombre de « récidives »,
- Les orientations de fin d'année.

Afin de recueillir les appréciations des équipes du nouvel établissement d'affectation, l'éducatrice entretient des relations qui lui permettent d'avoir un aperçu. Mais pour obtenir des données plus complètes, l'équipe de la classe relais a mis au point un questionnaire bilan*. Ce questionnaire porte sur le comportement de l'élève, son assiduité, ses résultats et son attitude vis-à-vis du travail.

En 96, sur les 21 élèves replacés, seulement 12 réponses sont revenues des établissements . Ceci montre que les établissements du district ne se sentent pas tous concernés par l'action.

Dans les réponses, les remarques sont plutôt positives quant à l'adaptation dans le nouveau collège, tout du moins dans un premier temps, ce qui confirme les dires de l'éducatrice.

Une des difficultés méthodologiques pour l'évaluation d'un tel projet est que trois facteurs interviennent :

- ***le rappel à l'ordre du conseil de discipline,***
- ***le passage en classe relais,***
- ***la réaffectation dans un nouvel établissement.***

C'est la conjonction de ces trois facteurs qui semble être un protocole qui peut induire, au moins dans les mois qui suivent, un changement positif chez l'élève.

Pour évaluer le seul facteur « classe relais », il faudrait pouvoir comparer ces taux d'adaptation avec ceux obtenus sur le secteur, avant la mise en place de la classe relais ou avec un groupe témoin (les élèves exclus qui n'ont pas été en classe relais). Mais aucun protocole n'a été mis en place.

D'autre part, deux facteurs ont une action sur le comportement du jeune au retour : la qualité de l'accueil qui lui est fait et le type de population fréquentée par l'établissement.

En effet, l'accueil dans les établissements n'est pas le même et cela, d'après l'éducateur, se répercute, sur le comportement des élèves : « On sait, avec certains collèges, que cela va bien se passer. »

Cette remarque montre l'importance qu'il y a à travailler l'aval d'une telle structure et les nécessaires échanges et réflexions communes qui devraient avoir lieu entre les divers acteurs qui jalonnent le parcours de ces élèves.

« Certains collèges acceptent les gamins, parce qu'ils se sentent obligés de jouer le jeu, mais ils font tout pour les virer le plus rapidement possible. Le record, c'est une demi-journée. Le gamin est arrivé le matin, à midi il était renvoyé, pour une histoire de casquette. »

Le simple fait de rescolariser le jeune dans un établissement d'un autre quartier semble aussi être un facteur déterminant. C'est ainsi que deux élèves de ZEP affectés dans des

établissements hors ZEP, parlent très clairement des différences de recrutement selon les secteurs et des incidences.

« Je ne veux plus retourner dans mon ancien collège, parce que là-bas, les copains, ils ne sont pas sérieux, ils poussent à faire des conneries. Ici, les élèves sont différents, y a des bons élèves, ici c'est un collège propre. »

Il n'y a pas d'éléments qui permettent de savoir si au delà de 6 mois à un an, le comportement de l'élève reste correct. Il serait nécessaire de suivre sur plusieurs années ou au moins deux, les jeunes. En 1996-1997, l'équipe a eu connaissance de 6 nouvelles exclusions concernant des anciens élèves de la classe relais (de plusieurs années précédentes). Ce point est un indicateur objectif de la fonction de rescolarisation du projet. Encore faudrait-il ramener ce chiffre à l'ensemble des élèves passés dans la structure.

En ce qui concerne l'effet du projet sur les résultats scolaires, l'évaluation est encore plus difficile à faire. Le seul indice est l'orientation de fin d'année, qui ne reflète pas toujours les évolutions dans le comportement vis-à-vis de l'apprentissage et les progrès faits par l'élève, qui peuvent être réels, même s'ils ne suffisent pas pour permettre un passage en classe supérieure.

Les résultats sont les suivants : sur les 21 élèves de l'année 95-96 :

- 8 sont passés en classe supérieure (dont 2 en 3^{ème} technologie, 3 en BEP),
- 6 ont redoublé,
- 5 ont été réorientés (CPA, CIPPA),
- 1 élève a quitté l'académie après récidive,
- 1 élève affecté en CFA a ensuite quitté la formation et est à ce jour sans solution.

En l'absence de tout groupe témoin, rien de significatif ne peut être dégagé de ces résultats.

Rappelons que l'équipe n'entend pas, en un temps si bref, pouvoir combler des lacunes qui datent de nombreuses années pour la plupart.

(Auquel cas, faut-il allonger la durée du passage en classe relais ou convient-il de proposer d'autres types d'activités ? Ces questions ne sont pas mises en débat dans l'équipe.).

3- Un problème majeur cette année : la réaffectation

Tous les élèves sont rescolarisés dans des établissements du district. Néanmoins, surtout cette année, les élèves ne sont pas rescolarisés dès leurs sorties de la classe relais. Certains restent jusqu'à un mois voire deux, sans affectation. Ce constat pose un problème majeur . En effet, la création de cette classe avait, entre autres, comme objectif d'éviter les errances de ces jeunes, en attente d'une nouvelle affectation.

Le passage dans la classe relais est de 4 semaines ce qui laisse, théoriquement, le temps à l'Inspection académique de convaincre un établissement d'accueillir l'élève.

Or, ce temps de latence s'est maintenant reporté à la fin du temps de passage en classe relais. ceci montre la résistance du système à prendre en charge de tels élèves.

Cette année, certains chefs d'établissement ont refusé de recevoir des élèves sortant de la classe relais, y compris des établissements qui pourtant avaient bénéficié de la structure.

Les établissements se déchargent de leur élèves en difficulté et ne veulent pas reprendre de nouveaux cas.

L'équipe prévoit l'année prochaine, de proposer une convention, qui ne sera signée qu'avec les établissements du district prêts à s'impliquer dans une réciprocité quant à l'accueil des élèves. Sans la mobilisation des chefs d'établissements et des équipes sur ce projet, la dimension administrative de district ne peut à elle seule, être opérante.

Pour conclure

Au niveau institutionnel

Ce projet est suivi par une Inspectrice d'Académie adjointe mais toutes les initiatives et les décisions notamment d'admission sont gérées par les acteurs du projet. Vu les problèmes de réaffectation rencontrés cette année, les acteurs désirent avoir en charge, l'année prochaine, les négociations avec les chefs d'établissement du district, pour le remplacement des élèves.

L'éducateur puis l'éducatrice ont tissé des relations avec certains établissements, ils rencontrent les CPE et les principaux. Mais ce réseau est sur peu d'établissements et ne concerne pas suffisamment les enseignants de l'établissement de retour.

Dans ce district, l'existence de la classe relais a permis une attention plus grande sur les cas de certains élèves en grande difficulté, mais la classe relais n'est pas encore un outil permettant une réflexion globale sur le cas des élèves déscolarisés.

Il convient d'être vigilant, car il existe un risque, que cette classe relais soit perçue, sur le district, comme une structure de relégation.

Au niveau de l'équipe

Toute l'énergie de cette équipe, fort nombreuse, est prise par le « faire » dans le quotidien plus que par une réflexion « sur le faire ».

Depuis 5 ans, le temps de travail en commun de l'équipe est trop faible (1 heures tous les 15 jours). Les concertations visent plus l'échange d'informations que l'analyse de pratiques. On ne ressent pas un travail d'équipe mais plus la juxtaposition de divers enseignants et enseignements. Les activités proposées aux élèves résultent plus de contingences administratives que de choix pédagogiques mis en débat Un postulat implicite a posé que "refaire l'école en petit" était la seule solution et celui-ci n'est pas interrogé.

Cette équipe n'est aidée par aucun intervenant extérieur. Deux acteurs ont suivi le stage national sur les classes relais, mais les autres enseignants n'ont pas été amenés à retravailler sur ces apports.

Au niveau des élèves

Ce que disent les élèves sur leur vécu dans la classe relais est très positif et le rapport qu'ils entretiennent pendant ce temps avec les adultes et l'institution œuvre probablement pour récréer un lien social, objectif fondamental du projet.

D'après les rapports des éducateurs et des CPE des établissements, le comportement d'une majorité des élèves, dans le nouvel établissement, est positif dans un premier temps.

Bien que peu d'éléments objectifs nous permettent d'établir une causalité entre ce changement et le temps passé dans la classe relais, car la sanction (en tant que rappel à la loi) et le changement d'établissement interviennent aussi, il faut noter que les élèves quant à eux, attribuent leurs évolutions au dialogue et aux relations personnelles qu'ils ont vécus dans cette classe.

Les modalités dans lesquelles s'inscrit ce projet, passage après conseil de discipline puis inscription dans un nouvel établissement semblent pertinentes pour induire, dans un premier temps, un changement chez le jeune.

Mais il manque des données sur le comportement des jeunes à long terme, pour évaluer l'efficacité du projet.

I- Origine, modalités et fonctionnement de la structure

1- L'origine du projet et ses objectifs

2- Le fonctionnement de la structure

2- 1 les conditions d'admission

2- 2 l'équipe pédagogique

2- 3 les moyens alloués au projet

II- Les pratiques pédagogiques et éducatives

1- Quels types de démarches sont proposés aux élèves ?

1- 1 les pratiques des enseignants

1- 2 l'action de l'éducateur

1- 3 l'action de l'assistante sociale

1- 4 l'intervention des conseillères d'orientation

1- 5 Le rôle des appelés du contingent

2- Les difficultés rencontrées

2- 1 Au sein de l'équipe et du lycée

2- 2 Educateur dans une classe relais : une professionnalité à construire

III- Quels vécus et quels effets ?

1- Ce que disent les élèves

1- 1 Comment expliquent-ils leur venue dans la classe ?

1- 2 Comment ont-ils vécu leur séjour ?

1- 3 Comment parlent-ils de leur retour ?

2- Ce que disent les conseillers d'éducation et les professeurs

2- 1 A propos du changement des élèves

2- 2 A propos du projet

3- Quelques éléments pour une évaluation

3- 1 Comment évaluer le changement du jeune ?

3- 2 La difficulté à créer un réseau sur le district

3- 3 Quelles perspectives ?

Site n° 2

Cette classe relais accueille des groupes de **8** élèves pour des sessions de **5** semaines. Les élèves rejoignent ensuite leurs classes d'origine. Les élèves exclus par conseil de discipline ne sont pas admis. L'équipe est constituée par **un éducateur et des enseignants de collège**. La classe est installée dans un **lycée**.

I- Origine, modalités et fonctionnement de la structure.

1- L'origine du projet et ses objectifs

Cette classe relais se situe dans la banlieue parisienne. C'est une situation de crise, qui est à l'origine de ce projet. Des incidents relativement graves se déroulèrent dans un des établissements de la ZEP, dans les premiers mois de l'année 95..Sept élèves furent exclus par conseils de discipline, les réaffecter dans d'autres établissements ne faisant que déplacer le problème, des chefs d'établissement décidèrent d'ouvrir une classe "SAS", dans le but de les accueillir. La classe fut rapidement mise en place, en transférant l'expérience d'une autre ville du département, mais cette structure trop hâtivement élaborée, fut de courte durée et ne donna guère satisfaction, de l'avis même des acteurs.

L'année scolaire suivante, la réflexion étant amorcée, un groupe de travail se réunit, autour de la question suivante : comment créer une structure plus adéquate permettant à un certain type d'élèves, en voie de déscolarisation, de se réinvestir dans l'univers scolaire ?
Ce groupe était constitué par :

- **3 chefs d'établissements** (le chef d'établissement support juridique et administratif de la structure, le responsable de la ZEP, l'animatrice du district),
- la directrice du Centre d'information et d'orientation (CIO),
- un professeur d'histoire ayant participé au premier projet,
- un éducateur PJJ en tant qu'expert,
- un représentant de la Fédération des Oeuvres Laïques (FOL).

Le temps de réflexion fut de trois mois et la nouvelle classe relais ouvrit en Février 96.

Les objectifs sont énoncés ainsi :

- empêcher les élèves en situation d'échec, voire de révolte, de gêner le fonctionnement régulier d'une classe,
- chercher des solutions pour les élèves en voie de désinsertion, en les aidant notamment à reconstruire un projet personnel d'avenir.

La structure d'accueil est ciblée sur les élèves de sixième et cinquième, les objectifs ont des visées aussi bien dans le champ comportemental que cognitif. Cette classe est pensée comme un moment de « pause » qui permet :

- de consolider les connaissances scolaires de base, notamment au niveau des méthodes.
- de fournir des repères facilitant la réappropriation des normes de la vie sociale.
- d'assurer la valorisation de soi dans un groupe.

2- Le fonctionnement de la structure

Au départ, l'idée d'un lieu d'implantation tournant a été énoncé, puis décision fut prise d'implanter la classe d'accueil dans un lycée tout neuf, qui a de quoi impressionner les collégiens. Les élèves disposent de deux salles, une salle de cours et une salle équipée par 8 ordinateurs. L'éducatrice dispose aussi d'un bureau.

Ces locaux sont spacieux et confortables, ils offrent aux élèves un lieu de travail agréable.

La structure a démarré au début de Février 96.
Les élèves sont reçus par groupe de **8 pour des sessions de 5 semaines.**

Effectif et niveau de classe des élèves

Année	Nbr de sessions	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Nbr d'élèves
96	3	5	17	1	0	24
96-97	4	10	9	5	1	25

En 96-97, il y a eu 4 sessions. (une de 4, une de 6 et 2 sessions de 8). Un seul élève a suivi deux sessions successives. Sur le bilan des deux années, c'est le niveau 5^{ème} qui est le plus représenté.

La moitié environ des élèves accueillis sont suivis par un éducateur au titre du pénal ou de l'Assistance Educative.

Après le passage en classe relais, ces élèves retournent dans leur établissement et classe d'origine.

2- 1 Les conditions d'admission

Les élèves sont proposés par les divers chefs d'établissements des 19 collèges du district . Il s'agit d'élèves qui ont des difficultés scolaires et comportementales sans pour autant être délinquants. La classe se veut donc, avant tout préventive et n'accepte pas d'élèves déjà passés en conseil de discipline.

Deux rapports sont fournis par l'établissement d'origine, un rédigé par le professeur principal ou le principal, un par le conseiller d'orientation psychologue ou l'assistante sociale. Les bulletins de l'élève sont joints . Ce dossier passe devant une commission d'admission qui peut décider de ne pas accepter le cas proposé notamment si les élèves sont trop violents.

Cette commission est constituée par les membres du comité de pilotage, c'est à dire :

- l'animatrice du district,
- le responsable de la ZEP,
- le chef d'établissement du collège de rattachement,
- le chef d'établissement d'accueil de la structure,
- la directrice du CIO,
- un représentant de la PJJ,
- l'éducateur et le professeur coordonnateur.

Entre la demande et l'admission il peut y avoir une attente jusqu'à 1 mois pour rejoindre la session suivante.

L'élève reste inscrit dans son établissement d'origine.

Le responsable administratif du projet est le principal d'un des collèges du district.

L'établissement d'accueil, où est implantée la classe relais, est un lycée.

Si l'élève est retenu, il signe ainsi que sa famille un contrat * avec son établissement d'origine qui, par ailleurs, souscrit en sa faveur une assurance lui permettant de se rendre dans l'établissement d'accueil. L'élève peut être renvoyé de la classe relais s'il ne respecte pas ce contrat. (2 cas).Le contrat d'admission est assez unilatéral et stipule, uniquement les devoirs de l'élève.

2- 2 L'équipe pédagogique

Les heures de cours selon un emploi du temps* qui se répète de semaine en semaine :

Français.....	5 h	Orientation.....	2 h
Histoire géographie.....	2 h	Anglais	2 h
Maths.....	3 h	Education civique.....	2 h
Tutorat.....	9 h	EPS.....	4 h

Le tutorat est assuré par l'éducateur

L'équipe pédagogique est constituée de 4 enseignants venant de deux établissements du district :

- un enseignant pour le français, l'histoire géographie, l'éducation civique,
- un enseignant de Mathématiques,
- un enseignant d'Anglais,
- un enseignant d'EPS.

Se joignent à cette équipe, des orientatrices du CIO, l'assistance sociale et deux appelés du contingent. Il y a donc une volonté de créer une équipe partenariale, tout en maintenant la majorité des disciplines enseignées habituellement.

Pour les heures d'enseignement : un demi-service est attribué en décharge pour le pôle Français, Histoire/ Géographie, Education civique, les autres heures sont attribuées en heures supplémentaires. Les conseillères d'orientation et l'assistante sociale sont rémunérées par des heures

supplémentaires MIJEN (80 heures).

2- 3 Les moyen alloués au projet

En 95-96, le budget était de 410 000 F.

Un peu moins de la moitié est financée par l'Education Nationale, il s'agit des moyens correspondant à la demie décharge et aux heures supplémentaires des divers intervenants.

L'autre moitié provient du Syndicat Agglomération Nouvelle (SAN), 220 000 F., ce qui permet de financer le poste de l'éducateur. Le support administratif et juridique capable de rémunérer l'éducateur pose toujours problème quand c'est l'Education Nationale qui recrute. Sur ce site, c'est la Fédération des Oeuvres Laïques qui est l'employeur.

Le Conseil Général participe au fonctionnement pour une somme de 7 000 F.

Les modalités d'action sont très proches de celles du site n° 1, par contre les élèves visés ne sont pas les mêmes et les modalités du retour sont différentes puisque ici il n'y a pas de changement d'établissement.

II- Les pratiques pédagogiques et éducatives

1- Quels types de démarches sont proposés aux élèves ?

1-1 L'équipe et les pratiques enseignantes.

Un professeur bivalent(Français et Histoire Géographie) coordonne l'équipe des enseignants, cette équipe expose ses objectifs de la façon suivante :

Face à des jeunes adolescents démotivés dans leur scolarité et présentant des risques de rupture sociale, il faut trouver des moyens pour les réconcilier avec le savoir et les mettre en confiance, en situation de réussite, leur redonner le plaisir d'apprendre et une image valorisante d'eux-mêmes.

Le projet vise à la fois une remise à niveau et une resocialisation. Mais, dès le début, les enseignants constatèrent que scolairement, l'objectif allait être dur à tenir.

« Très rapidement, on s'est aperçu qu'on ne pouvait pas rattraper un niveau scolaire, en si peu de temps. La resocialisation des élèves nous apparaissait plus importante. Les élèves ne se respectent pas entre eux, ils ont une très mauvaise image d'eux-mêmes, beaucoup viennent de familles déstructurées. Ces élèves ont un refus à la règle. Les matières enseignées ne sont que des supports. »

Le projet comporte deux axes :

– l'axe éducatif ou de socialisation, vise à donner aux élèves les moyens d'apprendre ou de réapprendre la vie en groupe, d'acquérir une meilleure connaissance de soi, de ses aptitudes, de ses capacités et de ses difficultés,

– l'axe pédagogique a comme objectif principal de donner méthodes de travail, autour de trois thèmes principaux : savoir tenir son cahier, comprendre un prendre une leçon.

Les enseignants ont un dialogue *positif, valorisant et rassurant, et manient un discours sur le respect de l'autre et de soi-même.*

*La première année, le projet ayant débuté en Février, l'implication dans la classe relais se rajoutait à un emploi du temps déjà existant. Les enseignants ne se connaissaient pas et venaient d'établissements différents, ils devaient s'impliquer dans un projet **qu'ils n'avaient pas conçu.** Dans un premier temps, il s'agissait plus d'une juxtaposition d'individus que d'une équipe. Comme le dit un enseignant :*

« L'équipe s'est plutôt structurée pour survivre, avant de se structurer autour d'un projet construit. »

Cette année, l'équipe se connaît et les acteurs se sont appropriés les objectifs du projet.

Les enseignants, l'éducateur et les autres intervenants se réunissent une fois par semaine. Les concertations permettent surtout de parler des cas d'élèves, de se passer des informations, d'harmoniser un comportement de l'équipe vis-à-vis des élèves, de travailler sur certains documents transa grille de comportement*, par exemple.

Cette concertation ne porte pas sur des analyses de pratiques, ni sur l'analyse des contenus enseignés. En deux ans, deux rencontres avec des équipes classes relais du département ont eu lieu. Mais il n'y a pas de plan de formation et l' formation et l'équipe n'est suivie par aucun intervenant.

Nous nous sommes intéressés aux pratiques du professeur coordonnateur, qui assure 9 heures dans la classe. Ce professeur de Français et d'Histoire géographie commence par travailler avec les élèves sur une grille d'auto évaluation*.

Les activités qu'il propose se font **en groupe** de niveau, on peut distinguer 4 domaines.

- des apprentissages méthodologiques : par exemple, comment apprendre une leçon ?*, comprendre un énoncé ?*. Ces fiches techniques sont illustrées par des exercices d'application,

- des exercices d'orthographe et de grammaire écrits au tableau qui reprennent les bases qui manquent à tous ces élèves,

- des fiches de questions, qui font travailler l'élève sur la compréhension de textes extraits d'un manuel, écrit par une inspectrice de l'AIS, et qui regroupe divers textes sur des thèmes de société*. Ces textes induisent des discussions qui permettent aux élèves de s'exprimer sur leur vie de tous les jours et d'être écoutés.

- du travail sur ordinateur, avec le logiciel Elmo. (Chaque élève dispose d'un ordinateur). Le professeur de Mathématiques utilise aussi l'ordinateur.

En Histoire/ Géographie, le professeur s'appuie plus sur le livre et le cahier des élèves et donne du travail plus individuel. En groupe, il conduit des objectifs généraux : comme lire une carte ou un document.

Ce sont avant tout les conditions de travail, plus que les contenus qui font la spécificité de cette classe relais. Le petit effectif de cette classe permet des démarches basées sur la réalisation d'exercices. Les élèves sont constamment mis en tâche, avec la possibilité d'avoir des explications qui aident à la compréhension. Les temps de "cours magistraux" n'existent plus. Les types de supports, utilisés pour les exercices, sont les

mêmes que ceux utilisés en cours, ce sont plutôt les thèmes choisis qui sont spécifiques. L'accent est mis sur l'apprentissage de méthodes de travail.

L'équipement informatique est optimum, un poste par élève Le petit effectif favorise les échanges, facilite l'expression individuelle. Chaque élève se sent encadré et suivi. Les élèves ne ressentent pas une différence fondamentale dans les pratiques, par rapport à ce qui se passe en classe :

« Ici, c'est comme en classe, mais on est moins nombreux, on fait des exercices. »

Un problème ardu continue de se poser à l'équipe, celui de la notation .Doit on noter ou pas dans ces structures ? La tentation de surnoter est présente pour remotiver l'élève mais est-ce alors conciliable avec les exigences pédagogiques du retour ?

1- 2 L'action de l'éducateur (puis de l'éducatrice)

L'éducateur présent depuis le début du projet a été remplacé, en cours d'année scolaire, par une éducatrice;

L'éducateur prenait les 8 élèves ensemble pendant 6 h, il n'y avait pas de temps prévu pour des entretiens individuels, qui se faisaient malgré tout, s'il y avait un problème.

Comme dit un élève : « L'éducateur, il est toujours là quand on en a besoin. »

En classe, le travail est axé sur le dialogue, la parole et l'écoute . Les journaux et la vidéo sont les supports privilégiés. Les élèves choisissent des films, souvent sur des problématiques actuelles des banlieues, qui sont visionnés puis analysés. Les élèves élaborent ensuite un résumé écrit. A chaque session, une sortie est organisée sur des lieux d'exposition.(La Villette par ex.).

L'éducatrice, arrivée en milieu d'année, a repris une démarche assez proche, vis-à-vis des élèves. Elle assure 9 heures de tutorat, regroupées les après-midi. Elle travaille en étroite collaboration avec le professeur coordonnateur :

– elle organise des sorties ou la visite d'intervenants. Les thèmes de violence et de délinquance sont souvent abordés (Visite du tribunal, Exposition 13-18 sur la Justice, venue d'un commissaire). D'autres sorties ont eu lieu comme la visite de la caserne des pompiers (un des élèves désirant être pompier), l'écomusée de la ville ou plus simplement le cinéma,

– elle anime aussi des discussions entre les élèves sur les problèmes qu'ils rencontrent dans leur entourage ou au sein de la classe relais,

– elle se sert de documentaire ou de films pour amener certains sujets, sur des faits de société (racket, contraception...etc.).

L'éducateur (puis l'éducatrice) assurent les contacts avec les éducateurs en milieu ouvert si le jeune en possède un et les relations avec les équipes pédagogiques et éducatives des établissements d'origine. Ce sont ces derniers contacts qui sont les plus difficiles à mettre en place.

1- 3 L'action de l'assistante sociale

Dans ce projet, c'est l'assistante sociale qui a la charge de rencontrer les familles, elle reçoit aussi individuellement chaque élève. Avec les familles, il s'agit avant tout de dédramatiser et de parler d'un avenir positif pour leur enfant. Avec les élèves, elle veut s'assurer qu'ils ont compris pourquoi ils étaient dans la structure et comment ils pouvaient redémarrer, après dans leur établissement d'origine, grâce à leur passage dans cette classe relais.

« Ici c'est un lieu neutre, ils peuvent parler, rien n'est répété, ils peuvent changer de panoplie et ça, ils l'entendent. »

Son but est de s'assurer que les élèves ont compris le sens de la structure et l'opportunité qui leur est offerte, bien plus, que de leur faire parler de leurs problèmes.

« J'ai tenté de les faire parler d'eux, de leur histoire et j'ai vu qu'ils n'étaient pas très bavards, ce n'était pas une nécessité pour eux de parler de leur univers, de leurs soucis. Pour plus de la moitié d'entre eux, il y a déjà un suivi éducatif ou psychologique. Certains ont déjà été pris en charge avec des éducateurs Aide à l'enfance ou PJJ. De plus, ils ont des enseignants qui sont très proches d'eux, et l'éducateur passe beaucoup d'heures avec eux. »

Cette remarque pointe la difficulté qu'il y a à faire converger des systèmes d'aides différents qui se succèdent ou se juxtaposent auprès des jeunes les plus en difficulté.

Le travail de l'assistante sociale se fait en parfaite intelligence avec l'éducateur (et il en est de même avec l'éducatrice.).

Contrairement au site n° 1, il n'y a pas, sur ce site, de tension entre la professionnalité de l'éducateur et celle de l'assistante sociale.

« Après avoir vu les jeunes et leur famille, on fait le bilan avec l'éducateur, et cela marche bien. On s'entend bien avec l'éducateur car on porte le même regard sur les enfants et les familles, c'est un regard positif; pour nous ils ne sont pas perdus, et ils ont, en eux, la possibilité de s'en sortir. »

Après chaque session, elle réunit avec l'éducateur, les assistantes sociales scolaires concernées par les 8 élèves, un rapport est fait alors sur chaque élève. Les parents sont mis en contact, avec l'assistante sociale de l'établissement d'origine.

L'assistante sociale se montre et se dit très enthousiasmée par ce projet.

« Ce projet, c'est la dernière étape avant l'exclusion scolaire, c'est la dernière main tendue. Certes, elle arrive trop tard, ce devrait être plus tôt, dans le primaire. »

Elle se montre très confiante sur l'impact de l'action : « Les élèves repartent d'ici plein d'espoir et ça, j'en ai la preuve. Ce qu'on a semé ici est acquis même si cela ne resurgit pas tout de suite., au moment du retour. Ici, ils reçoivent beaucoup de compréhension, de chaleur, d'affection. Ils se souviendront, j'en suis sûre. »

1- 4 L'intervention des conseillères d'orientation

Pendant deux heures par semaine, deux conseillères d'orientation interviennent dans la classe avec deux objectifs :

– la socialisation des jeunes, notamment en aidant le jeune à se réapproprier une image positive de lui-même.

– l'aide à un choix d'orientation, par l'éducation au choix (information sur les filières, découverte des métiers, bilan psychologique).

En ce qui concerne ce dernier objectif, les intervenants ont constaté l'inutilité d'insister auprès de ces jeunes pour qu'ils forment un projet de formation, alors que, pour eux, cela signifie leur exclusion du système scolaire, ils rejettent donc les démarches proposées. (La première année, sur 23 élèves, 5 ont malgré tout construit des choix d'orientation réalistes).

Mais, les **conseillers se sont sentis piégés par cet objectif** car, derrière la demande des établissements à amener ces élèves à choisir une orientation, il y a une demande « d'exclusion » de l'établissement d'origine.

« Donc leur demande, sous couvert du bien du jeune **renferme un effet pervers**, et on ne veut pas travailler là dedans, on veut travailler sur la resocialisation, c'est à dire ce qui va permettre au jeune de pouvoir établir des liens positifs, à l'intérieur de la communauté scolaire. »

Pour l'an prochain, les finalités de l'action ont donc été repensées; c'est une double exploration qui sera proposée, exploration des potentialités des élèves et de l'environnement économique, non pas en termes de métiers mais en termes de fonctions sociales.

Au sein du CIO, la participation des conseillers à ce projet provoqua quelques problèmes à la directrice, qui dut répondre à deux objections de la part de son personnel, tout d'abord, une position de refus de travail supplémentaire (les conseillers étant en sous effectif, ils ne voulaient pas de ces heures MIJEN allouées sur le projet) . D'autre part, le non accord de principe sur le projet : certains conseillers pensant que c'était à chacun des établissements, à gérer ses élèves en difficulté.

1- 5 Le rôle des appelés du contingent

Deux appelés du contingent ont été attribués pour la classe relais . En réalité, ils répartissent leur temps entre le lycée et la classe relais. Ils entretiennent avec les élèves, des relations de grand frère. Ils mangent avec eux, à la cantine. Ils accompagnent les sorties. Ils rendent de multiples services d'ordre administratif à l'éducatrice.

Pour la première session de cette année, ils ont mis en place un parrainage entre des lycéens qui habitaient dans le même quartier et les jeunes de la classe relais. Bien que cette action soit encourageante, elle ne s'est pas poursuivie, car les élèves de la deuxième session ne l'ont pas désirée.

2- Les difficultés rencontrées

2- 1 Au sein de l'équipe et du lycée

Lors de toute mise en place d'un projet complexe, des dysfonctionnements et des tensions s'installent avant que chacun trouve sa place et son rôle. Le fait que les intervenants n'aient pas participé à l'élaboration du projet, provoqua le sentiment d'être de simples exécutants. « On ne savait pas vraiment où on allait, on avait l'impression d'être utilisés. »

De plus, l'équipe enseignante ne se sentit pas au début entendue par le groupe de pilotage, les informations circulaient mal. Il est à noter qu'au sein de l'équipe, la distribution des rôles et des responsabilités fut un problème entre l'éducateur et le coordonnateur.

Le côtoïement de professions différentes, au sein d'une même action, génère souvent des tensions fortes entre les individus.

Il se crée alors des enjeux de pouvoir : Comment répartir les tâches, les attributions des uns et des autres en gardant les spécificités des diverses fonctions ? Comment vont se discuter les enjeux de pouvoir et de compétences ? Qui va coordonner l'équipe ? Qui va être habilité à parler au nom du groupe, à représenter le projet vis-à-vis des autorités hiérarchiques, par exemple ?

De même, les relations avec l'établissement d'accueil furent difficiles au début. Le comportement souvent turbulent des « hôtes » de la classe relais, surtout ceux de la première session, fut à l'origine de problèmes dans l'établissement. Certains enseignants du lycée furent même choqués et surpris de cette implantation.

Sur ce site, la complexité structurelle du projet nécessite d'organiser un système de mise en relation, de passages d'informations et de réflexions entre des acteurs situés dans différents lieux et à différents niveaux. d'organisation.

C'est à dire entre :

- le groupe de pilotage (constitué principalement par les membres du groupe de travail),
- le groupe des intervenants,
- l'établissement d'accueil,
- les équipes pédagogiques des établissements d'origine.

Cette mise en relation s'effectuant en plus du travail habituel, beaucoup d'acteurs disent ne pas trouver le temps pour établir ces relations, notamment les équipes des établissements d'origine.

2- 2 Educateur en classe relais : une professionnalité à construire

Pour le Principal du collège, le statut de l'éducateur pose un réel problème : Tout d'abord, le recrutement, dévolu à l'Education Nationale dans ce département, demande un fort investissement en temps. Il faut ensuite trouver un support budgétaire pour le rémunérer (dans le département, c'est la Fédération des Oeuvres Laïques). La pérennité des financements n'est pas assurée et la décision d'un financeur peut tout remettre en cause.

D'autre part, dans ce projet, l'éducateur est au centre du dispositif, les compétences attendues sont multiples :

- avoir un bon contact avec les jeunes, savoir les comprendre, tout en ayant de l'autorité,
- être capable de coordonner une équipe,

- de gérer des données administratives,
- de s'adapter à une logique scolaire.

Le premier éducateur n'a pas su « dépasser son rôle d'éducateur ». Il avait un bon contact avec les jeunes, mais n'avait aucune notion des tâches administratives et assurait mal le suivi des élèves au retour. C'est pourquoi, le comité de pilotage a mis fin à son contrat en cours d'année.

La nouvelle éducatrice a travaillé dans l'Education Nationale comme maître auxiliaire, avant d'être éducatrice PJJ. Elle connaît les divers rouages de l'Education Nationale, et assure mieux le suivi des élèves au retour.

Etre éducateur dans une telle structure demande beaucoup d'implication et de compétences. Il convient de trouver place, tout en gardant ses conceptions imprégnées de la déontologie sociale, dans une logique scolaire qui ne possède pas la même vision de l'enfant.

III- Quels vécus et quels effets ?

1- Ce que disent les élèves

Il nous semble important de laisser place aux dires des élèves, même si le statut de ces paroles serait à définir .

Des entretiens ont été menés avec 8 élèves, en Juin 96. Tous les élèves étaient des garçons, il faut dire que la structure n'a accueilli que 3 filles pour 46 garçons, en 2 ans; Ces entretiens ont eu lieu après leur retour au collège d'origine.

1- 1 Comment expliquent-ils leur venue dans la classe ?

Ils expliquent leur venue dans la classe relais, surtout par des problèmes de comportement, seulement deux, mettent en avant leurs difficultés en terme de résultats scolaires. Ils affichent une certaine lucidité sur leur comportement.

« Je suis là, à cause de mon comportement, je faisais des bêtises, beaucoup ».

Des querelles avec les autres élèves sont souvent citées comme cause des incidents survenus :

- « Je m'entendais pas avec les élèves, j'arrivais pas à parler avec eux gentiment. »
- « J'foutais trop la merde à l'école. Les élèves ils me cherchent, j'suis obligé de les claquer. »
- « quand il y a un élève qui m'embête, je suis un peu « rentre dedans. »

Bien sûr, les enseignants sont aussi cités. :

- « J'avais surtout des problèmes avec les profs. »
- « Je répondais trop, j'étais trop brutal. »
- « les profs y gueulent toujours. »
- « Souvent je fais rien et on m'accuse. »

Les rapports avec les enseignants sont parlés de façon très affective : « les profs, y'en a la moitié qui m'aime, la moitié qui m'aime pas. »

La façon dont ils ont perçu cette proposition de classe relais s'exprime très diversement :

- « Au début, j'ai pensé qu'ils voulaient se débarrasser de moi, après j'ai vu que c'était pour m'aider. »
- « J'étais content, ils me donnaient une chance. »
- « Je m'en foutais. »
- « On m'a dit soit j'acceptais d'aller en classe relais soit c'était le conseil de discipline. »

Par contre, ils ont tous ressenti positivement le lieu d'implantation dans un lycée « où tout est propre et beau. »

1- 2 Comment ont-ils vécu leur séjour ?

Sept élèves parlent de façon extrêmement positive de leur séjour dans la classe relais.

- De façon générale, les professeurs sont jugés sympathiques et gentils :

« J'ai bien aimé, c'était bien, j'ai bien aimé les profs, ils étaient sympas, ils criaient pas tout le temps. Je me sentais bien, on était moins nombreux, on est moins tentés de faire des bêtises avec les autres. »

« On rigolait avec les profs, y'avait de l'ambiance. Les exercices, c'était facile. »

- Les élèves veulent gentillesse et autorité, certaines attitudes sont reprochées A des enseignants « qui savent pas se faire respecter » même dans la classe relais.

- La classe est pour eux, un lieu où l'on parle :

La classe est un endroit où des adultes leur parlent, et cela agit positivement sur leur comportement.

Les propos qui vont suivre sont similaires à ceux obtenus dans le site n° 1, et attestent du faible statut de la parole au collègue :

- « Ici, j'ai compris. Avec le prof de français, on parle. »

– « j'ai bien aimé les cours, on avait plus de liberté et on pouvait parler de nous, de nos problèmes, les profs sont plus gentils, ils punissaient pas. »

– « L'éducateur, quand on avait besoin de lui, il était toujours là, pour parler, pour nous aider, grâce à lui j'ai changé mon comportement, je suis plus comme avant. »

– « L'éducateur, tout le monde y s'entendait bien avec lui, il est sévère quand il faut. »

– « Là bas, j'ai pas fait de conneries, parce que j'étais heureux donc ça servait à rien. »

– **Ils ont changé leur comportement, ils travaillaient mieux :**

- Certains mettent en avant le fait que dans la classe relais, ils ont enfin compris qu'ils ne devaient plus « faire de bêtises à l'école » : « J'ai compris qu'il fallait que j'arrête, je me sentais bien avec eux, ils ont essayé de se mettre à ma place. »

- D'autres parlent en premier lieu plutôt de ce qu'ils ont appris :

« On fait des exercices, on travaille plus qu'en classe, les profs expliquent bien, et c'est plus facile parce que l'on est peu nombreux, on comprend mieux. »

« Les profs, ils étaient là pour nous aider, ils expliquent mieux. »

« Les profs m'aidaient plus par rapport au travail, ils me comprenaient mieux, et puis j'avais de meilleures notes, j'étais plus attentif, ils me donnaient envie de travailler. »

Les supports pédagogiques vidéo, ordinateur sont appréciés.

D'après le discours des élèves, n'apparaît pas de mise en place de pratiques pédagogiques réellement différentes par rapport à une classe habituelle, " on fait la même chose qu'en classe, mais les profs s'occupent mieux de nous". Les élèves disent avoir eu de bonnes notes, mais plusieurs disent que « c'était facile. »

– **5 semaines c'est bien, pour d'autres c'est trop court**

Selon les objectifs que les élèves assignent à cette structure, les avis divergent quant à la durée souhaitée pour le séjour. Ceux qui parlent en premier lieu de leur évolution comportementale estiment que 5 semaines était un temps suffisant. « Moins ç'aurait pas suffit. »

Un élève a le commentaire suivant : « la première semaine, on est timide, la deuxième ça va, la troisième on commence à faire des bêtises, et la quatrième on voit comment ils nous font la morale, parce qu'il faut qu'ils punissent, c'est normal. La quatrième semaine, ils nous font comprendre ». Rencontrer les limites est un objectif et voir comment des adultes catégorisés gentils et corrects le font est attendu.

Pour ceux qui espèrent surtout une amélioration de leurs résultats scolaires, ils jugent le temps trop court « J'y serai bien resté jusqu'à la fin de l'année. »

1- 3 Comment parlent-ils de leur retour ?

Tous les élèves, à l'exception d'un, sont retournés dans leur classe d'origine.

Ils ont tous une vision plutôt positive de leur retour surtout quand il s'agit de leur comportement « maintenant, je réfléchis, je me suis calmé. » « Je fais encore des bêtises mais beaucoup moins qu'avant », « je me suis calmé, je respecte plus les surveillants. »

« J'ai changé de comportement, je réponds moins aux profs, je réfléchis avant, mais je sais pas si les autres l'ont vu » Cette dernière remarque pose en effet le problème de la possibilité ou non qu'ont les autres à percevoir un changement.

Un seul a un avis différent et l'exprime de cette façon : « C'est pas des discussions qui vont me faire changer mon comportement, ce qui pourrait me faire changer mon comportement c'est un bon coup de pied au cul et là ça va me calmer. Mais, personne me l'a donné. »

Au plan scolaire, certains disent avoir fait des progrès et faire plus régulièrement leurs devoirs, malheureusement les notes ne récompensent pas toujours ces efforts, ce qui déçoit les élèves qui, alors, ont bien du mal à maintenir « leurs bonnes intentions. »

« Avant je foutais rien en classe, j'avais que des 0, c'était pas encourageant. Au retour, je me suis mis à travailler, j'avais des notes moyennes. Après j'arrivais plus à suivre. mais après **j'ai retrouvé les mêmes difficultés qu'avant.** Quand je suis rentré aussi, la prof d'anglais elle m'a fait faire l'interro, je savais rien, j'ai eu 0 et elle m'a laissé le 0. »

« Au début les résultats ça allait puis j'ai commencé à baisser »

Certains se sont sentis perdus au retour après un mois d'absence, très peu ont rattrapé les cours qui avaient eu lieu. **Les bonnes résolutions semblent s'émousser après une quinzaine de jours.**

Selon les établissements, les modalités d'accueil des élèves, au retour, sont fort différentes. Dans certains cas, le principal raccompagne l'élève dans sa classe d'origine, le professeur principal prépare le reste de la classe au retour de l'élève (dans une classe, une lettre collective attendait l'élève).

L'élève ayant été absent pendant 5 semaines, les professeurs doivent s'entendre sur l'attitude à avoir les premiers temps, en ce qui concerne la notation, le temps accordé pour rattraper les cours, afin de positiver tout processus de changement chez l'élève.

Ceci demande du travail et une attention particulière. Malheureusement, elle n'est pas mise en place dans tous les établissements, ce qui n'est pas sans incidence sur les effets obtenus.

2- Ce que disent les conseillers d'éducation et les professeurs des classes d'origine

2- 1 A propos du changement des élèves

Le constat est beaucoup plus mitigé. A noter tout d'abord, une différence de perception entre les CPE et les enseignants. A plusieurs reprises, les CPE ou le principal attestent d'un changement positif dans le comportement alors que les enseignants ne le remarquent pas.

Est ce à dire que le comportement de l'élève est totalement différent entre la salle de cours et les couloirs ? Ou bien, est-ce que les CPE possèdent une autre grille d'analyse comportementale que les enseignants ? Ou bien, les enseignants possèdent-ils une faible capacité à percevoir le changement ?

Un cas intéressant est celui du seul élève, qui parmi les 8 a jugé son séjour négativement. Provenant d'un collège hors ZEP, il s'est retrouvé dans la structure avec des élèves extrêmement plus turbulents que lui. D'après lui, la seule chose qu'il ait apprise est qu'il existait des « vrais sauvages » . Il affirme n'avoir rien appris et son retour dans sa classe d'origine fut de l'avis des enseignants, une vraie catastrophe : « le caïd revenait riche d'une nouvelle expérience. » Il fallut donc le changer de classe, le mettre dans une classe de très bons élèves dans laquelle son comportement s'assagit, bien que ses résultats scolaires fussent rester médiocres.

Pour 5 autres élèves, un changement est noté aussi bien pour le comportement que pour la volonté de travailler. **Néanmoins cet aspect positif s'estompe au bout d'une à deux semaines.**

Le passage dans la classe relais, induit une volonté de changement chez le jeune mais celle-ci ne se maintient pas.

Pour 2 élèves, les enseignants estiment que le passage dans la structure n'a rien changé, surtout pour les élèves leaders de classe, qui remis dans le même contexte, retrouvent leurs marques et ne peuvent dépasser l'image qu'ils se sont construite., et que les camarades ne manquent pas de leur renvoyer.

2- 2 A propos du projet

Les enseignants dans certains établissements déplorent le peu de suivi des élèves à leur retour. D'autres se montrent étonnés de ne pas avoir été informés du départ des élèves pour la structure. Pour les élèves en grande difficulté scolaire, le séjour n'est pas jugé assez long. Pour les élèves ayant de gros problèmes de comportement, le fait de remettre l'élève dans la même classe constitue un obstacle à la volonté de changement de l'élève.

Par contre, ils font remarquer à quel point, le départ de ces élèves était nécessaire pour permettre aux autres élèves et à l'équipe pédagogique de « souffler un peu. »

Globalement une telle structure n'est pas rejetée, mais les enseignants sont en attente d'une définition plus claire des objectifs, et d'une amélioration dans les échanges d'informations.

3- Quelques éléments pour une évaluation

3- 1 *Comment évaluer le changement du jeune ?*

Pour l'équipe, il était important d'essayer d'évaluer comment les familles et les élèves avaient vécu ce passage en classe relais. C'est pourquoi, à la fin de l'année dernière, l'équipe a construit des outils d'évaluation qu'ils ont adressés aux élèves et aux familles.

Dans tous les cas, il s'agit d'un questionnaire sur une feuille simple*.

Pour les familles ou les élèves, un questionnaire sur deux a été retourné, avec majoritairement un avis positif.

A la lecture de ces questionnaires, on remarque que la forme écrite n'est pas facile ni pour les élèves ni pour les parents, de plus on peut craindre qu'ils n'osent pas écrire d'éléments négatifs. Ces questionnaires ne peuvent avoir pertinence à évaluer.

Cette équipe est soucieuse d'évaluer l'efficacité du projet, mais elle n'en possède pas les moyens méthodologiques.

Un questionnaire fut aussi adressé aux équipes*, les résultats confirment ce qui avait été obtenu par les entretiens.

En ce qui concerne les objectifs comportementaux visés, on constate que le passage dans la structure a généré un désir de changement chez l'élève, qui se perçoit au retour, ce qui représente un point très positif. Mais ce désir semble balayé au bout de deux semaines., et les vieilles habitudes reprennent le dessus!

***Comment, en effet, les élèves peuvent ils revenir sur leur image, celle que les copains mais aussi les enseignants se sont fait d'eux ?
Le protocole qui consiste à remettre l'élève dans sa classe d'origine semble nuire fortement à sa volonté de changement.***

C'est pourquoi, cette année certains changements de classe ont eu lieu et l'année prochaine, l'équipe envisage un changement d'établissement.

Une convention* sera signée entre les établissements d'origine et le nouvel établissement d'accueil .Le comité de pilotage pense que cette modalité permettra au jeune de se refaire une image plus facilement.

Les orientations de fin d'année pourraient représenter des éléments d'évaluation plus objectifs de l'action, tout du moins, en ce qui concerne l'impact scolaire. Les résultats de fin d'année des élèves passés dans la classe relais ne permettent pas d'établir de corrélation avec l'action et aucun suivi des élèves de l'année dernière n'a été mis en place.

3- 2 *La difficulté à créer un réseau sur le district*

Dans le district, le projet n'a pas reçu partout la même écoute, seulement 10 établissements sur 19 participent au projet. Le premier éducateur ne suivait pas assez les élèves au retour, ce qui a discrédité l'action. C'est pourquoi la deuxième session de cette année n'a eu que 4 élèves.

La nouvelle éducatrice commence à être plus connue dans les établissements, ce qui redonne confiance. Néanmoins beaucoup d'enseignants ne sont pas encore au courant de l'existence du

projet. Quand ils le sont, ils n'envoient pas toujours les renseignements demandés et ne contactent pas l'éducatrice durant le séjour et après le retour.

L'éducatrice a bien du mal à entrer en contact avec les enseignants, ses interlocuteurs sont plutôt les chefs d'établissement ou les CPE. Pourtant un bilan du passage en classe relais est adressé aux équipes, mais cela ne suffit pas pour créer un réseau avec les établissements d'origine.

Alors que le projet évolue positivement à l'interne, c'est à dire que l'équipe se sent de plus en plus opérante à l'intérieur de la classe relais., où d'ailleurs les élèves se comportent bien (y compris les plus durs) et où ils font preuve d'une envie d'apprendre, le projet n'arrive pas à créer un réseau avec les collèges d'origine. Ceci nuit fortement à l'efficacité de l'action.

3- 3 Quelles perspectives ?

L'équipe entend continuer l'action. Mais de nombreuses questions se posent :

Comment mobiliser les équipes des établissements d'origine et surtout les enseignants ?

De nouvelles réunions d'information, lors de la prérentrée vont s'organiser, en septembre prochain, dans tous les établissements. La mise en place de référents dans les collèges pourraient faciliter la connaissance et la liaison avec la classe relais. Deux collèges ont démarré cette action cette année, l'équipe veut l'étendre l'année prochaine.

Faut il rallonger la durée de la classe relais afin que l'objectif de socialisation, qui est devenu prioritaire dans l'équipe, puisse mieux se construire ?

Pour le chef d'établissement responsable de la structure, le temps de 5 semaines paraît trop court pour induire une resocialisation durable . Mais rallonger le temps oblige à diminuer le nombre d'élèves concernés par l'action. Il apparaît alors nécessaire d'ouvrir plusieurs classes relais sur le district, ce qui n'est pas financièrement possible. Dans chaque établissement, il y a 10 élèves qui nécessiteraient un séjour d'un an en classe relais. Faut-il prévoir une structure par établissement ?

Toutes ces questions rendent ce chef d'établissement perplexe : « J'ai du mal à voir où ce projet mène, à l'inscrire dans le temps. »

Pour conclure

Ce projet possède des aspects positifs :

- une implantation réussie au sein d'un lycée,*
- une satisfaction de l'équipe, quant au comportement et au travail fourni par les élèves, dans la structure,*
- l'équipe montre une capacité à se questionner sur ses pratiques,*
- le comportement des élèves s'améliore au retour.*

Par contre :

- cette amélioration ne se maintient pas,*
- l'accompagnement au retour est insuffisant,*
- ce projet ne mobilise pas suffisamment les équipes d'enseignants des collèges,*
- cette unique structure ne peut pas répondre, à elle seule, aux besoins du district.*

I- Origine et fonctionnement de la structure

- 1- Une action à l'initiative de la MIJEN
- 2- Un fonctionnement par modules
- 3- L'équipe des intervenants
- 4- Les objectifs des acteurs et la résistance du terrain
- 5- Les effets constatés

5- 1 Au niveau des élèves

5- 2 Au niveau de l'établissement

II- Des pratiques visant à favoriser l'écoute et l'expression des élèves

- 1- Les groupes de parole
 - 1- 1 Les intervenants*
 - 1- 2 Leurs conceptions du groupe de parole*
 - 1- 3 Ce que les intervenants entendent de la part des élèves*
 - 1- 4 Ce que pensent les intervenants quant aux modalités du projet*
- 2- Les séances « Histoire de vie »
 - 2- 1 L'intervenante*
 - 2- 2 Les activités des élèves*
- 3- Quelques commentaires

III- Sur le même site, un autre projet complète cette action

- 1- Un collègue hors les murs
- 2- La relation entre ces deux projets

SITE N° 3

Des sessions de **15** jours réunissent une dizaine de jeunes, qui ensuite regagnent leur classe d'origine. La volonté des acteurs est avant tout de faire évoluer les pratiques éducatives des collèges du district. Le lieu de l'action est tournant. L'équipe est constituée surtout de formateurs, un travail particulier est mené sur la **parole** de l'élève et se prolonge dans les collèges par la mise en place de groupe de paroles.

I Origine et fonctionnement de la structure

1- Une action à l'initiative de la MIJEN

Ce projet émane d'une initiative de la Mission d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale (MIJEN), qui depuis 92, mène des Actions de Prévention de Zone (APZ), au sein des établissements, en faveur de jeunes encore scolarisés . C'est en réalisant ces actions que les membres de la MIJEN furent alertés par le nombre croissant de jeunes en voie d'exclusion scolaire, bien avant leur 16 ans.

Les financements sur les actions APZ diminuant, le responsable de la MIJEN (un chef d'établissement) et deux coordonnateurs se lancèrent dans ce projet de prévention, qui concerne un nombre plus faible d'élèves que leurs actions précédentes. C'est donc la volonté du responsable de la MIJEN et de deux coordonnateurs qui est à l'origine du projet.

Cette action se situe sur un district, dans la région parisienne, 8 collèges sont concernés, ce qui représente un secteur de 5 000 élèves. 2 collèges parmi ces 8, sont en ZEP, dont un sensible. Les populations des autres établissements sont hétérogènes, chacun d'entre eux recrutant sur des secteurs mixtes.

L'action a été ciblée sur les classes de 5^{ème}, l'équipe espérant qu'à cet âge, les situations d'exclusion ne sont pas encore définitivement installées et peuvent donc régresser. Il ne s'agit pas d'élèves violents ou très perturbateurs mais d'élèves désorientés, et souvent absentéistes.

Par la création de ces sessions courtes de 15 jours, les acteurs visent :

– à donner aux jeunes un temps et un espace pour reconsidérer leur positionnement dans leur parcours scolaire et personnel. Ils veulent que les jeunes rencontrent un autre discours, ils désirent leur proposer **autre chose que l'école**, c'est pourquoi la majorité des intervenants ne sont pas des enseignants.

– mais l'objectif visé est bien une action sur l'école et l'équipe œuvre pour que ce travail aboutisse à la création de relations entre les intervenants de la structure et les équipes d'origine. « Les 15 jours doivent apparaître comme le début d'une action qui nécessite ensuite la mobilisation des membres du collège. On apporte une vision différente de l'élève, susceptible d'amener les enseignants à considérer l'élève d'une autre façon. »

– un des soucis majeurs de l'équipe est de ne pas induire une déresponsabilisation des professeurs de l'équipe d'origine, c'est pourquoi la durée des sessions est courte et le projet s'appuie sur la fonction des **professeurs principaux** des collèges, ceux-ci étant conçus comme de véritables partenaires de l'action.

Selon les acteurs, « l'école se doit d'être attentive, aux élèves en difficulté et d'analyser les comportements déviants comme un appel du jeune, qui demande l'élaboration d'une réponse éducative, et non pas seulement répressive. Ces jeunes font partie de l'école et le service public qu'est l'école a mission éducative envers eux. »

Les initiateurs veulent de façon militante faire évoluer les pratiques éducatives des établissements.

2- Un fonctionnement par modules

Ce projet s'adresse donc aux élèves, en voie de marginalisation, des 8 collèges du district et pour lesquels, il semble probable, qu'un délai aussi bref (15 jours) enclenche un changement sensible dans leurs comportements

Des cas très lourds ne sont donc pas pris en charge par ce dispositif. C'est pourquoi, une structure "hors les murs", en partenariat avec la municipalité, sur ce même secteur vient d'ouvrir ses portes (elle sera décrite à la fin de ce document).

L'action a démarré en 95-96. Trois modules de 15 jours ont eu lieu en 95-96, et deux modules, en 96-97. Ce qui représente **19** jeunes la première année et **22** la deuxième. Les acteurs, dans le souci de faire connaître l'action et d'impliquer les établissements, ont opté pour un lieu tournant. A chaque session, c'est un nouveau collège qui accueille le dispositif.

Tous les modules proposent, pour les deux semaines, des activités de :

Groupe de paroles.....	6 h
Histoire de vie	10 h
Conseil en orientation	7 h

Chaque module a ensuite une dominante. Les horaires qui suivent sont donnés pour 2 semaines.

En 95-96, l'activité dominante du premier module fut le Théâtre (16 h), avec une intervenante comédienne. Se rajoutaient 7 heures de Français et 9 heures de Mathématiques (dispensées par un instituteur). Le suivi des devoirs était assuré par les coordonnateurs de la MIJEN, en liaison avec les professeurs des collèges pour que les élèves ne perdent pas le fil du travail dans leurs classes. Cette liaison ne fut pas toujours facile, les professeurs principaux s'impliquant de façon très diverse dans cette action.

Ce module regroupa 6 élèves, qui contrairement aux prévisions se révélèrent être des cas lourds. (Pourtant, malgré les grèves de transport qui marquèrent cette période de décembre 96, ceux-ci se montrèrent assidus. « Alors qu'ils n'arrivaient pas à se lever le matin, pour aller à leur collège, ils venaient ici, sans problème. »).

Le deuxième module eut une dominante sur l'orientation, animée par un conseiller d'orientation, avec un outil : la DAPPI (Découverte des activités professionnelles, projets et insertion), qui a pour objectif d'amener les élèves à réfléchir sur les diverses activités

professionnelles et à construire un projet, ce qui fut difficile pour des élèves si jeunes. Se rajoutèrent 6 heures de théâtre.

Le troisième module eut une dominante plus scientifique : Mathématiques (16 heures), Informatique (9 heures), assurées par un professeur, et 4 heures de suivi des devoirs.

La majorité des activités, proposées aux élèves, sont **collectives**. Les acteurs veulent que contrairement à leurs expériences scolaires antérieures, les élèves trouvent dans le groupe un lieu d'expression positif.

En 96-97, deux sessions eurent lieu. Les activités de groupe de parole, d'histoire de vie et d'aide à l'orientation sont maintenues, mais les autres activités se ciblent sur Maths et Français. Le dernier module a permis deux séances de travail avec un avocat sur la citoyenneté.

3- L'équipe d'intervenants

Dans ce projet, l'équipe a la particularité de ne pas être permanente, puisque l'action est discontinuée sur l'année.

Elle est constituée :

- de deux coordonnateurs MIJEN,
- d'un conseiller d'orientation,
- d'une psychologue pour le travail sur l'histoire de vie,
- d'une formatrice du Cefisem, d'un journaliste et d'une psychologue pour les groupes de paroles.

Ces intervenants se réunissent une fois toutes les trois semaines, avec le chef d'établissement responsable de la MIJEN, pour réfléchir sur le projet, ses effets et les orientations qu'il convient de donner aux modules suivants. Ce projet est suivi par une intervenante du Cefisem par ailleurs chercheur au CNRS, qui assiste aux réunions et participe à la réflexion.

Se rajoutent à ces acteurs, des intervenants spécifiques, moins partie prenante de l'action, auxquels il est fait appel selon la dominante choisie pour le module : par exemple, une comédienne pour le théâtre, des professeurs pour les Mathématiques ou le Français, (ce type de recrutement n'est pas facile car un enseignant déjà en poste ne peut pas assurer l'horaire chargé de ces deux semaines).

Le budget est de 50 000 F, qui proviennent de la Préfecture (crédits Mission ville). Cette somme allouée en 96, a été renouvelée en 97. Par contre, la Protection Judiciaire de la Jeunesse n'a pas répondu favorablement à la demande de financement, le projet n'étant pas jugé assez partenarial. Ces fonds sont versés sur un foyer socio-éducatif d'un collègue. Ils permettent de payer les intervenants pour leurs prestations. Par contre, les coordonnateurs MIJEN et la formatrice du Cefisem effectuent ce travail sur leur temps de service.

La nécessité de recruter juste pour le temps des sessions, ne permet pas toujours, aux initiateurs d'avoir des intervenants qui ont les compétences attendues. On peut se demander si l'équipe ainsi formée est très cohérente. D'autre part, le financement par le foyer socio-éducatif a été la seule solution trouvée pour recevoir les financements, malgré tous les risques encourus.

4- Les objectifs des acteurs et la résistance du terrain

Durant l'année 95-96, alors que chaque module était prévu pour 12 élèves, les deux premiers n'en accueillirent que 6. Les acteurs comprirent alors l'ampleur du travail d'information et de médiation qu'il fallait entreprendre. Des réunions sur le district furent de nouveau organisées, pour mobiliser les chefs d'établissement et leurs professeurs principaux. La troisième session eut plus de candidats, mais 3 familles revinrent sur leurs décisions, au dernier moment, et l'effectif de la troisième session fut de 7 élèves.

19 jeunes ont été pris en charge, cette année-là, mais l'équipe n'a pas pu assurer de suivi des élèves, lors de leur retour dans les établissements.

A la fin de l'année, l'équipe fait le constat que ce projet ne reçoit pas l'écho attendu, deux « dysfonctionnements » sont identifiés :

– Tout d'abord, ils constatent la **non mobilisation des professeurs principaux**, sur cette action. Or, le fonctionnement du projet est basé sur leur rôle. Lors des réunions d'information, dans les collèges, il avait été demandé aux professeurs principaux de faire remonter par écrit, le cas des élèves pouvant bénéficier de cette action . A partir de ces éléments, des regroupements devaient être faits en organisant des groupes "de besoin", selon le profil des élèves, ce qui permettait de mettre en place des dominantes appropriées. Mais ces remontées sont faibles quantitativement et trop tardives pour permettre une organisation avant la session.

– Deuxièmement, les chefs d'établissement ont des **difficultés à obtenir l'accord des élèves et des familles**. . Même lorsqu'ils sont absentéistes, les élèves ne veulent pas partir de leur collège, et être rattaché à un autre lieu, au sein duquel ils n'ont aucun repère. C'est ainsi que de façon assez paradoxale, l'un des établissements les plus difficiles du district n'a envoyé aucun élève au dispositif, tous ayant refusé de quitter leur établissement, de s'en éloigner géographiquement. De plus pour les familles, sortir l'enfant de sa classe est, avant tout, perçu comme un processus de marginalisation, d'exclusion de leur enfant.

Certaines familles furent donc contactées mais elles refusèrent l'inscription de leur enfant dans le dispositif.

Il semble donc que le projet a du mal à s'ancrer sur le terrain.

Au niveau de la non mobilisation des professeurs principaux, plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation :

– Tout d'abord, un manque d'information, inhérent à tout projet qui démarre. Ce manque d'information peut être imputé dans un premier temps aux initiateurs du projet et dans un deuxième temps aux équipes de direction qui doivent à l'interne répercuter ces informations.

– Mais s'y ajoute, un manque de crédibilité quant à l'efficacité d'un tel projet, au vu de ces modalités et de sa durée.

Les équipes pédagogiques ne sont pas d'emblée convaincues et ne sont pas si promptes à laisser partir les élèves.

Durant l'année 96-97, deux sessions ont regroupé chacune 11 élèves . Malgré les réunions d'informations, la non implication des professeurs principaux dans l'action demeure. Apparemment, la mobilisation des professeurs principaux proviendra peut être plus du constat des effets sur certains cas d'élèves que de séances d'information.

Par contre, cette année, l'équipe a mis en place un suivi dans les établissements, pour les élèves du premier module (11 élèves). Ce suivi est envisagé selon trois modalités :

– pour chaque élève, les coordonnateurs MIJEN ont rencontré le professeur principal, avec lequel ils ont pu faire le bilan des deux semaines. Ces deux coordonnateurs ont un réseau de connaissances dans les établissements, qui facilite les échanges,

– pour 4 élèves, un suivi personnel de l'élève a été fait par la psychologue,

– dans six établissements, des groupes de parole ont fonctionné. Pour démarrer, ces groupes se font avec cinq élèves, un élève qui vient de bénéficier du dispositif, deux élèves de son choix et les deux délégués de sa classe. Certains groupes se sont élargis à la demie classe puis à la classe entière.

Certains réunions collectives de parents ont permis à ces derniers de s'exprimer. La formatrice du Cefisem qui assura ces réunions se dit avoir été « effrayée de la violence verbale des parents par rapport à l'école. Ils vivent l'école comme une faillite, comme s'ils étaient trompés. » Elle met en relation ces dires avec l'angoisse que génère l'avenir incertain de leurs enfants.

Lors de la réunion bilan, en Juin 97 un seul professeur principal est présent.

Ce projet n'arrive toujours pas à mobiliser les professeurs principaux.

Les acteurs font part de leur difficulté à mettre en place le projet tel qu'il avait été pensé. Notamment le repérage des élèves est trop tardif, ils comptent l'année prochaine, consulter les bulletins de 6ème et avec l'appui des chefs d'établissement établir une liste d'élèves, dès Octobre, ce qui permettrait de faire un suivi. Cette phase de suivi étant jugée la plus importante.

Les modalités même du projet sont reconsidérées, un principal de collège propose plutôt de créer des structures à l'intérieur des établissements, ce qui faciliterait les échanges avec les professeurs. Mais les acteurs du projet tiennent à ce qu'il y ait une **rupture** qui montre à l'élève qu'il se passe quelque chose, le changement de lieu de scolarisation était une bonne façon de l'induire..

D'autre part, l'équipe étant très attachée à ne pas éloigner trop longtemps l'élève de sa classe, il est proposé de diminuer à une semaine le passage dans la structure et d'organiser ensuite des suivis dans l'établissement par les acteurs du dispositif.

On constate une fois de plus combien les projets sont constamment remaniés, selon les difficultés rencontrées.

5- Les effets constatés

5- 1 *Au niveau des élèves*

Le module mathématiques a permis à certains élèves d'avoir de meilleurs résultats. Quant au comportement, qu'il soit relationnel ou vis-à-vis du travail, les professeurs constatent une amélioration au retour dans les classes, ce qui atteste d'une réflexion enclenchée chez le jeune.

Mais cette amélioration s'estompe rapidement et les difficultés réapparaissent.

Le jeune a besoin d'être étayé à son retour, et si l'équipe n'assure pas ce suivi, on constate que les équipes pédagogiques n'arrivent pas, à potentialiser le travail entrepris durant les sessions.

5- 2 *Au niveau des établissements*

La mise en place de groupe de parole dans les établissements montre un possible transfert des pratiques qui a été jugé intéressant par les acteurs et les enseignants des collèges. Outre la continuation de ces groupes de parole, l'année prochaine, des propositions de stages de formation autour de la parole ont été faites. Ces stages seraient destinés notamment aux professeurs principaux, qui assument déjà des séquences de vie de classe qui pourraient se trouver enrichies par l'apport de cet axe de travail.

A défaut d'obtenir des résultats probants chez les élèves, l'équipe des intervenants qui prolonge l'action sur le terrain, semble avoir la potentialité de susciter des réflexions, voire des transferts de pratiques. En ce sens, ils atteignent l'un de leurs objectifs.

Bien entendu, l'action est encore balbutiante, ce sont les deux années à venir qui permettront de savoir si les collèges vont s'approprier certaines démarches et les effets qui en résulteront.

Surtout que certains éléments risquent d'avoir des répercussions sur le déroulement du projet notamment le départ du principal de collège, responsable du dispositif et les budgets actuels qui ne sont pas encore suffisants pour étendre, comme le voudrait l'équipe, les interventions au sein des collèges.

Dans le paragraphe suivant, nous avons porté notre attention sur un aspect du projet : les pratiques dans les groupes de parole.

II- Des pratiques visant à favoriser l'écoute et l'expression des élèves

Deux activités dans ce dispositif ont pour objectif, le travail sur la parole, les groupes de parole et les séquences « histoire de vie ». Nous avons voulu comprendre ce qui était proposé aux élèves lors de ces activités.

1- Les groupes de parole

Des entretiens avec les intervenants, nous ont permis de recueillir leurs conceptions de l'activité qu'ils proposent. (Aucun entretien n'a été mené avec les élèves).

1- 1 Les intervenants

Dès le départ, les initiateurs du projet voulaient que les sessions soit un lieu d'expression pour les élèves. Se joignit donc au projet, une intervenante qui avait animé pendant une dizaine d'années, des groupes de parole, dans des classes de primaire et dans une SES, alors qu'elle occupait la fonction de rééducatrice en psychopédagogie(RPP) dans un Groupe d'aide psychopédagogique (Gapp). Cette personne a d'ailleurs publié un livre sur les Gapp en 1982, où déjà, elle expliquait l'importance de la parole à l'école. Elle travaille maintenant au Cefisem, et ces interventions se font sur son temps de travail.

Ne voulant pas animer seule ces groupes, elle fit appel à un journaliste, écrivant dans une revue spécialisée sur les enfants, qu'elle avait rencontré lors de la préparation d'un colloque sur « l'éducation à la citoyenneté ». Il était, à leur sens, nécessaire pour les jeunes, qu'un couple homme, femme coanime ces groupes de parole.

Durant les deux semaines, il y a 4 séances d'une heure, ce nombre faible ne remet pas en cause la validité de la démarche, d'après les intervenants, qui perçoivent un fort intérêt des jeunes et même une évolution sur les 15 jours, il faut dire que le climat d'aide dans lequel se trouvent les jeunes dans la structure, potentialise le travail fait durant ces séances.

1- 2 Leurs conceptions du groupe de parole

En aucun cas, le groupe de parole ne doit être conçu comme un groupe thérapeutique. Quelques uns des thèmes abordés avec les jeunes, furent les suivants : l'école, la famille, les relations avec les adultes et les autres élèves, leur comportement en classe et hors l'école, ce qu'ils aiment, ce qui les intéresse, comment ils vivent le stage et comment ils envisagent le retour.

Des règles sont précisées au départ : chacun sait qu'il peut se taire s'il le désire, qu'il n'a pas le droit de couper la parole, de dire des secrets, de mettre en cause quelqu'un nominativement qui ne puisse répondre et bien sûr, l'accent est mis sur l'importance de l'écoute de l'autre. Les moqueries qui fusent, lors de la première séance, sont analysées sans mépris, les élèves comprennent "étonnamment vite" et un climat de confiance sécurisant s'installe.

« Notre intervention consiste, avant tout à capter le désir de parler, à le favoriser, à faire rebondir le discours. Tous les deux, nous sommes dans la profonde conviction que ce qui va se dire est important. Les élèves sentent cette posture d'écoute, d'accueil. »

Ces séances permettent de faire **émerger une autre parole** chez le jeune, une parole « décalée », leur permettant de mieux saisir, qui ils sont, en se sentant écoutés des autres.

« Le fait d'être écouté, cela donne une place. »

« Ils saisissent leur existence, au milieu des autres. »

« A l'école les enfants adoptent une façon de parler : **le parler de l'école, avec une voie étriquée, qui n'est rien d'autre que la parole que l'enfant sait être attendue par l'institution.** Nous, on fait émerger une parole qui surprend les jeunes eux mêmes. »

Le groupe de parole permet aux élèves, de prendre conscience de leur capacité à dire et à penser différemment.. Sont rapportées alors les paroles d'un élève : « les idées qui me viennent ici, je les aurai même pas à l'école. »

Pour l'intervenante : « Faire émerger une autre parole, c'est faire naître d'autres pensées. »

Pour les deux intervenants, il s'agit aussi d'apprentissage de la démocratie, chacun étant écouté dans une position d'égalité, même s'il dit peu de choses .

1- 3 Ce que les intervenants entendent de la part des élèves

Les problèmes de ces jeunes sont compris par ces deux intervenants avant tout comme des problèmes d'ordre « relationnel ».

Selon eux, ce qui ressort avant tout des dires des élèves, dans les groupes de parole, c'est l'expression d'**un profond mal être**.

Les élèves expriment le rejet qu'ils ressentent à leur égard, de la part des enseignants. Ils voudraient être reconnus et considérés pour ce qu'ils sont. D'après eux, les profs les jugent trop hâtivement, ne les encouragent pas assez, les enfoncent , les humilient.

Entre les bons élèves et eux, c'est un monde qui les sépare, ils se sentent par essence différents d'eux.

Ils sont assez lucides sur leurs comportements, fatalistes voire résignés. Ils savent qu'il ne faut pas faire de « conneries » mais ils ne peuvent pas s'empêcher.

Le travail scolaire occupe trop de temps pour eux, ils savent qu'ils devraient faire plus d'efforts mais dès que cela "coince", ils « décrochent » et renoncent.

Ces jeunes montrent des intérêts, des goûts, des envies de créativité qui ne semblent pas exploités par l'école.

1- 4 Ce que pensent les intervenants quant aux modalités du projet

Une des faiblesses actuelles du projet d'après ces intervenants, est le manque de travail en amont et en aval. En amont pour travailler l'adhésion du jeune et de ses parents au dispositif.

(Certains jeunes arrivent, sans même avoir adhéré à leur inscription, en se sentant punis. « on nous a dit si tu n'y vas pas, ça sera pire ou tu seras renvoyé »).

En aval pour que les équipes puissent potentialiser le travail amorcé avec le jeune. Mais « les enseignants n'ont pas vu l'intérêt de notre demande ».

Ces deux intervenants sont dans l'intime conviction du bien fondé d'un travail sur la parole mais ils expriment aussi leurs craintes qu'une telle action fasse naître chez les élèves des espoirs démesurés qui risquent fort d'être déçus lors du retour dans les collèges.

C'est pourquoi, pour eux, une évolution des représentations des enseignants est maintenant indispensable. Pour ces deux intervenants, le sens de ce dispositif est de faire évoluer les relations à l'intérieur des établissements.

L'intervenante conclut en disant son amour pour l'école « *moi, j'aime l'école, j'y ai toujours travaillé et j'y suis très attachée.* »

Mais elle voudrait que les enseignants soient plus conscients du malaise de ces jeunes et surtout qu'ils évitent « certaines paroles qui tuent, et qui créent de l'irréparable. »

2- Les séances « histoire de vie »

2- 1 *L'intervenante*

C'est une psychologue clinicienne (DESS) qui a aussi fait un DUFA de formation de formateur. Ensuite, elle a suivi une formation en PEI (Programme d'Enrichissement instrumental de Feuerstein), elle est formatrice de praticien, mais sa pratique ne se réduit pas à cette approche. Cette personne est donc spécialisée sur la formation des publics en difficulté, elle a travaillé 10 ans dans le DIJEN. Depuis 4 ans, elle est à son compte, elle fait ainsi des prestations pour des organismes de formation, des enseignants en IMpro et pour l'ANPE.

Ce sont ces anciens collègues du DIJEN qui ont fait appel à elle.

« Mon angle d'intervention, c'est le sujet, comprendre la problématique dans laquelle il se trouve lorsqu'il montre des difficultés pour apprendre et pour avoir des conduites sociales dans la norme, le PEI m'intéresse, en articulation avec le pôle affectif et relationnel du sujet. »

2- 2 *Les activités avec les élèves*

Lors du dernier module, un diagnostic grâce à l'outil PEI, a été fait.. Il a mis en évidence que ces élèves ne possédaient pas de lacunes fondamentales dans les trois points testés, c'est à dire, la prise d'information, le traitement de l'information, et sa restitution. Ce qui ne veut pas dire que ces élèves n'ont pas besoin d'aide, mais ils ne possèdent pas de déficiences cognitives graves. Si cette méthodologie n'est pas défailante, c'est, en amont, le rapport que l'élève entretient avec l'objet scolaire qui est à travailler. Pour cette intervenante, l'origine de leurs difficultés n'est donc pas purement cognitive, une remédiation cognitive ne peut suffire. Ces élèves montrent avant tout « une souffrance psychique ».

C'est pourquoi un travail sur leur histoire de vie, qui est l'approche centrale de cette intervention, a été proposée aux élèves, chaque élève a eu 4 heures sur ce sujet. Trois heures en travail collectif, avec une étape tout d'abord, d'écriture libre puis une catégorisation des événements cités, afin d'aboutir à un tableau qui raconte les événements importants de sa vie ainsi que ceux attendus par le jeune dans un futur proche. Ensuite, une heure en entretien individuel a permis de travailler sur un génogramme représentant l'arborisation familiale avec le nom de chaque membre, il s'agit d'un outil très utilisé en thérapie familiale et qui permet de susciter une parole sur le vécu et le ressenti.

L'hypothèse étant que les difficultés rencontrées par le jeune sont une résonance entre son histoire personnelle et le contexte scolaire. L'objectif est d'aider le jeune à faire ce lien, pour qu'il prenne conscience du rapport qu'il entretient avec ce qui le met en difficulté et avec cette difficulté même.

Selon l'intervenante, ce temps de rencontre qu'ont les jeunes avec des adultes, **autre que des enseignants**, est fondamental et malgré le court laps de temps, cela permet au jeune de **parler** et d'amorcer certaines prises de conscience. Bien sûr, elle voudrait qu'un suivi se mette en place, ce qui lui permettrait de revoir chaque élève. Elle aimerait aussi intervenir dans la formation des enseignants qui lui semble aussi nécessaire.

3- Quelques commentaires

Le projet, au départ, semble pouvoir être qualifié de projet « bulle » : il part de la volonté d'une équipe et n'est pas relié à des besoins exprimés par le terrain. Les initiateurs sont

des militants spécialistes des élèves en difficulté. Le contenu du premier module nous donne à voir que leurs analyses les conduisent à concevoir des modules avec des activités relativement éloignées du protocole habituel de l'école. Ces activités privilégient l'expression et la créativité.

Mais très vite, le projet va se trouver en tension entre deux objectifs qui vont apparaître antagonistes :

– un objectif est axé sur l'élève : il s'agit de lui faire entrevoir d'autres démarches, susceptibles de l'aider à se repositionner vis-à-vis de lui-même, des adultes et du travail scolaire.

– un autre objectif est que l'action soit reconnue pertinente sur le district. Ce qui implique que le projet soit "lisible" c'est à dire que les élèves reviennent dans leur établissement, porteur d'une évolution facilement décelable par les enseignants. Or un travail axé sur les performances scolaires se traduit plus en résultats observables qu'un travail qui amorce une réflexion du jeune plus personnelle comme l'incite les activités proposées par les premières sessions.

Cette dernière exigence a conduit l'équipe à restructurer les contenus. Au fil des modules, on perçoit que le projet s'enracine dans un réel plus contraignant. Il s'opère un recadrage vers le scolaire, au niveau des activités, comme le montre l'évolution des thèmes du théâtre aux mathématiques.

D'autre part, le dispositif érige en principe le fait de ne pas déresponsabiliser les enseignants, il compte sur leur mobilisation mais ne fait que constater une non implication. Au début, les concepteurs ne voulaient pas d'étape transitoire faisant appel, par exemple, à une personne ressource, à un référent qui dans chaque établissement aurait été un trait d'union entre le dispositif et les enseignants, car là encore ils y voyaient une modalité conduisant à une déresponsabilisation des professeurs principaux.

Les acteurs veulent s'appuyer sur une fonction qui n'existe que dans les textes, et ne faisant que constater sa virtualité, ils se trouvent à devoir la mettre en place. Le dispositif envisage de participer à la formation des professeurs principaux.

Quant aux effets, l'action semble trop courte pour induire des changements chez le jeune, par contre, la mise en place de groupes de parole dans les établissements peut être le début de nouvelles pratiques dans les collèges.

III- Sur le même site, un autre projet complète cette action

Deux autres actions à l'initiative de la MIJEN viennent de démarrer dans le département . Mais sur le même site, pour les élèves en plus grande difficulté et qui font preuve de comportements violents, une autre structure vient de s'ouvrir dans le dernier trimestre de cette année.

On observe donc la mise en place d'un système diversifié de répartition des élèves selon leur degré » d'inadaptation scolaire. »

1- « Un collège hors les murs »

Sur la même ville, à l'initiative de l'Inspection d'Académie., un projet partenarial (Municipalité, PJJ, EN) s'est mis en place depuis Mars 97. Il s'agit aussi d'un projet de district. (Deux autres classes de ce type ouvriront l'année prochaine dans d'autres villes du département). C'est une classe hors de l'école prévue pour un effectif de 10 à 12 élèves, la durée du séjour sera de trois mois.

Un chef d'établissement du district a pour le moment la responsabilité de la mise en œuvre. Selon ses indications, le nombre d'élèves qui relèvent d'une telle structure ne dépasse pas la trentaine sur le district. Cette classe relais devrait donc répondre à ce besoin. Mais il n'exclut pas que l'année prochaine, certains élèves puissent rester pour une durée supérieure à 3 mois, si la situation l'exige.

Le local, financé par la municipalité se situe dans une nouvelle zone industrielle, il comprend 6 pièces, c'est un local spacieux et agréable, équipé de 4 ordinateurs.

La Protection Judiciaire de la Jeunesse a proposé un éducateur à mi-temps.
L'Education Nationale finance :

- deux postes à plein temps (un professeur de français et un de Mathématiques),
- une décharge de 6 heures pour une enseignante qui travaille à la MIJEN et qui intervient sur le projet professionnel avec les élèves.

En fin d'année, il vient d'être débloqué :

- 9 heures d'une conseillère d'orientation,
- 4 heures d'intervention d'une psychologue.

De plus l'équipe dispose de deux appelés du contingent (un a une maîtrise en histoire, l'autre est ingénieur).

Cette équipe constituée de 4 personnes à plein temps et de 3 personnes qui interviennent à temps partiel encadre 9 élèves (3 élèves de 4^{ème} et 6 de 3^{ème}).

En cette fin d'année, le taux d'encadrement est très élevé.

Les élèves inscrits actuellement, proviennent de 4 collèges du district. Il est à noter que le seul collège ZEP sensible du district n'a pas envoyé d'élève. Ces derniers refusant les propositions d'inscription, dans un lieu éloigné de leur domicile.

Le fort taux d'encadrement permet de faire des groupes de deux ou trois élèves.

Les jeunes ont 25 heures de cours. Trois groupes travaillent en parallèle : un en français, un en Maths et un en études dirigés. Les appelés aident beaucoup les élèves en études dirigés et l'un d'entre eux intervient en Anglais.

La disposition du local facilite le travail en petit groupe et évite les tensions.

Les moyens importants alloués au projet ont permis une installation dans d'excellentes conditions Le travail enclenché cette année constitue une expérience qui pourra probablement être potentialisée l'année prochaine. Dans les collèges, ce projet est bien perçu par les principaux et les enseignants.

2- Comment vont s'articuler ces deux projets ?

Il convient de bien cibler les publics concernés par ces deux projets, sinon les actions voire les initiateurs peuvent rapidement entrer en conflit. Mais la légèreté du premier dispositif ne permet pas d'envisager la prise en charge de cas qui apparaissent difficiles, et notamment de comportements violents. De plus, le collège hors les murs va concerner des élèves de 4^{ème} 3^{ème} et non de 6^{ème} 5. Toutes les précautions ont donc été prises pour éviter une « concurrence » entre ces deux actions.

Il sera intéressant de suivre si les élèves du premier dispositif se retrouveront ou non dans le second.

D'autre part, sera-t-il envisagé d'analyser le cas des élèves en difficulté de façon globale sur le district ? Une commission d'admission commune pourrait être envisagée, elle pourrait élargir sa compétence au traitement des élèves en grande difficulté pour des raisons comportementales ou de niveau. Ce district ne possède pas de 4^{ème} d'aide et de soutien, mais en revanche, il existe 3 classes de 4^{ème} à pédagogie de contrat. Ces trois structures acceptent des élèves des autres établissements. L'équipe pédagogique y est réduite, ces classes s'adressent à des élèves en difficulté scolaire. La mise en place d'un dispositif de répartition des élèves en difficulté selon leur spécificité, s'appuyant sur toutes les ressources présentes, serait souhaitable.

I- Le dispositif et son fonctionnement

1- L'origine du projet

- 1- 1 La réflexion d'enseignants militants*
- 1- 2 Une démarche plus institutionnelle*

2- Les grandes lignes du dispositif

- 2- 1 A quels types de jeunes s'adresse le dispositif*
- 2- 2 La pré-commission et l'admission d'un jeune*
- 2- 3 Les objectifs visés*
- 2- 4 Les intervenants*

3- L'évolution du dispositif

- 3- 1 Les difficultés rencontrées au sein de l'équipe*
- 3- 2 Le dispositif se tourne de plus en plus vers l'extérieur*

II- Les professionnels et leurs pratiques

1- Les convictions des acteurs

2- Un cadre éducatif visant à rendre l'élève responsable

- 2- 1 L'élaboration de l'emploi du temps de chaque élève*
- 2- 2 Le conseil d'élèves*
- 2- 3 Le suivi par les éducateurs*

3- Les pratiques pédagogiques

- 3- 1 De la gestion du groupe à l'individualisation des pratiques*
- 3- 2 Les supports du travail scolaire*

4- De multiples compétences pour de multiples fonctions

5- La complémentarité des professionnalités

6- L'accompagnement du dispositif

SITE N° 4

Plus qu'une classe relais, ce projet vise à mettre en place un **dispositif** qui permet de traiter les situations des élèves en grande difficulté sur le département, après qu'une analyse ait été faite par les divers partenaires ou instances en charge de ces élèves. Cette dimension de dispositif est facilitée par l'implication de **L'Inspecteur d'Académie** à l'initiative du projet. Les intervenants ont **deux lieux d'action**, la structure classe relais où sont inscrits une dizaine d'élèves et les collèges du secteur où certains élèves, une vingtaine cette année, sont suivis sur leur site scolaire.

I- Le dispositif et son fonctionnement

1- L'origine du projet

Ce projet a la particularité d'être né de la fusion de deux initiatives, une provenant d'enseignants, l'autre de l'institution.

1- 1 La réflexion d'enseignants militants

Au départ deux instituteurs, suivant par ailleurs un cursus de Sciences de l'Education, réfléchissent sur un projet de création d'une unité scolaire ayant pour objectif de permettre un traitement pédagogique des élèves en rupture avec l'institution scolaire traditionnelle.

Il s'agit de mettre en place un travail sur le sens des apprentissages, de proposer des parcours personnalisés aux apprenants, dans un milieu où le jeune aura un référent adulte, sera reconnu et écouté.

Dans la structure, il est prévu des temps de présence, des emplois du temps, et des contenus de savoir modulables et adaptés à chaque jeune. Des moments de régulation de groupe positionne le jeune par rapport à celui-ci, le groupe étant considéré comme un élément de stabilité pour l'individu.

Ce projet se réfère à la pédagogie de contrat et la pédagogie institutionnelle. Il est prévu qu'un chercheur assure la responsabilité pédagogique du dispositif, et que d'autres chercheurs suivent et évaluent le projet.

La structure voulait s'adresser à des jeunes déscolarisés entre 12 et 20 ans.

Ce projet se caractérisait par une volonté d'inventer d'autres formes de scolarisation, voire une autre école, basée sur trois principes :

- être une école expérimentale basée sur les apprentissages,
- être un lieu de recherche où l'on mesure les effets,
- être un lieu de formation où les enseignants sont aussi apprenants.

Ce projet présenté en 1993 au Recteur de l'Académie, n'a pas été financé et donc n'a pas pu être mis en œuvre à cette époque.

1- 2 Une démarche plus institutionnelle

Durant l'année scolaire 93-94, un inspecteur d'académie adjoint, entreprend de comptabiliser les élèves déscolarisés avant leur 16 ans. Beaucoup proviennent d'ailleurs du niveau 5ème, qui apparaît comme une barrière infranchissable pour un certain nombre d'élèves.

Les redoublements ne font qu'aggraver des états de déscolarisation mais leurs proscriptions ne règlent pas les difficultés que les établissements continuent à rencontrer pour gérer un certain type d'élèves. « Ces élèves ont un passé lourd qui rend quelquefois la tâche impossible d'après les enseignants ».

S'amorce alors, un travail de réflexion inter-partenarial : l'Inspecteur d'Académie, les chefs d'établissements, les services sociaux et de scolarité, l'assistante sociale chef et la PJJ seront étroitement liés au projet.

Pour les concepteurs, il n'est pas question de créer une structure périphérique supplémentaire à l'extérieur du système comme les structures pour handicapés, ou plus internes comme les SEGPA car dans ces types de configuration, le retour vers un cursus normal est très difficile.

La volonté est de créer un dispositif, qui tout en sachant traiter la spécificité et la complexité des jeunes, saura aussi faire exister un lieu symbolique intermédiaire, un espace qui permettra de gérer la transition du jeune vers son retour au collège.

Il convient alors de penser l'action sur le jeune mais **aussi sur le collège**, pour que le retour ne s'accompagne pas d'une désillusion. Le projet entend donc s'articuler avec les équipes éducatives des établissements du département.

Deux modalités vont s'imposer tout d'abord, celle de créer **une structure hors d'un établissement scolaire**, pour que les jeunes ne soient pas stigmatisés. D'autre part, la nécessité de former **une équipe d'intervenants mixte**, faite d'éducateurs, d'enseignants, d'instituteurs spécialisés afin de croiser les regards et les compétences sur les jeunes en difficulté. Certains enseignants seront à mi temps afin qu'ils gardent un pied dans le collège, situation susceptible d'aider à réfléchir sur les modalités de la transition.

Suite à cette conception du dispositif, qui fut faite uniquement lors de réunions regroupant différents acteurs et institutions (IA, Services sociaux, PJJ, Conseil général, DDASS, chefs d'établissement), il fallut chercher des partenaires financiers, créer une association pouvant gérer le budget et surtout s'enquérir d'une équipe, prête à assumer sa réalisation.

Le projet est donc proposé aux enseignants précédemment cités. **Il fallut comparer les approches et les conceptions . Il fallut trouver un compromis entre les diverses attentes.** L'un des instituteurs, initiateur du projet reconnaît que cela ne fut guère facile, le projet qu'on leur proposait modifiait certains points, par exemple :

- l'existence d'une commission d'admission (non prévue),
- un temps de passage pour les élèves plus court que celui escompté,
- une limite d'âge pour les élèves (12-16),
- un rattachement définitif à un collège.

A l'heure actuelle cet enseignant considère pourtant ces changements comme nécessaires, le projet de départ étant « trop utopique, il comportait le risque de mettre les jeunes dans une filière ».

Le cadre institutionnel proposé apportait aux enseignants une légitimité et les structures nécessaires en terme de support logistique et structurel (4 postes), les enseignants amenaient une énergie militante, et une réflexion pédagogique. L'Inspecteur d'académie était le pouvoir exécutif du dispositif, mais il laissait à l'équipe, le libre arbitre de ses pratiques. Un dispositif expérimental, est mis en place en Octobre 94 pour une durée de trois ans.

Alors que le premier projet était empreint du désir de créer une école parallèle, celui-ci est au contraire ancré dans l'école et désire la faire évoluer.

2- Les grandes lignes du dispositif

2- 1 A quels types de jeunes s'adresse le dispositif ?

La structure s'adresse à des collégiens signalés par les chefs d'établissement de collèges, suite à des comportements perturbateurs ou à un absentéisme chronique. Il s'agit de jeunes qui n'adhèrent pas à l'ordre scolaire. Le seuil de résistance des personnels des divers collèges n'étant pas le même, il a été clairement exprimé que chaque collège devait d'abord essayer de faire face à la situation, avant de faire appel au dispositif. C'est pourquoi, tout signalement provenant d'un collège est suivi « d'une enquête » au sein du collège, effectuée par un enseignant du dispositif et qui renseigne sur l'histoire personnelle et scolaire de l'élève, ce qui permet de recueillir les aspects favorables ou défavorables à une inscription dans le dispositif.

Si l'élève est admis dans le dispositif, le collège reste responsable du jeune et doit suivre son évolution et préparer son retour, (afin que les collèges ne se déchargent pas trop facilement d'élèves jugés irrémédiablement indésirables). Les élèves n'ayant " que des difficultés scolaires" ne sont pas concernés, ni les jeunes déjà ancrés dans une délinquance grave.

2- 2 La pré-commission et l'admission d'un jeune

Il existe plusieurs instances :

– un comité de pilotage qui se réunit deux fois par an, il est présidé par l'inspecteur d'Académie, il comprend les partenaires de conception ou financiers du projet. (EN, PJJ, FAS, Conseil Général, DDASS, CDES, Autonome, Camif, Maif.). Les partenaires sont ainsi informés de l'état d'avancement du projet et peuvent faire des propositions.

– un comité technique qui se réunit une fois par mois, il est présidé par l'inspecteur d'Académie, y siègent la Directrice adjointe de la PJJ, le Directeur adjoint de la Direction Départementale des Affaires sociales, le Secrétaire de la CDES (Commission Départementale Education Spécialisée), l'assistante sociale chef à l'IA, Le service de la scolarité de l'IA, le directeur du dispositif. Elle permet de **croiser diverses compétences** et différents regards sur le jeune.

Ce comité a statut de commission d'admission.

Mais fonctionnellement, c'est la pré commission qui prépare les dossiers, qui reçoit les personnes ou institutions et qui présente les jeunes. Elle étudie chaque cas proposé.

L'année dernière 95-96 (le bilan n'a pas encore été fait pour cette année), cette pré-commission a étudié 64 cas et a proposé des interventions spécifiques pour chaque élève.
Suite à quoi :

- certains restèrent au sein des collèges ou changèrent de collège,
- des cas furent proposés à la CDES,
- d'autres furent orientés :
 - vers des structures PJJ, des instituts spécialisés (psychiatriques par exemple),
 - vers une voie d'apprentissage (3ème d'insertion, MIJEN, formation professionnelle).

Sur ces 64 cas, 18 furent pris en charge par le dispositif, 10 dans la classe relais et 8 en suivi sur site.

La majorité de ces élèves sont des garçons. 50% relèvent d'un suivi éducatif à la demande d'un juge pour enfant.

Cette commission effectue donc un tri et une répartition des jeunes. Elle permet d'orienter les élèves dans les structures, les plus adaptées pour résoudre les difficultés qu'ils rencontrent.

Ce projet de classes relais a donc induit l'existence de la pré-commission et la commission d'admission qui ont pris place en tant que ressource inter institutionnelle, celle-ci rend lisible la problématique des jeunes en échec sur le département. C'est une instance qui par son pouvoir d'analyse et de décision réactive les différents circuits institutionnels au service des jeunes en difficulté.

Au lieu de s'échanger les élèves qui posent problème au sein des collèges et de les faire tourner d'établissements en établissements, des propositions à visée éducative sont élaborées.

La prise en charge par le dispositif peut prendre plusieurs formes :

- soit le jeune est proposé pour aller dans la classe relais à temps plein, il quitte alors provisoirement son établissement, le temps de passage est très variable et peut aller de un mois à un an. S'il retourne dans un établissement, avant la fin de l'année scolaire, il est alors suivi par un enseignant de la classe relais,
- soit il y a un aménagement de son emploi du temps entre le collège et la classe relais,
- soit le jeune reste scolarisé dans son collège mais bénéficie d'un des enseignants du dispositif qui le suit dans sa scolarité. Il s'agit d'un suivi sur site.

Il existe donc toute une graduation dans la prise en charge.

(Se rajoute des demandes plus particulières :

- des demandes de bilan scolaire, 8 l'année dernière et 6 cette année,
- des demandes d'aide de certains collèges pour trouver des stages à certains élèves).

Si l'élève est retenu pour une des modalités ci-dessus : une rencontre est organisée entre l'élève et les parents, durant laquelle, le dispositif et ses objectifs sont exposés. L'élève se doit alors de faire une démarche volontaire pour sa propre inscription dans le dispositif. Il doit écrire une lettre de motivation*. Une convention* est ensuite signée entre le responsable du dispositif, les parents et l'élève.

A chaque prise en charge, une convention* est aussi signée entre l'Inspecteur d'Académie et le collège, celui-ci s'engage à désigner un professeur qui assurera la liaison avec la structure.

Le lieu d'accueil permet de recevoir une quinzaine de jeunes.

Il s'agit d'un étage loué à une association d'aide aux enfants et adolescents, qui comporte 9 salles permettant de mener diverses activités.

Ce lieu et les intervenants qui y travaillent sont rattachés administrativement à un collège. Le principal de ce collège de rattachement a participé au démarrage de l'action.

Le budget du projet en 95 (environ 190 000 F) est par contre géré par une association. ***La gestion de certaines classes relais par des associations, pose un problème juridique. L'association est un support financier nécessaire pour recevoir certains financements mais le fait que les budgets ne soient pas gérés par une comptabilité publique entraîne toujours un risque.***

Les charges sont les suivantes : (les chiffres ne donnent qu'un ordre de grandeur)

- le plus gros poste de dépense est le loyer et les charges 130 000 F par an, le reste ayant permis l'achat d'équipement et de matériel pédagogique.
- les recettes proviennent de La Politique de la Ville, mission ville (100 000 F) et la PJJ (30 000 F), ainsi que de trois financeurs inhabituels, il s'agit de la MAE (20 000 F), l'Autonome (20 000 F) et La Maif (20 000 F) qui ont voulu participer au démarrage de l'action.

2- 3 Les objectifs visés

Au niveau des élèves, dans la classe relais, les objectifs sont de l'ordre de :

- **la resocialisation :**
 - normaliser ses rapports aux autres,
 - apprendre à négocier avec les adultes dans un cadre,
 - comprendre le fonctionnement d'un collège en tant que système.
- **la rescolarisation :**
 - par mise à niveau et suivi des apprentissages.

Au niveau des collèges, le projet vise à faire évoluer les pratiques.

Le suivi sur site crée des relations entre les équipes enseignantes et les intervenants du dispositif, ceux-ci amènent un autre regard sur le jeune, qui peut questionner les enseignants et les conduire à une réflexion sur leurs pratiques.

Le dispositif en s'adaptant aux élèves montre la flexibilité nécessaire pour gérer certains cas. Cette flexibilité peut induire des réflexions dans les collègues qui vont ainsi "oser déréguler". Si un élève est intenable, pourquoi ne pas adapter, temporairement, son emploi du temps au sein du collège ? Pourquoi ne pas oser des traitements particuliers contre la culture du tout égalitaire ? Les collègues sont donc interpellés sur leurs fonctionnements.

Outre le travail sur les élèves, cette action a donc comme objectif d'élaborer, d'expérimenter des stratégies et des méthodes susceptibles d'éviter au sein des collèges, la marginalisation et l'exclusion.

2- 4 Les intervenants

L'équipe est composée :

- à plein temps :
 - de deux instituteurs, dont un venant de l'enseignement spécialisé,
 - de deux éducateurs (dont un de la PJJ, présent à plein temps mais en mi-temps administrativement, suite à un accord de suivi de certains enfants PJJ au sein du lieu d'accueil),
 - d'un professeur de Maths/ Physique,
 - d'un appelé du contingent (répétiteur d'anglais).
- à temps partiel :
 - un demi poste EPS,
 - un demi poste Français,
 - deux demi-journées pour une assistante sociale.

La fonction de directeur revient à l'instituteur à l'origine du projet, mais celui-ci assure cette fonction en plus d'un plein temps à l'IUFM.

La mobilisation en personnel sur ce projet est donc de :

- 4 postes d'enseignant (2 du primaire, 2 du secondaire),
- un poste et demi d'éducateur,
- un appelé du contingent,
- 1 jour d'assistante sociale.

3- L'évolution du dispositif

3- 1 les difficultés rencontrées au sein de l'équipe

L'équipe des enseignants qui démarra le projet était constituée de personnes militantes qui se connaissaient toutes personnellement, qui avaient des idéologies pédagogiques et politiques communes. D'octobre à décembre 94, il fallut trouver le local, penser les diverses modalités et devenir plus professionnels. Les premiers élèves furent reçus en décembre 94. Ces élèves représentaient des cas un peu à la marge de ce qui avait été prévu, en effet ils étaient déscolarisés depuis plusieurs mois et ne possédaient plus d'établissements supports, cette modalité ne correspondait pas au protocole prévu. Ce premier groupe d'élèves bouscula énormément le dispositif et ses acteurs.

Pour l'équipe, le démarrage de l'action fut marqué par une insécurité, insécurité des enseignants, qui n'avaient encore jamais pratiqué ensemble; insécurité double des élèves qui, sur le plan comportemental, n'étaient pas suffisamment cadrés par l'équipe et qui, sur le plan cognitif, étaient surpris par des démarches nouvelles qui les désarmaient et sur lesquelles ils jetaient une certaine suspicion.

Les élèves étaient demandeurs de « normalité », d'un protocole proche de l'école et de ses pratiques (« qui, d'un côté, leur font peur mais d'un autre, les rassurent » dira une enseignante).

Cette première année fut douloureuse. Pour certains intervenants la réalité de la situation remettait en cause des idées, une utopie qui existait en eux et qui fut malmenée par les faits. De fortes tensions se créèrent au sein de l'équipe.

En fin d'année, l'orientation notamment pédagogique (nous en reparlerons), ne correspondait plus aux attentes et aux conceptions de départ. Deux enseignants quittent alors la structure. Quant à l'instituteur à l'origine du projet, il reste dans la structure mais à temps partiel, avec le statut de directeur.

Le fait que cet enseignant militant pédagogique ne soit plus en charge des apprentissages cognitifs des élèves peut être compris comme un certain désengagement.

L'équipe est donc partiellement renouvelée pour la deuxième année.

L'inspecteur d'Académie insistera pour que le dispositif se stabilise à partir de cette deuxième année, condition nécessaire pour évaluer l'action.

Actuellement nous sommes dans la troisième année de fonctionnement et l'équipe est stable et semble avoir acquis une maturité. « Tout le monde sait où est sa place, on a là une sacrée équipe » dira le directeur.

3- 2 Le dispositif se tourne de plus en plus vers l'extérieur

Au départ, c'est surtout le lieu d'accueil qui focalisa toutes les énergies. L'information sur l'existence du dispositif mit du temps à se répandre dans les nombreux établissements pouvant être concernés par l'action. C'est petit à petit que s'élaborèrent des modalités de rencontre au sein des collègues qui permirent des échanges. A la fin de la première année, une plaquette sur l'action fut éditée pour mieux faire connaître le dispositif.

Comme l'attestent les chiffres suivants, l'activité du dispositif se déplace de plus en plus vers les suivis sur site :

Nombre d'élèves dans la structure et en suivi sur site

années	structure d'accueil	suivi sur site
94-95.....	10	8
95-96.....	15	12
96-97.....	9	22

La prise en charge d'une dizaine de cas lourds par an semble être le maximum (les 15 élèves en 95-96, n'ont pas été présents simultanément dans la structure).

En 96-97, 32 collèges ont fait appel en commission et le dispositif a travaillé avec 28 collèges.

D'année en année, le nombre d'élèves suivis sur site augmente. Le dispositif prend de plus en plus fonction de conseil et de régulateur au sein des établissements.

Les bilans et les aides à la recherche de stages donne une fonction nouvelle au dispositif. On peut se demander s'il n'existe pas un risque que le dispositif se disperse trop en s'attribuant des fonctions de plus en plus diverses qui demandent des compétences toutes différentes. Le dispositif est il en train de devenir un lieu ressource ou un prestataire de service ?

En ce qui concerne l'évaluation, il manque dans ce projet, comme dans tous les autres, des données sur le devenir des élèves pris en charge.

II- Les professionnels et leurs pratiques

1- Les convictions des acteurs

Pour les acteurs, il s'agit à la fois de donner un cadre strict aux élèves, le respect des « lois » qui ne se discutent pas et auxquelles on ne peut déroger, tout en les rendant responsables et donc capables de **négocié** avec l'adulte et l'institution sur des règlements.

Le quotidien se vit donc en tension constante entre ces deux exigences, cadrer et négocié.

L'équipe n'entend pas éviter les conflits qui sont, au contraire, pensés comme des lieux et des temps d'éducation à la pensée démocratique.

L'instituteur/ directeur : « Quand ils arrivent ici, je leur dis que je n'ai pas le droit de les exclure et cela en autorise certains à se mettre en état de crise; mais ce seront ces moments-là, qui seront éducatifs. »

« On ne peut faire évoluer le gamin qu'en position de conflit » dira une enseignante.

Pour les acteurs, c'est par la transgression et ensuite, par l'analyse qui en est faite, que l'élève apprend à construire le concept de loi et à le différencier d'un règlement. (Quand dois je accepter ? Quand puis-je négocié ?).

En cas de faute, il convient d'amener l'élève à distinguer ce qui est de l'ordre de la loi et qui peut amener, une sanction « nationale » de l'ordre du pénal et ce qui est de l'ordre du non respect d'un règlement et qui dépend alors d'une instance interne à l'institution, au sein de laquelle le règlement a été élaboré.

L'instituteur à l'initiative du projet cite quatre courants pédagogiques sur lesquels il prend appui :

- la « pédagogie institutionnelle » (dont découle le fonctionnement d'un conseil d'élève)

- la « pédagogie du contrat » : le contrat étant un engagement bilatéral, le maître décidant ce sur quoi l'élève doit s'engager et l'élève décidant de ce que peut faire le maître pour aider l'élève. (il est à noter néanmoins la dissymétrie du verbe devoir et pouvoir)
De façon paradoxale, c'est la rupture du contrat qui permet d'engager une relation éducative ce qui permettra à l'élève de grandir un peu.

- la « pédagogie de la parole » : l'élève a toujours le droit à la parole et surtout celui d'être entendu.

- la « pédagogie de l'anecdote » : il convient de profiter de la moindre anecdote pour que chaque instant devienne un temps éducatif.

Ces convictions ne sont pas que celles de cet instituteur, l'équipe semble adhérer à ces grands principes et les met en œuvre. Certaines personnalités s'y sentent moins à l'aise que d'autres, la relation conflictuelle n'est pas toujours facile à gérer, quand elle se doit de prendre dimension éducative. Mais si un enseignant est en difficulté, il fait alors appel à un des éducateurs; ces derniers étant toujours présents.

D'après plusieurs enseignants, le travail éducatif a bien progressé et se fait sans heurt, « on maîtrise mieux la situation maintenant ».
Quand au directeur, il ajoute « maintenant on sait bien accueillir les élèves (chaque matin, le jeune passe dans le bureau d'accueil, où il fait le point avec l'éducatrice) mais on sait pas encore bien leur dire au revoir et les mettre en perspective du lendemain ».

2- Un cadre éducatif visant à rendre l'élève responsable

2- 1 L'élaboration de l'emploi du temps de chaque élève

- Le cadre

Au sein de la structure, le jeune doit passer par 4 étapes, chaque étape astreint le jeune à un certain type de productions.

Il doit faire un acte **volontaire** pour passer à l'étape supérieure. Chaque étape* est décrite en annexe. En juin 95, la durée moyenne du temps passé dans l'étape 1 était de 46 jours, avec une grande variabilité, certains passèrent cette étape en 8 jours d'autres en 110 jours.

- Pour passer à l'étape 2, le jeune doit avoir respecté les règles de vie et de travail

au sein du dispositif et avoir fait une "création" (le plus souvent un dossier sur un thème, un éducateur l'aide dans sa réalisation) . Ce travail doit être **présenté et soutenu devant l'équipe et les élèves**. En 95, la durée de l'étape 2 était de 44 jours avec des extrêmes de 21 jours et de 96 jours.

– Pour passer dans l'étape 3, l'élève doit concevoir un dossier sur son collège, ce qui a pour objectif de lui faire comprendre sa place dans le fonctionnement d'un système. Il doit faire une demande au directeur pour passer à l'étape suivante. En 95, la durée moyenne de l'étape 3 était de 23 jours.

En parallèle à ce système d'étape, un temps progressif de présence est exigé, 3 heures par jour minimum pour les 7 premières semaines, 4 heures par jour jusqu'au passage en étape 3, puis 15 heures par semaine pendant 7 semaines et enfin 19 heures jusqu'au retour au collège.

– L'étape 4 correspond au retour dans le collège. Il faut que le jeune ait un niveau correspondant à sa classe et qu'il se sente prêt à réintégrer son collège, il présente un dossier de motivation et une demande par écrit. L'élève est suivi par un enseignant du dispositif (et non un éducateur) pour l'accompagner dans ce qui est espéré être une nouvelle posture. (un travail sur les élèves de la classe d'origine serait nécessaire afin de préparer le retour du jeune, les acteurs n'ont pas encore pu s'atteler à cet aspect du problème).

– la négociation

A l'intérieur de ce cadre, l'élève peut choisir son emploi du temps. Celui-ci est élaboré avec un éducateur, chaque semaine. Les plages des enseignants* étant fixes, l'élève s'attribue les divers créneaux qui l'intéressent et qui lui permettent de tenir l'exigence horaire, il est à noter que les élèves dépassent souvent le temps minimum. Mais de plus en plus, les éducateurs guident l'élève pour qu'il ne fasse pas trop l'impasse sur certaines disciplines.

La volonté de l'équipe à maintenir cette souplesse dans la constitution de l'emploi du temps demande une organisation constante, et beaucoup d'énergie. Les élèves n'arrivent pas tous à la même heure, le bureau d'accueil affiche chaque semaine les emplois du temps, il faut dispatcher les élèves avec les intervenants présents, s'assurer que l'élève reçoit au moins un minimum d'enseignement en Français ou en Maths.

Cette organisation ne permet pas de s'appuyer sur le statut du groupe, celui-ci ne se trouvant réuni qu'au moment du conseil et de l'EPS. On peut se demander si la façon discontinuée et individuelle de fréquenter la structure aide à la restructuration des jeunes.

A cette remarque, l'équipe répond qu'un emploi du temps plus rigide ne pourrait constituer un protocole idoine par rapport aux objectifs visés.

« Pour que le jeune reprenne désir à l'apprentissage, il faut qu'il ait pouvoir sur sa grille horaire, il faut que le rythme horaire lui appartienne, la construction de sa vie lui appartient, c'est une façon de lui faire comprendre. »

2- 2 Le conseil d'élèves

Les lundis matin pendant une heure, les élèves se réunissent, en présence du directeur de la structure et d'une éducatrice.

L'équipe définit ainsi ce conseil :

- « c'est un lieu de parole,
- c'est un lieu pour dire et pour écouter,
- c'est un lieu d'information,
- c'est un lieu de propositions.

Au conseil on peut donc critiquer, proposer, agir. Tout peut être dit dans le respect de chacun. »
Le conseil fait d'abord état des présences et absence (la présence est obligatoire pour tous les élèves) après un temps de lecture du compte rendu précédent, un temps de questions réponses et un temps d'informations et de propositions, la séance se finit par un temps de conversation libre.

Les demandes des élèves sont surtout sur des aménagements internes : disposition d'une salle à la récréation avec de la musique, projections de cassettes, mise en place d'un distributeur de boissons, demande de sorties.

Le conseil apprend aux élèves à s'écouter et à se respecter.

La présence de l'instituteur/ directeur signe l'importance de cette instance. Le statut de directeur est conçu par l'équipe comme un rôle symbolique d'autorité. Quand il y a litige, un rendez vous doit être pris avec le directeur ce qui permet de différer le traitement du problème, les élèves apprennent à attendre, à formuler leur requête, à ne pas réagir émotionnellement et dans l'instant. Tout élève qui commet un acte répréhensible doit s'excuser par écrit en exposant les faits.

2- 3 Le suivi par les éducateurs

Deux éducateurs, un homme et une femme, sont à plein temps dans la classe relais. L'un est un ancien éducateur de rue, l'autre éducatrice exerçait dans des institutions PJJ. Bien que tous deux éducateurs, ils sont porteurs d'une expérience professionnelle très différente. Les débuts ne furent pas très faciles mais petit à petit une véritable complémentarité se construisit.

L'éducateur, très impliqué par ailleurs dans une association sur les Droits de l'Homme, manie fort bien le rapport à l'autre « il sait faire advenir l'humanité dans l'homme » dira un enseignant. Pour toute l'équipe, cet éducateur est aussi la personne ressource pour les relations avec les familles. « Il m'a appris à restituer aux parents, leur dimension de parents d'élèves. Vis-à-vis des élèves, il m'a appris à savoir attendre le signe qui m'autorise à intervenir » dira le directeur.

D'autre part, cet éducateur connaît tout un réseau d'entreprises, ce qui lui permet de placer des élèves en stage et de les suivre.

L'éducatrice, quant à elle, est la personne « qui cadre ». C'est elle qui accueille chaque matin les jeunes. Pour chacun, elle reprend l'emploi du temps de la journée, revient sur les événements de la veille. Elle sait gérer le groupe. Dans les situations de conflit, elle repositionne le jeune, elle rappelle les engagements, elle régule les comportements.

Chaque jeune a un carnet de cheminement, qui est rempli toutes les trois semaines alternativement par l'éducateur et l'éducatrice.

Ce carnet indique l'attitude du jeune, son respect vis-à-vis des personnes, des locaux, du matériel, du contrat éducatif, des horaires. Sa progression dans les étapes et l'attitude pendant les temps hors cours.

Il ressort de l'analyse de ces divers points, des aspects positifs et des aspects négatifs qui indiquent les efforts que le jeune doit fournir.

Il avait été décidé, pour qu'il n'y ait pas de confusion dans les rôles des uns et des autres, que l'élève ne posséderait pas de **réfèrent adulte**, afin qu'il ait comme interlocuteur l'équipe dans sa pluralité. Par contre, un référent est identifié pour les relations avec le collègue. Au sein du dispositif l'élève a donc tous les adultes comme interlocuteurs. Bien sûr, il se crée certaines affinités, néanmoins, cette année, quelques dysfonctionnements ont révélé la nécessité qu'au moins un adulte regroupe les diverses informations et démarches faites.

3- Les pratiques pédagogiques

3- 1 De la gestion du groupe à l'individualisation des pratiques

L'équipe de la première année voulait construire un autre rapport au savoir, faire naître des situations problèmes, des conflits socio-cognitifs, le principe de base était pour eux : « une bonne pédagogie fait de bons élèves ». C'est donc dans cette optique que les enseignants enclenchèrent leur travail.

Ils construisaient des séquences, mettaient en place des situations problèmes.

Très vite, certains enseignants rencontrèrent d'énormes difficultés. En groupe, le niveau très hétérogène des élèves s'opposait aux démarches : ce qui était problème pour un élève de 5ème ne l'était pas pour un élève plus âgé. Rapidement, le bilan montra qu'il était nécessaire de revenir sur certaines positions. Par exemple, le principe de coanimation devant les élèves avait été posé, mais les enseignants ne connaissaient pas suffisamment le fonctionnement des uns et des autres, dans ce type de prestation, ils se sentaient mal à l'aise. « les élèves en profitaient et nous renvoyaient à notre incohérence. »

Les enseignants travaillaient aussi beaucoup sur des fiches. « Mais cela avait plus un côté occupationnel que de progression, Comme nous le précisa un élève : Je ne veux pas travailler sur des feuilles, je veux **mon** livre. » (propos d'un enseignant).

Petit à petit s'imposa une autre forme de travail, plus en rapport avec les classes d'origine. Il faut dire qu'au départ, les relations avec les établissements ne s'étaient pas encore instaurées (certains élèves n'étant même pas rattachés à un établissement).

D'après un bilan de la première année, il paraît impossible aux acteurs de faire socialisation et apprentissage simultanément. Un comportement perturbateur va enclencher un arrêt de la séquence d'apprentissage et va demander un travail éducatif, plus ou moins long, (de quelques minutes à plusieurs jours) pour recadrer l'élève et lui permettre de reprendre le travail. L'enseignant le plus impliqué dans une démarche « du tout pédagogique » pense que l'on ne peut faire qu'une alternance entre socialisation et apprentissage.

D'autre part, les enseignants rencontraient de trop grandes difficultés à gérer un groupe d'élèves aussi difficiles. Il fut donc décidé de passer à une **individualisation des pratiques**. Le local se prête à ce type de pratiques puisque les différentes salles permettent d'isoler un intervenant avec 2 ou 3 élèves.

Les enseignants jugent du niveau scolaire des élèves qui sont adressés à la structure en faisant faire des exercices.

Au quotidien, les démarches conçues par le groupe, laissèrent place aux exercices donnés par les enseignants du collège d'origine de l'élève. (en même temps que se consolidait le réseau de relations avec les établissements). **Ces exercices sont les supports des activités.**

« le travail du collège, c'est plus motivant pour eux. »

Chaque élève est donc suivi par divers enseignants, par matière, de façon individuelle, les exercices sont expliqués et faits ensemble. L'emploi du temps varie selon les semaines.

Dans cette structure, l'éducatif prédomine actuellement sur les apprentissages.

« Les élèves, c'est surtout leur rapport à eux et aux autres qu'il faut reconstruire. Avec certains, on ne fait rien sur les apprentissages. »

3- 2 les supports du travail scolaire

Dorénavant, les enseignants travaillent dans une démarche de réalisation d'exercices, il n'y a pas de cours, les rappels des notions se font au fil des exercices.

A chaque fois que cela est possible, les élèves travaillent sur les progressions, voire même les contrôles des enseignants des établissements d'origine, quand ces enseignants sont prêts à établir cette collaboration avec la structure. D'après les acteurs, la contribution des professeurs d'origine est très variable. Un tiers du travail donné environ, a cette provenance.

D'autre part, certains enseignants de la structure préfèrent travailler sur leurs propres supports. L'ordinateur est utilisé en Français et en Mathématiques. Les séquences regroupent rarement plus de 3 élèves dans une même salle.

Les élèves sont notés et les enseignants remplissent des bulletins* qui sont envoyés aux parents et aux professeurs des classes d'origine. Même si l'élève est depuis plusieurs mois dans la classe relais, un des acteurs du dispositif est présent au conseil de classe, afin que les équipes n'oublient pas l'existence de cet élève.

Les matières enseignées sont le Français, les Mathématiques, l'histoire géographie, les sciences naturelles, l'éducation civique.

La journée du vendredi est consacrée, une fois tous les 15 jours, à l'EPS. Il s'agit de sorties, escalade, randonnée qui demandent de la concentration et une prise de risque (en toute sécurité, malgré tout). Le directeur de la structure accompagne les élèves.

L'appelé du contingent aide les élèves sur toutes les matières mais notamment en anglais.

4- De multiples compétences pour de multiples fonctions

Les intervenants se doivent d'avoir de multiples compétences puisqu'ils sont amenés à :

- prendre en charge les élèves dans la structure,
- les accompagner lorsqu'ils sont en étape 4, de retour dans leur établissement. Etablir le contact avec les équipes pédagogiques et les acteurs de la vie scolaire,
- à faire des suivis sur site, avec des élèves qu'ils ne connaissent pas encore,
- sont aussi adressées au dispositif des demandes de bilan. C'est ainsi que 6 bilans* ont été faits cette année. Les élèves passent alors une à deux semaines dans la structure. Le bilan porte sur les performances en Français et Maths, sur le comportement et les orientations envisagées,
- cette année des établissements ont demandé au dispositif une aide à la recherche de stages pour certains cas d'élèves,

– l'année prochaine, il est envisagé que certains acteurs du dispositif s'engagent, au sein des établissements, dans des actions de formation vis-à-vis des équipes.

Il semble que le terrain soit en train de s'emparer de ce dispositif et lui attribue des rôles qui peuvent dévier ses objectifs initiaux.

Toutes ces fonctions sont-elles dans le champ de compétences des acteurs ?

5- La complémentarité des professionnalités

Avant de parler de complémentarité de professionnalités, il convient de présenter l'équipe comme constituée de personnes qui ont pour la plupart, un parcours riche en terme **d'engagement** que ce soit au sein de leur institution (formation, recherche, travail en IREM, connaissance des divers courants pédagogiques) ou à titre privé (syndicat, association humanitaire, parti politique).

Tout comme il fallut du temps aux deux éducateurs pour construire leur complémentarité, l'équilibre entre la place des éducateurs et celle des enseignants ne se trouva pas de suite.

Les éducateurs vinrent se rajouter après la conception du projet. Leur rôle était conçu comme étant « en parallèle », on attendait d'eux qu'ils soient des ressources possibles permanentes pour les élèves en cas de conflit, qu'ils respectent une certaine neutralité, qu'ils aient une position de recul par rapport à l'action.

Cette position ne convenait pas aux éducateurs qui se sentaient relégués dans les interstices du dispositif. « On savait qu'on avait plus à apporter que la place périphérique qu'on nous attribuait. »

De plus, dès le départ, les éducateurs trouvèrent un manque de cadrage dans le dispositif. En effet, les enseignants désiraient créer un espace de choix et de liberté pour les jeunes, alors que les éducateurs convaincus de la nécessité d'un cadre plus rigide, contestaient les horaires flous, qui, selon eux, insécurisaient les jeunes.

Pendant l'année, les diverses conceptions des membres de l'équipe, sur le plan éducatif et cognitif firent évoluer le projet, petit à petit s'ajustaient les positionnements des uns et des autres et la **place des éducateurs s'affirma de plus en plus.**

Au début, les acteurs avaient très peur du risque de confusion des rôles. Les attributions des uns et des autres étaient très cloisonnées. (Les enseignants étaient les seuls à faire les suivis sur site, les éducateurs étaient les seuls à aider les élèves dans leur création.)

Il semble maintenant, que la professionnalité de chacun s'est enrichie par le travail en équipe. Chaque acteur a intégré une partie des compétences qui auparavant, étaient spécifiques à certains membres de l'équipe.

Actuellement, après trois années de fonctionnement, l'équipe semble avoir trouvé un équilibre, l'atmosphère de travail ne montre pas de tensions entre les acteurs. Une équipe est rarement stable dès le départ, c'est, avec les départs et les arrivées de nouveaux acteurs qu'au fil du temps l'action et les acteurs peuvent s'ajuster.

6- L'accompagnement du dispositif

Cette équipe a recherché la compétence de divers intervenants dans le domaine psychologique pour mieux comprendre les élèves, dans le domaine de l'évaluation et dans celui de la recherche.

Un premier suivi de l'équipe, 2 heures par semaine, eut lieu avec un psychologue, qui menait des analyses de pratiques, mais ces séances « tournaient au psychanalytique » d'après les acteurs et l'équipe n'était pas prête à ce moment là, pour ce type d'échanges très impliquant. « On pourrait peut-être plus avoir une démarche sur nous-mêmes maintenant, parce qu'on se sent mieux dans l'équipe, mais avant c'était trop tôt. »

L'équipe changea donc d'intervenant et depuis la deuxième année, un autre psychologue accompagne le groupe, mais à partir d'analyses de situations, ce qui correspond à une démarche plus distanciée qui semble mieux correspondre aux besoins de l'équipe.

Les enseignants exposent les cas d'élèves ce qui permet au psychologue de réagir et de proposer des interprétations qui aident les acteurs.

« Cela nous rassure aussi. »

En ce qui concerne l'évaluation, l'Inspection d'Académie a demandé au CAFOC, de suivre le dispositif afin de :

- vérifier la conformité du fonctionnement du dispositif avec les objectifs initiaux,
- mettre en place pour les trois années à venir un dispositif de suivi des résultats de l'expérimentation, en terme de rescolarisation.

Un premier rapport a été remis en novembre 95, les auteurs y exposent un état des lieux à la fin de la première année de fonctionnement et proposent des préconisations (établir une meilleure communication pour la lisibilité du dispositif, stabiliser les modes d'organisation de la structure, améliorer les relations avec les établissements).

Un deuxième rapport en Décembre quelques éléments sur l'évolution de l'organisation de l'équipe et des résultats de quelques questionnaires, mais pas de traitement quantitatif global de l'action.

Dans la perspective de répondre à la question de la transférabilité de l'expérience acquise dans ce dispositif, un chercheur en Sociologie fait une recherche qui se déroulera sur deux axes :

- les conditions d'enseignement dans les collèges (conditions institutionnelles, pédagogiques, histoire sociale et professionnelle des enseignants, les relations entre les enseignants et les élèves),
- les trajectoires scolaires et sociales des jeunes en rupture scolaire.

Pour conclure

Ce projet se caractérise par :

- *sa double origine dans sa conception,*
- *une année de flottement, de fluctuation, de réajustements des pratiques,*
- *des moyens importants en personnel.*

On peut relever des points positifs :

- *la mise en place d'un dispositif sur le département qui permet d'analyser globalement et de façon partenariale, les situations de jeunes en grande difficulté,*
- *une équipe désireuse et capable de se questionner et qui a pu se donner les moyens de réguler ses pratiques avec l'aide d'intervenants extérieurs,*
- *la construction d'une culture commune entre éducateur et enseignants.*

et des points négatifs :

- *un manque d'évaluation sur le devenir des élèves,*
- *un risque d'éclatement du dispositif, qui se trouve happé par les demandes fort diverses des collègues,*
- *un manque de recherche sur les contenus pédagogiques,*
- *une non utilisation du groupe comme moyen de régulation pour les jeunes.*

I- Description des modalités de la structure

- 1- Origine de l'action et évolution
- 2- Les jeunes et les procédures d'admission

II- Les acteurs et leurs pratiques

- 1- L'équipe et ses convictions
- 2- La prise en charge du jeune
- 3- Les activités proposées
- 4- Comment préparer le retour en collège ?

Site n° 5

Ce projet prend place dans la banlieue nord d'une grande ville, qui draine une population très cosmopolite. Il se singularise par les aspects suivants :

- les élèves pris en charge sont **tous sous mandat judiciaire** et sont particulièrement difficiles,
- les intervenants sont des **formateurs**. L'équipe ne comprend pas d'enseignant pour le moment,
- il existe une phase de diagnostic préalable qui vise à cibler les difficultés des jeunes au niveau des compétences et non des performances,
- l'équipe s'appuie sur des supports théoriques dans le champ de l'éducabilité cognitive,
- les apprentissages sont utilisés comme outils de socialisation,
- la majorité des activités se font en **groupe**.

I- Description des modalités de la structure

1- Origine de l'action et évolution

En Mars 1995, la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) crée au sein d'un site PJJ, un service départemental pour des jeunes de 16 à 19 ans, sous mesure judiciaire, afin de les aider à entreprendre un travail sur l'orientation et la préparation à l'emploi. Ce service public est mis en place, grâce à l'appui financier de la Direction Générale du Travail et de Formation Professionnelle.(DRTEFP). Une dizaine de jeunes seront ainsi accueillis entre Mars et Juin 95.

Durant l'année scolaire suivante, 95-96, le projet prend véritablement corps avec la prise en charge d'une vingtaine de jeunes et en Mars 96, est créé un groupe de « petits » de 12 à 15 ans, rendu nécessaire par les demandes des travailleurs sociaux, qui **concernent des enfants de plus en plus jeunes**.

En 95-96, 20 jeunes sont passés par cette école. Cette année, 96-97, il y en a eu 30. Un groupe de petits de 12 et deux groupes de grands d'une dizaine chacun.

70% des élèves rentrent dans cette école, avant leur 16 ans.

La structure prend, de plus en plus, une fonction de classe relais et est actuellement reconnue comme telle par l'Education nationale. L'année scolaire prochaine, les acteurs comptent accueillir 20 jeunes entre 12 et 14 ans, ce qui nécessitera une collaboration encore plus étroite avec l'Education nationale.

La structure, appelée « école », est placée sous la responsabilité du Directeur Départemental de la PJJ et reliée par une convention à L'Inspection Académique. Celle-ci stipule que lorsqu'un élève ne s'adapte pas à l'institution scolaire et que l'Education Nationale a utilisé tous les recours internes dont elle dispose, il peut être fait appel à cette structure PJJ. Le directeur est un chef de service de la PJJ, ancien éducateur lui même.

Pour les acteurs, il ne s'agit pas de proposer une école parallèle, mais d'offrir « un espace-temps intermédiaire dans un contexte d'alternative à l'exclusion scolaire. » Cette école est gérée par une association, loi 1901, qui possède aussi une unité bilan qui évalue le jeune au niveau de ses compétences, sur le plan relationnel et cognitif. En 95-96, cette unité n'a pas concerné que les jeunes de l'école, mais s'est ouverte à toutes les demandes des éducateurs de services sociaux ou des magistrats. En 96- 97, cette activité s'est réduite et ne concerne plus que les jeunes affectés à l'école. L'unité bilan est donc maintenant intégrée au fonctionnement de l'école.

2- Les jeunes et les procédures d'admission

Les jeunes concernés par cette école sont tous sous mesure judiciaire, l'équipe donnant la priorité **au pénal**.

Il s'en suit que les élèves reçus dans cette structure sont des cas particulièrement difficiles, qui ont une histoire de vie déjà fort troublée.

Ces jeunes sont signalés par les éducateurs ou les chefs d'établissements. Une cellule opérationnelle avec l'Inspection Académique instruit alors le dossier de l'élève et son inscription à l'école, peut être une des solutions envisagées. L'inscription se faisant dans le cadre d'une mesure éducative, elle est suivie par la nomination d'un référent éducatif extérieur, quand le jeune n'en possède pas déjà un.

Tous les jeunes de cette école ont donc un éducateur qui est le référent pour les acteurs. Le directeur de l'école, chef de service de la PJJ, considère que l'éducateur est leur principal relais, vis-à-vis des familles. Le directeur de l'école ne veut pas que les éducateurs se croient déchargés de leurs missions. Bien que pour certains élèves, il se trouve souvent en relation avec les parents, **le travail avec les familles n'est pas un objectif du projet**. Dans certains cas, la famille ne se présente même pas lors de l'inscription.

L'école est située dans un domaine de la PJJ, qui comprend :

- un centre de jour avec divers ateliers (maçonnerie, restauration, horticulture) fréquenté par une cinquantaine de jeunes,
- un foyer en internat pour une dizaine de jeunes,
- une consultation en milieu ouvert.

Le bâtiment réservé aux jeunes de l'école comprend trois salles de cours, dont une munie de sept ordinateurs. Ils peuvent aussi utiliser une salle de sport. L'équipe possède une grande salle de réunion, juxtée par le bureau du directeur. Tous les élèves mangent à la cantine qui se trouve dans le domaine.

Le groupe des petits (12-14 ans) n'est pris en charge que le matin de 9h30 à 12h30. Les grands (14-17 ans) sont à l'école de 9h30 à 16h30. L'école n'est pas ouverte le Mercredi., ce qui ne correspond pas à un choix pédagogique mais est le résultat des moyens de financement qui ne permettent pas la mise en place de séquences de cours supplémentaires. Deux groupes ont été faits chez les grands en fonction fondamentalement du niveau, mais en tenant compte aussi des personnalités.

Les temps de passage sont soit inférieurs ou égaux à 3 mois, soit d'une durée d'une année.
L'équipe estime à 30 % le taux d'absentéisme.

En ce qui concerne le devenir des jeunes, les données quantitatives manquent de précision. Néanmoins, une dizaine ont été rescolarisés en collège depuis 2 ans, mais ces élèves n'ont pas été suivis. Une quinzaine ont été en formation professionnelle ou dans la vie active. Il est beaucoup plus difficile de savoir ce que deviennent les élèves âgés de plus de 16 ans.

II- Les acteurs et leurs pratiques

1- L'équipe et ses convictions

1- 1 Une hypothèse, des convictions et des référents théoriques

Le Directeur de la structure inscrit cette action « classe relais » comme une des réponses, participant au traitement de la problématique des jeunes, autour du concept de "mise en danger" qui peut être envisagé sous deux aspects :

– « pris au sens de l'ordonnance du 02 février 1945, il s'agira de mise en danger de l'institution dans ses biens et ses personnes : l'élève pose des actes de violences verbales ou physiques envers ses camarades ou les enseignants, »

– « pris au sens de l'ordonnance du 23 décembre 1958, (loi du 4 juin 1970), il s'agit de la mise en danger du mineur tant au niveau de sa santé, que de sa sécurité ou de sa moralité, mais aussi du fait que les conditions de son éducation sont gravement atteintes. »

Pour comprendre les violences que les jeunes infligent ou s'infligent et les exclusions scolaires qui en résultent, l'équipe présente l'hypothèse à laquelle elle adhère : l'exclusion scolaire est liée à l'**écart** séparant le seuil de tolérance de l'institution, qui demande à l'usager de s'adapter à elle et le niveau d'adaptabilité du sujet en difficulté, qui demande à l'institution de s'adapter à lui.

Pour l'équipe, **c'est en fonction de cette relativité** que les termes de rupture scolaire doivent s'entendre.

Cette hypothèse impliquerait la mise en place d'une action qui viserait aussi bien la capacité d'adaptation du jeune que celle de l'institution. Or, pour le moment, l'équipe n'a eu comme visée que l'action sur le jeune.

En ce qui concerne les élèves, cette équipe affiche les convictions suivantes :

- les élèves ne sont pas fâchés avec les savoirs mais avec l'institution scolaire,
- tous les élèves peuvent s'améliorer, les acteurs adhérant très fortement au courant de l'Educabilité cognitive (qui affirme la possibilité d'une évolution positive de tout individu à tout âge.),
- la socialisation doit se travailler en groupe et avec des supports cognitifs,
- l'équipe ne considère pas que la motivation soit une nécessité. Lors de l'inscription, aucun contrat n'est signé par le jeune ou avec sa famille. Il faut dire que quelquefois, l'inscription est une alternative à une incarcération. Ce contexte d'injonction éducative ne constitue pas un obstacle pour les membres de l'équipe qui positionnent la motivation en tant qu'objectif et non, en tant que préalable.

Les références à l'éducabilité cognitive, la volonté de placer le cognitif au centre de l'action, l'importance des pratiques de groupe sont des a priori intéressants dans la mesure où, ils sont, pour une large part, différents, voire contradictoires à ceux énoncés sur les autres sites.

Le Directeur de la structure a un passé d'éducateur. Il a aussi beaucoup travaillé, en tant que formateur, sur l'éducation de la pensée logico-mathématique à partir des Ateliers de Raisonnement Logique (ARL) qui s'inspirent des travaux de Piaget. Il est à l'origine du projet et l'a bâti comme il l'entendait, son expérience dans le champ éducatif et dans la recherche sur les processus d'apprentissage ayant abouti à la plupart des convictions précitées.

Le modèle pédagogique utilisé provient des théoriciens de la médiation (à partir des travaux de Feuerstein, Moal, Sorel et avec des références aux travaux de Vygotsky et Bruner.) qui donnent statut de médiateur à l'adulte, celui-ci devant être capable de construire des situations d'apprentissage permettant :

- dans un premier temps, d'étayer le jeune pour lui permettre de réussir dans des tâches complexes, grâce à l'interaction avec l'adulte (travail dans la zone proximale de développement d'après Vygotsky),
- puis d'induire le passage à l'autonomie de l'apprenant, par l'intériorisation des compétences.

Il a ainsi recruté des formateurs, dans divers champs, qui correspondent à ces optiques de travail.

Cette équipe ne considère pas la socialisation comme un préalable à l'apprentissage, mais l'apprentissage comme un outil de socialisation. Sa référence essentielle est la pédagogie de la médiation.

1- 2 La composition de l'équipe

De façon paradoxale, l'équipe ne comprend **aucun enseignant** et est constituée :

- du directeur précédemment cité, chef de service de la PJJ qui gère toute l'administration, les contacts avec l'Inspection académique, les services Justice, les éducateurs des jeunes et leurs familles et anime les diverses réunions d'équipe,
- d'une formatrice en remédiation cognitive, qui travaille avec les outils du Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI) de Feuerstein et a aussi le rôle de conseillère pédagogique dans l'équipe,
- d'une formatrice en développement personnel à trois quart temps,
- d'un orthophoniste à mi-temps,

Deux personnes s'ajoutent à cette équipe :

- une personne en Allocation Formation Reconversion, qui gère l'informatique et qui intervient devant les élèves sur la législation du travail.
- un appelé du contingent, qui a fait les beaux arts, anime un atelier vidéo et fait des mathématiques avec un groupe.

Le départ récent de l'orthophoniste a dégagé des créneaux horaires et amené le recrutement d'un mi-temps de formatrice en atelier d'écriture. Cette personne licenciée en Anglais est en formation universitaire sur les ateliers d'écriture.

Cette équipe apparaît relativement hétéroclite, néanmoins tous les acteurs, bien qu'inégalement formés, s'accordent sur les principes de l'application d'une pédagogie de la médiation où l'adulte joue un rôle essentiel et doit fournir de plus, un modèle possible d'identification pour le jeune. On peut qualifier tous les intervenants de « militants lucides ». Ils croient fondamentalement à ce qu'ils font, tout en restant critiques.

Chaque intervenant de cette équipe se place dans une posture de recherche et montre une capacité à entendre les questions, voire même les critiques sur leurs pratiques.

L'équipe est constituée de 4 personnes et demi et encadre une trentaine d'enfants. Dans les autres structures PJJ, ce même nombre d'enfants nécessite un nombre d'adultes plus important.

L'équipe est sur place pendant 39 heures par semaine, ce qui permet des échanges constants. Une réunion hebdomadaire de 2 heures fait le point sur les élèves et les difficultés rencontrées. Ces réunions sont animées par le directeur qui a visiblement beaucoup de charisme et qui constitue à la fois un guide, une aide, mais aussi un rappel à la Loi et aux devoirs, aussi bien pour les élèves que pour les membres de l'équipe. En ce sens, il remplit pleinement le rôle symbolique du dépositaire de l'autorité.

Quel que soit l'état dans lequel les jeunes arrivent, il est constamment fait appel à la professionnalité des formateurs qui, d'après le Directeur, se doivent **en toute situation**, d'établir une relation éducative et pédagogique avec les jeunes.

L'équipe est soucieuse de se maintenir dans une position de recherche et est accompagnée par :

- un dispositif d'évaluation d'un organisme extérieur, dont les intervenants sont deux psychologues spécialisés dans le champ des apprentissages. Ils observent le dispositif et le fonctionnement de l'équipe, depuis l'année dernière,
- un intervenant du CNEFASES de Beaumont sur Oise, aide l'équipe à réfléchir sur ses contenus pédagogiques,
- une aide a été demandée par l'équipe à un psychiatre de la PJJ, qui est en charge de trouver une équipe de psychothérapeutes capables d'intervenir dans ce projet, en respectant le primat éducatif posé dans cette école. Ces psychothérapeutes interviendront sur les élèves ayant besoin d'une aide sur le plan psychologique voire psychanalytique.

2- La prise en charge du jeune

L'objectif de l'équipe est d'améliorer les capacités d'apprentissage et d'adaptabilité du jeune.

Pour ce, la première phase est une évaluation de leur mode de fonctionnement, afin de déceler **les éventuelles carences** qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage, aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan relationnel.

Tous les élèves qui rentrent à l'école passent donc un bilan, qui est basé sur quatre supports :

- l'échelle de la pensée logique qui mesure le niveau opératoire (intuitif, concret, formel) et les dysharmonies cognitives. Ce test s'appuie sur les travaux de Piaget sur le développement de l'intelligence
- le LPAD (Evaluation dynamique du potentiel d'apprentissage) de Feuerstein., qui propose une évaluation des capacités de changement d'un individu, dans un contexte de médiatisation avec un adulte. Le LPAD demande trois phases, des situations de tests, un apprentissage puis à nouveau des tests. Ce travail vise à repérer les fonctions cognitives efficaces et déficientes, à mesurer l'impact des apprentissages transmis par l'adulte, à observer le comportement du jeune face à une activité et donc à émettre des propositions en matière de remédiation cognitive.
- le DMI (Difficultés, Moyens, Illettrisme), test d'évaluation destiné aux orthophonistes qui permet d'évaluer les difficultés par rapport à la lecture, (perception, compréhension) et l'expression écrite (confusions perceptives, erreurs graphonémiques, morphosyntaxiques),
- un questionnaire sur les représentations (Image et concept de soi), en référence aux travaux de Rodriguez, Tomé et René L'Ecuyer. L'épreuve contient une vingtaine de questions ayant pour objectif de mettre à jour, l'image que le jeune a de lui-même, de son interaction avec l'environnement, de sa responsabilité dans les événements. Puis des exercices évaluent sa maîtrise de la notion de temps.

Cette unité bilan est donc multiréférentielle et basée sur le repérage d'éventuelles carences au niveau des compétences des élèves. Contrairement aux autres classes relais, le niveau analysé n'est pas celui des performances scolaires mais celui des compétences, c'est à dire de ce qui est posé par cette équipe comme étant les processus de pensée qui en amont rendent possible la réalisation d'une performance.

Une centaine de bilans a été effectué depuis 95, faisant apparaître que, pour le public de jeunes concernés :

- 70% n'avaient pas acquis la notion de conservation du poids, du volume, des longueurs,
- 50% sont de niveau concret en logique de propositions et ne peuvent pas envisager plusieurs causes à un même problème ou vérifier une hypothèse,
- 80% ont de graves difficultés dans la représentation de l'espace et du temps,
- 78% sont de niveau concret dans les exercices de proportionnalité et de probabilité
- 65% ont des troubles du langage oral ou écrit nécessitant une rééducation orthophonique.

Par contre le test LPAD montre de bonnes potentialités d'apprentissage lorsqu'un accompagnement médiatisé est proposé.

Pour l'équipe, ces résultats prouvent la validité de leurs choix : la nécessité de travailler dans l'optique de la pédagogie de la médiation et de s'appuyer sur des activités qui font évoluer les compétences cognitives des jeunes.

Il convient maintenant d'envisager les démarches qui sont mises en place pour concrétiser cette volonté de remédiation cognitive.

3- Les activités proposées

Toutes les séquences sont basées sur des activités collectives. Les groupes étant de dix. (Il y a un groupe de petits et deux groupes de grands). L'équipe estime que le vécu de groupe est indispensable pour l'élève.

« Le face à face, pour de tels jeunes, peut être angoissant, ou au contraire servir leur toute puissance . Le groupe est un élément régulateur, car il permet des relations entre adolescents, dans un contexte d'apprentissage. »

Le groupe des petits n'est présent que le matin. Ce groupe est le plus difficile à gérer. Il s'agit d'enfants relativement déstructurés, qui montrent même, une instabilité physique. Les activités proposées sont de même nature pour les trois groupes, seuls le nombre et la répartition des séquences changent.(par exemple : Le groupe 1 des grands a un grand nombre de séquences sur le langage.). Voir les emplois du temps* en annexe.

Les activités proposées sont les suivantes :

– des séances de PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental), à partir d'un ensemble de fiches, une démarche d'exercices (savoir distinguer, repérer, généraliser) fait travailler l'élève sur des compétences à acquérir. Le but est d'améliorer les potentialités des élèves et de leur apprendre à utiliser au mieux leur fonctionnement cognitif.

Le travail est médiatisé par l'adulte .

– des séances sur le langage, aussi bien oral qu'écrit. Les supports sont variés : documents vidéo, bandes dessinées, textes. Le but est de créer des échanges dans le groupe sur des contenus de savoirs, sur des opinions qui s'expriment et sur l'apprentissage de l'écoute de l'autre. Le passage à l'écrit est plus laborieux, beaucoup de ces élèves ayant de sérieuses difficultés à l'écrit.

– des séances de développement personnel, qui ont pour objectif :

- le travail sur l'image de soi,
- l'expression de soi,
- la communication orale et les échanges interactifs dans une dynamique de groupe.

L'ambition de la formatrice est que l'élève élargisse ses horizons et qu'il enclenche la construction d'un projet personnel.

Il s'agit de travailler la communication à partir de thèmes qui permettent une construction collective. Les idées de chacun sont prises en compte Les thèmes choisis doivent être complexes.(Exemple : Le travail est-il nécessaire pour devenir libre ? La formatrice amenant la notion de thèse et d'antithèse, avec des textes courts qui sont lus et commentés).

Se rajoutent des séances plus ponctuelles :

- des séances d'atelier d'écriture,
- des séances de Mathématiques,
- une séance de Sport de combat.

Nous avons passé deux jours dans cette structure, afin d'assister à différentes activités proposées aux élèves. Ce court laps de temps nous a surtout permis d'appréhender le type d'élèves présents dans la structure et la relation pédagogique mise en place.

Ces élèves sont extrêmement difficiles et ont un comportement qui peut être, par moments très troublé. Notamment, une des séances de travail fut souvent interrompue par des altercations verbales entre les élèves et par des sorties ou entrées intempestives.

L'attitude des formatrices est alors étonnante en terme de degré d'acceptabilité, elles recadrent constamment la situation et réexpliquent l'activité . A aucun moment, elles ne sortent de leurs gonds ou ont une répartie qui rabaisserait le jeune.

L'élève est laissé libre, de sortir s'il le désire, ce qu'il fait quelquefois avec beaucoup d'éclat, mais il réapparaît dans les cinq minutes qui suivent. Les élèves sont ainsi constamment renvoyés à leur propre décision, à leur propre appréciation.

Il existe un jeu subtil entre une intransigeance sur le fond et un laisser faire qui renvoie le jeune à sa propre responsabilité.

Les adultes maintiennent leurs objectifs et inlassablement redemandent l'attention et la réalisation des tâches proposées.

Cette attitude demande beaucoup à l'adulte dont l'image se trouve quelque peu malmenée. Maintenir un travail de groupe avec de tels élèves demande d'avoir de fortes convictions. Néanmoins les élèves finissent par s'apaiser et se mettre au travail.

4- Comment préparer le retour en collège ?

Sans juger nullement de la pertinence des activités proposées, un problème de fond se pose : comment relier en effet, les activités précitées avec le travail exigé en collège ? L'année prochaine, cette structure accueillera 20 jeunes avec comme objectif leur rescolarisation en collège, ce qui change en partie les objectifs de la structure, la plupart des élèves de cette année ayant eu une orientation professionnelle.

Pour rendre possible cet objectif, l'équipe va être entièrement remaniée et des enseignants vont venir la compléter. Le directeur de la structure entend garder sa démarche et espère que les enseignants qui viendront travailler avec eux, participeront à la réflexion sur les pratiques qu'impose le passage d'un travail sur les compétences à un travail sur les performances.

Le suivi de cette classe, l'année prochaine, offrira un intérêt pédagogique certain. Comment en effet, le travail sur les compétences proposé par cette équipe va être potentialisé par les enseignants ?

I- La structure, ses objectifs et son fonctionnement

1- Une classe relais dans un collège

1- 1 Faire accepter l'implantation de la classe

1- 2 Les relations de la classe avec le collège

2- Quels sont les élèves concernés ?

2- 1 Les procédures d'admission

2- 2 L'effectif de la classe

3- Les objectifs et les modalités de fonctionnement

3- 1 Les objectifs

3- 2 L'emploi du temps

3- 3 Quel devenir scolaire pour ces élèves ?

II- Les intervenants et leurs pratiques

1- Le pôle pédagogique

1- 1 L'instituteur, son expérience professionnelle

1- 2 Un parcours individualisé et individuel de l'élève

1- 3 Quels sont les savoirs enseignés ?

2- Le pôle éducatif

2- 1 L'action de l'éducateur

2- 2 Entre l'éducateur et l'instituteur : un conflit ouvert

Site n° 6

A l'initiative de l'Inspection Académique, deux classes relais ont été mises en place dans ce département, toutes deux implantées dans des collèges. Ces projets concrétisent un partenariat entre l'Education Nationale, la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) et le Département Solidarité Famille (DSF) du Conseil Général. Les deux classes de ce département fonctionnent **avec un instituteur spécialisé et un éducateur**. Le poste de l'éducateur est financé par la PJJ, dans le premier site, et par la DSF dans le second. C'est le fonctionnement de ce second site que nous allons décrire. Cette classe relais s'est ouverte, en Septembre 96, une année après le premier site. L'éducateur recruté par la DSF est un ancien éducateur d'une classe relais d'un autre département.

I- La structure, ses objectifs et son fonctionnement

1- Une classe relais dans un collège

1- 1 Faire accepter l'implantation de la classe

Cette classe relais, qui s'est ouverte en Septembre 96, est implantée dans un collège de 600 élèves qui possède une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptés(SEGPA). L'inspection Académique entend par ce choix faciliter la fonction de l'instituteur, par l'aide et les conseils que peut apporter un directeur de SEGPA. Ce collège se situe dans une zone que l'on peut qualifier de favorisée.

L'année précédente, sur le premier site, l'implantation de la classe relais, avait été imposée aux personnels du collège d'accueil et il s'en était suivi une situation relativement conflictuelle dans l'établissement.

C'est pourquoi, le chef d'établissement, sur ce deuxième site, a pris le temps de préparer les enseignants et les parents d'élèves, à l'ouverture d'une telle classe dans les locaux.

« Il fallut rassurer tout le monde, et s'assurer que la classe n'allait pas perturber le collège » précise le chef d'établissement.

Un local a donc été aménagé, un peu en retrait par rapport aux classes du collège, il possède un accès sur l'extérieur, par une petite cour, indépendante de l'entrée principale, et un couloir mène directement au restaurant scolaire. Le local est constitué d'une salle de cours, équipée de trois ordinateurs et d'un bureau. L'espace est assez petit. Les élèves ont leur propre cour, avec une table de ping-pong.

1- 2 Les relations entre la classe relais et le collège

Il n'est pas souhaitable de créer une structure qui n'a pas de relation avec le lieu d'accueil, c'est pourquoi, l'instituteur et l'éducateur essayent petit à petit de tisser des liens avec les divers membres de la communauté scolaire. Avec l'équipe de la SEGPA, les rapports sont facilités par le fait que l'instituteur connaît personnellement le directeur.

A l'occasion de la journée sur la violence, l'instituteur a été amené à répondre aux diverses questions que se posaient certaines classes par rapport à l'implantation d'une telle structure dans un collège, réputé calme. Ces échanges ont contribué à ce que certains élèves du collège connaissent mieux la structure.

Une réunion en salle des professeurs a aussi été organisée pour l'ensemble des enseignants. L'instituteur entretient de bonnes relations avec les enseignants du collège et à l'heure actuelle quelques élèves de la classe relais suivent certains cours au collège . (2 en technologie et 3 pour certains cycles en EPS).

En contre partie, l'instituteur prend 4 élèves du collège en difficulté, pour quelques heures de soutien scolaire. C'est, selon lui, une façon "de donner un peu pour améliorer les relations". L'éducateur, quant à lui, mène un projet "Afrique" en commun avec une enseignante de 5ème.

L'implantation de cette classe semble donc acceptée dans ce collège et certaines relations ponctuelles existent.

Néanmoins, les élèves ne sont pas autorisés à aller dans la cour de récréation. Ils mangent tous ensemble à la cantine, mais séparément des autres élèves et sous la surveillance de l'éducateur.

Les élèves se plaignent d'ailleurs de cette situation.

« On est toujours enfermé dans ces deux pièces, et puis on peut pas aller voir les copains »

Cette mesure est justifiée par l'instituteur et le principal du collège qui ne veulent pas que les élèves de la classe relais se fassent remarquer. "Il faut d'abord qu'on soit sûrs de leurs comportements, qu'ils se soient bien tenus. De toute façon pour cette année, c'est mieux comme ça. De plus, ici, ils ont un coin où ils ont le droit de fumer, ils ont des choses que les élèves de l'établissement n'ont pas, alors aller dans la cour de récréation, pour quoi faire ?"

Cette position est contestée par l'éducateur qui la ressent comme une mise à l'écart qu'il juge préjudiciable pour les jeunes. « Ils ont envie d'échanger avec d'autres jeunes, je ne vois pas pourquoi, on les empêche. C'est une façon de leur dire, vous êtes différents des autres. »

L'implantation d'une classe relais dans un établissement pose toujours le problème de son intégration au sein de cette communauté scolaire. Il convient néanmoins de veiller à ce que certaines mises à l'écart n'interfèrent pas négativement sur la poursuite des objectifs assignés à ces classes.

2- Qui sont les jeunes concernés ?

2- 1 les procédures d'admission

Ce projet vise à accueillir 10 jeunes de moins de 16 ans, suivis par la PJJ ou le service de l'Aide sociale à l'Enfance (ASE) du Conseil général. Ces jeunes ont tous un éducateur. Le repérage des jeunes se fait par les principaux de collège, les travailleurs sociaux du département, la PJJ ou l'ASE.

Les candidatures de ces jeunes sont adressées à l'Inspecteur d'Académie, puis examinées par les membres d'un « Groupe technique EN/ PJJ/ DSF. »

Le dossier du jeune, constitué par le collège ou l'éducateur, doit contenir un argumentaire éducatif, c'est à dire :

- la justification des raisons qui ont conduit à la candidature,
- la présentation du parcours scolaire du jeune,
- un bilan effectué par le Centre d'information et d'Orientation, indiquant le niveau scolaire du jeune et une évaluation de ses motivations.

Selon l'avis de ce groupe technique, il revient à l'Inspecteur d'Académie de prendre la décision de l'inscription dans la classe relais.

L'élève est rattaché administrativement dans le collège d'accueil.

Le contrat se présente sous le nom de projet individuel préparé et accompagné*.

Il stipule les droits et les devoirs de tous (l'enseignant, l'éducateur et l'élève).

2- 2 l'effectif de la classe

Les arrivées des jeunes se sont échelonnées, au cours de l'année : une élève de Septembre jusqu'à la Toussaint, puis 6 jusqu'à Janvier, 9 puis 10 en Avril.

A part un élève, qui a été renvoyé, tous les élèves après avoir été inscrits sont restés dans la classe, pour la fin de l'année scolaire.

Beaucoup d'élèves avaient des problèmes d'absentéisme dans leur collège .Plusieurs sont en foyer. Chaque cas est particulier et il n'est guère possible de caractériser le groupe sinon par le fait que ces élèves montrent une "inadaptation "aux structures de l'école et ce, pour des raisons qui peuvent avoir diverses origines (familiales, culturelles ou psychologiques).

Sur les 10 élèves, 2 proviennent de 6^{ème}, 5 de 5^{ème} et 3 de 4^{ème}.

Le niveau de 5ème est le plus représenté. Il est à noter que ces 5 élèves sont tous des redoublants, un est même triplant.

Un seul des élèves continue à avoir des absences injustifiées. Les autres montrent un taux d'absentéisme de plus en plus faible (2 jours par mois maximum). Certains élèves allant en stage, l'effectif est irrégulier et est en moyenne de 8 élèves. Le fait que les élèves mangent à la cantine évite des départs après la matinée, (cas fréquents dans d'autres classes relais.) Les élèves viennent en train à ce collège qui est situé, pour la plupart d'entre eux, à 30 minutes de leur domicile.

3- Les objectifs et les modalités de fonctionnement

3- 1 Les objectifs

Dans le projet, les objectifs sont présentés de la façon suivante, par les acteurs :

« La classe s'adresse à des jeunes qui rencontrent des difficultés scolaires souvent liées à des difficultés d'ordre socio-familial, induisant des comportements inadaptés, voire déviants.

Les établissements d'origine se trouvent sans réponse face à ces problématiques complexes. La classe relais doit permettre d'assurer, pour ces jeunes, une rupture de leurs habitudes comportementales et leur offrir un renouveau.

L'objectif est la réinsertion dans une scolarité ordinaire ou dans un dispositif de formation professionnelle, dans le cadre d'un projet individuel, négocié, préparé et mis en œuvre avec chaque jeune. »

L'instituteur, rédacteur de ce projet, précise que le jeune doit être associé à la pédagogie proposée, afin qu'il en devienne l'acteur, plutôt que l'objet.

3- 2 L'emploi du temps

Les élèves sont présents les lundi, mardi, jeudi, vendredi soit 4 jours de 9h00 à 15h30. Il y a une pause de 12h00 à 14h00 L'instituteur est en charge du travail scolaire de 9h00 à 12h00 puis de 14h00 à 15h30, sauf le Vendredi après-midi qui est réservé à des sorties éducatives.

Le travail est personnalisé. Le matin, il s'agit d'exercices de Mathématiques et de Français, L'après-midi, l'instituteur développe à partir, entre autre de manuels de préparation au CAP et BEP, les divers volets d'un programme de vie sociale et professionnelle. Il aborde alors certaines notions d'environnement, de santé et tout ce qui concerne l'élaboration d'un projet professionnel.

Pour cette fin d'année, l'éducateur prend certains élèves sur un projet « Afrique » en relation avec une classe de cinquième du collège .

Les élèves disposent d'un classeur qui est laissé dans la classe. Ils n'ont pas de travail à faire à la maison.

3- 3 Quel devenir pour ces élèves ?

L'instituteur prévoit les orientations suivantes, en fin d'année :

- 3 élèves en 4ème préparatoire dans un lycée professionnel
- 1 contrat de qualification
- 2 élèves en 5ème de SEGPA
- 3 stage en alternance
- 1 élève aura 16 ans, il obtiendra peut être un contrat de qualification, mais c'est peu probable

Pour cette année, le projet vise donc une insertion professionnelle. Aucun élève ne sera replacé dans un tronc commun de collège.

II- Les intervenants et leurs pratiques

L'instituteur et l'éducateur sont aidés par deux appelés du contingent.

1- Le pôle pédagogique

1- 1 L'instituteur et son expérience professionnelle

L'instituteur spécialisé a 22 ans d'ancienneté, il affiche une expérience professionnelle dans trois domaines :

- la pédagogie individualisée par objectif et l'évaluation de l'élève par rapport à des référentiels du Certificat d'Aptitude Professionnel(CAP),
- le développement du projet individuel de l'élève, la recherche de stage et le suivi des élèves en entreprise. Il a été formateur DIJEN dans un Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance (CIPPA) en Informatique et Mathématiques,
- la formation d'adultes, il est formateur GRETA. Il est intervenu dans de nombreuses actions de formation et de coordination, par exemple :
 - CAP Gardien d'immeuble,
 - pour les contrats de qualification de niveau V, CAP et BEP mécanique,
 - stage de préparation à l'emploi Informatique et législation du travail etc.

Actuellement, il possède encore une activité au GRETA, le Mercredi et le Vendredi après midi, où il enseigne dans un centre de jeunes détenus. Il est donc très au fait des problèmes de délinquance des jeunes.

1- 2 Un parcours individualisé et individuel pour l'élève

Tout élève passe par une phase de diagnostic, l'instituteur se sert de tests de positionnement, qui évaluent des performances scolaires et qui lui permettent ensuite d'élaborer, une phase de remédiation individualisée.

La phase de diagnostic dure une semaine environ, l'élève effectue un ensemble d'exercices*, sur fiche, en Mathématiques et en Français. Ces exercices sont extraits de référentiels provenant des CIO ou des GRETA.

L'enseignant évalue les performances de l'élève en terme d'acquis ou de non acquis et positionne ainsi l'élève dans une grille de compétences*.

Chaque matin, l'élève reçoit une fiche de contrat de travail*, sur laquelle l'instituteur a écrit les exercices à faire pour la journée. Le matin est consacré aux Mathématiques et au Français. Les exercices sont soit sur fiches, soit dans des livres.

Tous les soirs l'instituteur corrige les exercices et prépare la fiche contrat du lendemain. Les élèves ayant fini leur travail, peuvent partir dès 15 h.

Chaque élève travaille, de façon totalement individualisée, sur des tâches différentes. Il appelle l'enseignant quand il est en difficulté. Les élèves ont chacun leur place dans la classe,

ils échangent entre eux, dans une atmosphère relativement décontractée mais qui permet le travail.

Ces jeunes ne montrent pas d'instabilité physique, ils se maintiennent à leur table de travail.

L'instituteur a visiblement su établir une relation à la fois de confiance et d'autorité. Il ne renvoie pourtant, pas toujours aux jeunes une image positive de leurs possibilités. Mais les élèves acceptent ce jugement .

Le ton utilisé par les élèves pour parler à l'instituteur est cordial mais respectueux.

Toutes les activités d'apprentissage sont menées de façon individuelle; Il n'y a très peu d'activité de groupe.

1- 3 Quels sont les savoirs enseignés ?

Le classeur des élèves atteste un travail régulier. Il n'y a pas de partie « cours », sauf certaines règles reprises dans les livres.

L'instituteur demande beaucoup d'activités d'autonomie aux élèves : recherche de vocabulaire et d'orthographe dans les dictionnaires, recherche des règles dans les livres, remplissage de fiche d'autocorrection des dictées, à l'aide d'un code préétabli. (l'enseignant ayant souligné les fautes, l'élève doit corriger en expliquant le type de fautes qu'il a commises).

L'instituteur insiste beaucoup sur l'application des règles et des formules . Il entretient lui même un rapport au savoir très appliquant. Il met en avant beaucoup plus le « comment » des notions (Comment faire ?) que le « pourquoi » (Quel signification a la notion ?).

Les explications apportées aux élèves sont toujours sur la forme : « Recherche la règle, et tu appliques, si le résultat est bon, c'est que tu as compris. »

Alors que les questions des élèves appellent à des réponses sur le sens, l'enseignant positionne ses explications sur les moyens de faire, et non sur la compréhension de la notion étudiée.

L'enseignant présente les divers savoirs comme étant des outils permettant de résoudre des exercices. Les mises en tâche ne permettent pas de comprendre la signification des formules mais proposent des applications de celles-ci. Quand des questions montrent une appétence à connaître la signification d'une formule, les réponses proposées portent sur des procédures d'application à partir de ces formules.

Cette conception du savoir risque fort d'amener l'élève à construire une vision très utilitaire du savoir scolaire, qui est accentuée par la situation de mise en tâche constante.

Le discours de l'enseignant n'existe que dans ce contexte de résolution d'exercices ce qui donne aux Savoirs un contenu et un sens restrictif.

Contrairement à ce que dit l'enseignant, l'élève n'est guère acteur dans cette classe.

Les interventions de l'instituteur se qualifient plus en terme de correction que de médiation. Le travail proposé porte plus sur des procédures de résolution que sur des processus de compréhension.

Les deux appelés du contingent (l'un a une licence en Mathématiques, et l'autre un DESS en sociologie du travail.) avaient proposé d'aider les élèves, à faire les exercices, en début d'année. Notamment un élève en très grande difficulté aurait pu profiter de ce tutorat.

Mais apparemment, l'instituteur ne veut pas que les autres membres de l'équipe interviennent dans les activités pédagogiques.

2- Le pôle éducatif

2- 1 *L'action de l'éducateur*

L'éducateur n'est pas issu d'une formation d'éducateur mais d'un troisième cycle de Sociologie, il a été recruté par le Conseil Général, au vu de son activité dans une autre classe relais, (le site n° 1) où il avait donné entière satisfaction.

Il est chargé des relations avec les familles et les éducateurs des jeunes.

Dès qu'un élève a une absence ou pose problème, l'éducateur prend contact avec la famille soit par téléphone, soit en se rendant au domicile de l'élève.

Il organise tous deux mois au collège, avec l'instituteur, les parents et l'éducateur de milieu ouvert, une réunion au cours de laquelle, une feuille d'évaluation du travail scolaire* est remise ainsi qu'un bilan de comportement. Ces échanges permettent d'apprécier l'évolution du jeune.

L'éducateur mange tous les midis avec les élèves et encadre les activités entre 12h00 et 14h00, ces activités sont ludiques : ping-pong, jeux vidéos, jeux de cartes.

Le Vendredi après midi, il organise des sorties avec les élèves : (Cinéma, patinoire, Foire du trône, musée de la Villette.)

Durant les dernières vacances, il est parti avec 5 élèves en Baie de Somme.

On peut regretter que ces sorties ne soient pas plus éducatives : Visites d'institution, de service public ou d'entreprise, par exemple.

Les appelés du contingent aident l'éducateur, ils surveillent les élèves à la récréation de 10h30. Ils participent aux activités de 12h00 à 14h00 Ils aident à l'encadrement lors des sorties.

Mais ils sont souvent désœuvrés et passent plus de temps au collège que dans la classe relais qui n'a pas su exploiter leurs compétences. Ils se montrent déçus par le fait que les acteurs du projet n'aient pas pu (ou voulu) les impliquer plus dans l'action.

2- 2 *Entre l'éducateur et l'instituteur : un conflit ouvert*

L'instituteur et l'éducateur ont des conceptions différentes sur la place de l'éducatif au sein du projet. De plus, la forte personnalité de l'instituteur s'oppose à celle, beaucoup moins marquée, de l'éducateur.

Les griefs de chacun sont à exposer car ils reflètent de façon assez caricaturale, les difficultés que les acteurs rencontrent pour bâtir cette complémentarité entre le pôle éducatif et pédagogique dans ces structures.

L'instituteur place son activité pédagogique, au centre du dispositif, l'action de l'éducateur étant perçue comme devant être périphérique à la sienne. Il veut dissocier l'espace et le temps de son action, de celle de l'éducateur.

L'éducateur, quant à lui, estime être relégué à un travail **d'animation**, autour du pôle pédagogique, alors qu'il pense pouvoir aider aussi au travail scolaire et qu'il souhaiterait une pédagogie de projet plus active avec les élèves qui lui permettrait d'intervenir, en complémentarité avec l'instituteur. De plus, il est en opposition avec certains points du projet :

– il estime que les élèves sont mis à part au sein du collège, qu'ils sont trop surveillés et que cette situation ne peut constituer un cadre éducatif servant l'objectif de resocialisation.

– il déplore que les orientations proposées aux élèves ne soient que professionnelles.

Le conflit est tel que l'Inspecteur d'Académie a dû intervenir pour réguler la situation.

Les attributions de chacun ont été précisées, ce qui a quelque peu clarifié la situation, sans régler les relations interpersonnelles. (Il est à noter que le même problème relationnel se pose, sur l'autre site du département entre l'instituteur et l'éducateur PJJ).

Sur ce site, l'éducateur et l'instituteur sont dans un conflit de professionnalité qui est devenu un conflit de personnes.

Pour conclure

Ce projet pose certaines questions et amène des réflexions :

– Sur l'implantation de la classe

Quand la classe relais est située dans un collège , comment la structure et ses élèves se positionnent-ils, aussi bien en terme d'espace que de relations, avec le reste de la communauté scolaire ? Ce positionnement a-t-il une incidence sur les objectifs de la structure ? (notamment sur la socialisation des jeunes quand on observe "une mise à l'écart").

– Au niveau des apprentissages

Il convient de dissocier ce qui est de l'ordre des méthodes de travail, et ce qui concerne le type de savoirs dispensés. En l'occurrence, la méthode individualisée utilisée semble intéressante, elle comporte une phase d'évaluation puis une phase de parcours individuel ayant comme ambition de faire progresser l'élève en partant de son niveau actuel.

Par contre, le fait que l'élève soit constamment mis en tâche induit un type particulier de rapport aux savoirs, ces derniers sont alors amenés de façon très parcellaire et dans une optique utilitaire . Les exercices, ayant pour visée des applications et non la découverte de la signification des contenus de savoirs, l'élève ne peut alors donner qu'un sens normalisant et non normativant à cette démarche .

L'élève se soumet alors à des procédures au lieu d'être acteur dans un processus.

– Sur la complémentarité au sein des équipes

Quand l'équipe n'est constituée que de deux acteurs de professionnalités différentes, il semble que des problèmes de régulation se posent. Des tensions se cristallisent sur les personnes, alors que le débat devrait se jouer autour de deux professionnalités, qui bien que différentes devraient se compléter et non s'opposer.

Les procédures de recrutement sont peut être, aussi en cause. En effet, l'éducateur et l'enseignant ont été recrutés séparément, l'un par l'Education Nationale, l'autre par le Conseil général, il est, dans ce cas, bien difficile de postuler quant à l'efficacité d'une telle équipe.

I- Objectif et fonctionnement de la classe relais

1- Origine du projet et objectifs

2- Les procédures d'admission

2- 1 Répondre à une envie de rescolarisation

2- 2 Public visé et effectif de classe

3- Origine des élèves et orientations de fin d'année

II- L'équipe d'enseignants et ses pratiques

1- La composition de l'équipe

2- Les pratiques pédagogiques

2- 1 Un emploi du temps qui préserve le statut du groupe

2- 2 L'enseignement du Français et des langues

2- 3 L'enseignement des Mathématiques

2- 4 Le rôle de l'instituteur spécialisé

3- Des pratiques réfléchies de socialisation

3- 1 Le cadre éducatif

3- 2 Ouvrir l'école sur l'extérieur

3- 3 La structure vit néanmoins des périodes de crise

Site n° 7

L'équipe de cette classe relais ne comprend que des enseignants, qui accueillent une **vingtaine** d'élèves., il n'y a **pas d'éducateur**. Les élèves doivent faire preuve d'une démarche volontariste pour être admis, ils passent l'année dans cette structure. Les locaux, prêtés par la municipalité, sont dans une ancienne école primaire. Administrativement, cette classe est rattachée à un collège voisin.

I- Objectifs et fonctionnement de la classe relais

1- Origine du projet et objectifs

Ce projet a démarré en Septembre 92. Un proviseur de lycée professionnel en est à l'origine. Ce projet fut par la suite très médiatisé. En 1993, il fait l'objet d'une convention entre l'Education Nationale, le Ministre des affaires sociales, le Conseil général et la Municipalité.

Les initiateurs sont portés par le désir militant de créer une « autre école. »

Nous ne reviendrons pas sur l'historique de ce projet, ni sur les enjeux institutionnels et politiques qu'il représentait, seul le fonctionnement actuel sera envisagé.

La mutation, cette année, de la personne à l'initiative du projet n'a pas entamé l'enthousiasme et la volonté de l'équipe.

Les locaux d'abord au centre ville, sont depuis deux ans maintenant, dans une ancienne école primaire, où l'équipe et les élèves disposent de tout un étage avec plusieurs salles de cours, deux d'entre elles sont équipées en informatique.

Les objectifs sont énoncés ainsi :

- redonner le goût d'apprendre, pour renouer avec un comportement qui permette une insertion dans un cursus correspondant à leurs possibilités et à leurs aspirations,
- redonner les bases spécialement en Maths et en Français et Anglais ou remettre l'élève au niveau scolaire du projet qui est le sien,
- permettre au jeune d'acquérir de l'autonomie, des méthodes de travail, une maturité et un sens des responsabilités pour qu'il puisse faire face à la vie collective dans un établissement.

2- Les procédures d'admission

2-1 Répondre à une envie personnelle de rescolarisation

Il n'y a pas de commission d'admission, les élèves s'adressent directement à la structure.

En 96-97, 40% des élèves qui se sont présentés étaient envoyés par des éducateurs, 26 % par leur collègue, 20% par un Centre d'information et d'orientation (CIO), 14 % avaient été informés par le bouche à oreille ou la presse.

Les collèges et le CIO, donc l'Education Nationale, est à l'origine de 46 % des demandes. Ce chiffre est jugé trop bas par les membres de l'équipe qui désireraient maintenant avoir plus de relations avec les établissements scolaires voisins.

Au début du projet, il n'y avait pas de secteur géographique, les demandes pouvaient venir de n'importe quel département.

Dorénavant, ce projet n'est plus le seul à prendre en charge ce type d'élèves et, selon le souhait de l'Inspecteur d'Académie et de l'équipe, l'action va se cibler sur le département, voire la ville.

L'ouverture de classes relais un peu partout dans les académies enlève à cette structure la singularité, voire la marginalité qui la caractérisait les années précédentes. Le mode de recrutement en parallèle de l'école est en train de se réorienter vers une relation plus étroite avec les collèges.

Lors de la première rencontre, l'élève est reçu avec sa famille ou son éducateur par un enseignant. L'équipe a élaboré un plan des discussions de ces rencontres* qui permet à la fois de connaître le parcours de l'élève et de lui présenter l'école et ses exigences.

L'élève doit ensuite écrire une lettre de motivation. Si cette lettre ne convient pas à l'équipe, un courrier le fait savoir au jeune, qui doit alors la recommencer. Pour les acteurs, il est essentiel que le jeune manifeste la volonté de se rescolariser et qu'il soit capable de réagir aux remarques faites, qu'il comprenne l'effort qu'il aura à fournir en venant dans la structure. Les acteurs attendent de l'élève aussi qu'il clarifie son projet scolaire ou professionnel. A chaque fois que cela semble possible, le jeune est encouragé à rester dans son collège d'origine.

L'échange de lettres* (voir en annexe), qui suit le premier entretien montre déjà une démarche éducative qui a pour but de responsabiliser le jeune.

L'élève est ensuite pris à l'essai pendant un mois.

Si la période d'essai est concluante, l'élève signe alors un contrat de scolarisation *. Celui-ci engage, le jeune, ses parents ou son tuteur, **mais aussi**, l'équipe pédagogique toute entière et un des enseignants de la structure qui aura le rôle particulier d'être le référent de l'élève.

L'élève s'engage à fournir du travail par rapport à une liste d'objectif* et le référent s'engage à soutenir l'élève pour qu'il réussisse. Dans son libellé, le contrat n'est pas unilatéral et ne se contente pas d'une injonction disciplinaire.

Administrativement, l'élève dépend à partir de ce moment du collège de rattachement de la structure.

Plusieurs étapes doivent donc être franchies par le jeune avant son admission définitive. C'est l'équipe pédagogique qui a tout pouvoir pour l'admission des élèves .Elle n'entend pas gérer tous les cas d'élèves et juge, avant tout, des possibilités d'évolution du jeune au regard de son profil et de sa possible adaptabilité au groupe dans la structure telle qu'elle est construite actuellement.

Il n'y a pas de commission d'admission partenariale.

Le projet est construit dans cette logique de réponse à des demandes personnelles d'élèves plus qu'en tant que service sur un secteur.

2- 2 Public visé et effectifs de la classe

Le public visé est présenté par les acteurs comme étant des jeunes exclus du système scolaire ou connaissant des problèmes dans leur établissement . Les élèves peuvent avoir entre 13 et 17 ans. Plus de la moitié de ces jeunes sont déjà suivis par un éducateur.

L'effectif moyen est d'une vingtaine d'élèves depuis 2 ans (95-96 et 96-97).

L'équipe mettant à jour ses données quantitatives au mois de Septembre, ces tableaux correspondent aux trois années scolaires dernières (de 94 à 96).

Effectif des élèves à divers moments de la procédure d'admission et nombre d'exclusion

Années	93-94	94-95	95-96
Elèves ayant fréquenté l'école.....	46	42	33
Elèves pour lesquels la période d'essai n'a pas débouché sur la signature d'un contrat.....	22	11	5
Elèves ayant signé le contrat.....	24	31	21
Elèves exclus de la structure.....	4	7	7

Comme l'indique ce tableau, la période d'essai ne se conclut pas toujours par une admission. Depuis ces trois dernières années, on observe néanmoins une diminution du nombre d'élèves pour lesquels la période d'essai n'est pas concluante. En pourcentage, on passe de 48% à 26% puis à 15 %.

D'après l'équipe, cette nette diminution est plutôt le résultat d'un meilleur discernement lors des premiers entretiens, qui induit un nombre moins grand d'entrées en période d'essai qu'au début du projet.

Chaque année, il y a un certain nombre d'exclusions. Il en a été de même en 96-97, où 6 exclusions ont été prononcées, 4 étaient dues à de l'absentéisme, un élève a fait preuve d'un comportement inacceptable et une autre élève avait des problèmes psychologiques trop graves et ne relevait pas de cette structure.

L'équipe est consciente qu'exclure des élèves sans solution pose un problème, mais, d'après eux, l'expérience prouve que s'il n'y a pas d'engagement personnel du jeune, le passage par la structure se solde par un échec.

Cette équipe met tout en œuvre pour aider le jeune et comprendre de façon spécifique ses problèmes, mais néanmoins, elle estime que la réaction du jeune à cette aide doit se traduire par l'acceptation de certaines exigences qui doivent se refléter dans le comportement et dans l'assiduité. « On ne peut rien faire sans le jeune ». Elle assume donc les décisions d'exclusion qui sont prises.

Les durées de passage dans la structure pour l'année 95-96, vont d'un mois à 6 mois, ces durées dépendent surtout de la date d'entrée. Les élèves commençant à arriver plutôt vers la fin du premier trimestre. Les exclusions sont les seules causes de sorties d'élèves , il n'y a pas de remise au collège ou au lycée durant l'année. l'équipe n'a d'ailleurs pas de relations avec les enseignants qui reprennent les élèves, l'année d'après.

3- Origine des élèves et orientations de fin d'année

Dans le tableau qui suit, les chiffres pour l'année 93-94 et 94-95 correspondent aux élèves qui sont restés dans la structure, les données sont plus complètes en 95-96, puisqu'il s'agit des 33 élèves qui ont fréquenté la structure même pour un temps court. (Ceci ne rend pas la comparaison très aisée.)

Origine des élèves

Provenance des élèves	93-94	94-95	95-96
Collège.....	8	13	12
Déscolarisés.....	9	11	17
Lycée professionnel.....	6	3	3
Déjà présent(s) en Juin précédent.....	1	4	1
TOTAL.....	24	31	33

Les classes d'origine de collège vont de la 5ème à la troisième. Le taux d'élèves ayant subi un temps de totale déscolarisation est important : le tiers, voire la moitié en 95-96. Certains élèves viennent de lycée professionnel, la moyenne d'âge dans cette classe semble relativement plus élevée que dans les autres classe relais.

Le tableau suivant indique les décisions d'orientation de fin d'année des élèves de la classe

Orientation de fin d'année

orientations	93-94	94-95	95-96
Collège.....	3	2	3
Lycée.....	9	10	3
BEP.....	0	3	8
CAP.....	0	0	4
repris dans la structure.....	2	2	4
trouve du travail.....	0	0	2
Apprentissage.....	5	5	0
Déscolarisation.....	5	9	9
TOTAL.....	24	31	33

On peut estimer en moyenne entre 65 et 70 % le taux d'élèves qui trouvent une prolongation scolaire après leur passage dans la structure.

Ce résultat semble très encourageant, vu la difficulté des cas rencontrés.

Les retours en collège sont peu nombreux, par contre il y a des passages en lycée professionnel, ce qui est rare dans les autres classes relais, où les élèves sont généralement

moins âgés. La diversité des orientations, d'une année sur l'autre reflète probablement celle des élèves présents dans la structure cette année-là.

Les élèves n'étant pas suivis, on ne sait pas, par exemple, si les 10 élèves scolarisés en lycée en 94-95 ont poursuivi leurs études, donnée pourtant fondamentale pour faire une véritable évaluation de l'action.

Même quand les acteurs de la classe relais collectent quelques chiffres, il est difficile de les exploiter totalement car certains indicateurs changent d'une année sur l'autre et surtout, aucun suivi à long terme n'est engagé.

II- L'équipe d'enseignants et ses pratiques pédagogiques

1- La composition de l'équipe

Cette équipe a une double particularité, elle ne possède pas d'éducateur mais le temps de présence des enseignants est très élevé (39 heures pour les enseignants à plein temps).

L'équipe est composée de cinq enseignants :

– trois enseignants à plein temps : un instituteur spécialisé, un professeur de Mathématiques et un professeur de Français,

– deux professeurs à temps partiel : une enseignante d'Anglais est à mi-temps et une enseignante de Mathématiques est à tiers-temps, elle intervient une matinée devant les élèves mais son rôle est surtout d'assurer la coordination de l'équipe et du projet.

L'équipe bénéficie aussi de la présence d'un appelé du contingent, qui avec les enseignants aident les élèves à faire leurs exercices.

L'absence de l'éducateur est un choix de l'équipe, qui ne reconnaît pas la pertinence d'une présence d'éducateur dans l'école. Par contre, ils établissent de nombreuses relations avec ces derniers, surtout pour les informer du comportement du jeune à l'école, afin de permettre à l'éducateur de faire la synthèse des actions à envisager pour aider le jeune. Bien sûr, en retour l'éducateur fournit des renseignements sur la situation familiale ou juridique de l'élève, mais ce point n'est pas leur axe prioritaire.

Etre en relation avec les éducateurs fait plus sens pour eux, que d'en avoir un à l'intérieur.

Les acteurs veulent rester dans un modèle fonctionnel de l'école qui, en interne entend exploiter à fond les compétences relationnelles des enseignants plutôt que de se référer à une autre professionnalité.

Dans ce site, ce sont donc les enseignants qui assurent le suivi avec les familles et le contact avec les éducateurs.

Les parents sont reçus avec l'élève lors des premiers entretiens puis des réunions collectives sont organisées avec les parents et les élèves . Cette année, il y en a eu trois. Elles sont malheureusement souvent dues à des situations de crise dans l'école. (nous y reviendrons).

Mais c'est surtout quotidiennement par téléphone que les contacts ont lieu.

Chaque enseignant est un référent pour 3 ou 4 élèves . Il a en charge les relations avec la famille ou l'éducateur, de plus une heure par semaine, il fait un bilan avec le jeune, de l'avancement de son travail. Mais en réalité, le contact est permanent, car les enseignants sont présents toute la journée.(ils reçoivent 9 heures supplémentaires).

Tous ces enseignants ont été recrutés par le chef d'établissement à l'origine du projet, mais seul l'instituteur est en poste, depuis le démarrage du projet (1992). Tous ont un cursus particulier, ils ont fait l'expérience du monde de l'entreprise ou sont militants dans des mouvements associatifs. Ils ont tous enseigné plusieurs années dans des collèges ou des lycées, où ils ont été repérés par rapport à la qualité de leur travail, leur degré d'implication et leurs capacités relationnelles.

Les enseignants passent beaucoup de temps ensemble (y compris les temps des repas) . Il y a une réunion de concertation toutes les semaines, plus un mercredi après midi par mois. Ces réunions sont régulées par la coordinatrice. On peut parler d'un véritable travail d'équipe sur ce site.

Au début, cette équipe a été suivie par une psychologue, mais après deux années, cette personne était trop impliquée dans l'équipe, pour pouvoir continuer de façon profitable ce travail d'intervenant extérieur.

L'équipe est accompagnée depuis peu par une conseillère pédagogique du primaire qui, une fois par mois, le Mercredi après midi, guide l'équipe sur des études de pratiques.

2- Les pratiques pédagogiques

2- 1 Un emploi du temps qui préserve les activités de groupe

L'emploi du temps * est constitué par 23 séquences de cours de 45min. 3 le matin et 3 l'après-midi.

Les matières enseignées sont les suivantes :

Français.....	7 séquences	Information audiovisuelle	1 séquence
Maths.....	5 séquences	Biologie.....	1 séquence
Anglais.....	3 séquences	Physique.....	1 séquence
Sport.....	2 séquences	Arts plastiques.....	1 séquence
Espace temps.....	2 séquences		

Prédominance est donnée aux apprentissages en français et en mathématiques.

Des activités particulières comme le Grand Conseil ou les activités de ménage s'ajoutent à ces horaires.

Tous les élèves sont présents de 9h00 à 17h00, le mercredi après-midi est libre.

Cette année 96-97, il y a eu 22 inscriptions, 6 élèves ont été renvoyés. L'effectif est donc de 16 élèves .Le groupe est néanmoins rarement complet, car il y a un certain taux d'absentéisme et le groupe oscille entre 11 et 16.

Trois groupes (ou 2 selon l'effectif) fonctionnent en parallèle. Ces groupes sont constitués selon le niveau d'anglais le Lundi et Mardi, les groupes étant plus hétérogènes les autres jours.

Les groupes sont de 5 à 6 élèves.

Néanmoins le groupe entier est accueilli tous les matins et diverses activités que nous exposerons se font en grand groupe (Gestion collective des écritures, des lectures, grand conseil, sport, information audiovisuelle) ce qui représente 7 séquences par semaine.

Cette classe relais a su garder la dimension du groupe et ce, bien que les pratiques soient individualisées sur une partie du temps. Le lieu social qu'est le groupe a été préservé.

2- 2 L'enseignement du Français et des langues

Une enseignante de français est présente 39 heures par semaine. (elle est payée 9 heures supplémentaires). Cette enseignante, après une licence des Sciences du langage, a travaillé dans la réinsertion sociale pendant 6 années. Elle est ensuite devenue par choix, maître auxiliaire en tant que professeur de français dans un Lycée d'enseignement professionnel, elle a aussi travaillé dans un GRETA. Son objectif est avant tout de donner aux élèves, le goût de l'écriture. L'essentiel des activités sont ciblées autour des écrits des élèves.

Cette enseignante entend avant tout, induire la **créativité des élèves et des échanges dans le groupe**, c'est pourquoi elle a proposé un cadre collectif pour les écrits. (Tous les élèves se sont imaginés adultes et locataires d'un même immeuble). Chaque élève se choisit une situation sociale, une grille propose des pistes de travail pour inciter l'élève à s'exprimer sur l'histoire du personnage qu'il s'est inventé, ses souvenirs, sur les événements qu'il vit dans sa famille et avec ses voisins. Ce qui permet le recoupement de plusieurs récits. Cette trame de travail suit les élèves toute l'année.

Les élèves travaillent **sur des ordinateurs**. Chacun a sa disquette, tous les élèves ont donc appris à manier un traitement de texte. Ils se montrent intéressés par cette activité. Les textes produits sont de qualité inégale mais les progrès dans l'écriture de chacun sont réels depuis le début de l'année.

Une séquence par semaine est réservée à la gestion collective des écrits, ce qui permet aux élèves de suivre les histoires de chacun et d'échanger des idées.

Les fautes commises dans le texte permettent au professeur de remplir une grille qui renvoie l'élève à des numéros d'un fichier qui contient des exercices de remédiation sur des points grammaticaux ou orthographiques essentiels. L'élève réécrit alors dans un cahier, les règles de grammaire et fait les fiches d'exercices.

Une autre heure par semaine est attribuée à la gestion collective des lectures. Chaque élève a constamment un livre ou un journal à lire, il fait part des informations ou des impressions qu'il a recueillies au groupe.

Le groupe d'élèves le plus faible en français a une séquence avec l'instituteur, où sont redéfinies les notions de base : Phrase, mot, nature, fonction.

Syntaxe, orthographe et grammaire sont donc traités à partir des écrits de chaque élève.

L'écriture et la création des textes est au cœur de la démarche. La gestion collective des lectures et des écrits se fait avec tout le groupe et vise à repositionner les échanges entre les élèves sur un contenu de savoir.

L'enseignement des langues est plus traditionnel. Une enseignante intervient à la fois en anglais et en espagnol (pour les élèves de 3^{ème} et 4^{ème}), elle possède une maîtrise de langues étrangères. Après une année d'interprétariat dans le privé, elle est devenue maître auxiliaire, elle enseigne dans cette classe relais depuis 3 ans. Elle intervient sur des groupes de niveau de langues (5 élèves).

Les deux dernières années, elle était à plein temps, mais cette année, elle a demandé un mi-temps. (« *Enseigner ici, c'est un vrai sacerdoce* »).

Avec le groupe des plus forts, des conversations, des commentaires de textes de journaux alimentent la pratique. Les deux autres groupes ont du travail sur fiches qui permet d'avoir une progression plus individualisée.

2- 3 l'enseignement des mathématiques

Un professeur, maître auxiliaire, est à plein temps. Après une maîtrise et un DEA de Mathématiques, il a été chargé de cours en Université, puis il a enseigné 5 ans en Lycée et est dans cette classe relais depuis 2 ans. Il est présent 39 heures par semaine (il reçoit 6 heures supplémentaires).

Au départ, tous les élèves passent un test d'évaluation par niveau, qu'il a lui-même conçu.

Chaque élève est suivi par une remédiation individualisée, à l'aide d'exercices sur des livres ou des fiches.

Des logiciels de Mathématiques sont aussi utilisés et un Cd-Rom « Jouer avec les Maths ».

L'aspect ludique ou de recherche des mathématiques est envisagé. Les élèves ont une heure de jeux mathématiques et avec l'autre enseignante qui est agrégée en Mathématiques, ils travaillent sur l'utilisation des calculettes. Cette enseignante essaye d'induire des comportements de recherche, de tâtonnements qui mettent en place par exemple, les notions d'inconnue, de résolution d'équation, de puissance, de racines carrées et de fractions.

L'appelé du contingent aide dans les classes, les élèves à faire les exercices donnés, dans toutes les matières.

Les élèves sont notés et l'équipe remplit des bulletins scolaires, en vue de la rescolarisation l'année d'après.

Malgré les difficultés qu'ils rencontrent, ces enseignants sont ambitieux pour les jeunes. Ils veulent s'appuyer sur ce que savent les élèves et ils allient des pratiques classiques avec la mise en place d'une pédagogie de projet, afin que des situations de créativité donnent place au sujet qu'est l'élève.

2- 4 Le rôle de l'instituteur spécialisé

Un instituteur spécialisé est à plein temps dans cette classe.

Il propose une activité Espace/ Temps qui a pour objectif de donner des points de repères géographiques et historiques aux élèves. Il utilise la vidéo pour relater des faits ou des personnages historiques. Il fonctionne sur des thèmes (ex : à partir du film Racines, il a traité le problème des Noirs d'Amérique).

Chaque élève doit choisir une période ou un pays et faire un exposé. Une à deux séquences par semaine sont réservées à l'élaboration de cet exposé, qui est ensuite présenté à tous.

Il incite et obtient que certains élèves fréquentent la bibliothèque municipale. Il désigne les élèves qui organiseront les sorties. (la prochaine sortie La Mosquée et la Sainte Chapelle) et induit des comportements de responsabilisation.

Les thèmes choisis par les élèves ne sont pas simplistes (ex : Lénine, le Japon, New York) et amènent des réflexions et des discussions riches, qui font circuler de la culture. Bien sûr, les échanges sont de qualité inégale, mais constamment l'instituteur recadre les interventions.

La présentation au groupe des exposés, dont l'élaboration constitue l'essentiel du travail, est utilisée comme un moment permettant des temps d'échanges entre les élèves par rapport à des contenus de savoirs.. Il renvoie sans cesse les élèves à l'analyse de leur discours, en terme de précision des mots, de liens logiques entre les phrases. Il est très rigoureux sur les prises de parole et sur l'écoute de chacun. Il respecte chaque démarche de recherche des élèves et sait exploiter de façon constructive les erreurs des élèves .

Cet instituteur anime aussi :

- des travaux dirigés en Anglais, souvent il s'agit de devoirs donnés par le professeur d'anglais,
- des séances de lecture ou de français pour les plus faibles,
- une séquence de Biologie,
- il organise aussi les activités sportives. Le football est utilisé comme un temps éducatif fort.

« Il a fallu d'abord qu'ils arrêtent de s'insulter, on a donné des règles strictes, et maintenant cela marche très bien, la preuve, en ce qui me concerne, je suis un arbitre lamentable, mais incontesté!! »

Cette dernière phrase n'est pas anodine, cet instituteur ainsi que la coordinatrice semblent être les principaux dépositaires des références éducatives de la structure qui **encadre** les élèves.

3- Des pratiques réfléchies de socialisation

3- 1 *Le cadre éducatif*

Le lieu spacieux et calme de cette classe relais offre un cadre adéquat pour créer un lieu d'échanges et de socialisation. Si certaines activités sur les apprentissages se font en petit groupe, le souci de la mise en commun, de l'échange entre les élèves indique la volonté des acteurs d'aller au delà des pratiques individualisées et de maintenir le groupe comme unité de socialisation.

Tous les matins, les élèves arrivent à 9h00 et ont un quart d'heure pour se détendre, certains jouent au ping-pong d'autres écoutent de la musique, puis **tous les élèves et professeurs** se réunissent pendant un quart d'heure pour démarrer la journée : l'appel est fait, différentes informations sont échangées, les élèves ont les réponses aux problèmes posés la veille puis les élèves se séparent en groupes .

Les portes de l'école se ferment à 9h15. Si un élève est en retard, il doit téléphoner à sa famille qui prévient alors l'école, condition exigée pour l'acceptation d'un élève en dehors des horaires.

Deux jours par semaine, professeurs et élèves font le ménage des locaux. Chaque élève a des tâches particulières à effectuer.

Il existe un Grand conseil qui se réunit une fois par semaine. La présence de tous les élèves et des professeurs est obligatoire. C'est une assemblée de 20 personnes, 16 élèves cette année, 5 enseignants et l'appelé du contingent.

C'est un lieu de prise de décision, d'organisation, de gestion collective des conflits, de travail sur la parole et le respect de l'autre, les élèves exposent leurs demandes de sorties.

Le déroulement en est très réglementé, un président se propose à chaque séance. Au début de l'année, ce sont les enseignants mais à partir du deuxième trimestre les élèves se lancent dans cette fonction de président .Toute intervention sans demande de parole est sanctionnée par une sortie du conseil momentanée ou pour la séance. Un compte rendu est écrit et distribué au début de chaque grand conseil.

Il est étonnant de voir combien les jeunes se prennent au jeu, bien sûr tous ne participent pas, mais tous sont là et écoutent.

De façon générale, les acteurs estiment qu'à l'intérieur de ce cadre, le travail doit s'axer maintenant sur la pédagogie. »Au début, on faisait trop de socialisation, on parlait trop avec les élèves de leurs problèmes et on insistait pas assez sur le cognitif, maintenant on s'est reciblé sur les contenus des apprentissages. »

Le rapport entre socialisation et apprentissage est au cœur des réflexions sur les pratiques. En général, les acteurs privilégient toujours la socialisation au départ, c'est quand ils ont acquis une certaine expérience qu'ils reconsidèrent le statut des apprentissages, comme moyen de socialisation. Cette équipe semble amorcer un recentrage intéressant et pertinent.

3- 2 Ouvrir l'école sur l'extérieur

Les acteurs veulent affirmer la structure en tant qu'école, lieu particulier au sein d'une société, tout en l'ouvrant sur la société.

Quand les élèves demandent des sorties qui n'ont pas de caractère culturel, elles sont refusées. Les acteurs veulent que les élèves sachent que la structure n'est pas un lieu où l'on vient parce qu'on ne sait pas où aller, ni un lieu récréatif.

L'équipe entend travailler en réseau avec des partenaires extérieurs.

C'est ainsi qu'une association de photographes de la Ville a permis de faire des travaux d'arts plastiques avec les élèves.

Une partie des élèves a participé à une journée Solidarité sur la Ville, pour aider les personnes déshéritées.

Des intervenants extérieurs viennent apporter leurs expériences, soit pour raconter leurs vies et leurs passions, soit pour expliquer des fonctionnements institutionnels (Des conducteurs RATP, une présidente de tribunal).

Plusieurs sorties ont eu lieu cette année : monuments historiques, musées.

Par contre, l'équipe n'organisera pas un voyage en Angleterre comme prévu., car le groupe n'est pas prêt pour une telle aventure. « Il y a des bonnes et des mauvaises années, cette année a été difficile » dira un enseignant.

3- 3 La structure vit néanmoins des périodes de crise

En cas de crise, l'équipe opte pour une décision radicale : la fermeture de l'école, afin de créer une rupture.

A deux reprises cette année, la classe a fermé ses portes. La première fois, 4 jours, à cause d'un problème de vol, la deuxième fois, 2 jours, pour un manque de sérieux dans le travail.

Ces arrêts permettent de recevoir en groupe les familles et les élèves et de discuter sur la situation. Ces réunions sont l'occasion de mettre en mots ce qui génère les tensions et de recadrer chacun dans son rôle : élèves, parents et enseignants.

La réouverture se négocie alors et les élèves doivent fournir un travail personnel avant d'être réintégrés.

Les élèves présents dans les classes relais sont des jeunes qui ont déjà une expérience de vie qui les a fort égratignés, il ne faut pas s'attendre à ce qu'un lieu les scolarisant puisse échapper aux multiples crises générées par les difficultés inhérentes à de tels projets.

Savoir accepter, gérer, voire même exploiter ces situations de crise font partie des compétences bien difficiles à acquérir mais néanmoins requises de chaque membre d'une équipe.

Pour conclure

Ce site montre une équipe cohérente et structurée capable de réflexivité sur ses pratiques.

Bien que ne voulant pas se référer à des courants pédagogiques particuliers, les acteurs semblent avoir fait un compromis entre la pédagogie de projet, la pédagogie par objectifs, la pédagogie de l'erreur et la pédagogie institutionnelle.

Le travail de socialisation essaye de s'ancrer en partie dans les activités d'apprentissage.

Des temps de vie du groupe d'une taille importante, une quinzaine de personnes, ont été préservés au delà de certains temps de pratiques individualisées dans des petits groupes.

Par contre, de par la conception de ses initiateurs, cette classe relais reste en marge des établissements scolaires, aucun travail n'a encore été entrepris pour établir des relations avec les équipes pédagogiques des établissements environnants et il manque une évaluation précise du devenir des élèves rescolarisés.