



**HAL**  
open science

## Les classes relais : une solution pour les élèves en situation de décrochage scolaire ?

Justine Gueguen

► **To cite this version:**

Justine Gueguen. Les classes relais : une solution pour les élèves en situation de décrochage scolaire ?. Education. 2013. dumas-00945658

**HAL Id: dumas-00945658**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00945658v1>**

Submitted on 12 Feb 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

IUFM Nantes

Master 2 Métiers de l'enseignement et de l'encadrement éducatif

Justine GUEGUEN

## **LES CLASSES RELAIS**

*Une solution pour les élèves en situation  
de décrochage scolaire ?*

## Table des matières

Introduction.....	3
Méthodologie .....	5
A) LE DECROCHAGE SCOLAIRE.....	6
I-Qu'est ce que le décrochage scolaire et qui sont les décrocheurs ?.....	6
1) Définitions du décrochage scolaire .....	6
2) Typologie des décrocheurs.....	10
3) Facteurs scolaires du décrochage.....	12
4) Facteurs sociaux et familiaux du décrochage scolaire .....	16
II- Difficultés scolaires, comportements a-scolaires: la stigmatisation de l'élève « difficile » .	25
1) Résistances au « métier d'élève » .....	25
2) Conflits grandissants avec les agents de l'institution.....	31
3) Stigmatisation et relégation .....	34
B) LES CLASSES RELAIS.....	36
I-Définition et historique .....	36
II-Préscriptions institutionnelles.....	38
1) Pratiques et activités de socialisation .....	39
2) Pratiques pédagogiques : remobilisation des savoirs scolaires .....	40
III-Organisation et fonctionnement des classes relais.....	41
IV-Entretien avec M. «N», enseignant en classe relais.....	44
1) De quelles manières s'approprie t-il le double objectif institutionnel de « rescolarisation et de resocialisation » ? Quels sont ses objectifs personnels ? .....	45
2) Quel regard porte-t-il sur les jeunes qu'il accueille ?.....	49
3) Quels regards porte t-il sur sa propre pratique et ainsi plus largement sur les dispositifs relais ? .....	51
C) CONCLUSION .....	56
Bibliographie .....	59
Annexes .....	60

## Introduction

Travaillant en tant qu'assistante d'éducation dans un collège, j'ai rapidement pris connaissance de l'existence de classes relais. Au cours de l'année 2010-2011, environ cinq élèves du collège sont allés y effectuer un séjour. Aussi, de nombreuses interrogations sur le fonctionnement et les objectifs de ces dispositifs ont émergé.

Le retour des élèves temporairement scolarisés en classe relais m'a également interpellé : certains en revenaient considérablement transformés, alors que d'autres n'affichaient aucun changement significatif en termes de comportements. D'autres encore continuaient de manquer certains cours pour finir par ne plus venir du tout. Je me suis alors demandé comment en vient-on à arrêter complètement l'Ecole ? Qu'est ce qui peut pousser un jeune adolescent, encore sous obligation scolaire à rompre progressivement avec l'Ecole ? Que deviennent ces jeunes déscolarisés ?

C'est donc tout naturellement qu'en intégrant le master Master « Métiers de l'enseignement et de l'encadrement éducatif » j'ai choisi d'orienter mes recherches vers cette problématique.

Le décrochage scolaire, l'abandon des études avant l'obtention d'une qualification, touche chaque année un nombre important de jeunes français. Entre juin 2010 et mars 2011, 250 000 jeunes ont été touchés par le décrochage scolaire, selon le ministre de l'Education Luc Châtel. Le décrochage scolaire est un phénomène complexe, dont les causes peuvent dépasser le cadre purement scolaire.

Au-delà de la non-obtention d'un diplôme, c'est l'insertion professionnelle de ces jeunes qui va poser problème. Selon un rapport publié par Jacques Tondreau (Tondreau, 2009), « La France est l'un des pays d'Europe où le rôle du diplôme dans l'accès à l'emploi est le plus marqué. » Si le passage de la formation initiale à la vie active représente une étape particulièrement difficile pour tous les jeunes, il l'est davantage pour les non diplômés et certains restent marqués par la précarité toutes leurs vies.

En relation avec l'insertion des jeunes, les questions du décrochage et de l'échec scolaire sont donc des problématiques importantes. Dans le but de favoriser cette insertion, de nombreux dispositifs sont mis en place dans les villes tels que les missions générales d'insertion créées en 1996 par exemple. Il semble toutefois important de lutter en amont du

décrochage scolaire, de ne pas attendre la sortie des jeunes sans qualification pour agir. Dans ce but, les classes relais, créées en 1998, accueillent temporairement des collégiens « en risque de marginalisation scolaire » (Tondreau, 2009). A l'aide d'une pédagogie différenciée et de parcours individualisés, les classes relais ont pour objectif de favoriser la rescolarisation et la resocialisation de ces élèves. Il existe ainsi environ 250 dispositifs relais en France qui accueillent chaque année environ 6000 jeunes<sup>1</sup>.

Les classes relais permettent-elle réellement la diminution du décrochage scolaire ?

Dans une première partie, je vais centrer mon analyse sur le processus de décrochage scolaire et sur les élèves qui décrochent de l'Ecole. Pour cela, je tenterai de définir les facteurs scolaires et familiaux qui entrent en jeu dans ce processus. Dans un deuxième temps, je m'attacherai à définir ce que sont les classes relais et les objectifs qu'elles poursuivent, à travers un retour historique sur leur création et un aperçu des pratiques utilisées. Je mettrai en parallèle les prescriptions institutionnelles avec le regard et les pratiques quotidiennes d'un acteur de terrain.

---

<sup>1</sup> Données de l'Institut Français de l'Education

## **Méthodologie**

Dans le cadre de ce mémoire de recherche j'ai mené cinq entretiens avec des collégiens scolarisés temporairement en classe relais. J'ai rencontré trois garçons et deux filles, âgés de 12 à 14 ans et scolarisés entre la cinquième et la troisième. Ces entretiens ont été menés alors que ces élèves étaient au sein de la classe relais depuis un petit peu plus d'une semaine (sur une durée de six semaines). J'ai utilisé la méthode de l'entretien semi-directif et mes questions portaient globalement sur le parcours scolaire des élèves, sur leurs situations familiales et sur leurs ressentis au sujet de la classe relais. Tout au long de ce mémoire je présenterai des éléments recueillis au cours de ces entretiens dans le but d'illustrer mes données théoriques et bibliographiques. Afin d'en savoir plus sur les différentes méthodes utilisées au sein de la classe et de les confronter avec les prescriptions institutionnelles, j'ai également rencontré M. «N», l'enseignant de cette classe relais. J'ai exploité cet entretien avec lui dans la seconde partie de mon mémoire.

## **A) LE DECROCHAGE SCOLAIRE**

### **I-Qu'est ce que le décrochage scolaire et qui sont les décrocheurs ?**

#### **1) Définitions du décrochage scolaire**

Le décrochage scolaire signifie l'arrêt d'un cursus scolaire en cours, avant qu'il ne soit terminé ou avant l'obtention d'un diplôme. Il s'agit toutefois d'un phénomène complexe, multiformes, aux causes variées et multiples et ainsi difficile à définir précisément.

Si le décrochage scolaire, perçu comme l'abandon des études avant leur terme, est un phénomène qui existe depuis toujours, le regard porté par la société sur ce phénomène a évolué au cours des dernières années. Ce n'est en effet que depuis les années 1990 que la question se trouve au cœur des préoccupations éducatives. Avant cela, ce phénomène était moins grave, moins visible puisque les jeunes qui « décrochaient » de l'Ecole étaient rapidement absorbés par le monde du travail. A l'époque, l'Ecole n'était pas perçue comme une condition nécessaire à l'insertion professionnelle. Les jeunes qui abandonnaient l'Ecole en cours de route trouvaient rapidement un emploi, le phénomène ayant ainsi beaucoup moins de visibilité sociale.

La massification scolaire amorcée dans les années 1970 va avoir pour conséquence une multiplication du nombre de jeunes diplômés. Si le diplôme apparaît alors comme quelque chose de nécessaire à l'insertion professionnelle, on se rend compte progressivement au cours des dernières années qu'il ne garantit plus cette intégration. On assiste alors à une dévalorisation de la valeur marchande de ces diplômes. L'effort à fournir pour l'obtention d'un diplôme paraît trop grand vis-à-vis de l'incertitude quant au fait qu'il fournira un emploi. L'inflation du nombre de diplômés va également avoir pour conséquence de stigmatiser ceux qui entrent dans la vie active sans diplôme ou faiblement diplômés.

En parallèle, on assiste à l'émergence des discours sur la question de la violence scolaire. De plus en plus de faits violents dans les établissements scolaires sont relatés par les médias. La question du décrochage et des ruptures scolaires est ainsi souvent liée sur la scène publique à la scolarisation des enfants issus de milieux populaires. La question du décrochage scolaire

et plus largement de l'échec scolaire devient alors une question primordiale contre laquelle il faut lutter. Le 29 septembre 2009, le plan Agir pour la jeunesse, annoncé par le président de la République fait de la lutte contre le décrochage scolaire une « priorité nationale ».

Parmi les différentes théories élaborées sur le décrochage et les tentatives de définition du phénomène, on retrouve celle élaborée par Pierre Yves Bernard (Bernard, 2011), maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Nantes. Il explique le décrochage scolaire à travers quatre définitions : celle du décrochage pensé comme « **situation** », comme « **processus** », comme « **construction politique** » ou encore comme « **étiquetage** ».

La première définition correspond en quelque sorte à une mesure statistique. Le décrochage comme **situation** mesure le nombre d'adolescents ou de jeunes ne poursuivant pas leurs études. Il s'agit alors d'une approche quantitative. Le critère de non-certification définit ici le décrochage scolaire, qui est lui-même perçu comme le résultat d'un processus.

La deuxième approche définit le décrochage comme un **processus**. Le décrochage n'est alors pas, comme dans la définition précédente le résultat d'une série d'évènements mais il est le processus lui-même. L'élève possède des difficultés depuis toujours et bien souvent à son arrivée au collège ces difficultés « éclatent ». L'élève, durant sa scolarité primaire est déjà « traité » comme un élève ayant des difficultés mais la relation affective bien souvent entretenue avec le maître comble ces difficultés. Le maître valorise les efforts effectués et la bonne volonté de l'élève. En revanche, à l'arrivée au collège, l'élève est soudainement mis face à ses lacunes et à son décrochage cognitif. Ses résultats deviennent alors insatisfaisants et lui renvoient l'image de son échec.

L'institution est alors bien souvent remise en cause et l'élève entre dans un processus de désengagement. Le décrochage est alors vécu ici comme un symptôme. C'est ce que Stéphane Bonnéry appelle le « décrochage de l'intérieur ». La relation élève/enseignant ne permet plus à l'élève de se sentir valorisé. Ce ne sont plus ses efforts mais ses difficultés qui sont mises en avant. « Le jeu scolaire n'est alors plus jouable » (Bonnéry, 2003) puisque l'élève ne trouve plus rien à quoi il pourrait se « raccrocher » comme il le faisait précédemment avec les relations privilégiées qu'il entretenait avec le maître. L'élève cesse donc de faire des efforts, il se démobilise, « décroche sur place ». (Glasman, 2000)



L'ensemble des jeunes rencontrés entrent dans cette catégorie. Ils n'ont pas encore franchi le cap de l'absentéisme lourd et de la déscolarisation, mais tous ont entamé le processus de décrochage scolaire. Toujours présents, ces jeunes peuvent être qualifiés de décrocheurs de l'intérieur. Les difficultés, construites depuis le début de la scolarité, commencent à devenir trop importantes pour permettre à ces jeunes de réussir et de s'investir pleinement. Le lien affectif au maître est encore assez marqué chez les jeunes adolescents interrogés. Alors que le collège oblige, par la multiplicité des enseignants à rompre progressivement ce lien qui unit l'enfant du primaire avec son maître, ces derniers ont encore beaucoup de mal à investir les savoirs pour le savoir en lui-même et non plus pour faire plaisir à son professeur. En effet, certains d'entre eux, notamment les plus jeunes, lorsque je leur demande comment ça se passe en cours, me répondent en fonction de la sympathie qu'ils éprouvent envers les enseignants. Par exemple, Angelo me dit :

«A : Bah par exemple la techno je vais plus aimer, enfin c'est plus sympa.

E : C'est plus « sympa » ? Pourquoi ?

A : Bah déjà le prof il est plus sympa ».

C'est également le cas de Solène :

« E : Tu participes en classe ?

S : Dans certains cours oui mais sinon non

E : Dans lesquels ?

S : En français

E : Pourquoi en français ?

S : Parce que j'aime bien la prof »

On voit ici que la relation privilégiée maître/élève qui existe à l'école primaire est encore très présente. Ils ont tendance à se comporter mieux en classe et à travailler davantage lorsqu'ils éprouvent de la sympathie envers l'enseignant, ce critère déterminant pour eux de sympathie ou de l'antipathie va avoir de lourdes conséquences sur leur investissement dans la discipline. S'ils sont capables de faire preuve de bonne volonté lorsque l'enseignant leur

est sympathique, ils sont également capable de l'inverse dans le cas où l'enseignant ne répond pas à leurs critères :

« E : Tu ne perturbes pas trop les cours ?

B : Que en maths

E : Pourquoi en maths ?

B : Je sais pas.

E : Ca ne se passe pas bien... ?

B : Bah en fait il y a tout le monde qui l'aime pas et du coup on fait n'importe quoi. »

Dans un troisième temps le décrochage scolaire peut aussi être défini comme **construction politique**. Cette définition a tendance à catégoriser toutes les personnes se retrouvant d'une manière ou d'une autre en marge du processus de massification scolaire, entamé dans les années 1970. Elle repose donc sur le repérage de ces personnes considérées « en marge » du système. Finalement, le décrochage comme construction politique institutionnalise une préoccupation de longue date : celle de la scolarisation des élèves dits « difficiles ». La notion de décrochage est envisagée ici dans une approche fonctionnelle. L'objectif étant ainsi de mettre en place certaines actions, une forme de traitement dans le but de lutter contre ce phénomène de décrochage. Le problème n'est plus alors le décrochage scolaire mais plus largement le fonctionnement général de l'institution scolaire.

A l'inverse, la quatrième approche définie par Pierre Yves Bernard, le décrochage comme **étiquetage**, est davantage centré sur les élèves, les « décrocheurs ». Cette définition repose sur un ensemble d'interactions amenant l'institution à repérer très tôt les élèves en difficulté. La stigmatisation, l'identification précoce de l'élève comme étant un élève « à problèmes » joue un rôle majeur dans le rapport qu'entretient ce dernier avec l'institution scolaire. L'étiquette « décrocheur » qui qualifie l'élève « à problèmes » tend alors à minimiser le rôle de l'Ecole comme pouvant être à l'origine des comportements déviants de certains élèves.

## 2) Typologie des décrocheurs

Le décrochage scolaire reste un phénomène complexe à définir tant il existe de profils de « décrocheurs » différents. Cette diversité prend notamment racine dans la différence des expériences scolaires des adolescents. Michel Janosz, conscient de la difficulté de construire un profil type de « décrocheur » a élaboré en 1996 une typologie des décrocheurs. Si un certain nombre d'élèves est en situation de décrochage scolaire, tous n'ont pas la même attitude face à l'Ecole et aux enseignants

Il distingue quatre grandes catégories de décrocheurs en fonction de leurs attitudes à l'Ecole et leur rapport aux savoirs.

Il distingue dans un premier temps les élèves « **discrets** ». Il s'agit d'élèves relativement sérieux et ne manifestant aucun trouble particulier de comportement. Ces élèves se conforment aisément aux règles inhérentes à l'Ecole, ils sont assez engagés mais sont assez faibles scolairement. Les résultats obtenus sont inférieurs à la moyenne exigée. Ces élèves sont majoritairement issus de catégories socio-économiques défavorisées.

Dans un deuxième temps Janosz repère les élèves « **désengagés** ». Ce sont leur manque d'investissement et leurs faibles aspirations scolaires qui les distinguent. Malgré des capacités importantes, les résultats sont très moyens puisque très peu d'efforts sont fournis. Ils se trouvent souvent dans une situation de rejet de l'Institution bien qu'ils n'aient pas de problème de comportements majeurs.

On peut reconnaître ici le portrait d'Angelina. Parmi les collégiens rencontrés, elle est la seule à ne pas avoir de problèmes de comportement :

« Tu ne perturbes pas les cours? Tu ne fais pas de bêtises ?

A : Non jamais ».

En revanche, si elle respecte globalement les normes de comportement attendues, elle se démarque par son absence totale d'engagement face au travail scolaire. Elle explique d'elle-même ses faibles résultats scolaires par un manque de travail de sa part :

« E : Et au niveau des résultats ça se passe comment ?

A : Bah j'ai tout le temps des mauvaises notes

E : Et c'est parce que tu ne travailles pas ou parce que tu ne comprends pas ?

A : Parce que je travaille pas ».

Le manque d'investissement est visible à la fois à travers la manque de travail : elle dit à plusieurs reprises ne pas travailler et explique son redoublement de cette façon :

« E : As tu as déjà redoublé ?

A : Oui le CM1

E : Pourquoi ?

A : Bah parce que j'avais des mauvaises notes, je n'apprenais pas »

Mais elle l'explique aussi à travers l'attitude en classe :

« E : En cours tu es attentive ? Est-ce que tu participes ?

A : Non des fois je me concentre pas et j'écoute pas. ».

Or il est évident que l'écoute et la concentration en classe facilite énormément le travail de compréhension et sont une condition nécessaire à l'apprentissage. On perçoit bien qu'Angelina s'intéresse peu à ce qui concerne l'Ecole en général.

Les décrocheurs « **sous-performants** » forment la troisième catégorie. Ils fournissent de gros efforts pour réussir mais les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur de ces efforts. Face à ces faibles résultats, ils sont également désengagés face à l'Ecole et se trouvent dans une situation d'échec scolaire. Des problèmes d'apprentissage plus que des problèmes de comportements dominent leur expérience scolaire.

Enfin, on trouve les décrocheurs « **inadaptés** » qui réunissent à la fois des problèmes d'apprentissage et des problèmes de comportements. C'est le cas de la majorité des élèves rencontrés au sein de la classe relais.

Cette typologie des décrocheurs proposée par Michel Janosz traduit bien la complexité des rapports entre l'élève et l'Institution scolaire. On se rend compte ici que le fonctionnement du système éducatif peut être à l'origine des difficultés scolaires des élèves et donc plus largement d'une certaine forme de décrochage.

Cette typologie peut permettre le repérage, par leurs comportements et leurs résultats scolaires, des élèves en situation de décrochage scolaire ou ayant entamé ce processus. En revanche, elle ne permet pas d'expliquer ce qui a mené l'élève à une telle situation. Il existe des éléments qui entrent en compte, qui prédisposent des jeunes à décrocher de l'Ecole. De nombreuses recherches en sociologie ont en effet démontré qu'il existait des facteurs à risque de décrochage scolaire. Certains sont liés plus généralement à l'Ecole, aux compétences scolaires des élèves et aux contextes de scolarisation dans lesquels ils se trouvent, alors que d'autres prennent racine dans le contexte social et familial du jeune.

### **3) Facteurs scolaires du décrochage**

Dans cette partie nous tenterons d'analyser les composantes scolaires entrant en compte dans le processus de décrochage.

#### *Des difficultés d'apprentissage*

La plupart des élèves qui décrochent ont de grandes difficultés d'apprentissage. Les différentes enquêtes ont pu démontrer que les difficultés d'apprentissage et la faiblesse des résultats scolaires étaient des dénominateurs communs aux élèves décrocheurs. Le redoublement en primaire et collège<sup>2</sup> et les résultats aux évaluations de sixième<sup>3</sup> sont des forts prédicateurs de sorties du système sans qualification. Selon une enquête de C. Asdih<sup>4</sup>: neuf sortants sur dix ont cumulé au moins un an de retard à leur entrée au collège à la suite d'un redoublement en école élémentaire. Les résultats scolaires au collège sont très éloignés des « standards » de la réussite scolaire.

La plupart cumule en effet des lacunes depuis plusieurs années, et ce dans la majorité des enseignements. Ces difficultés peuvent se traduire par exemple par de grosses difficultés à

---

<sup>2</sup> Caille, 1999, cité par Bernard, 2011

<sup>3</sup> Coudrin, 2006, cité par Bernard, 2011

<sup>4</sup> Asdih, 2003 cité par Thin et Millet, 2005

l'écrit en français : ils ont tendance à écrire un français très oralisé, ou encore à avoir un niveau très faible en langues vivantes.

Les élèves que j'ai rencontrés pour ces entretiens correspondent à ces profils. Deux d'entre eux, Solenn et Angelina, ont déjà redoublé et ce dès le primaire

### *Manque de motivation*

Un certain nombre d'élèves en situation de décrochage est totalement « désengagé » (Janosz, 1996) à la fois des apprentissages et des activités scolaires.

Ce faible investissement est largement lié à la question de la motivation des adolescents. En effet, la motivation est le moteur de tout apprentissage. Sans elle, l'investissement est difficilement possible. Elle est incontestablement un des facteurs de réussite scolaire. Elle permet à l'élève de s'engager, d'accepter plus facilement les contraintes supposées par tout apprentissage. Le manque de motivation qui est fréquent chez les jeunes en situation de décrochage scolaire peut être dû à la question de l'orientation. En effet, il est important qu'un élève se reconnaisse, se plaise dans la filière dans laquelle il se trouve pour être motivé, pour trouver en lui les ressources nécessaires pour y arriver. Cependant beaucoup de jeunes n'ont pas la chance d'obtenir l'orientation qu'ils souhaitent et se retrouvent alors dans des filières qui ne leur correspondent pas. Ils peuvent vivre cette orientation comme une forme de relégation. C'est le cas d'un certain nombre d'élèves de lycées professionnels qui, selon les capacités d'accueil de la structure par exemple ou en raison de résultats scolaires trop faibles, se retrouvent dans des filières qu'ils n'ont pas choisis. Il sera donc difficile pour eux d'investir pleinement cette formation.

J'ai en effet pu constater que le manque de motivation était un point commun aux six jeunes rencontrés. S'ils ne l'expriment pas ainsi, on perçoit à travers leurs discours qu'ils ont du mal à trouver les ressources pour s'impliquer dans leur scolarité. Si ce manque d'implication et de motivation n'est pas dû à l'orientation pour ces jeunes qui sont encore tous au collège, il peut s'expliquer pour certains par l'absence de projets bien définis. Si certains ont une idée précise de ce qu'ils souhaitent faire comme Bradley :

« E : Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?

B : Mécanicien

E : Donc après tu penses faire... ?

B : un CAP »

D'autres en ont seulement une vague idée ou ne connaissent pas précisément les études à poursuivre pour se diriger vers la voie qui leur plaît. Prenons l'exemple d'Angelina :

« E : Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?

A : Je veux garder des enfants

E : Et du coup quels sont tes projets d'orientation ?

A : Je sais pas encore ».

Si le domaine de la petite enfance semble l'intéresser, elle ne nomme pas de profession précise (assistante maternelle ou auxiliaire de puériculture par exemple) et ne sait quelle orientation suivre pour mener à bien son projet. Baptiste et Angelo ont tous les deux une idée de ce qu'ils voudraient faire mais certains éléments de leurs discours peuvent traduire leur incertitude face à ces choix :

*Baptiste :*

« E : Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?

B : Je vais partir en apprentissage je pense et après je pense que je vais aller vers soigneur animalier **ou un truc comme ça**

E : Donc tu vas faire un apprentissage là dedans ?

B : Non il y en a pas. Je vais faire un apprentissage en peinture **je pense** et après à 18 ans je vais rentrer dans une école pour faire soigneur animalier. »

*Angelo :*

« E : Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?

A : **Pour le moment je ne sais pas** mais je vais me lancer dans le commerce

E : Dans le commerce, quel genre ?

A : Bah je voudrais monter un fond de commerce, une boulangerie »

S'ils visent tous deux des domaines de professions précis et semblent assez bien renseignés, l'un car il connaît le métier d'assez près (deux personnes de la famille d'Angelo sont en effet boulangers) et l'autre probablement car il est déjà en classe de troisième et qu'il leur est demandé assez tôt dans l'année d'effectuer des vœux d'orientation, les doutent qu'ils émettent dans leurs discours respectifs peuvent traduire une certaine forme de détachement et de manque de motivation. En effet lorsque Baptiste explique qu'il n'existe pas de formation de soigneur animalier avant l'âge de 18 ans, il n'en semble pas réellement affecté. On peut alors s'interroger sur sa réelle volonté d'exercer ce métier.

### *Perte de confiance dans l'École*

Chez certains décrocheurs, on retrouve une perte d'espoir et de confiance dans l'utilité de la formation. Ils ne voient en l'école qu'un moyen de s'insérer professionnellement. Or l'insertion se faisant de plus en plus problématique pour les jeunes, et en particulier pour ceux dont les résultats scolaires ne sont pas très élevés, quel est l'intérêt de rester dans cette école? Ils ont une démarche utilitariste envers l'institution scolaire, ils la perçoivent uniquement comme un moyen d'apprendre des choses en vue d'une insertion professionnelle, et dès lors que leurs attentes sont compromises, elle perd tout son sens. (Glasman,2000)

### *Environnement scolaire*

Si jusque dans les années 80, on pensait que les circonstances de scolarisation étaient les mêmes partout, de nombreuses enquêtes telles que celles réalisées par PISA par exemple, ont été effectuées depuis et ont démontré qu'il existait bien un « effet établissement », c'est à dire « la valeur ajoutée (ou retranchée) que produit l'établissement fréquenté sur les performances scolaires des élèves »<sup>5</sup>. Autrement dit, il a été démontré que des élèves tout à fait comparables à la fois d'un point de vue scolaire et d'un point de vue social avaient des chances inégales de réussite en fonction de l'établissement fréquenté.

Il peut donc exister un lien entre le fait qu'un élève décroche et l'établissement dans lequel il est scolarisé. Un établissement « efficace » se mesure selon plusieurs critères tels que la

---

<sup>5</sup> Alain Léger, 2003, cours de sociologie, Université de Caen



stabilité du personnel, un regard bienveillant envers les familles populaires ou encore le fait de se centrer sur les savoirs fondamentaux. Les enseignants donnent des objectifs clairs aux élèves et les considèrent capables de les atteindre.

Les caractéristiques organisationnelles des établissements jouent donc un rôle sur les élèves et leurs capacités à s'investir. L'École est donc également interrogée dans sa difficulté à réduire les inégalités, et à renverser le poids de déterminants qui interviennent tôt dans la vie des élèves.

#### **4) Facteurs sociaux et familiaux du décrochage scolaire**

Après avoir étudié les différents facteurs liés à l'expérience scolaire des élèves en situation de décrochage, nous nous attacherons, dans cette seconde sous partie, à mettre en avant un second type de facteurs : ceux liés à la socialisation première des jeunes, les facteurs familiaux.

##### *Une situation économique précaire*

Des recherches ont démontré que les élèves se trouvant dans une situation familiale assez précaire avaient plus de chances de décrocher du système. En effet, les conditions de vie immédiate de l'élève ont beaucoup d'influence sur sa scolarité et le rapport qu'il entretient avec l'École. J-M de Queiroz affirme ainsi que « la pauvreté matérielle et affective engendre nécessairement de la pauvreté culturelle ».<sup>6</sup>

Parmi ces familles vivant dans une situation économique précaire, on retrouve des familles sans emplois qui bénéficient des aides sociales pour vivre. Ces familles se définissent à la fois par « la faiblesse, l'inconstance et l'incertitude de leurs revenus » (Thin & Millet, 2005). En effet, la plupart des élèves interrogés vivent une situation familiale relativement précaire, cumulant des difficultés financières et des difficultés sociales. Ce constat vérifie largement la théorie de Daniel Thin et Mathias Millet mais aussi celle de Bourdieu qui établit un lien entre appartenance sociale d'origine et possibilités de réussite scolaire. Ces jeunes

---

<sup>6</sup> J-M de Queiroz, 1995, cité dans Fabienne Tanon, 2001, *Les jeunes en rupture scolaire: du processus de confrontation à celui de remédiation*, L'Harmattan

qui ont des difficultés scolaires, qui ont du mal à trouver leur place au sein de l'institution, ceux que l'on retrouve donc en classe relais appartiennent à des familles de classes populaires à moyennes et se démarquent par leurs situations financières. En effet, cinq de ceux que j'ai interrogés ont des parents touchés par le chômage ou l'inactivité. C'est le cas d'Angelo :

« A : Bah mon père il est soudeur mais là en ce moment il est au chômage »

ou de Solène :

« S : Bah ma mère elle fait rien ».

A travers le discours de Bradley, on comprend également que sa maman, qui élève seule ses deux garçons, semble éprouver de grandes difficultés financières. En effet, lorsque je lui demande s'il pratique une activité en dehors de l'Ecole, il me répond :

« B : Nan bah avant je faisais de la gymnastique mais j'ai arrêté

E : Pourquoi tu as arrêté ?

B : Bah parce que maman elle pouvait plus m'emmener, avec l'essence et tout ça. »

La précarité dans laquelle ces jeunes et leurs familles vivent les empêchent certainement d'investir pleinement leur scolarité et crée un écart important entre les habitudes de socialisation dans lesquelles elles vivent et celles supposées par l'Ecole.

D'autres familles connaissent une stabilité plus importante mais relativement récente. Cette relative stabilité ne se construit, en revanche, pas sans contraintes. En effet, des horaires professionnels contraignants ou bien de nombreux déplacements rythment le quotidien de ces familles, ne permettant pas ainsi un suivi régulier de l'encadrement ou de la scolarité des enfants.

La plupart de ces familles vivant dans une situation instable ou connaissant une stabilité toute nouvelle éprouvent donc des difficultés à s'insérer professionnellement et socialement. Il peut donc être difficile pour ces familles de se créer un réseau, un groupe de références avec lequel échanger. Elles sont assez isolées. L'instabilité de ces situations va avoir certaines conséquences sur les enfants.

### *Trajectoires et configurations familiales.*

Certaines familles se définissent quant à elles par ce qu'on pourrait appeler une expérience de « rétrogradation ». Il s'agit de familles se démarquant par « la pente fortement déclinante de la trajectoire sociale » (Thin & Millet, 2005). Cela peut être le cas de certaines familles aux parcours migratoires mais également de familles qui connaissent une situation de basculement, de rupture dans leurs vies, telle qu'une séparation ou encore une perte soudaine d'emploi. On peut mettre en parallèle l'expérience de « rétrogradation » dont nous parlent les auteurs et la situation vécue par la famille d'Angelina dont le père est en invalidité suite à un accident :

« E : Qu'est ce qu'ils font tes parents ?

A : Mon père il peut pas travailler. En fait il a eu un accident quand il travaillait avant. »

La situation du père a certainement fait basculer les conditions sociales de cette famille, qui se retrouve désormais dans une situation plus précaire. Avec quatre enfants et deux parents qui ne travaillent pas on peut aisément imaginer les difficultés sociales et financières rencontrées par cette famille.

A travers les différents entretiens menés, nous avons pu faire le constat suivant : les configurations familiales de ces jeunes soulignent toutes une posture particulière du père, nous parlerons d'absence symbolique du père. S'il n'existe pas de configuration familiale type favorisant la réussite scolaire, chaque parent joue, de façon différente, un rôle majeur dans la construction de l'enfant et dans son rapport à l'Ecole. Si la mère, comme « pédagogue domestique », est souvent plus présente dans l'aide et le suivi de la scolarité, le père quant à lui représente encore aujourd'hui la figure de l'autorité. Détenteur statutaire de l'autorité, le père joue un rôle majeur dans l'encadrement familial. Son absence, effective ou symbolique, peut avoir pour conséquence un « affaiblissement de l'action régulatrice des comportements juvéniles » (Thin & Millet). On retrouve cette absence du père chez certains élèves rencontrés. En effet Bradley nous confie ne pas connaître son père :

« E : Et qu'est ce qu'ils font tes parents ?

B : Ma mère... bah elle s'occupe de mon petit frère et mon père je ne le connais pas »,

En ce qui concerne Baptiste, ses parents sont séparés. Cette absence (dans le cas de Bradley) ou cet éloignement du père réduisent ainsi « l’emprise parentale sur les enfants » (Thin & Millet) et leurs possibilités de contrôler et d’agir sur les comportements de leurs enfants.

Par ailleurs, s’ajoutent à cet éloignement physique, une forme de perturbation du rôle symbolique du père. Depuis toujours, les rôles de la femme et de l’homme dans la société et au sein du foyer sont socialement différenciés. Reposant sur de réels systèmes d’oppositions sociales mais aussi sur des représentations, des domaines de compétences précises sont attribuées aux hommes et aux femmes, aux pères et aux mères. Pierre Bourdieu<sup>7</sup> souligne l’opposition entre « le côté de l’intérieur », attribué aux femmes et « le côté de l’extérieur » réservé aux hommes. Les femmes s’attèlent essentiellement, selon Bourdieu, aux tâches domestiques (élever les enfants, entretenir le foyer,...), elles se situent donc majoritairement dans la sphère privée tandis que les hommes sont visibles dans la sphère publique et assurent des tâches plus officielles. Ici, chez ces élèves, la plupart des pères n’assurent plus ce rôle public et officiel. Le père d’Angelina est invalide, celui d’Angelo au chômage. La configuration familiale « classique » est déstabilisée et induit une déstabilisation de l’autorité statutaire du père. Ne travaillant pas, le père peut ainsi perdre de la crédibilité aux yeux de ses enfants et ceux-ci peuvent alors remettre en question cette figure paternelle de l’autorité. On peut donc également parler d’absence symbolique du père, même si celui-ci est présent dans la vie de ces jeunes.

Ainsi, on constate que le temps libre de ces jeunes dont le contrôle parental est moins fort en raison de l’absence symbolique du père est souvent laissé à leurs initiatives. Ils passent beaucoup de temps dehors :

*Bradley :*

« E : Est-ce que tu travailles beaucoup à la maison le soir?

B : Non, jamais. Je passe mon temps dehors

E : Dehors tu es avec tes copains ?

B : Oui »

---

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu, 1998, *La domination masculine*, Les Editions du Seuil

Ils n'ont pour la plupart pas de réelles contraintes en termes d'horaires. Ainsi, ils sont nombreux à regarder librement la télévision ou à réaliser d'autres activités jusque tard le soir :

*Bradley :*

« E : A quelle heure est ce que tu te couches le soir en semaine ?

B : Euh... vers 23h

E : Tu fais quoi jusqu'à 23h ?

B : Je regarde la télé »,

*Angelo :*

« E : A quelle heure est ce que tu te couches le soir ?

A : En ce moment vers 23h minuit

E : Tu fais quoi jusqu'à cette heure là ?

A : J'écoute la radio ».

Le temps, les horaires de ces jeunes ne sont pas réellement régulés par les parents et le rythme familial dans lequel ils vivent va s'avérer être difficilement compatible avec celui exigé par l'Ecole.

### *La question des temporalités*

Les difficultés économiques dans lesquelles se trouvent parfois les enfants peuvent en effet avoir des conséquences sur leur scolarité. La précarité économique maintient les familles dans les urgences du présent. Vivant dans une temporalité « de l'urgence », « au jour le jour » (Thin & Millet, 2005), elles ont du mal à se projeter, à envisager l'avenir autrement qu'à court terme, tellement il paraît compromis. L'enfant, conscient des problèmes financiers de sa famille a alors du mal à se projeter et ainsi à appréhender les savoirs scolaires dont la logique est de reposer sur le long terme. De plus, l'enfant préoccupé par les conditions matérielles de sa famille a bien du mal à se concentrer et à attribuer un

sens durable aux activités de l'École. Il n'est pas rare d'entendre des adolescents dire qu'ils veulent quitter l'Ecole pour travailler et ainsi aider leurs parents.

Le fait d'être éloigné de formes professionnelles organisées et structurantes conduit à la perte progressive d'un cadre temporel. Il est difficile de réguler la vie de famille par des horaires stables et des activités rythmées. Le temps familial n'est alors pas quelque chose de structuré. L'articulation des rythmes scolaires avec ceux de la famille est alors difficile. Alors que la temporalité familiale est rythmée par des imprévus, des urgences, l'école exige quant à elle une temporalité structurée : « ponctualité, régularité, projection » (Thin & Millet, 2005). Les horaires des parents permettent alors difficilement de réguler ceux des enfants. Le cadre scolaire s'avère donc être en opposition avec une vie familiale économiquement instable.

#### *La place de la télévision et du numérique*

La télévision, les jeux-vidéos et globalement les nouveaux outils numériques occupent aujourd'hui une place importante dans la vie des jeunes. En effet, le numérique fait partie intégrante de la culture juvénile et représente pour les jeunes un réel moyen de communication et de socialisation. Le développement des outils de communication et notamment des réseaux sociaux leur permet d'établir un contact permanent entre eux. J'ai pu constater que les élèves de la classe relais passaient tous beaucoup de temps à utiliser les outils numériques :

*Solène :*

« E : Qu'est ce que tu fais le soir en rentrant des cours du coup?

S : Bah je regarde la télé

E : Toute la soirée ?

S : Oui et je vais sur l'ordi »

*Angelo :*

« E : Est ce que tu as une console ou un ordinateur ?

A : Ouais j'ai une console

E : Et tu y joues souvent ?

A : Oui. Très souvent. Mais là j'ai un peu diminué. »

Le fait de passer du temps devant la télévision ou à jouer aux jeux-vidéos n'a bien sûr pas de conséquence directe sur le décrochage scolaire. Il s'agit bien d'un mode de culture juvénile qui est omniprésent quelque soit le milieu social d'origine. En revanche, ce qui peut avoir un impact sur l'attitude du jeune, sur ses comportements scolaires est le fait d'être en quelque sorte laissé en autonomie face à ces pratiques. Les jeunes issus de la classe relais ont tous la télévision et/ou un ordinateur dans leur chambre et les utilisent jusqu'à tard le soir, sans qu'on semble leur demander d'arrêter:

*Angelina :*

« E : Et quand tu as ton ordinateur tu restes sur ton ordinateur jusqu'à 23h ?

A : Oui

E : Qu'est ce que tu fais ?

A : Bah je vais sur facebook, msn, skype. Je parle avec mes amis »

*Bradley :*

« E : A quelle heure est ce que tu te couches le soir en semaine ?

A : Euh... vers 23h

E : Tu fais quoi jusqu'à 23h ?

A : Je regarde la télé »

Il ne semble pas y avoir de réel contrôle parental concernant l'utilisation des outils numériques, ce qui peut provoquer des difficultés au niveau des temporalités comme nous l'avons vu précédemment.

Par ailleurs, ce qui différencie les pratiques des jeunes face aux outils numérique est leur capacité à prendre de la distance par rapport à ce qu'ils voient ou entendent. Les enfants de classes favorisées sont suffisamment encadrés et éduqués par rapport à l'utilisation des

outils numériques pour être en mesure d'émettre un regard critique sur ce qui leur est montré dans les médias. En effet, l'utilisation du numérique et des nouveaux modes de communication doit être accompagnée, elle demande une forme d'éducation, de mise en garde pour permettre à chacun de réinterroger ce qui nous est donné de façon directe par les médias. Cet accompagnement, auquel s'ajoute un cadre structurant et un capital culturel élevé permet ainsi aux jeunes de milieux plus favorisés, qui sont tout autant intéressés par la culture numérique, de mettre à distance leur utilisation de ces outils ou bien de réinvestir leur intérêt et leur compétences pour ceux-ci dans le cadre de leurs études par exemple. En ce qui concerne les jeunes de la classe relais, issus de classes moyennes à défavorisées, cette prise de recul est nettement moins évidente. Ils ne disposent pas au sein de leur famille d'un capital culturel suffisamment élevé qui leur permettrait d'être distants et critiques vis-à-vis des images véhiculées par les médias par exemple. Ce sont en effet des jeunes qui ont généralement de la difficulté à faire preuve d'esprit critique et réflexif. Ainsi, pour ces jeunes là, leur consommation excessive de la culture numérique peut être dangereuse.

### *Rapport des familles à l'Ecole*

->Leur propre rapport à l'Ecole, niveau d'études, diplômes et parcours scolaires

De nombreux sociologues tels que Bourdieu et Passeron<sup>8</sup> ont largement démontré le lien qui existait entre le capital culturel des familles et le parcours scolaire des enfants. Plus les familles disposent d'un capital culturel et scolaire élevé, plus elles sont à même de fournir à leurs enfants une aide appropriée leur permettant de mieux réussir scolairement. C'est la théorie du « handicap socio-culturel » reprise par Bourdieu. Pour certaines familles populaires, les exigences de l'Ecole sont plus difficiles à maîtriser puisque très éloignées de leurs pratiques quotidiennes. L'exemple le plus courant est celui du langage. Le langage attendu à l'Ecole est un langage relativement élaboré et handicape ainsi certains élèves, qui sont loin de maîtriser cette forme de langage, dès leur arrivée à l'Ecole. En effet le langage utilisé par les familles les plus défavorisées relève plus du « langage oral pratique »<sup>9</sup> que du langage élaboré de l'institution.

---

<sup>8</sup>Bourdieu et Passeron, 1964, *Les Héritiers*, Les éditions de minuit

<sup>9</sup> Bernard Lahire , 2000, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL.



De plus, les familles faiblement dotées scolairement, ayant suivi des études courtes ou ne disposant pas de diplôme ont plus de mal à suivre la scolarité de leurs enfants. « Les compétences parentales jouent un rôle direct sur la réussite scolaire des enfants, sans doute grâce à l'aide que les parents les plus compétents peuvent apporter à leurs enfants »<sup>10</sup>. Leur niveau scolaire ne leur permet pas toujours de suivre de manière attentive les devoirs des enfants par exemple. Ils entretiennent parfois eux mêmes un rapport difficile avec l'institution.

-> Implication familiale et pratiques éducatives

Les différentes causes évoquées au dessus peuvent avoir des conséquences au niveau du suivi de la scolarité des enfants. Les parents, peu présents à la maison à cause d'horaires professionnels contraignants ou dans l'incapacité de fournir une aide scolaire, sont parfois distants vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. De nombreux travaux de recherche démontrent que la réussite scolaire est fortement liée aux aspirations scolaires ou professionnelles des parents pour leurs enfants. En effet, la valeur que les familles accordent à l'Ecole et à la scolarité donne aux enfants des possibilités de réussir. Un certain nombre de familles populaires, conservant le souvenir d'une relation conflictuelle avec l'institution, a peu d'espoirs et d'attentes envers l'Ecole. Ces parents, dont le quotidien est rythmé (comme nous l'avons vu précédemment) par des questions de difficultés économiques et professionnelles, ont peu d'espoir et de confiance dans les capacités d'insertion de l'Ecole et n'ont pas forcément de projet scolaire pour leurs enfants.

Par ailleurs, l'implication des parents dans la scolarité à la maison joue également un rôle important dans la réussite scolaire des enfants. Des études ont démontré que l'autonomie et l'encouragement accordés à l'enfant par exemple étaient des facteurs de réussite au même titre que le fait d'avoir recours à une aide extérieure pour l'aide aux devoirs. Le contrôle direct des devoirs ou encore le rôle différencié attribué à chaque parent (père et mère) ont également des conséquences en terme de réussite scolaire. De nombreuses enquêtes réalisées par des sociologues telles que Van Zanten et Duru-Bellat<sup>11</sup> ont démontré que les familles les plus favorisées valorisaient davantage l'autonomie, la curiosité, l'esprit critique

---

<sup>10</sup> Murat, 2009, cité par Annie Feyfant, 2011, *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*, Institut Français de l'Education, n°63

<sup>11</sup> Agnès Van Zanten et Marie Duru-Bellat, *La sociologie de l'Ecole*, 1999, Armand Colin

tandis que la plupart des familles défavorisées donnent plus de valeur au conformisme, au respect et à l'obéissance. Or le premier modèle, celui utilisé par les familles favorisées, permet un plus grand épanouissement individuel.

Evidemment, il s'agit de facteurs qui contribuent seulement à augmenter les risques de décrochage scolaire. Les élèves combinant quelques uns de ces facteurs ne sont pas tous de futurs décrocheurs. C'est la combinaison de facteurs multiples ajoutée à une certaine fragilité adolescente qui tend à accroître considérablement le risque de décrochage. Ces facteurs permettent simplement de mieux appréhender le phénomène de décrochage scolaire dans le but d'apporter des solutions pour y remédier.

## **II- Difficultés scolaires, comportements a-scolaires: la stigmatisation de l'élève « difficile »**

### **1) Résistances au « métier d'élève »**

« L'élève est contraint à exercer une activité qu'il n'a pas librement choisie, qui s'exerce sous le regard et le contrôle permanent d'autrui, dont les finalités, la fragmentation, le rapport au temps dépendent d'un tiers, dont l'évaluation touche aux qualités et aux défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture, de son caractère ». Philippe Perrenoud.

#### *Devoirs à la maison*

L'élève doit en effet se plier à certaines exigences, à une certaine norme. La première d'entre elles consiste à effectuer régulièrement le travail à la maison, les devoirs. La grande majorité des collégiens qui décrochent sont des élèves qui ne fournissent pas ou très peu de travail à la maison. Même s'ils expriment parfois une bonne volonté en classe à exercer le travail demandé, une fois à la maison ils peuvent être absorbés par le quotidien de la vie familiale ou du quartier. Certains élèves investissent certains enseignements en particulier. Ils travaillent les matières ou les exercices qui les intéressent mais s'investissent globalement très peu dans le travail personnel à fournir. Ce manque d'investissement peut s'expliquer par

le fait que les devoirs les mettent face à leurs difficultés et développent ainsi chez certains collégiens un fort sentiment d'incapacité. Le travail scolaire, et en particulier les difficultés qu'ils éprouvent à l'exercer, leur renvoient alors une image d'eux mêmes très négative. Ils préfèrent ainsi éviter cette souffrance en occultant leurs obligations d'élèves.

Les jeunes rencontrés ne font pas l'exception. Aucun d'entre eux ne s'investit réellement dans le travail à la maison. Si certains disent faire leurs devoirs « vite fait » (Baptiste) ou « des fois » (Angelina), d'autres avouent ne jamais travailler à la maison (Bradley) :

« E : Est-ce que tu travailles beaucoup à la maison le soir ?

B : Non, jamais. Je passe mon temps dehors ».

On peut également remarquer que les jeunes qui travaillent le plus à la maison, même de façon limitée et souvent partielle, sont ceux pour lesquels les parents semblent le plus investis dans l'aide aux devoirs. En reprenant les exemples cités ci-dessus on s'aperçoit que les familles de Baptiste et d'Angelina sont plus impliquées que celle de Bradley qui ne fait jamais ses leçons :

*Baptiste :*

« E : Quand ça t'arrive de faire tes devoirs, est-ce qu'il y a quelqu'un à la maison qui t'aide?

B : Ils me demandent de voir mais moi je leur montre pas »

*Angelina :*

« E : Est-ce qu'il y a quelqu'un à la maison qui t'aide pour faire tes devoirs, pour travailler?

A : Oui ma mère elle me fait réviser.

On se rend compte que les familles de ces deux élèves, bien qu'elles soient peut être faiblement dotées scolairement comme nous l'avons vu précédemment, se sentent concernées par la scolarité de leurs enfants et tentent de les mobiliser sur leurs leçons et apprentissages. Au contraire, Bradley nous dit que sa maman ne l'aide pas à travailler à la maison. Bien que les difficultés scolaires et le faible investissement de ces jeunes scolarisés temporairement en classe relais soient évidents, l'importance de l'implication parentale est ici démontrée. Evidemment, il n'est pas le seul critère de réussite des enfants mais on réalise

qu'il entre en jeu dans l'investissement de l'élève lui-même dans son propre parcours. Le faible investissement de ces jeunes dans le travail scolaire peut s'expliquer par le manque de sens qu'ont pour eux les exercices demandés et plus largement les finalités de l'Ecole.

### *Passivité*

Un autre comportement typique des jeunes en rupture avec l'institution est d'afficher en classe une extrême passivité. Ils montrent très peu d'intérêt pour les disciplines et se contentent souvent en classe d'attendre que le temps passe. Ce sont des élèves également très peu impliqués dans la vie générale de l'établissement et ils envisagent l'Ecole uniquement comme une contrainte, leurs vies sociales étant construites à l'extérieur de l'établissement. Cette résistance à la contrainte pédagogique peut prendre la forme d'oubli de matériel ou encore d'une absence totale de participation. Néanmoins, ces attitudes ne peuvent être réduites à de la simple passivité et sont reliées aux difficultés d'apprentissage de certains élèves les empêchant d'investir totalement les activités pédagogiques.

Effectivement, les élèves interrogés s'investissent globalement très peu dans les activités scolaires et pédagogiques. S'ils se mobilisent dans certaines disciplines pour lesquelles ils ont un goût plus prononcé ou selon la sympathie qu'ils éprouvent envers certains enseignants comme nous avons pu le voir dans une précédente partie, ils sont généralement passifs au sein des cours. A la question :

« Comment es tu dans les cours? Es tu attentif ? Est-ce que tu participes ? »

Voici les réponses obtenues :

*Baptiste :*

« Pas trop. Je fais rien et je mets le bazar » ;

*Bradley :*

« Non. Bah en fait je fais pas de bruit mais j'écoute pas. »

*Angelina :*

« Non des fois je me concentre pas et j'écoute pas ».

On note ici le faible intérêt ressenti par les élèves par les contenus d'enseignements. Ils ont tendance à être « ailleurs » ou inactifs et se contentent d'attendre la fin de la journée. Quand cette inactivité leur est insurmontable, ils commencent alors à « mettre le bazar » et ainsi à entrer en conflit avec les agents de l'institution.

#### *Absences et retards: stratégies d'évitement*

L'« évitement des activités pédagogiques » (Thin & Millet, 2005) se traduit également par un évitement du temps scolaire. Qu'il prenne la forme d'une accumulation de retards ou d'absences, cet évitement mène à une réduction des activités. Certains élèves pratiquent ce que Mathias Millet et Daniel Thin nomment des « pratiques buissonnières ». Il s'agit d'élèves présents dans les établissements mais absents en classe. Ils évitent les tâches scolaires en augmentant les détours aux toilettes ou à l'infirmerie ou encore en trainant volontairement dans les couloirs. Ces pratiques buissonnières peuvent également s'apparenter à une des stratégies de défense évoquées par Philippe Perrenoud face aux exigences des enseignants et au travail scolaire. Ce qu'il décrit comme la stratégie : « *Hâte-toi lentement* » correspond au fait que ces élèves cherchent à gagner du temps par n'importe quel moyen pour différer le travail demandé. Les élèves n'expriment pas directement un refus de travailler mais retardent ce travail par le biais de questions supplémentaires ou prétextant par exemple avoir besoin d'une cartouche d'encre ou encore de tailler son crayon. Tous les prétextes sont bons pour éviter de se plier à la tâche demandée ou du moins la retarder. Petit à petit ces évitements peuvent mener à un absentéisme plus prononcé. Pour certains, l'absentéisme est massif d'emblée, dès le début de l'année scolaire et de la scolarisation en général. Pour d'autres il se manifeste à un moment particulier de la trajectoire scolaire, quand les difficultés d'apprentissage deviennent plus importantes ou lorsque les exigences scolaires ne deviennent plus surmontables par exemple. Le sens de la présence en classe devient alors difficile à définir pour ces jeunes qui ne parviennent plus à répondre aux apprentissages.

Parmi les jeunes interrogés, certains respectent globalement la forme scolaire, c'est le cas de Bradley et d'Angelo par exemple qui sont présents en cours et à l'heure :

*Angelo :*

« E : Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?

A : Non, jamais.

E : Es-tu souvent en retard ?

A : Bah c'est rare, quelques fois dans l'année c'est tout

E : C'est toujours pour de bonnes raisons ?

A : Oui oui »

*Bradley :*

« E : Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?

B : Non jamais. J'ai jamais séché les cours.

E : Es- tu souvent en retard ?

B : Non »

D'autres, tels que Baptiste et Solène, sont déjà inscrits dans un processus de décrochage plus avancé. Ces derniers ont de plus en plus de mal à définir le sens de leur présence en classe et n'hésitent pas à « sécher » des cours de temps en temps :

*Baptiste :*

« E : Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?

B : Ca m'est arrivé deux trois fois ouais

E : Pourquoi ?

B : J'ai pas envie de rester en cours

E : Et pourquoi ?

B : Parce que ça me saoule, j'en ai marre d'être en cours et j'ai envie des sortir quoi »

*Solène :*

« E : Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?

S : Oui, parce que j'en ai marre d'être là bas. Ca m'ennuie. »

On perçoit à travers leurs discours la difficulté qu'ils éprouvent quant au fait de passer une journée entière en classe, dans une posture passive d'écoute. En effet, ce qui est commun à ces jeunes est leur incapacité à « tenir en place ». La contrainte scolaire induit en effet une contrainte du corps, elle suppose « une discipline du corps, un corps dressé et domestiqué, prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe » (Thin & Millet, 2005). Or ces jeunes sont souvent dans une logique de l'action, « de la mobilité du corps » (Thin & Millet, 2005), ils ont besoin de bouger, de s'occuper et il leur est donc difficile de rester dans une posture immobile et attentive, d'autant plus lorsque ce à quoi ils doivent être attentifs est source de difficultés et d'incompréhension pour eux. Ainsi ils mettent en place des stratégies d'évitement pour lutter contre leurs difficultés et la contrainte corporelle que leur impose la forme scolaire. Ils s'absentent des cours ou multiplient les retards :

*Baptiste :*

« E : Est ce que tu souvent en retard ?

B : (Il rigole) Tout le temps !

E : Qu'est ce que tu fais pour être en retard ?

B : Parce que quand ma classe elle part je reste avec mes potes et je rentre après »

*Solène :*

« E : Et es-tu souvent en retard ?

S : Oui. Entre les cours

E : Pourquoi ? Qu'est ce que tu fais ?

S : Je reste discuter avec des gens en fait »

On peut constater ici la volonté de « gagner » un peu de temps, d'éviter un maximum de se contraindre aux activités pédagogiques. La multiplication de ces évitements des temps et activités scolaires va finir par agacer les enseignants et mener à de plus grands conflits.

## 2) Conflits grandissants avec les agents de l'institution

### *Un décalage avec les attentes des enseignants*

Certains enseignants n'ont pas toujours conscience des difficultés d'apprentissages des élèves. Ils attendent donc de ces élèves un certain niveau ou certaines compétences qu'ils ne sont pas en mesure de maîtriser. Ces élèves ne saisissent pas toujours ce qu'on leur demande et c'est ainsi que se creuse le fossé qui existe entre élèves et enseignants. Les réponses des élèves ne sont pas à la hauteur des attentes des enseignants, qui ne se gardent pas toujours de faire sentir à ces élèves leurs différences, à travers des remarques ou un agacement visible face aux hésitations des élèves. Les jeunes se sentent alors dévalorisés et cela entraîne un éloignement progressif de leur part. Démunis, honteux parfois de leurs difficultés, ils refusent progressivement de se soumettre aux exigences des enseignants, restent parfois silencieux face à des questions. De nombreuses recherches en sociologie démontrent qu'il existe une connivence entre les enseignants et les classes moyennes. Issus majoritairement de ces classes, les enseignants ont une culture et des valeurs assez proches de celles des familles de classes moyennes et privilégient indirectement les attitudes et comportements de ces classes, au détriment des autres. Les enfants de milieux défavorisés, très éloignés de la culture de la classe moyenne, sont donc souvent accusés de comportements et valeurs inappropriées. D'autre part, le « métier d'élève » exige une certaine attitude, l'utilisation d'une certaine forme de langage. Le langage utilisé au sein l'institution scolaire relève d'une forme de langage relativement soutenu. Or, comme nous l'avons vu précédemment, ce type de langage est loin d'être maîtrisé par tous les élèves. Celui qu'ils utilisent au sein de leurs familles peut reposer sur une forme totalement différente dont l'utilisation au sein de la sphère scolaire n'est pas considérée comme tolérable. Ainsi, alors que les élèves pensent parfois s'exprimer de manière correcte, manière qu'ils ont l'habitude d'utiliser, le langage qu'ils utilisent ne correspond pas à ce que les enseignants définissent eux comme un langage correct. Ces élèves sont alors « repris » par les enseignants sans toujours comprendre ce qu'il leur est reproché. Ceci contribue à accroître le décalage entre élèves et enseignants et à stigmatiser en quelque sorte l'élève, en fonction de quelque chose qui lui est propre et qui correspond à son mode de socialisation.



De leur côté, les collégiens souhaiteraient être davantage considérés par les enseignants.

Pour ne pas totalement « perdre la face »<sup>12</sup> vis-à-vis des enseignants et en particulier face aux copains, l'attitude de silence fréquemment adoptée par ces collégiens se transforme progressivement en attitude offensive, en une forme de révolte. Ces attitudes d'opposition devenant de plus en plus difficiles à gérer pour les enseignants ; ils n'ont pas toujours d'autres solutions que de sanctionner ces élèves en raison de leurs comportements, ce qui ne fait que creuser davantage ce fossé et multiplier les tensions. C'est une sorte d'engrenage qui se développe et les deux parties ne parviennent plus à se comprendre.

### *Un rejet réciproque*

Les tensions qui se créent entre les enseignants et des élèves poussent ces derniers à multiplier les attitudes peu ou pas conformes avec l'ordre scolaire : bavardages incessants, non respect des règles, provocations... Ils s'engouffrent de plus en plus dans une attitude de rejet et d'affrontement avec les enseignants, multipliant ainsi les punitions. Les élèves renient progressivement l'autorité professorale et tendent à entretenir un rapport avec ces professeurs qui n'est plus de l'ordre hiérarchique et institutionnel mais relevant plutôt du rapport entre pairs. Les conflits montent alors en puissance. Les écarts de comportements des élèves sont sanctionnés, provoquant parfois de vives réactions de leur part qui ne vont faire qu'aggraver la situation et susciter de nouvelles sanctions. Un véritable engrenage se crée : un processus d'hostilité émerge à la fois de la part des élèves envers leurs enseignants mais également de la part de ces enseignants vis-à-vis de ces élèves qui ne cessent de les « provoquer ».

Cette hostilité est nettement perceptible à travers le discours de Solène. En effet lorsque je lui demande comment ça se passe dans son collège d'origine, voici sa réponse :

« S : Bah en fait les profs ils m'énervent. Parce que quand je suis pas là ils parlent trop derrière mon dos

E : Qu'est ce qui te fait dire ça ?

S : Bah parce que les gens me le disent après. Donc en fait moi ça m'énerve. »

---

<sup>12</sup> François Dubet, 1995, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil

Plus tard dans l'entretien elle me dit :

« E : En comportement qu'est ce que tu penses améliorer ?

S : Bah après je sais pas parce que les profs c'est les profs alors que là il (M. «N») est pas comme un vrai vrai prof, je sais pas comment dire

E : Ils sont comment les « vrais vrais profs » ?

S : Ils sont chiants ! »

Le sentiment de rejet qu'elle éprouve à l'égard des enseignants est très clair. On peut facilement imaginer ce qui a mené Solène à avoir un tel regard sur le monde enseignant. Elle est entrée dans un processus de méfiance vis-à-vis de ses professeurs, elle pense qu'ils « parlent sur elle derrière son dos », c'est-à-dire qu'elle a le sentiment d'être sans cesse dans les conversations des enseignants, qu'ils sont en permanence derrière son dos. Elle ne semble avoir aucune confiance en eux à tel point qu'elle doute déjà, après une semaine de classe relais, de sa réintégration dans son collège. Elle est sceptique quant au fait qu'elle sera capable de progresser d'un point de vue comportemental, et notamment en lien avec ses professeurs.

Chaque protagoniste peut alors tenter d'éviter l'autre : les enseignants excluent les élèves à la moindre incartade, ces mêmes élèves qui, convaincus parfois de l'animosité de l'enseignant à leur égard, font de leur côté tout pour se faire exclure. Ces situations de rejet, de « circularité » (Thin & Millet, 2005) ont pour conséquence d'étendre le conflit qui existe entre l'élève et un membre de la communauté enseignante à l'ensemble des adultes de l'institution. Solène généralise d'ailleurs les conflits qu'elle peut avoir certains enseignants à l'ensemble du corps professoral :

« S : Les profs c'est les profs »

Une fois généralisé ce conflit est d'autant plus difficile à résoudre. Ces situations ont aussi pour conséquence de mettre à l'écart ces élèves, de dégrader leurs positions au sein des établissements qu'ils fréquentent. Ils ne sont plus seulement des élèves « en difficultés » mais sont également étiquetés comme des élèves « perturbateurs ».

### 3) Stigmatisation et relégation

La multiplication des conflits avec les différents agents de l'institution contribuent à la création d'un « casier scolaire » (Thin & Millet, 2005). L'élève accumule les punitions et les sanctions : des simples avertissements écrits aux exclusions temporaires, son dossier scolaire témoigne de ces agissements. En parallèle, les difficultés scolaires se multiplient en même temps que les sanctions. Exclue, absente de cours, le décrochage cognitif s'accroît. Les sanctions, par leur nombre important et leur fréquence en deviennent banales et n'ont parfois plus aucune incidence sur ces élèves, qui préfèrent parfois la sanction à une contrainte scolaire et qui parfois encore s'en vantent auprès des copains. De plus, les sanctions telles que les exclusions temporaires contribuent, en plus d'aggraver les difficultés scolaires, au décrochage scolaire. Libérés de l'obligation scolaire de façon temporaire, la majorité de ces élèves sont heureux d'avoir quelques jours de répit, loin des enseignants et des contraintes pédagogiques. Ces élèves sont désormais « repérés » par les personnels de l'institution qui vont avoir tendance à focaliser davantage leur attention sur eux, à les soupçonner au moindre problème dans la classe ou dans l'établissement. Ils sont stigmatisés en tant qu'« élèves difficiles ».

Ne pouvant plus tolérer le comportement perturbateur des élèves, les membres de la communauté éducative optent pour des alternatives allant de l'inscription d'un élève en classe relais à l'exclusion définitive de l'établissement. Ces solutions, bien trop souvent considérées comme des options de « relégation » dont le but peut être pour certains adultes de se « débarrasser » d'un élève devenu ingérable, ne fera qu'accroître la stigmatisation de l'élève, son image négative. Par exemple, l'inscription de Bradley et de Solène dans la classe relais est réellement vécue comme une voie de relégation, afin d'éviter une sanction disciplinaire :

*Bradley :*

« B : Aussi... si j'allais pas en classe relais je passais en conseil de discipline »

*Solène :*

« E : Comment s'est prise la décision de la classe relais ? Qui a décidé ?

S : C'est le principal et la principale adjointe

E : Etais tu d'accord pour y aller ?

S : Bah j'étais un peu obligée quand même

E : Tu as senti que c'était une obligation ?

S : Oui »

Ces exemples soulignent bien la difficulté pour les membres de l'institution à gérer des situations d'élèves en difficultés, ils sont amenés à faire des choix et à trouver les meilleures solutions possibles pour aider leurs élèves. En revanche, il semble indispensable de ne pas présenter aux élèves ces solutions comme solutions de relégation, comme une alternative à une exclusion de l'établissement par exemple. En effet, le fait de vivre son séjour en classe relais comme une alternative à l'exclusion, comme une forme de punition tend à dévaloriser le jeune et représente un réel frein à son investissement au sein de la classe relais.

Le jeune « difficile » est souvent stigmatisé. En arrivant par exemple dans un nouvel établissement à la suite d'un conseil de discipline ayant abouti à son exclusion définitive, l'élève sera déjà perçu par la nouvelle équipe éducative comme l'élève perturbateur. Ce casier scolaire dont nous parle Thin et Millet représente un réel poids dans le parcours scolaire de l'élève, l'empêchant en quelque sorte de repartir de zéro. Il sera toujours considéré comme un élève difficile, dont le comportement a mené à l'exclusion. Une solution beaucoup moins radicale que l'exclusion définitive est parfois proposée aux élèves entrés en conflit avec l'institution scolaire : son inscription en classe relais.

Nous allons voir dans une seconde partie ce que sont ces classes relais, quels objectifs poursuivent-elles et quelles sont les pratiques qu'elles adoptent afin de les mener à bien.

## **B) LES CLASSES RELAIS**

### **I-Définition et historique**

Afin d'avoir une idée bien précise de ce qu'est une classe relais, il est important de revenir sur les événements qui ont conduit à sa création. Un aperçu historique semble alors nécessaire pour la définition de ce concept.

Il est important de distinguer dans un premier temps les classes des dispositifs relais. Le dispositif relais est le projet qui vise à rescolariser ou à éviter la déscolarisation des jeunes. La classe relais quant à elle est le lieu spécifique de scolarisation ou de médiation qui accueille les jeunes.

Les classes relais ont pour but d'accueillir « des élèves de collège déscolarisés ou considérés par l'institution comme ayant enclenché un processus de déscolarisation » (Martin & Bonnéry, 2002) en vue de les resocialiser. Les classes relais accueillent essentiellement des élèves de collège et sont organisées selon différentes modalités.

Ce dispositif est né après plusieurs années d'étude sur le problème de déscolarisation en collège. Différents projets ont été élaborés au fil des années afin de permettre de « raccrocher » les collégiens en voie de déscolarisation ou totalement déscolarisés.

A l'origine de l'élaboration de ce genre de dispositif, on trouve la création d'un partenariat entre l'Education Nationale et la Protection Judiciaire de la Jeunesse en 1985. La circulaire du 21 août 1985 définit les modalités de collaboration entre l'Education Nationale et la PJJ<sup>13</sup> dont l'objectif était : « un meilleur suivi de la scolarisation des jeunes soumis à l'obligation scolaire et bénéficiant d'une mesure éducative ». Les jeunes sous mesure éducative et donc antérieurement scolarisés dans les services de la PJJ avaient alors la possibilité de suivre une scolarité dite « normale » dans les collèges. Quelques projets de classes à petits effectifs vont

---

<sup>13</sup> Protection Judiciaire de la Jeunesse

alors naître de cette collaboration mais il va falloir attendre les années 1990 pour que des structures spéciales soient vraiment ouvertes.

En effet, à partir des années 1990, suite à de fortes plaintes de la part des enseignants au sujet d'agissements de certains élèves, les premières classes « relais », classes « sas » vont voir le jour. Elles ont pour but de répondre aux difficultés rencontrées dans les établissements à gérer les comportements « perturbateurs » de certains élèves ainsi que les besoins spécifiques qu'ils peuvent exprimer en termes d'écoute par exemple. Une libre initiative est laissée aux établissements pour la création de ces structures particulières.

Ces dispositifs semblent alors se baser sur l'idée de fournir une aide aux établissements plutôt qu'aux élèves comme le soulignait la circulaire de 1985. Certains ne voient alors en ces dispositifs qu'un moyen de se « débarrasser » des élèves les plus difficiles, et soulignent ainsi une forme de remise en cause du collège unique.

En parallèle, dans ces années là, le débat sur la violence à l'École prend de plus en plus d'envergure. Au premier plan médiatique, les phénomènes de violence scolaire deviennent donc une priorité dans le débat public. De nombreuses circulaires sont mises en place pour lutter contre ces phénomènes. On retrouve par exemple le Plan Bayrou de 1995, qui a pour but de créer un local de « médiation » dans les établissements pour faciliter le dialogue entre parents, enseignants et élèves.

Face à cet objectif de lutte contre la violence scolaire, de plus en plus de dispositifs voient le jour. En 1996, les premières « structures expérimentales » sont créées. Elles s'inscrivent dans le Plan de Prévention de la violence à l'École<sup>14</sup>. Elles sont définies comme des structures « permettant 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 préprofessionnelle ».

Le fait que ces structures s'inscrivent dans le plan de prévention de la violence à l'École traduit la priorité donnée aux élèves « perturbateurs » plutôt qu'à ceux, pas nécessairement violents, mais qui ne trouvent plus de sens dans l'École.

---

<sup>14</sup> Bulletin Officiel n°13 du 28 mars 1996

En 1998<sup>15</sup>, les « classes relais » remplacent les « structures expérimentales ». Ces classes accueillent des élèves de collège, « faisant parfois l'objet d'une mesure judiciaire d'assistance éducative, qui sont entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire et qui ont même souvent perdu le sens des règles de base qui organisent leur présence et leur activité au collège ». Ce rejet peut se manifester sous la forme de manquements répétés au règlement intérieur, d'une forme d'agressivité mais également à travers une « extrême passivité » ou « un refus de tout investissement réel et durable ». On comprend donc que les classes relais ne prennent plus seulement en compte la déscolarisation active (les jeunes perturbateurs) contrairement aux « structures expérimentales » mais elles intègrent aussi les formes de déscolarisation passive. Les classes relais se basent sur les expériences menées en autonomie sur le terrain, mais le pilotage national s'affirme petit à petit. Les classes relais sont le fruit d'une collaboration entre le ministère de l'Éducation Nationale, la direction de la PJJ et la direction de l'enseignement scolaire. L'accent est mis sur l'étroite coopération qui doit être établie entre les établissements d'accueil et les dispositifs relais afin que ceux-ci ne se transforment pas en filières de relégation. Pour ce faire, le pilotage académique se renforce : un référent est installé dans chaque académie. De plus, des groupes départementaux de pilotage sont instaurés ayant pour but de discuter de chaque situation d'élève pour lui présenter les meilleures solutions possibles en terme de réinsertion ainsi que de réfléchir plus largement sur la question des phénomènes de rupture scolaire.

A partir de là, les dispositifs relais se multiplient.

## **II- Prescriptions institutionnelles**

La circulaire N°2006-129 du 21 août 2006 (annexe 2), relative à l'organisation et au pilotage des dispositifs relais fixe un triple objectif pour ces dispositifs, dans une démarche générale de **rescolarisation** et de **resocialisation** :

- Permettre une démarche de réinvestissement dans les apprentissages

---

<sup>15</sup> Circulaire n°98-120 du 12-6-1998 (annexe 1)

- Favoriser la maîtrise du socle commun des connaissances et des compétences
- Favoriser l'acquisition d'une qualification reconnue, par la réinsertion dans un parcours de formation (générale, technologique ou professionnelle)

### **1) Pratiques et activités de socialisation**

Afin de « resocialiser » ces élèves entrés dans une situation de rupture avec l'institution, les dispositifs relais reposent sur le principe de revalorisation. Le but étant de redonner confiance aux élèves, qui malgré une certaine forme d'arrogance, et parfois même de suffisance, doutent bien souvent beaucoup d'eux mêmes. L'accueil de l'élève dans la classe va alors jouer un rôle primordial. Les éducateurs s'attachent donc à instaurer dès le début un climat d'échange, de confiance et de respect réciproque, tout en insistant sur les exigences du dispositif. La qualité des relations entre l'élève et l'équipe est un des critères d'efficacité du parcours de l'élève en classe relais.

Une des missions que se fixent les enseignants des classes relais est de modifier le rapport que le jeune entretient vis-à-vis des règles et de la loi. Pour cela, des activités sont mises en place visant à donner à la règle et à la loi la dimension de « tiers symbolique ». (Martin & Bonnéry, 2002) Cela passe par l'élaboration collective d'un règlement ou encore par de nombreuses rencontres avec des représentants de la police et de la justice. Le but étant de faire accepter à l'élève la dimension nécessaire de la règle, de lui faire sortir de l'idée qu'elle n'est qu'un simple outil de contrainte.

Dans un troisième temps, la resocialisation de l'élève passe par le dialogue, l'échange, lui permettant une prise de distance par rapport à lui-même et à ses actions passées. La verbalisation représente alors une étape difficile pour l'élève mais importante pour son évolution. S'exprimer autrement que par l'affrontement peut représenter quelque chose de tout à fait nouveau pour certains adolescents. Ces temps de verbalisation, de mise en mots sont organisés à la fois de manière individuelle et de manière collective. Beaucoup de classes relais favorisent les groupes de paroles menés à travers différentes activités telles que des débats autour d'un thème précis ou encore des activités de photo langage.



## 2) Pratiques pédagogiques : remobilisation des savoirs scolaires

Si les activités « resocialisantes » s'appuient avant tout sur une prise en charge collective, sur l'échange en petits groupes, l'individualisation des parcours est préférée en vue d'une rescolarisation.

A l'entrée de l'élève dans la classe, une évaluation-diagnostic lui est souvent proposée afin de lui offrir par la suite des activités adaptées et un parcours personnalisé. La circulaire de 2006 insiste en effet « sur la base d'un bilan individualisé des acquis scolaires et professionnels ainsi que des compétences de l'élève, à l'égard des exigences du socle commun de connaissances et de compétences. »

L'alternance est une modalité proposée régulièrement aux élèves au sein de ces classes. Elle leur permet d'envisager les savoirs scolaires d'un autre point de vue : celui de l'acquisition d'un diplôme en vue d'une insertion professionnelle. De nombreux partenariats sont donc élaborés avec les lycées professionnels environnants.

On retrouve deux types de classes relais : celles qui tentent de « reproduire le collège en plus petit » (Martin & Bonnéry, 2002) et celles qui au contraire proposent des activités différentes. Alors que les collèges privilégient l'appropriation des savoirs, certaines classes relais utilisent essentiellement des activités de type exercices. Elles se centrent davantage sur les tâches que sur les contenus. Cette méthode est génératrice de beaucoup moins d'anxiété pour le jeune puisqu'il a l'impression de se soumettre au « jeu scolaire » (Martin & Bonnéry, 2002) de réaliser ce qui leur est demandé mais sans pour autant s'impliquer de manière importante. Le risque constitué par l'acte d'apprendre, celui qui demande une réflexion intellectuelle poussée et une remise en question indispensable de ce qu'on pensait savoir, est quelque chose que ces élèves ne sont pas prêts à franchir. Une centration sur la tâche permet alors au jeune une certaine revalorisation de lui-même, il se sent capable de faire l'exercice demandé. Toutefois, on peut s'interroger sur le sens de l'action. On peut alors se demander si cette méthode, le fait de privilégier l'exercice, la répétition d'une tâche va donner réellement accès à la normativité des contenus, à comprendre le pourquoi de la tâche ?

### III-Organisation et fonctionnement des classes relais

Comme nous l'avons vu précédemment, les classes relais accueillent des jeunes de collège déscolarisés ou ayant enclenché un processus de déscolarisation. Si le pilotage des classes relais dépend de directives nationales, ces dispositifs relèvent toutefois d'une certaine forme d'autonomie et on retrouve alors d'un dispositif à un autre, différentes modalités de fonctionnement et de prise en charge des élèves.

#### *Les différentes modalités de prise en charge*

Selon une enquête de Stéphane Bonnéry et d'Elisabeth Martin, il existe trois types de dispositifs.

Les premiers relèvent d'une prise en charge plutôt légère. La classe relais accueille pendant un temps plutôt court : d'une semaine à 15 jours ou bien l'équipe du dispositif se déplace directement et va à la rencontre de l'élève. L'objectif de ce type de dispositif, appelé « **dispositif de médiation** », est de « faire le point avec le jeune et sa famille sur une situation de crise et de conflit ». On ouvre alors un lieu et un temps de dialogue et on accompagne l'élève dans la mise en place d'un éventuel projet professionnel.

Les seconds types de dispositifs relevés par Elisabeth Martin et Stéphane Bonnéry sont des « **dispositifs d'intervention** ». L'objectif majeur de ces dispositifs est basé sur la socialisation et « la réconciliation de l'élève avec l'institution et les diverses disciplines scolaires ». Ils accueillent entre 5 et 8 élèves pour une durée moyenne de quatre à six semaines. Le jeune est alors totalement scolarisé dans le dispositif durant cette durée. L'objectif de socialisation repose sur l'échange entre le collège d'origine et les équipes du dispositif.

Les « **dispositifs d'accompagnement** » forment le troisième type de dispositif. Ils accueillent les jeunes de plusieurs mois à une année entière. Ce type de dispositif repose à la fois sur l'objectif de maintenir le jeune dans un projet de formation, il met en place pour ce faire une sorte de scolarisation à la carte, mais également sur un projet d'alternance avec des stages en entreprises.

### *Localisation des dispositifs*

Administrativement, un dispositif relais est toujours rattaché à un établissement scolaire et placé sous la responsabilité du chef d'établissement. En revanche il peut ou non être implanté au sein d'un établissement scolaire. C'est ce qu'Elisabeth Martin et Stéphane Bonnéry nomment « dans ou hors les murs ». Pour les dispositifs situés au sein même d'un établissement scolaire, l'objectif est de confronter les élèves qu'ils accueillent à « la norme ». Elisabeth Martin et Stéphane Bonnéry soulèvent toutefois la question du ressenti de ces élèves qui se sentent stigmatisés. Les dispositifs « hors les murs » défendent quant à eux l'idée qu'un lieu « neutre », éloigné de l'environnement habituel de l'élève, facilite la prise de recul de la part de l'élève. Chaque dispositif relais accueille des élèves provenant de plusieurs établissements scolaires, selon une répartition par zone ou par bassin de formation.

### *Les équipes d'encadrement*

Les équipes d'encadrement des dispositifs relais sont composées à la fois de personnels enseignants et de personnels d'éducation (majoritairement des éducateurs de la PJJ). Les enseignants peuvent à la fois être des professeurs de lycée et collège, originaires du premier degré ou de l'enseignement spécialisé. Reposant sur une logique partenariale dynamique, on trouve également à l'intérieur de ces dispositifs des personnels associatifs et des professionnels de l'animation. Ces équipes d'encadrement travaillent également en étroite collaboration avec les personnels sociaux et de santé, les personnels d'orientation et, éventuellement, les équipes de réussite éducative<sup>16</sup>. Un partenariat avec les personnels de centres médico-psychopédagogiques (CMPP) et les centres médico-psychologiques (CMP) des secteurs de psychiatrie infanto-juvénile peut également être mis en place au sein de ces dispositifs. Il permettra d'envisager, si besoin est et avec l'accord de la famille, différentes modalités de prise en charge thérapeutique et éducative<sup>17</sup>.

Au sein de ces équipes, un représentant, nommé par les autorités académiques, assure « la cohérence des actions menées au sein du dispositif relais et leur articulation avec les

---

<sup>16</sup> Lancé en 2005 le dispositif de réussite éducative (DRE) s'adresse aux enfants et aux adolescents de 2 à 16 ans dont l'environnement social et culturel ne favorise pas toujours le bien être, et qui présentent des signes de fragilité et/ou de retards.

<sup>17</sup> Circulaire n° 2000-141 du 4 septembre 2000 et circulaire interministérielle du 18 octobre 2005 relative à la prise en charge des signes de souffrances psychiques des enfants et adolescents

activités organisées hors temps scolaire ainsi que le dialogue avec les familles ». La stabilité des équipes pédagogiques et éducatives est un facteur essentiel de la réussite du dispositif.

### *L'admission d'un élève en classe relais*

Il est d'abord important de souligner dans un premier temps que l'inscription d'un élève dans un dispositif relais se fait avec son adhésion et celle de sa famille. Elle ne doit en aucun cas être vécue comme une sanction pour l'adolescent. C'est l'équipe de l'établissement (enseignants, conseiller principal d'éducation, chef d'établissement...) dans lequel l'adolescent est inscrit qui va en premier lieu repérer les difficultés d'un élève et se questionner alors sur les bénéfices de la classe relais pour l'élève en question. Le chef d'établissement doit ensuite adresser une requête auprès de l'inspecteur d'académie et créer un dossier répertoriant les divers agissements de l'élève et les solutions déjà proposées à cet élève au sein de l'établissement. Si l'adolescent n'est plus inscrit dans un établissement scolaire, c'est alors au responsable des services éducatifs de la protection judiciaire de la jeunesse ou des collectivités locales de transmettre le dossier de l'élève à l'inspecteur d'académie. Par la suite, ce dossier sera présenté à une commission. Cette commission est un lieu d'échanges et de dialogue pour l'intérêt de l'élève. L'objectif étant de convaincre le jeune et sa famille de l'intérêt du dispositif. Cette commission espère déboucher sur un véritable engagement de l'élève dans la démarche. Mais elle peut également amorcer des réflexions sur des aménagements éventuels de la scolarisation au sein de l'établissement. Une évaluation de la situation sociale du jeune ainsi qu'un bilan médical peuvent également être effectués. Il semble toutefois évident qu'avant cette commission d'admission en dispositif relais, un échange ait déjà été entrepris avec l'élève et sa famille. Le projet pédagogique et éducatif du dispositif relais, actualisé à chaque session, est élaboré en concertation avec les établissements d'origine des élèves et doit s'insérer dans le projet de l'établissement de rattachement.

Dans cette partie sur l'organisation et le fonctionnement des classes relais, je me suis essentiellement basée sur l'ouvrage d'Elisabeth Martin et de Stéphane Bonnéry. Toutefois, il est important d'avoir à l'esprit qu'il existe une multitude de fonctionnements différents. L'autonomie relative accordée aux classes relais et leur caractère innovant entraînent de fait une grande variété dans l'organisation et le fonctionnement de ces dispositifs. Il est difficile

de catégoriser les classes relais tant il existe de variétés possibles aussi bien dans les modalités de prise en charge que dans la façon dont se déroulent les commissions. La typologie présentée par les auteurs permet donc une présentation générale des dispositifs mais les classes relais ne sauraient se réduire à cette présentation tant il existe de variétés possibles.

#### **IV-Entretien avec M. «N», enseignant en classe relais**

Afin de confronter les prescriptions ministérielles avec la réalité du terrain, j'ai mené un entretien avec M. «N», un enseignant en classe relais. Je vais tout d'abord présenter le contexte dans lequel M. «N» enseigne ainsi que des éléments de son parcours avant de revenir plus précisément sur ses propos.

Cette classe relais est rattachée à un collège de 450 élèves situé dans une grande ville, il s'agit donc d'un dispositif situé « dans les murs » selon la typologie de Martin et Bonnéry. Elle a été créée en 1999 et accueille des élèves d'une vingtaine d'établissements environnants. Le projet de la classe relais fait partie intégrante du projet de l'établissement et les jeunes scolarisés temporairement au sein de la classe relais partagent les moments en dehors des heures de cours avec l'ensemble des élèves du collège Albert Vinçon. Ce dispositif accueille des jeunes collégiens entre 12 et 14 ans (les plus âgés sont orientés vers une autre classe relais de Saint Nazaire) pour une durée de six semaines. Il pourrait correspondre au dispositif « d'intervention » nommé par les auteurs. Au quotidien, M. «N» travaille avec une assistante d'éducation qui est un soutien précieux au quotidien. Elle l'assiste notamment pendant ses cours et lui permet vraiment de différencier les objectifs et les méthodes attribués à chacun. Elle apporte un regard différent sur les élèves, de par sa présence également sur les temps hors classe, et participe ainsi avec M. « N » à la rédaction des bilans hebdomadaires sur chacun des élèves. A cette équipe s'ajoute un éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse présent une journée par semaine qui constitue une réelle ressource : il peut accompagner les familles et les jeunes les plus en difficultés. Un enseignant d'éducation physique et sportive du collège d'implantation vient s'ajouter à cette équipe.

Après avoir obtenu le concours de professorat des écoles, M. «N» a d'abord travaillé en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) avant d'enseigner au

sein de la classe relais dans laquelle il exerce depuis plus d'une dizaine d'années. Il s'intéresse donc depuis toujours à la grande difficulté scolaire et a passé il y a deux ans le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPASH).

Cet entretien a permis de répondre à un certain nombre de questions que je continuais à me poser sur ce genre de dispositifs. Mes questions portaient d'une part sur les méthodes utilisées par M. «N» pour répondre aux prescriptions institutionnelles. Il me semblait important d'avoir une idée précise sur le « pratique », sur ce qui fait le quotidien de la classe relais. D'autre part je souhaitais avoir le regard d'un acteur de terrain, d'un spécialiste de la question, sur ces jeunes en situation de décrochage scolaire. Comment les définit-il ? Qu'est ce qui d'après lui caractérise ces jeunes qui sont en rupture avec l'institution ? Enfin, un de mes objectifs était également une forme de prise de recul sur ce genre de dispositifs. Il est indispensable d'élargir le regard apporté par la théorie et les prescriptions institutionnelles pour être le plus objectif possible sur les dispositifs relais. Avoir le regard d'un professionnel expérimenté sur sa propre pratique et plus largement sur l'ensemble de ces dispositifs me semblait être le meilleur moyen d'avoir une vision très précise des classes relais. Son témoignage permet de nuancer et de souligner les éventuelles limites rencontrées par les classes relais.

### **1) De quelles manières s'approprie-t-il le double objectif institutionnel de « rescolarisation et de resocialisation » ? Quels sont ses objectifs personnels ?**

Pour atteindre ce double objectif M. «N» utilise un certain nombre de méthodes pédagogiques qui poursuivent un sous objectif : celui de restaurer l'estime que les élèves ont d'eux mêmes.

« C'est tout ça qu'il faut déjouer, tout ça qu'il faut travailler avec eux. C'est la vision qu'ils ont d'eux mêmes. Ca c'est dur, c'est quelque chose qui est difficile à faire bouger. »

De part leurs difficultés scolaires ou de part l'image parfois négative qu'ils se sont construites au sein de leurs collègues, ces jeunes ont bien souvent perdu toute confiance en eux et en leur capacités de réussir. Il est donc primordial pour M. «N» de commencer par

faire en sorte qu'ils croient en eux, qu'ils aient assez confiance en eux pour prendre à nouveau le risque d'apprendre. Selon M. «N», cette restauration de leur estime passe par le discours qu'il leur transmet au quotidien.

« Donc il faut croire en eux, nous. Et moi je crois en eux, je leur dis, et ce n'est pas que des mots : ça doit transparaître. »

Tout cela passe aussi par le choix des mots, le type de vocabulaire qu'il utilise quand il s'adresse aux élèves. M. «N» insiste en effet à plusieurs reprises sur l'importance de la sémantique.

« C'est très important la sémantique, c'est très très important. Il n'y a jamais de « mauvaises » réponses, il y a des réponses « erronées », « exactes » ou « inexactes » mais il n'y a jamais de « mauvaises » réponses. Toute réponse est « bonne ». On est dans le champ lexical là du bien et du mal, la « bonne » note la « mauvaise » note. Non, une note « élevée » ou « basse » mais pas « bonne » ou « mauvaise ». Tu n'as pas fait de « faute » tu as fais une « erreur ». »

Il est clair que certains mots peuvent avoir de lourds impacts sur les élèves et sur l'image qu'ils ont d'eux mêmes. C'est à l'adulte de réfléchir aux mots les plus appropriés quand il s'adresse à l'élève, à des mots qui soient toujours encourageants malgré les difficultés éventuelles de l'élève. M. «N» accorde donc une importance toute particulière aux mots qu'il utilise lui-même mais également aux mots au sein de la classe. Il souligne l'importance de travailler dans un climat de classe qui soit serein, où les moqueries n'ont pas leur place pour encourager l'élève à s'investir :

« Il faut les sécuriser dans les apprentissages, sécuriser aussi le climat de la classe : le respect, pas de moqueries,... ».

Sécuriser les apprentissages passe également par la place que l'on accorde à l'erreur. Est-ce qu'on peut se « tromper » ? Est-il possible de retirer quelque chose de cette erreur ? C'est un principe auquel M. «N» croit et utilise au sein de sa classe.

« Une de mes pédagogies aussi c'est le statut de l'erreur. Non seulement le droit à l'erreur, posé comme un principe, mais aussi l'erreur comme condition essentielle à l'apprentissage. Ce n'est pas tant la réponse, si ta réponse est exacte c'est bien, c'est quand même le but,

mais si ta réponse est inexacte c'est aussi intéressant. On a toujours une bonne raison de penser ce qu'on pense. »

Le fait de savoir qu'on peut se tromper, que l'erreur ne sera ni moquée ni punie, encourage les élèves à participer, à s'investir pleinement au sein de la classe.

Une fois que le cadre est sécurisé, qu'il est propice aux apprentissages, que les élèves se sentent plus en confiance, M. «N» fait appel à des méthodes pédagogiques qu'on pourrait résumer selon deux catégories : le travail coopératif et le travail individuel.

### *Travail coopératif*

M Nicosia insiste à travers son discours sur l'importance de travailler avec l'autre. Le fait de confronter ses idées avec l'autre, d'entendre l'autre est primordial. La socialisation est une condition nécessaire à l'apprentissage. C'est un principe auquel M. «N» semble tenir. Il fait appel à des pédagogies où la confrontation est nécessaire, où les élèves travaillent ensemble :

« Le travailler ensemble : c'est une compétence qu'attend le monde du travail. Je passe par les pédagogies coopératives. »

« J'utilise aussi le co-apprentissage. Plutôt que de rendre une correction, je propose plusieurs réponses, chacun va dire pourquoi il pense que c'est ça mais va argumenter. Mais à la fin ils doivent arriver à discuter de ça entre eux. C'est ce qu'on appelle le conflit socio cognitif. C'est-à-dire qu'apprendre c'est un conflit cognitif, s'il ne se déclenche pas alors tu n'apprends rien. C'est un conflit entre tes croyances anciennes et le savoir qui t'es donné. Et le conflit socio cognitif c'est un conflit qui est d'abord externe, je confronte ta pensée avec la mienne et ensuite de ce conflit qui est externe, il devient interne. Après, ça rentre en conflit ou non avec mes propres représentations et du coup je vais pouvoir apprendre. Le plus important c'est qu'ils puissent discuter entre eux, argumenter et réfléchir ensemble. »

Le travail en collectivité fait donc partie des pédagogies utilisées par M. «N» au quotidien. Elles permettent non seulement à l'élève d'apprendre, car c'est aussi à travers l'autre que l'on apprend mais également d'atteindre l'objectif de resocialisation prôné par la circulaire de 2006.



## *Travail Individuel*

M. «N» individualise les parcours des élèves qu'il accueille en classe relais.

« Une autre méthode c'est aussi l'individualisation. Je vais utiliser soit une différenciation par rapport aux objectifs que j'assigne à chacun, ça va être : à celui qui va plus vite je vais lui demandé des choses plus complexes. »

Individualiser, c'est d'abord comprendre que chacun est différent et accepter ces différences. L'individualisation se traduit par la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, elle peut s'assimiler à du « cas par cas ». C'est admettre et accepter qu'au sein d'un groupe, d'une classe, chaque élève est différent. Chacun travaille et apprend de manière différente avec plus ou moins de difficultés et selon des méthodes et des rythmes variés qui leur correspondent. En individualisant, M. «N» tente de répondre aux besoins et aux difficultés spécifiques de chaque élève. C'est également un outil de valorisation. Le jeune sent qu'on s'intéresse à lui, à la personne qu'il est, à ce qui le caractérise et qu'on tente de s'adapter à lui et non de le changer.

« C'est chaque individu qui doit être pris en compte, ça s'individualise pour moi. Le gamin vient avec sa personnalité. La première chose à dire c'est : « je ne suis pas là pour te changer. Ce n'est pas mon intention et de toute façon ce n'est pas possible. Il y en toi tout ce qu'il faut pour faire autre chose et pour que tu réussisses. La vie a fait que tu en es là, mais je ne vais pas te changer, je vais essayer d'aller extraire en toi ce qui existe déjà mais qui est parfois verrouillé ».»

D'autre part, M. «N» utilise également l'auto évaluation comme moyen de permettre à l'élève d'évoluer :

« Je travaille aussi beaucoup, et là on se rapproche des pédagogies institutionnelles, sur le fait de responsabiliser les élèves, ouvrir les espaces de parole, les faire réfléchir sur eux-mêmes. Il y a des bilans individuels de semaine ou je leur demande de s'auto évaluer et puis après on en discute »

L'auto-évaluation va permettre à l'élève de développer une conscience et une compréhension de lui-même qui va ensuite l'aider à faire le point sur son propre parcours en vue d'évoluer. L'élève développe une attitude réflexive vis-à-vis de lui-même. Là encore il s'agit de favoriser la restauration de l'estime de soi. Les élèves ont ainsi conscience de leurs diffi-

cultés mais aussi de leurs qualités. Il est important que chacun soit en mesure de connaître ses points forts et ses points faibles, particulièrement à un âge où la question de l'orientation compte. L'auto-évaluation a également pour intérêt de responsabiliser le jeune, de lui faire acquérir une certaine part d'autonomie. Conscient de qui il est le jeune sera en mesure de faire des choix autonomes et réfléchis. L'autonomie étant une des compétences du socle commun à acquérir, l'auto-évaluation semble être un moyen de faire entrer les élèves dans une démarche réflexive sur eux mêmes.

## **2) Quel regard porte-t-il sur les jeunes qu'il accueille ?**

Le témoignage de M. «N» confirme les différentes théories sur le décrochage scolaire. Comme nous l'avons vu dans une première partie, il s'agit d'un phénomène très complexe qui ne peut être expliqué par une cause unique. C'est la combinaison de plusieurs facteurs qui peuvent entrer en jeu dans le processus de décrochage scolaire. M. «N» confirme que ces facteurs sont d'origine diverses, ils peuvent être liés à la difficulté scolaire :

« Il y a des gamins qui arrivent avec des grandes difficultés dans la maîtrise de la langue, dans le raisonnement logique »

La famille joue également un rôle dans la réussite ou dans la non réussite de l'enfant :

« Il y a des éléments sociétaux qui fragilisent les familles et les parents dans leur rôle de parents. Et des parents qui soit n'arrivent plus ; soit ne font pas ce qu'il faut ; soit qui ont une vision de l'Ecole qui est très négative, parce que c'est aussi dû à leur propres parcours, et que du coup ils n'aident pas. »

Le décrochage scolaire peut également être lié à l'environnement social dans lequel le jeune évolue. Le décrochage touche majoritairement des jeunes de milieux défavorisés :

« Il y a des inégalités sociales énormes entre des gamins comme les miens, je les emmène au théâtre, au musée, au cinéma, je voyage et puis le gamin qui ne bouge pas de sa tour et c'est la télé qui fait l'éducation. »

Mais aussi à l'institution elle-même qui a bien du mal à gérer l'hétérogénéité des élèves qu'elle accueille et à proposer des solutions adaptées à chacun :

« Il y a aussi du côté de nos méthodes à nous : comment réussir à sécuriser des gamins en leur permettant d'aller vers l'inconnu, vers ce qu'on ne maîtrise pas du tout mais qui est le propre de l'apprentissage ? »

M. «N» apporte toutefois un regard différent sur ces jeunes. Selon lui, les élèves en situation de décrochage sont « verrouillés ». C'est-à-dire que de part leur histoire, leur vécu, ils ont du mal à apprendre, à s'investir dans l'apprentissage. Car le fait d'apprendre représente selon M. «N» une réelle source d'angoisse pour ces jeunes, une réelle prise de risque. Apprendre signifie se détacher de ses croyances et représentations initiales et accepter de les remettre en question. La remise en question peut être difficile pour ces jeunes et souvent bien à l'encontre de l'image qu'ils se sont forgée. Il semble plus confortable pour eux de rester dans quelque chose qu'ils pensent maîtriser, quelque chose qui leur est propre : leur échec scolaire, plutôt que de prendre le risque d'apprendre, de changer de statut et d'image.

« Parce que finalement c'est parfois confortable l'échec, au moins c'est quelque chose qu'ils maîtrisent donc toi tu lui fais prendre un risque trop grand à le faire réussir. Tu prends moins de risques en continuant à faire le con et à ne pas bosser qu'en t'y mettant parce que tu ne sais pas du tout ce que ça va donner. »

« Ils arrivent avec l'idée que leur échec ça fait partie intégrante d'eux mêmes. C'est vrai que quand ils arrivent je ressens vraiment ça cette espèce de fatalité qui leur colle à la peau comme étant une espèce d'étiquette qui à la fois vient de l'extérieur et à la fois qui est une façon qu'ils ont aussi de se protéger parce qu'au moins quand tu gardes la maîtrise de ton échec, tu viens en retard, tu n'emmènes pas tes affaires etc, au moins tu peux te dire que tu es maître de la situation. Ok, c'est un échec mais tu en es le maître. Et puis c'est confortable des fois de dire « j'y arrive pas » parce qu'au moins tu ne prends pas de risques et c'est des gamins qui ont du mal à prendre des risques. »

M. «N» confirme donc les différentes théories sur le décrochage mais il insiste sur cette peur d'apprendre, sur la difficulté à prendre des risques pour ces jeunes. Il est important d'avoir à l'esprit cette idée de « peur d'apprendre » quand on est confronté à des élèves en situation de décrochage scolaire car elles permettent d'émettre un regard différent. Ce qu'on a tendance à considérer comme un manque de volonté flagrant de la part de ces élèves peut en fait s'expliquer par cette difficulté à prendre le risque d'apprendre. Avoir conscience de cela

permettrait d'éviter de « juger » l'élève trop rapidement et ainsi de déclencher chez lui un sentiment de rejet, dont les conséquences peuvent être lourdes.

### **3) Quels regards porte t-il sur sa propre pratique et ainsi plus largement sur les dispositifs relais ?**

#### *Les bienfaits de la classe relais*

Un des premiers avantages de la classe relais est le fait qu'elle apporte à l'entourage du jeune un regard nouveau. Ce regard va permettre à l'entourage, famille comme établissement d'origine, de sortir le jeune de l'image qu'il s'est souvent lui-même construite. La classe relais permet d'éclairer l'entourage du jeune sur ce qui a pu le mener à entamer un processus de décrochage scolaire et va ainsi permettre de trouver de nouvelles solutions pour lui. Cette nouvelle vision peut aussi permettre d'apaiser les tensions qui peuvent exister avec la famille comme avec l'équipe éducative de l'établissement d'origine :

« Ca permet d'apaiser le climat familial. Très souvent les parents disent : « ça va quand même mieux à la maison, il est plus détendu et nous on respire et puis on se parle », parce que des fois l'école était devenu le problème familial. »

« Globalement les profs nous disent : « ce qu'on constate de positif c'est qu'ils sont apaisés », ça c'est quasiment à chaque fois. »

Le fait d'être dans un environnement nouveau, dans un mode de relation quelque peu différent permet au jeune de se détendre, d'aborder une relation à l'Ecole qui soit plus sereine.

D'autre part, par le biais des méthodes pédagogiques citées précédemment, l'élève amorce un nouveau rapport aux savoirs et aux apprentissages, qui lui permet de se sentir plus en confiance et de se voir différemment. L'objectif étant que le regard de l'élève sur lui-même évolue :

« C'est à dire c'est vraiment être dans la restauration de sa propre image, de l'estime de soi c'est vraiment d'avoir un retour positif, enfin, de ce que je suis : « j'ai de la valeur, on me le dit et je le vis », c'est les deux à la fois. Le message il vient de l'extérieur et à la fois le message il vient de moi-même, je suis en réussite. Pour moi il faut en passer par la restauration de la confiance en soi, par une évaluation qui soit absolument positive. »

Il est essentiel que l'élève se sente rassuré dans la prise de risque que représente le fait d'apprendre. Les mettre en situation de réussite passe par le développement de l'estime de soi. Ainsi la prise de risque semblera moins dangereuse pour l'élève qui a confiance en lui-même.

Enfin, M. «N» met en avant le fait que l'expérience de la classe relais apporte une forme d'autonomie aux élèves :

« Je pense que c'est un moment de leur vie, de leur scolarité à ces élèves là où ils ont vécu une autre expérience, une expérience un peu singulière quand même. Il y a une espèce d'aventure en fait un peu quelque part. Tu arrives dans un lieu où personne ne te connaît, tu ne connais personne. Certains viennent de loin. C'est des choses qu'ils n'ont pas forcément connues donc ça les déstabilise et nous on est là pour les sécuriser dans cette expérience nouvelle où ils vont aller prendre de l'autonomie. »

#### *Les limites de la classe relais*

M. «N» s'est montré très lucide sur sa propre pratique. Malgré tout ce qu'il met en place pour ces jeunes, il y a énormément de facteurs qui entrent en jeu pour qu'un jeune en situation de décrochage parvienne à se réinvestir dans l'école et M. «N» en a bien conscience. Une difficulté majeure se situe déjà dans l'organisation de la classe relais en elle-même. Le jeune est présent pour une durée de six à huit semaines, ce qui ne permet pas toujours à l'élève de progresser.

« Aujourd'hui on a cinq sessions de six semaines, c'est court. »

De plus une des conditions de réussite est de travailler en équipe autour de l'élève. Croiser les regards entre l'équipe de la classe relais et celle de l'établissement d'origine permet d'assurer une vision plus globale de l'élève pour une meilleure prise en charge. Or M. «N» précise :

« On manque de temps pour travailler en équipe, concrètement, je n'ai pas vraiment le temps de me déplacer, de vraiment travailler avec mes collègues même s'il y a un prof qui vient systématiquement et que je leur en parle. »

Cette vision globale est difficile à mettre en place, il est difficile pour chaque équipe de dégager du temps pour cela tout en assurant le quotidien de ses missions.

D'autre part, un des critères déterminant de la réussite du séjour d'un jeune en classe relais est l'accueil qui lui est fait à son retour dans son établissement d'origine. Il est indispensable que le jeune soit véritablement accueilli, qu'un point soit fait avec lui sur son séjour avant qu'il ne réintègre la classe. Je trouve important que l'élève se définisse des objectifs, que les modalités de réintégration dans la classe soient établies par le jeune lui-même. Le fait d'écouter ce jeune sur ce qu'il a vécu, sur cette expérience unique et sur l'idée qu'il se fait de son retour me semble être un très bon moyen de valoriser l'élève, qu'il sente que malgré un passé dans l'établissement qui peut parfois être douloureux, il a toujours de la considération aux yeux des acteurs de l'établissement et que chacun facilitera sa réintégration au sein de l'établissement. Or, comme le souligne M. «N», certains enseignants ou autres acteurs de l'établissement ne se positionnent pas toujours dans cette démarche d'accueil et de réintégration positive. Certains ne font pas réellement d'effort pour réintégrer l'élève et la démarche de restauration de l'estime de soi entamée dans la classe relais s'arrête là. L'élève ne se sent plus considéré et son réinvestissement échoue.

« C'est au niveau relationnel, il y a des gens très maladroits »

« C'est à dire que le problème il est là : « ah il revient il a l'air bien donc je l'intègre dans la classe et à la limite il n'y a même plus besoin de faire ce que je faisais avant (des petites aides individuelles) parce qu'il a l'air bien », et puis ça clache au bout de quinze jours trois semaines parce qu'il ne s'y retrouve plus. »

Par ailleurs M. «N» interroge plus largement le système d'enseignement actuel en France. Il souligne à plusieurs reprises une forme de responsabilité de l'institution dans le décrochage scolaire. De par son organisation : « une scolarité de masse où globalement l'enseignement est commun : c'est une heure, un cours, un groupe », de part l'identité professionnelle de l'enseignant du second degré : « Pour moi le problème numéro un chez les enseignants c'est qu'ils ont...ils sont statiques quoi ! Ils ne comprennent pas qu'on est dans un domaine qui évolue, les enfants évoluent, la société évolue », « la majorité des profs du secondaire considèrent qu'ils ne sont pas là pour faire grandir l'enfant mais pour transmettre un savoir », et de part la formation de ces derniers « il y a aussi un manque criant de formation des enseignants sur qu'est ce qui motive ou dé motive un élève par exemple », l'Ecole contribue

à produire du décrochage scolaire. M. «N» pointe ici la « violence symbolique »<sup>18</sup> de l'Insitution qui ne parvient pas à répondre à l'ensemble des élèves et sert ,de part son organisation, les élèves des milieux les plus favorisés.

### *Conclusion*

A travers cet entretien, M. «N» souligne à plusieurs reprises les « écueils » de ce genre de dispositif. Selon moi, la politique suivie au sein d'une classe relais, même si elle doit répondre à des prescriptions précises, dépend très largement de la personnalité de l'enseignant qui la dirige. En effet une relative autonomie est laissée à l'enseignant quant à la façon dont il atteindra le double objectif de resocialisation et de rescolarisation. Chaque enseignant peut utiliser les méthodes qu'il souhaite pour atteindre l'objectif fixé par la circulaire de 2006. M. «N» a une vision très scolaire de la classe relais, l'essentiel pour lui ce sont les apprentissages :

« Ca va de pair d'abord ! Je ne considère pas qu'il faut des activités où ils vont se rescolariser et des acticités où ils vont se resocialiser, pour moi tout passe à travers les apprentissages. »

« Le cœur de mon métier c'est l'enseignement et c'est à travers l'enseignement que je veux aider ces mômes ».

Ce qui est important pour M. «N» est de remobiliser ces jeunes sur les savoirs. C'est à travers les savoirs, à travers « une culture riche » qu'il pense pouvoir susciter l'intérêt de ces jeunes et ainsi les remotiver. Il veut rester au plus près d'une classe « normale », dans laquelle les apprentissages sont essentiels, pour faciliter le retour du jeune au sein de celle-ci. La classe de M. «N» semble vouloir « reproduire le collège en plus petit » selon les termes de Martin et Bonnéry. En revanche, comme il le souligne, certains enseignants en classe relais poursuivent des méthodes et des objectifs bien différents de ceux qu'il préconise. Certains enseignants privilégient davantage des activités extérieures (sportives ou culturelles par exemple), alors que d'autres veulent par exemple agir sur la dimension psychologique du décrochage scolaire. Tant de différences qui sont autant de dérives selon M. «N» :

---

<sup>18</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, 1970, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris Editions de Minuit

« L'écueil c'est d'oublier qu'on l'est (enseignant) et qu'on se transforme en espèce d'éducateur, d'assistant social, de psy à deux balles et ce n'est pas notre métier. Moi dans ce genre de dispositifs j'ai vu des dérives, des gens qui se transforment en animateurs socio-culturels. »

« Enfin moi je suis convaincu du bienfait de ce genre de dispositifs, dès lors qu'on n'est pas dans la tromperie. Parce qu'on peut les tromper ces gamins là, on peut facilement tomber dans la facilité et trouver des activités qui leur plaisent et que ce soit ça l'unique objectif : l'activité. Et là on peut tomber dans des dispositifs, ça peut être très bien c'est ça qui est compliqué, aller faire du tam-tam aller faire des sorties canyoning ou je ne sais pas quoi et multiplier ça comme expérience de socialisation, un nouveau rapport au gens, etc... oui c'est formidable tout ce que font les ligues de l'enseignement et toutes les éducations populaires, très très bien mais le problème c'est qu'il ne faut pas oublier que moi on m'assigne des objectifs scolaires quoi. Alors c'est gentil mais le gamin ouais ok il s'est éclaté à la classe relais mais au retour il se prend une claque. Donc si tu veux moi à la fois c'est quand même une expérience très différente dans laquelle ils se sentent bien et ce n'est quand même pas le quotidien de la classe mais à la fois j'essaie de ne pas trop m'en éloigner non plus. C'est à dire être vraiment sur des objectifs d'apprentissage. »

A travers son discours on perçoit clairement qu'il existe des classes relais très différentes tant par leurs formes que par les objectifs poursuivis. La personnalité de l'enseignant, ce qui importe vraiment à ses yeux au sein de ces dispositifs détermine donc d'une certaine façon les modalités de prise en charge des élèves.



## **C) CONCLUSION**

Le décrochage scolaire est une question au cœur des préoccupations éducatives. Il s'agit d'un phénomène complexe, dont les causes restent difficiles à définir mais dont les conséquences sont importantes puisqu'elles touchent l'insertion professionnelle des jeunes. Certains décrochent de l'École d'abord de façon cognitive, car les difficultés qu'ils ont accumulées au cours de leurs parcours ne leur permettent plus d'investir les apprentissages. Pour d'autres, il s'agit d'un acte volontaire qui peut résulter d'une volonté de rompre avec un monde en lequel ils n'ont plus confiance et qui les met tous les jours face à la réalité de leur « échec ». Il existe une multitude de facteurs qui tendent à augmenter les risques de décrochage. On trouve des facteurs d'ordre scolaire qui peuvent être liés au jeune, à ses difficultés, à sa motivation mais qui peuvent aussi être le résultat de l'Institution elle-même. Les autres facteurs contribuant à multiplier les risques sont d'ordre social et familial : la précarité dans laquelle vivent certains élèves, les contraintes qui l'accompagnent, l'absence d'un père, peuvent les empêcher de s'investir pleinement dans leurs formations. La combinaison de ces facteurs mène l'adolescent à se désengager progressivement, à ne plus assumer son métier d'élève et il entre alors bien souvent en conflit avec l'institution.

Afin de lutter contre le phénomène de décrochage les dispositifs relais ont été créés en 1998. Nés de la volonté d'apporter une aide aux établissements scolaires face aux comportements transgresseurs de certains élèves, ils centrent progressivement leurs objectifs sur l'élève, ses besoins spécifiques et sa réussite. Les classes relais permettent aux jeunes de reprendre confiance en eux-mêmes par un processus qui est d'abord externe. En vivant une expérience différente, au cours de laquelle différents acteurs leur montrent qu'ils croient en eux mais en vivant également des situations de réussite (par le biais de méthodes différentes et adaptées à chacun), ils développent une estime d'eux même plus grande. Les effets de la classe relais peuvent se développer sur un plus long terme et ne sont pas forcément visibles dès le retour des jeunes dans leurs établissements d'origine. Je pense que ce qui détermine réellement l'aptitude de l'élève à adopter une attitude différente, plus propice aux apprentissages, après son passage en classe relais, est la capacité des équipes à

travailler ensemble pour mettre en place une véritable politique d'accueil et de retour de l'élève. Il est important que le retour du jeune s'accompagne d'un suivi et d'une collaboration entre les personnels de la classe relais et les équipes du collège d'origine. Il est nécessaire que l'équipe pédagogique du l'établissement d'origine mette en œuvre des solutions pour poursuivre le travail entamé au sein de la classe relais. Sans cela, la classe relais ne s'avérerait être qu'une parenthèse dans la vie du jeune qui, si elle lui a fait du bien et lui a permis pendant un temps de se sentir en confiance et de retrouver un forme de sérénité vis-à-vis de l'Ecole, ne permet pas réellement de lutter contre le décrochage scolaire. La capacité des membres de l'institution scolaire, quels qu'ils soient, à travailler en équipe et à mener une véritable réflexion collective sur la prise en charge des élèves en difficulté est déterminante. Sans ce travail collaboratif, les dispositifs relais peuvent être considérés comme « un lieu de report de contraintes » (Martin & Bonnéry, 2002). C'est-à-dire que l'Ecole rejette « la contrainte » représentée par la difficulté de gérer un élève décrocheur vers un autre organisme, elle la relègue. Les auteurs insistent en expliquant qu' « à défaut d'une réflexion commune entre les équipes des dispositifs et celle des établissements, cette contrainte se reporte finalement sur l'élève, lors de sa réintégration où il devra seul s'accommoder de l'écart entre les pratiques à la périphérie (classe relais) et les pratiques au centre (collège d'origine) ». On comprend bien ici que c'est la collaboration entre les deux structures et leur réflexion commune sur la réintégration de l'élève qui détermine la réussite du passage d'un élève en classe relais. Sans elle, le jeune est confronté à la dure réalité de son « inadaptation » qui perdure et celle-ci ne fait qu'accroître l'hostilité qu'il développe envers l'institution scolaire. Cela me mène à penser que pour agir efficacement contre le décrochage scolaire, ce travail d'équipe est nécessaire en amont, avant qu'un élève soit intégré à une classe relais. Les différentes méthodes pédagogiques utilisées par M. « N » au sein de la classe relais sont par exemple autant de leviers qui pourraient être bénéfiques à tous, en milieu ordinaire. Le ministère de l'éducation nationale multiplie les dispositifs de prise en charge des décrocheurs, des jeunes déscolarisés mais finalement la réflexion est à mener selon moi en amont, avant qu'un jeune soit totalement sorti du système éducatif. Les classes relais sont des ressources extrêmement intéressantes mais qui devraient, je pense, permettre aux différents acteurs de réinterroger leurs pratiques pour développer ces expériences singulières et ces parcours diversifiés au sein même des établissements, de façon internalisée. Car on pourrait souligner le fait que ces classes relais peuvent être un

autre moyen de reléguer les jeunes de familles défavorisées, les jeunes qui ne se conforment pas à la norme scolaire, de les mettre à l'écart et devenir alors des « espaces d'exclusion intérieure »<sup>19</sup>. Et finalement les classes relais, tout comme les autres dispositifs de prise en charge pour les élèves en situation de décrochage scolaire, peuvent témoigner de l'incapacité de l'Ecole à prendre en compte les inégalités et à intégrer l'ensemble des jeunes français. Pour aller plus loin encore, en développant ce genre de dispositifs accueillant les jeunes décrocheurs, « L'Ecole court objectivement le risque de devenir demain plus inégalitaire qu'elle ne l'est aujourd'hui » (Thin & Millet, 2005). Il est donc indispensable de travailler ensemble pour permettre à chacun de réussir, quelle que soit sa situation et son histoire.

Le conseiller principal d'éducation peut s'avérer être un acteur clé pour impulser au sein d'un établissement un réel travail collaboratif et une réflexion collégiale sur la façon de prendre en charge chaque élève dans sa singularité.

---

<sup>19</sup> P. Bourdieu, P Champagne « Les exclus de l'intérieur » cités par Thin et Millet

## **Bibliographie**

Bernard Pierre-Yves, 2011, *Le décrochage scolaire*, Que sais-je ?

Bonnéry Stéphane, 2003, *Le Décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers*, Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle.

Bonnéry Stéphane et Martin Elisabeth, 2002, *Les classes relais, un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, ESF éditeur.

Glasman Dominique, 2000, *Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle*, VEI Enjeux, n°122

Janosz Michel, 2000, *L'abandon scolaire chez les adolescents : la perspective nord-américaine*, VEI Enjeux n°122.

Millet Mathias et Thin Daniel, 2005 *Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. Temporalités*, Lien social et Politiques-RIAC, n° 54.

Millet Mathias et Thin Daniel, 2005, *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*, Le lien social, PUF.

Tondreau Jacques, 2009, *Décrochage des jeunes et insertion professionnelle : panorama national et éclairage régional publié*, Rapport publié au Centre d'animation et de ressources d'informations sur la formation - Observatoire régional sur l'emploi et la formation des Pays de la Loire.

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

## **Annexes**

**Annexe 1 :** Circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998 relative aux classes relais (Source : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr))

**Annexe 2 :** Circulaire n°2006-129 du 21 août 2006 relative à l'organisation et au pilotage des dispositifs relais. (Source : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr))

**Annexe 3 :** Entretien avec Solène

**Annexe 4 :** Entretien avec Angelo

**Annexe 5 :** Entretien avec Angelina

**Annexe 6 :** Entretien avec Baptiste

**Annexe 7 :** Entretien avec Bradley

**Annexe 8 :** Entretien avec M. «N»

## **Annexe 1 :**

*ENSEIGNEMENTS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE*

### **ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉTABLISSEMENTS**

**Classes relais en collège**

**NOR : MENE9801504C**

**RLR : 523-3d**

**CIRCULAIRE N°98-120**

**DU 12-6-1998**

**MEN**

**DESCO**

---

*Texte adressé aux recteurs d'académie ; aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement*

---

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue doit être assurée à tous les jeunes sans exception, ainsi que le prescrit la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. C'est ainsi que le collège a vocation à accueillir l'ensemble d'une classe d'âge, en permettant à tous les élèves de poursuivre leur scolarité grâce à des voies diversifiées, le cas échéant sous forme de dispositifs spécifiques.

Or, certains jeunes collégiens sont entrés pour diverses raisons dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire. En créant, sous diverses appellations, des classes relais en collège, des équipes de terrain motivées et dynamiques, auxquelles nous tenons à rendre hommage, ont apporté la preuve que des solutions étaient possibles.

Cela nécessite des mesures novatrices, fédérant les énergies et les ressources d'un ou plusieurs collèges, s'appuyant sur un partenariat résolu avec les autres services de l'État, avec les collectivités - au premier chef, les conseils généraux -, avec le tissu associatif de proximité et, dans toute la mesure du possible, avec les familles elles-mêmes.

C'est en nous référant à ces expériences réussies que nous invitons les recteurs, les inspecteurs d'académie et les principaux de collège à prendre l'initiative de créer de nouvelles classes relais en collège, lorsque le besoin s'en fait clairement sentir. Ainsi, l'éducation nationale remplira pleinement sa mission, en mettant tout en œuvre pour sortir du processus de l'exclusion scolaire - et donc, à terme, professionnelle et sociale - cette catégorie d'élèves déjà fortement marginalisés.

### **I - Le public et les objectifs des classes relais**

#### **I.1 Le public concerné par les classes relais**

Il est constitué d'élèves de collège, faisant parfois l'objet d'une mesure judiciaire d'assistance éducative, qui sont entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire et qui ont même souvent perdu le sens des règles de base qui organisent leur présence et leur activité au collège.

La plupart du temps, ce rejet prend la forme de manquements graves et répétés au règlement intérieur, d'un comportement marqué par une forte agressivité vis-à-vis des autres élèves ou des adultes de la communauté scolaire, d'un absentéisme chronique non justifié, aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs.

Mais ce désintérêt profond vis-à-vis du travail scolaire peut également se manifester par une extrême passivité, une attitude de repli et d'autodépréciation systématique, un refus de tout investissement réel et durable. Pour autant, ces élèves ne relèvent pas de l'enseignement adapté ou spécialisé. Les classes relais n'accueillent pas les mêmes élèves que les autres dispositifs existant au collège, comme la 6<sup>e</sup> de consolidation, la 4<sup>e</sup> d'aide et soutien, la 3<sup>e</sup> d'insertion, les SEGPA, auxquels ils ne substituent pas. Il est demandé aux autorités académiques de veiller tout particulièrement à ce qu'il n'y ait sur ce point aucun risque de confusion ou de dérive.

## **I.2 Les objectifs des classes relais : la resocialisation et la rescolarisation des élèves**

La finalité essentielle des classes relais consiste à favoriser, par un accueil spécifique temporaire, une réinsertion effective des élèves concernés dans une classe ordinaire de formation, sous statut scolaire ou, le cas échéant, sous contrat de travail (apprentissage, contrat de qualification, etc.). Dans cette perspective, l'organisation d'une classe relais vise un double objectif de resocialisation et de rescolarisation, éléments indissociables pour qu'un jeune puisse reconstruire une image positive de lui-même et élaborer un projet authentique de formation.

Une telle ambition impose que les classes relais ne soient pas organisées, ni même perçues, comme des filières de relégation. Leur légitimité tient au respect d'un principe sur lequel tous les acteurs doivent s'accorder : recréer pour les élèves concernés, grâce à un accueil temporaire spécifique, les conditions d'une réinsertion effective, et la plus rapide possible, dans une classe ordinaire de formation.

## **II - L'organisation pédagogique et éducative des classes relais**

Pour atteindre ces objectifs, différentes modalités d'organisation des classes relais s'avèrent pertinentes, en raison de la diversité des situations locales. Pour autant, quelques principes généraux doivent guider la réflexion :

### **II.1 L'implantation**

- Une classe relais est nécessairement rattachée à un collège et accueille des élèves provenant en général de plusieurs collèges, selon une répartition par zone ou par bassin de formation.

- Il convient d'apprécier, en fonction du contexte, l'intérêt d'implanter ce dispositif au sein d'un collège ou dans des locaux distincts. L'implantation au sein d'un établissement peut éviter chez les élèves un sentiment de relégation. Dans des locaux distincts, elle peut répondre à une nécessité de rupture temporaire, et favoriser chez les élèves une prise de conscience du caractère inacceptable de leur comportement.

- Il y a lieu d'éviter d'implanter ces classes relais dans les collèges déjà concernés par un accueil important d'élèves en grande difficulté.

## **II.2 L'organisation du travail des élèves**

- La durée de fréquentation d'une classe relais peut varier de quelques semaines à plusieurs mois, sans toutefois excéder une année scolaire.

Dès l'accueil de l'élève dans la classe relais, il convient de procéder à un bilan individualisé, réalisé à l'initiative de l'équipe d'encadrement en charge des classes relais. Les équipes pédagogiques et éducatives du collège d'origine, de même que les personnels du centre d'information et d'orientation auquel le collège est rattaché sont associés à la réalisation de ce bilan.

- L'emploi du temps des élèves, établi au cas par cas, est évolutif et adapté selon leur situation, leurs capacités et leur progression sans pour autant négliger les effets positifs, tant pour la resocialisation que pour la rescolarisation, des relations entre élèves et du travail en groupe. Des situations d'apprentissage collectif sont donc systématiquement associées aux périodes de travail ou d'activité plus individualisées.

- L'emploi du temps doit se rapprocher progressivement d'un emploi du temps habituel de collégien.

- Si une même classe relais accueille des élèves d'âges très différents, il paraît indispensable, autant pour les activités d'apprentissage collectif que pour les activités complémentaires à celles d'enseignement, d'opérer des regroupements distincts permettant de limiter l'hétérogénéité d'âge.

## **II.3 L'équipe d'adultes**

- Il apparaît à l'expérience souhaitable que l'équipe d'encadrement, quotidiennement en charge des élèves inscrits dans une classe relais, soit fondée sur le volontariat, qu'elle soit mixte, constituée d'enseignants et d'éducateurs, et qu'elle travaille en relation étroite avec les personnels sociaux et de santé des établissements.

- Les enseignants devront bénéficier d'une expérience préalable d'enseignement devant des publics scolaires en difficulté. Les éducateurs intervenant dans les classes relais posséderont, outre une expérience professionnelle confirmée, une connaissance suffisante des règles de vie et de travail au collège, afin de pouvoir travailler harmonieusement en équipe avec les enseignants.



L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale donnera son accord à l'affectation dans une classe relais d'un éducateur proposé par la protection judiciaire de la jeunesse, la collectivité territoriale partenaire ou une association agréée.

- Pour l'organisation des activités périscolaires ou hors temps scolaire, il est recommandé de faire appel à des emplois jeunes, aides-éducateurs de l'éducation nationale, dans la stricte limite de leurs compétences.

- L'équipe visera à faire participer le plus possible les familles des élèves concernés au suivi des parcours individuels et, plus généralement, à la vie des classes relais.

Enfin, elle s'attachera à travailler, dans le respect des compétences spécifiques de chacun de ses membres, autour d'objectifs communs et dans le cadre d'un projet global dont la cohérence doit être perceptible par les élèves.

### **III - Le pilotage des classes relais**

#### **III.1 Une organisation départementale**

La définition des règles générales d'organisation des classes relais relève, dans le cadre de la politique académique définie par les recteurs, de la responsabilité des inspecteurs d'académie, en liaison avec les partenaires associés : collectivités territoriales, directions départementales de la protection judiciaire de la jeunesse notamment.

L'inspecteur d'académie constitue un groupe départemental de pilotage qui peut comprendre les équipes d'encadrement des classes relais, les équipes de direction des collèges supports des classes relais, un directeur de CIO, des personnels enseignants, d'éducation, sociaux et de santé.

Des représentants des structures partenaires participent aux réunions, notamment lorsque sont abordées des questions les concernant.

L'inspecteur d'académie veille à écarter toute implantation qui ne soit strictement indispensable et à ne pas surcharger les collèges déjà engagés dans d'autres dispositifs d'accueil d'élèves en difficulté.

Il définit l'encadrement de la classe relais qui devrait normalement reposer sur une équipe volontaire d'au moins deux personnes, à temps complet ou à temps partiel. Lorsque le nombre d'élèves présents simultanément dans ces classes relais est de l'ordre de dix à douze, il apparaît raisonnable de réserver à ce dispositif un potentiel d'enseignement correspondant à deux équivalents temps plein.

#### **III.2 Des modalités d'entrée et de sortie garantissant la réinsertion de l'élève**

Tout jeune fréquentant une classe relais demeure sous statut scolaire et inscrit dans un établissement scolaire qui n'est pas nécessairement le collège de rattachement du dispositif.

L'inspecteur d'académie décide de l'admission d'un élève dans une classe relais sous réserve de l'accord de l'élève et du consentement (ou, dans des cas exceptionnels, de la non-opposition explicite) de la famille ou du représentant légal, y compris dans les cas où l'élève est inscrit dans le collège de rattachement du dispositif. Toute admission qui se présenterait comme le résultat d'une sanction de type disciplinaire s'imposant à un élève contre son gré compromettrait la réussite du projet.

Le signalement auprès de l'inspecteur d'académie d'un élève pour lequel un accueil dans une classe relais paraît constituer une solution adaptée relève de l'initiative du principal de collège où cet élève est inscrit. Un tel signalement suppose que le chef d'établissement concerné ait étayé son pronostic auprès des équipes pédagogiques et éducatives et notamment auprès des conseillers d'orientation psychologues et des personnels d'éducation, sociaux et de santé affectés au collège.

Dans le cas où les services sociaux du département ou ceux de la protection judiciaire de la jeunesse constatent qu'un jeune soumis à l'obligation scolaire n'est plus, en réalité, inscrit dans un collège, il leur appartient de signaler cette situation à l'inspecteur d'académie.

Pour prendre sa décision, l'inspecteur d'académie s'appuie sur une instruction circonstanciée de la situation de l'élève, réalisée par une commission qu'il constitue en liaison avec le groupe départemental de pilotage. L'équipe d'encadrement de la classe relais est tout naturellement associée aux travaux de cette commission, tout comme le chef d'établissement d'origine et le chef d'établissement du collège auquel est administrativement rattaché le dispositif.

Les propositions de sortie de classe sont élaborées selon des modalités identiques à celles valant pour les propositions d'admission.

### **III.3 La formation des équipes**

Les dispositifs académiques de formation des personnels de l'éducation nationale doivent organiser des actions de formation continue spécifiques, à l'intention des personnels de l'éducation nationale intervenant dans les classes relais (didactique des disciplines, connaissance de l'adolescent, gestion des conflits...).

Par ailleurs, il est recommandé qu'un spécialiste des questions d'adolescence accompagne les équipes en charge des classes relais.

### **III.4 L'évaluation des classes relais**

Une évaluation permanente doit permettre les ajustements dans l'organisation, le fonctionnement, voire la suppression des classes relais, qu'entraîne nécessairement la maturation des projets initiaux.

Enfin, l'implantation, le suivi et l'évaluation des classes relais feront l'objet d'une consultation au sein des comités techniques paritaires départementaux et académiques, ainsi que des conseils académiques et départementaux de l'éducation nationale.

Même s'ils sont au total peu nombreux, les élèves susceptibles de tirer le meilleur parti des classes relais, en retrouvant le sens des règles de la vie sociale et scolaire, doivent faire l'objet de votre part d'une attention toute particulière. Aucun responsable de l'éducation nationale ne peut en effet se résigner à voir des jeunes adolescents se marginaliser progressivement, comme si, à leur âge, ils étaient déjà virtuellement, et pour leur vie entière, des exclus de notre société.

Nous vous remercions de votre engagement solidaire, et de la réflexion que nous vous invitons à mener à ce sujet à l'initiative des recteurs et des inspecteurs d'académie.

Le ministre de l'éducation nationale,  
de la recherche et de la technologie  
Claude ALLÈGRE

La ministre déléguée,  
chargée de l'enseignement scolaire  
Ségolène ROYAL

---

## Annexe 2 :

### Enseignements élémentaire et secondaire

#### DISPOSITIFS RELAIS

##### Organisation et pilotage des dispositifs relais

NOR : MENE0602165C

RLR : 523-3d

CIRCULAIRE N°2006-129 DU 21-8-2006

MEN

DGESCO B3-2

---

*Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement*

---

■ Les dispositifs relais (classes et ateliers) constituent un des outils privilégiés de lutte contre le décrochage scolaire et la marginalisation sociale de jeunes soumis à l'obligation scolaire.

#### I - L'organisation générale des dispositifs relais

##### I.1 Objectif

Les dispositifs relais s'adressent à des élèves du second degré (essentiellement de collège) entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des apprentissages, en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation : absentéisme non justifié, aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs mais aussi extrême passivité.

Ces dispositifs proposent un accueil temporaire adapté de ces jeunes afin de les réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle tout en poursuivant l'objectif de socialisation et d'éducation à la citoyenneté. Ils doivent essentiellement permettre une démarche de réinvestissement dans les apprentissages, favoriser la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences et l'acquisition d'une qualification

reconnue.

### **I.2 Dispositifs diversifiés**

Les dispositifs relais accueillent des élèves qui ont bénéficié au préalable de toutes les possibilités de prise en charge prévues par les dispositifs d'aide et de soutien existant au sein de l'établissement.

Ils ne se substituent pas à l'enseignement adapté ou spécialisé ni aux mesures prévues pour l'accueil des élèves étrangers non francophones nouvellement arrivés en France.

Les dispositifs relais incluent les classes et ateliers relais, dont les effectifs sont au minimum de 6 et au maximum de 12.

Ces dispositifs reposent sur une coopération avec le ministère de la justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse), les collectivités territoriales (conseils généraux, communes...) et les associations.

Les classes relais dont la durée d'accueil peut varier de quelques semaines à plusieurs mois, sans toutefois excéder une année scolaire, font essentiellement appel à un partenariat relevant de la protection judiciaire de la jeunesse.

Les ateliers relais, ont une durée d'accueil de quatre semaines renouvelables trois fois. Ils font appel à des associations agréées complémentaires de l'enseignement public au niveau national et académique, ainsi qu'aux fondations reconnues d'utilité publique. Des conventions annuelles, signées par le responsable académique, le chef d'établissement et les partenaires, précisent le projet pédagogique et éducatif de l'atelier relais, les modalités de collaboration, les responsabilités des différents intervenants et incluent une annexe financière. Il revient aux académies de lancer un appel à projet pour leur mise en œuvre à partir de l'année scolaire 2006-2007. À compter du 1er janvier 2006, le financement des ateliers relais se fait à partir de la dotation académique.

### **I.3 Implantation**

Un dispositif relais est rattaché administrativement à un établissement scolaire et placé sous la responsabilité du chef d'établissement. Il accueille des élèves provenant de plusieurs établissements scolaires, selon une répartition par zone ou par bassin de formation.

Le projet pédagogique et éducatif du dispositif relais, actualisé à chaque session, est élaboré en concertation avec les établissements d'origine des élèves et doit s'insérer dans le projet de l'établissement de rattachement.

Le dispositif relais peut être implanté dans des locaux distincts ou au sein d'un établissement scolaire, en évitant l'ouverture dans un établissement où existe déjà un nombre important de dispositifs spécifiques (SEGPA, CLA...).

### **I.4 Équipe**

L'équipe d'encadrement des élèves d'un dispositif relais est constituée d'enseignants, d'éducateurs, de personnels associatifs et de professionnels de l'animation. Elle travaille en relation étroite avec les personnels sociaux et de santé, les personnels d'orientation et, éventuellement, les équipes de réussite éducative. Les actions sont conduites dans le respect des compétences spécifiques de chacun des membres de l'équipe, autour d'objectifs communs dans le cadre d'un projet global élaboré conjointement.

La coordination de l'équipe est assurée par un enseignant désigné par les autorités académiques. Tout en exerçant principalement des fonctions d'enseignement, il assure la cohérence des actions menées au sein du dispositif relais et leur articulation avec les activités organisées hors temps scolaire ainsi que le dialogue avec les familles en collaboration avec les éducateurs spécialisés et les personnels associatifs.

L'affectation des enseignants s'effectue sur la base du volontariat et sur poste à profil s'ils exercent à temps plein. Il est souhaitable qu'ils aient une expérience d'enseignement devant des publics scolaires en difficulté.

Les éducateurs, les personnels associatifs ou les professionnels de l'animation possèdent, outre une expérience professionnelle confirmée, une bonne connaissance des règles de vie et de travail en établissement scolaire. Ils interviennent dans les dispositifs relais, après accord des autorités académiques, sur proposition du directeur départemental de la protection judiciaire de la jeunesse, du responsable de la ou des collectivités territoriales, de la ou des associations ou fondations. La stabilité des équipes pédagogiques et éducatives est un facteur essentiel de la réussite du dispositif.

Le partenariat avec les personnels de centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) et les centres médico-psychologiques (CMP) des secteurs de psychiatrie infanto-juvénile sera recherché en tant que de besoin. L'analyse conjointe des situations permettra d'apporter un soutien aux équipes pédagogiques et éducatives ou d'envisager, avec l'accord de la famille ou du représentant légal, différentes modalités de prise en charge thérapeutique et éducative ([circulaire n° 2000-141 du 4 septembre 2000](#) et circulaire interministérielle du 18 octobre 2005 relative à la prise en charge des signes de souffrances psychiques des enfants et adolescents).

## **II - Le pilotage des dispositifs relais**

Le caractère interministériel des dispositifs relais et l'augmentation de leur nombre nécessitent un pilotage national, académique et départemental. Le suivi des dispositifs relais fait l'objet d'une consultation des comités techniques paritaires départementaux et académiques, ainsi que des conseils académiques et départementaux de l'éducation nationale.

### **II.1 Suivi national**

La direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) avec la collaboration de la direction de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), en association avec les partenaires concernés, en s'appuyant sur les informations statistiques recueillies par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), assure le suivi des politiques académiques relatives aux dispositifs relais. Par ailleurs, une mention spécifique concernant les dispositifs relais sera intégrée aux conventions pluriannuelles d'objectifs signées par les associations.

### **II.2 Pilotage académique**

Le recteur constitue un groupe académique de pilotage dont il confie la coordination et la mise en œuvre des décisions à un correspondant. Le groupe académique de pilotage réunit

les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN), le correspondant académique dispositif relais, des personnels d'inspection et d'orientation, le médecin ou l'assistant social conseiller technique du recteur, le directeur régional de la protection judiciaire de la jeunesse ainsi que, selon leur implication, les partenaires associés : collectivités territoriales, associations.

Il fait des propositions au recteur notamment en ce qui concerne le schéma de développement des dispositifs, les activités d'enseignement, la dotation horaire, les exigences particulières des postes à pourvoir, les enseignants coordonnateurs, les actions éducatives et les actions de formation.

Il assure également la diffusion des démarches et outils pédagogiques et veille à la mutualisation des ressources territoriales dans les domaines éducatifs, social, économique, culturel.

Le recteur d'académie, après examen des propositions du groupe de pilotage académique, arrête l'allocation des moyens et procède aux affectations des personnels en dispositifs relais. Dans la mesure du possible, il pourra être fait appel aux crédits du Fonds social européen.

Le correspondant académique adresse annuellement à la direction générale de l'enseignement scolaire, pour le 30 juin de l'année scolaire en cours, un bilan, validé par le recteur, comportant :

- une liste des implantations de dispositifs relais ;
- un bilan académique comprenant un descriptif des actions de formation des personnels, une évaluation des actions et expérimentations conduites notamment en matière de procédures d'admission et de suivi des élèves, d'accompagnement lors de la réintégration dans un établissement scolaire ou de formation, des partenariats éducatifs, des collaborations avec les CMP, CMPP ;
- un descriptif des projets éligibles aux crédits du Fonds social européen ;
- un bilan financier.

### **II.3 Pilotage départemental**

Un groupe de pilotage départemental, sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, associe le directeur départemental de la protection judiciaire de la jeunesse et le président du conseil général, des personnels d'inspection et de l'orientation, des responsables de dispositif relais, des personnels médicaux et d'action sociale et, en fonction de leur implication au niveau local, les partenaires.

Dans le cadre des orientations définies par le recteur, il veille à la cohérence et à la qualité des projets pédagogiques et éducatifs des dispositifs et à leur articulation avec ceux des différents établissements impliqués dans le fonctionnement du dispositif relais. Il émet également un avis sur la nature des interventions des associations et fondations. Il fait des propositions au groupe de pilotage académique en ce qui concerne le schéma de développement des dispositifs relais, la localisation des sites, les besoins en emplois et crédits, les activités pédagogiques et éducatives et les formations des personnels.

Des commissions départementales ou locales, sous l'autorité de l'IA-DSDEN examinent les

dossiers de demande d'admission en dispositif relais et font éventuellement d'autres propositions de poursuite d'études ou de prise en charge, par exemple de temps partagé entre différentes institutions ou de signalement à l'équipe de réussite éducative. Elles formulent également des propositions de poursuite d'études des jeunes à la sortie du dispositif relais.

### III - Les modalités de fonctionnement des dispositifs relais

#### III.1 Modalités d'entrée et de sortie du dispositif

Pour apprécier l'opportunité d'une entrée en dispositif relais, les commissions départementales ou locales s'appuient sur l'examen d'un dossier circonstancié du jeune, transmis par le principal ou, s'il n'est plus inscrit en établissement scolaire, par le responsable des services éducatifs de la protection judiciaire de la jeunesse ou des collectivités locales. Ce dossier détaille les diverses mesures d'aide et de soutien dont a bénéficié le jeune et inclut l'avis du conseiller d'orientation-psychologue, du médecin scolaire et de l'assistante sociale, ainsi que l'accord des familles ou du responsable légal. Il importe que le dialogue conduit à cette occasion permette, si nécessaire, de convaincre le jeune et sa famille de l'intérêt du dispositif et puisse déboucher sur un véritable engagement de l'élève dans la démarche. Une évaluation de la situation sociale du jeune ainsi qu'un bilan médical peuvent être effectués.

Si la durée de l'accueil prévu dans un dispositif relais est longue, l'élève est inscrit auprès de l'établissement scolaire de rattachement. S'il s'agit d'accueil de courte durée, il reste inscrit dans son établissement d'origine.

Dans ce dernier cas, une convention est passée entre l'établissement de rattachement du dispositif relais et l'établissement d'origine. L'élève reste sous statut scolaire et demeure en conséquence sous la responsabilité de l'institution scolaire.

Dans le cadre de l'article R. 624-7 du code de l'éducation et de la [circulaire n° 2004-054 du 23 mars 2004](#) relatifs au contrôle et à la fréquentation de l'assiduité scolaire, les commissions départementales ou locales, proposant l'affectation des élèves, travailleront notamment en étroite collaboration avec les commissions départementales de suivi de l'assiduité scolaire, les services sociaux du département, et ceux de la protection judiciaire de la jeunesse, pour identifier les jeunes soumis à l'obligation scolaire qui sont en voie de décrochage scolaire ou qui ne sont plus inscrits en établissement scolaire. Dans ce cas, il leur appartient de signaler cette situation à l'IA-DSDEN afin qu'il soit procédé à une inscription en établissement scolaire.

Ces commissions émettent également, à partir de la proposition de l'équipe du dispositif relais et de celle de l'établissement scolaire de rattachement ou d'origine, un avis sur la réintégration de l'élève, à la sortie du dispositif relais, dans un des établissements de la zone ou du bassin de formation. Pour les élèves les plus âgés, des articulations sont à rechercher avec les lycées professionnels, la mission générale d'insertion, les centres de formation d'apprentis (CFA), les dispositifs régionaux de formation...

Les décisions d'admission et d'affectation des élèves sont prononcées par l'inspecteur



d'académie.

### **III.2 L'action pédagogique**

Sous la responsabilité du ministère chargé de l'éducation nationale, ces dispositifs proposent une pédagogie différenciée, des parcours individualisés qui peuvent être fondés sur l'alternance, sans exclure des prises en charge dans un cadre collectif. Un encadrement éducatif, scolaire et périscolaire renforcé est assuré par des éducateurs, des personnels associatifs et des professionnels de l'animation, en relation avec les personnels sociaux et de santé. Il faudra systématiquement rechercher l'implication des familles en instaurant un dialogue approfondi avec celles-ci.

Sur la base d'un bilan individualisé des acquis scolaires et professionnels ainsi que des compétences de l'élève, eu égard aux exigences du socle commun de connaissances et de compétences, il est mis en place un parcours de formation personnalisé offrant de réelles chances de retour dans les formations de droit commun.

L'emploi du temps de l'élève doit se rapprocher progressivement d'un emploi du temps habituel. Il peut être envisagé de mettre en place des activités conjointes avec les élèves des classes de l'établissement d'origine. La collaboration entre l'équipe éducative du dispositif relais, celles de l'établissement scolaire de rattachement et des établissements dont relèvent les élèves, avec désignation d'un enseignant tuteur, doit être explicitement prévue pour favoriser un retour réussi dans une structure de formation de droit commun. Un soutien et un tutorat des élèves lors de l'entrée en dispositif relais et lors de la réintégration du jeune dans le cursus commun seront prévus. Les corps d'inspection assurent une évaluation régulière des dispositifs relais.

Un carnet de suivi mentionnant outre le programme dispensé, les progrès observés, les commentaires des enseignants mais aussi les observations des jeunes et de leurs familles sur les apprentissages effectués en dispositif relais, incluant des travaux réalisés, contribuera à valoriser l'élève.

La prise en charge des élèves pourra être relayée, hors temps scolaire par différents dispositifs (dispositifs de réussite éducative du plan de cohésion sociale, cellule de veille éducative, contrat local d'accompagnement à la scolarité, contrat éducatif local...). Cette collaboration entre les personnels des dispositifs relais et les équipes éducatives des établissements scolaires devrait également permettre de prévenir, le plus possible, l'entrée en dispositifs relais par la mise en place au sein de l'établissement scolaire de modules spécifiques de prise en charge des élèves.

Des outils et démarches pédagogiques, sont consultables sur le site :

<http://eduscol.education.fr/>, rubrique Collège).

### **III.3 Des partenariats renforcés**

La nécessaire continuité entre le temps scolaire et le temps périscolaire et familial impose une cohérence des initiatives pour favoriser la réussite et l'épanouissement des élèves. Les collectivités locales, les associations et fondations pourront notamment aider à assurer

l'ancrage du dispositif dans un territoire : des objectifs communs, des modalités et des conditions d'évaluation des actions conjointes seront précisées dans le cadre du projet pédagogique du dispositif relais et de l'établissement de rattachement.

#### **III.4 L'ouverture sur le monde du travail**

Les élèves de dispositif relais, peuvent participer, dans les conditions prévues par le [décret n° 2003-812 du 26 août 2003](#) et par la [circulaire n° 2003-134 du 8 septembre 2003](#), en fonction de la classe de référence à laquelle ils sont rattachés, à des visites d'information, des séquences d'observation ou des stages en milieu professionnel à prévoir dans le cadre du projet de l'établissement auquel est rattaché le dispositif relais et dans le projet pédagogique du dispositif relais.

Dans tous les cas, une convention est passée, d'une part entre l'établissement de rattachement du dispositif relais ou l'établissement d'origine de l'élève et, d'autre part, l'organisme d'accueil (entreprise, association, administration, établissement public ou collectivité territoriale). Cette convention doit faire l'objet d'une délibération du conseil d'administration. Elle précise les objectifs pédagogiques, les modalités d'organisation, la nature des tâches, les conditions d'encadrement et les mesures nécessaires à la sécurité, les modalités d'assurance ainsi que les modalités de prise en charge des frais d'hébergement, de restauration et de transport. En aucun cas les élèves ne peuvent accéder aux machines, appareils ou produits dont l'usage est proscrit aux mineurs par les articles R. 234-11 à R. 234-21 du code du travail. Aucune convention ne peut être conclue avec une entreprise dans laquelle les services du contrôle ont établi que les conditions de travail portent atteinte à la sécurité, à la santé ou à l'intégrité physique ou morale des personnes qui y sont présentes. L'inspecteur du travail sera consulté à cet égard.

Au cours des stages, les élèves bénéficient des dispositions relatives à la prévention et à la réparation des accidents du travail selon le type de formation à laquelle ils participent conformément aux dispositions de l'article L. 412-6 et L.412-8 du code de la sécurité sociale. En ce qui concerne les visites d'information et les séquences d'observation, l'article L. 911-4 du code de l'éducation s'applique.

#### **IV - La formation des équipes**

Les dispositifs académiques de formation des personnels de l'éducation nationale, en liaison avec le groupe académique de pilotage, organisent des actions de formation continue spécifiques, à l'intention de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale et des partenaires intervenant dans les dispositifs relais (didactique des disciplines, connaissance de l'adolescent, gestion des conflits...).

Parallèlement, l'expérience des enseignants en dispositif relais peut utilement être réinvestie dans des actions de formation des enseignants de collège dans le domaine de la prévention du décrochage scolaire.

#### **V - L'évaluation du dispositif**

L'appréciation des conditions de création et de fonctionnement des dispositifs est essentielle tant au niveau académique qu'au niveau national.

Pour ce faire, la DEPP, en collaboration avec la DGESCO et la PJJ, procède à une étude annuelle des informations collectées sur l'application informatique nationale :

<http://cisad.adc.education.fr/crel> qui donne lieu à la publication d'une note d'évaluation. Les groupes académiques et départementaux de pilotage ainsi que le chef de l'établissement scolaire de rattachement du dispositif relais s'assurent que le coordonnateur du dispositif relais complète l'enquête de suivi des élèves mise en ligne dès l'arrivée des jeunes dans le dispositif et la renseigne à propos de l'orientation à la sortie du dispositif ainsi que six mois après.

Les groupes académiques de pilotage veilleront également à ce que soit assuré le suivi des élèves sur une période d'une année après la sortie du dispositif relais.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire

Roland DEBBASCH

### Annexe 3 : Entretien avec Solène

**Comment t'appelles-tu ?**

Solène

**Quel âge as-tu ?**

13 ans

**Tu es en quelle classe ?**

En cinquième

**As-tu des frères et sœurs ?**

J'ai un grand frère et deux sœurs

**Plus grandes ou plus petites ?**

Deux grandes sœurs

**Quel collège tu fréquentes en dehors de la classe relais ?**

Jean Moulin à Saint Nazaire.

**Depuis la sixième ?**

Depuis ma deuxième sixième

**D'accord. Tu as redoublé ta sixième donc ?**

Ouais

**Pourquoi ?**

Bah parce que je faisais trop de conneries donc j'écoutais pas et du coup bah...

**Et avant tu étais où ?**

A Tabarly

**C'est le collège de La Baule c'est ça ?**

Ouais

**Et pourquoi tu as changé ?**

Parce que ma mère elle ne voulait plus que j'aie à La Baule

**Comment s'est prise la décision de la classe relais ? Qui a décidé ?**

C'est le principal et la principale adjointe

**Étais tu d'accord pour y aller ?**

Bah j'étais un peu obligée quand même

**Tu as senti que c'était une obligation ?**

Oui

**Et tes parents étaient-ils d'accord ?**

Ouais

**Que font tes parents ?**

Bah ma mère elle fait rien et mon père il est peintre en bâtiment

**Est-ce qu'ils sont ensemble?**

Ouais

**Et tes frères et sœurs, que font-ils ?**

Bah mon grand frère il travaille mais je sais pas où. A saint Nazaire mais je ne sais pas trop ce qu'il fait.

**Il a quel âge ?**

26, 25 je sais plus.

**Il habite avec tes parents ?**

Non il a un appartement.

**Et tes sœurs ?**

Bah ma sœur elle est en congé... en congé, comment on dit quand on est enceinte ?

**En congé maternité.**

Ouais c'est ça. Et mon autre sœur elle est en cours.

**Qu'est ce qu'elle fait ?**

Euh... Bac pro pour la petite enfance.

**D'accord. Est-ce que tu savais ce qu'était une classe relais ? Tu en avais déjà entendu parler ?**

Non

**Comment te l'a-t-on décrite et expliquée ?**

Bah que c'était pour les enfants en difficultés, pour qu'ils se remettent dans les cours.

**Et donc ça ne t'as pas trop donné envie d'y aller ?**

Bah c'est pas ça c'est que je devais quitté Jean Moulin du coup.

**C'est plus ça qui t'embêtait, Tu n'avais pas envie de quitter tes amis ?**

Ouais c'est ça.

**Comment ça se passe dans ton collège ?**

Ca va...

**C'est un petit ça va ça ! En cours ça se passe comment ? Tu es attentive ?**

Bah en fait les profs ils m'énervent. Parce que quand je suis pas là ils parlent trop derrière mon dos

**Qu'est ce qui te fait dire ça ?**

Bah parce que les gens me le disent après. Donc en fait moi ça m'énerve.

**Et ils font tous ça ?**

Bah non pas tous mais presque.

**En dehors des cours ? En récréation ?**

Bah en ce moment là quand je suis partie avec les surveillants ça ne se passait pas bien mais sinon ça va.

**Et dans les cours, tu participes ?**

Dans certains cours oui mais sinon non

**Dans lesquels ?**

En français

**Pourquoi en français ?**

Parce que j'aime bien la prof.

**Seulement la prof ou aussi la matière ?**

Bah ça va

**Est-ce que tu perturbes les cours ?**

Oui, je parle, je réponds aux profs, des petits trucs mais...

**Tu es exclue de cours des fois**

Oui, souvent

**Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?**

Oui, parce que j'en ai marre d'être là bas. Ca m'ennuie.

**Et qu'est ce que tu fais ?**

Pour rester un peu avec mes copines dehors.

**Donc vous sécher à plusieurs ?**

Oui

**Et es-tu souvent en retard ?**

Oui. Entre les cours

**Pourquoi ? Qu'est ce que tu fais ?**

Je reste discuter avec des gens en fait

**Qu'est ce que tu penses que ton séjour ici va bien se passer ? Mieux/moins bien que comment ça se passe dans ton collège ?**

Oui mieux

**Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?**

Dans les animaux

**Dans quelle branche ?**

Bah travailler en animalerie ou dans la protection des animaux

**Tu sais ce que tu vas faire après le collège alors ?**

Bérangère m'a dit qu'il fallait faire un bac pro vente en animalerie

**Donc c'est ce que tu penses faire ?**

Oui

**Quelles sont tes impressions sur la classe relais pour l'instant ?**

Bah bien

**Sans plus ou...**

Bah si ça va, je sais pas trop

**Est-ce que tu pratiques une activité en dehors de l'Ecole ?**

Non

**Est-ce que tu travailles beaucoup à la maison ?**

Non

**Non pas beaucoup ou non pas du tout ?**

Pas du tout

**Qu'est ce que tu fais le soir en rentrant des cours du coup?**

Bah je regarde la télé

**Toute la soirée ?**

Oui et je vais sur l'ordi

**As-tu une chambre à toi ?**

Ouais

**Est-ce que tu as une télé dans ta chambre ?**

Oui

**Et un ordinateur ?**

Nan mais ya mon portable. Je peux aller sur internet avec mon téléphone portable

**A quelle heure est ce que tu te couches le soir ?**

Minuit, une heure

**Tous les soirs ?**

Oui

**Qu'est ce que tu fais jusqu'à cette heure là ?**

Je regarde la télé parce que j'arrive pas à dormir

**Est-ce qu'il y a quelqu'un à la maison qui t'aide pour faire tes devoirs ?**

Non

**Tu demandes de l'aide ?**

Non

**Comment ça se passe avec les autres élèves ?**

Ca se passe bien

**Et avec le prof ?**

Oui ça va

**Comment sont organisées les journées ici? Est-ce que vous pratiquez des activités différentes que dans ton collège ?**

Oui

**Lesquelles ?**



Bah par exemple le français c'est lire un livre, étudier sur un livre. Les maths c'est comme les maths, mais il faut lire des bd et tout

**Et ça te plaît plus ou pareil ?**

Bah ça va c'est bien

**D'après toi, que va t'apporter ton séjour ici ?**

En comportement je pense mieux mais en travail je ne sais pas

**En comportement qu'est ce que tu penses améliorer ?**

Bah après je sais pas parce que les profs c'est les profs alors que là il est pas comme un vrai vrai prof je sais pas comment dire

**Ils sont comment les « vrais vrais profs » ?**

Ils sont chiants !

**Et M. «N» ?**

Bah il est gentil, il sait prendre son temps

**Pour l'instant tu l'envisages comment ton retour à Jean Moulin ?**

Je sais pas du tout. Mais je suis pressée d'y retourner.

#### Annexe 4 : Entretien avec Angelo

**Comment t'appelles tu ?**

Angelo

**Quel âge as-tu ?**

12 ans

**Tu es en quelle classe ?**

En cinquième

**Où est ce que tu habites ?**

A Donges

**As-tu des frères et sœurs ?**

J'ai une petite soeur

**Quel établissement fréquentes-tu en dehors de la classe relais ?**

A Donges

**Depuis le début tu es là bas ?**

Oui

**Est-ce que tu as déjà redoublé ?**

Non

**Comment s'est prise la décision de la classe relais ?**

Bah vite fait

**Vite fait ? Qui a décidé de ça ?**

C'est mes parents je crois mais je suis plus trop sûr

**C'est pas le collègue ?**

Bah le collègue c'était au dernier moment quand ma mère elle avait trouvé ça

**Étais tu d'accord pour y aller ?**

Bah ouais... enfin...du moment que je suis la scolarité c'est bon

**Tu t'en fichais ?**

Bah pas non plus que je m'en fiche parce que je sais parce que je sais que c'est pour nous redonner une chance mais bon pas plus que ça quoi.

**D'accord. Que font tes parents ?**

Bah mon père il est soudeur mais là en ce moment il est au chômage et ma mère elle travaille dans la gestion locative

**Et ta sœur elle est en quelle classe ?**

Euh... En CE1 je crois. Elle a 7 ans

**Est-ce que tu savais ce qu'était une classe relais ? Tu en avais déjà entendu parler ?**

Non jamais

**Comment te l'a-t-on décrite et expliquée ?**

Bah... je savais pas grand-chose là-dessus au début avant qu'on voit M. «N»

**Il s'était déplacé dans ton collège ?**

Non, non on est venu le voir on avait pris rendez vous

**Avec tes parents ?**

Avec mon père

**Comment ça se passe dans ton collège ?**

Bah en ce moment là ça se passait mal

**C'est-à-dire ?**

Soit je faisais des conneries ou j'avais trop de colles... Enfin c'est ce qu'ils disaient.

**Dans les cours et en dehors des cours ? Es tu attentif ?**

Bah ça dépend c'est quoi comme cours

**Alors dis-moi ?**

Bah par exemple français je ne vais pas supporter

**Comment ça ?**

Bah je trouve ça soulant quoi alors que par exemple la techno je vais plus aimé, enfin c'est plus sympa.

**C'est plus « sympa » ? Pourquoi ?**

Bah déjà le prof il est plus sympa et puis en plus bah je préfère ça comme cours que le reste

**Et les autres matières ?**

Bah il y a peut être la SVT que j'aime bien et la physique chimie sinon le reste c'est pas mon fort

**Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?**

Non, jamais.

**Es-tu souvent en retard ?**

Bah c'est rare, quelques fois dans l'année c'est tout

**C'est toujours pour de bonnes raisons ?**

Oui oui

**Qu'est ce que tu penses que ton séjour ici va bien se passer ? Mieux/moins bien que comment ça se passe dans ton collège ?**

Ouais normalement. Mais avec Melvyn on est plutôt mal partis. Il me traite de... Bah disons qu'il est assez casse-pied quoi

**Tu ne t'entends pas bien avec lui ?**

Non pas du tout. Il n'y a pas grand monde ici.

**Mais tu penses que ça va mieux se passer ou moins bien que dans ton collège à Donges ?**

Bah ça va se passer autant pareil parce que c'est une classe pareille c'est juste qu'il y a moins d'élève.

**Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?**

Pour le moment je ne sais pas mais je vais me lancer dans le commerce.

**Dans le commerce, quel genre ?**

Bah je voudrais monter un fond de commerce, une boulangerie

**D'accord une boulangerie. Mais tu voudrais être boulanger ou seulement tenir la boutique ?**

Bah faire boulanger et tenir la boutique en même temps

**Il y a quelqu'un dans ta famille qui fait ça ?**

Oui il y a mon grand père et mon tonton

**Donc c'est un métier que tu connais bien ?**

Bah ouais je suis dedans depuis que je suis tout petit.

**Tu les aides des fois ?**

Oui souvent

**Et ça te plait ?**

Bah ouais.

**Quelles sont tes impressions sur la classe relais pour l'instant, mis à part Melvyn qui est plutôt casse-pied?**

C'est pas mal. M. «N» et Bérangère sont plus à notre écoute par rapport aux autres profs, même si je les comprends.

**Comment ça ?**

Bah ils n'ont pas trop le temps les autres profs de s'occuper de nous et puis on n'est pas non plus leurs gamins quoi. Et puis le reste bah ça va.

**Est-ce que tu pratiques une activité en dehors de l'Ecole ?**

Ouais de la natation

**Souvent ?**

Tous les mercredis depuis 3 ans

**D'accord. Est-ce que tu travailles beaucoup à la maison ?**

Bah je fais ce que les profs ils me demandent mais autrement des fois je les faisais pas parce que j'oubliais ou des fois parce que j'avais trop la flemme. Mais là je sais que c'est pour me rattraper donc je les fais.

Je les fais dans le bus donc en même temps je n'ai que ça à faire.

**Et tu penses que c'est bien de les faire dans le bus ?**

Bah pas plus. Bah c'est pareil qu'à la maison.

**Est-ce que tu as une chambre à toi à la maison?**

Ouais

**Est-ce que tu as une télé dans ta chambre ?**

Ouais je viens de l'avoir

**Ok. Et est ce que tu as une console ou un ordinateur ?**

Ouais j'ai une console

**Laquelle ?**

Bah en fait j'en ai plusieurs. J'ai une PlayStation et une PSP

**Et tu y joues souvent ?**

Oui. Très souvent. Mais là j'ai un peu diminué

**Tu y joues tous les jours ?**

Peut être pas non plus mais presque. Assez souvent.

**A quelle heure est ce que tu te couches le soir ?**

En ce moment vers 23h minuit.

**Tu fais quoi jusqu'à cette heure là ?**

J'écoute la radio.

**C'est tout ?**

Et sinon deux ou trois trucs à droite à gauche

**Qu'est ce que tu appelles deux trois trucs à droite à gauche ?**

Bah normalement je me connecte sur msn ou facebook pour parler mais en ce moment ça marche pas. Sinon c'est un peu plus tard

Bah oui parce qu'après msn j'écoute aussi la radio

**Est-ce qu'il y a quelqu'un à la maison qui t'aide pour faire tes devoirs ?**

Quand j'ai besoin d'eux ouais mais sinon non

**Qui est ce qui t'aide?**

Mon père

**Comment sont organisées les journées ici? Est-ce que vous pratiquez des activités différentes que dans ton collège ?**

Bah à part qu'on a pas de SVT et de physique chimie et tout et tout bah c'est pas plus chiant

**Ce n'est pas plus chiant mais ce n'est pas moins chiant ?**

Non c'est pareil. Enfin si c'est un peu mieux parce qu'on a les i-pads

**Ca ça te plait ?**

Oui

**Vous n'avez pas de projets, de choses différentes ?**

Enfin si je trouve un peu. On fait souvent des exposés et là on fait bulles en fureur. On lit des livres.

**Toi qui n'aime pas trop le français ça va ?**

Ouais c'est mieux. C'est pas trop chiant donc ça va.

**D'après toi, que va t'apporter ton séjour ici ?**

Une chance. Enfin une autre chance de reprendre goût à l'école. Enfin c'est ce qu'ils disent.

**C'est ce qu'ils disent mais toi vraiment tu en penses quoi ?**

Ouais pareil. C'est pour qu'on arrête nos conneries et tout

**Et tu penses que ton retour dans ton collège ça va aller ?**

Bah ouais je pense.

**Tu vas arrêter de faire des conneries ?**

Ouais. Enfin comme je dis ça passe ou ça casse.

## Annexe 5 : Entretien avec Angelina

**Comment t'appelles-tu ?**

Angelina

**Quel âge as-tu ?**

14 ans

**Tu es en quelle classe ?**

En cinquième

**Où est ce que tu habites ?**

A Savenay

**As-tu des frères et sœurs ?**

J'ai deux sœurs et un frère

**Tu es dans quel collège ?**

A saint Exupéry à Savenay

**Depuis la sixième ?**

Euh oui

**Et avant ça tu étais au primaire c'est ça ?**

Oui

**Tu as toujours été dans la même école ?**

Non j'en ai fait deux

**Pourquoi ?**

Bah parce que la première c'était en privé et après j'ai changé

**Est-ce que tu as déjà redoublé ?**

Oui le CM1

**Pourquoi ?**

Bah parce que j'avais des mauvaises notes, je n'apprenais pas.

**Comment s'est prise la décision de la classe relais ? Qui a décidé ?**



Bah au début c'est ma prof principale de mon collège et puis elle m'en a parlé et moi du coup j'ai été d'accord pour venir

**Dès le début tu as accepté ?**

Oui

**Et tes parents étaient-ils d'accord ?**

Euh oui

**Tout de suite ?**

Oui

**Qu'est ce qu'ils font tes parents ?**

Euh rien.

**Rien du tout ?**

Mon père il peut pas travailler et ma mère elle doit s'occuper de mes frères et sœurs.

**Est-ce qu'ils sont ensemble ?**

Oui

**Tu me dis que ton papa ne peut pas travailler ?**

Bah en fait il a eu un accident quand il travaillait avant

**Et tes frères et sœurs, que font-ils ?**

Bah enfin euh j'ai deux petites sœurs et un petit frère

**D'accord ! C'est toi l'ainée alors?**

Oui

**Donc ils vont tous à l'Ecole ?**

Oui. Enfin non sauf mon petit frère parce qu'il a sept mois

**Ah oui ! Est-ce que tu savais ce qu'était une classe relais avant que ta prof principale t'en parle?**

Non

**Tu n'en avais jamais entendu parler ?**

Non jamais.

**Comment te l'a-t-on décrite cette classe relais ? Qu'est ce qu'on t'a dit ?**

On m'a expliqué que c'était pour remotiver l'élève et pour que j'apprenne à mieux me concentrer et à bien apprendre mes leçons et du coup bah voilà

**Comment ça se passe dans ton collège à Savenay ?**

Bah bien

**En cours tu es attentive ? Est-ce que tu participes ?**

Non des fois je me concentre pas et j'écoute pas

**Mais tu ne perturbes pas le cours? Tu ne fais pas de bêtises ?**

Non

**Et au niveau des résultats ça se passe comment ?**

Bah j'ai tout le temps des mauvaises notes

**Et c'est parce que tu ne travailles pas ou parce que tu ne comprends pas ?**

Parce que je travaille pas

**Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?**

Non

**Est-ce que tu es souvent en retard ?**

Un moment de temps oui j'étais souvent en retard parce que je n'arrivais pas à me réveiller le matin, du coup j'arrivais tout le temps en retard au collège.

**Il y a quelqu'un qui te réveille le matin ?**

Oui ma mère

**Est ce que tu penses que ton séjour ici va bien se passer ?**

Bah ouais j'aime bien la classe relais donc...

**Ok. Tu penses que ça va mieux se passer que dans ton collège ?**

Oui je pense que ça va mieux se passer

**Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?**

Je veux garder des enfants

**Et du coup quels sont tes projets d'orientation ?**

Je sais pas encore

**D'accord. Est-ce que tu pratiques une activité en dehors de l'Ecole ?**

Non

**Est-ce que tu travailles beaucoup à la maison ?**

Euh oui des fois mais je suis plus souvent dehors que à la maison

**Qu'est ce que tu fais dehors ?**

Bah je suis avec des amis

**Et qu'est ce que vous faites ?**

Bah on va dans des magasins ou on reste vers chez moi ou vers chez les autres

**Est-ce que tu as une chambre à toi à la maison?**

Oui

**Est-ce que tu as une télé dans ta chambre ?**

Oui

**Et un ordinateur ?**

Oui

**A quelle heure est ce que tu te couches le soir ?**

Ca dépend

**Ca dépend de quoi ?**

Bah là j'ai pas mon ordinateur donc je me couche tôt mais chez moi je me couche vers 11h

**Parce que là pour venir à la classe relais tu n'es pas chez tes parents c'est ça ?**

Nan je suis chez mon oncle

**Parce qu'il habite à coté ?**

Oui du coup c'est plus simple

**Et quand tu as ton ordinateur tu restes sur ton ordinateur jusqu'à 23h ?**

Oui

**Qu'est ce que tu fais ?**

Bah je vais sur facebook, msn, skype. Je parle avec mes amis

**Est-ce qu'il y a quelqu'un à la maison qui t'aide pour faire tes devoirs, pour travailler?**

Oui ma mère elle me fait réviser

**Souvent ?**

Oui

**Comment ça se passe ici avec les autres élèves ?**

Bah bien. Je m'entends bien avec tout le monde.

**Et avec M. «N» ?**

Bah pareil. Il est gentil, il est pas comme les autres profs. Il est plus attentif.

**Comment sont organisées les journées ici? Est-ce que vous pratiquez des activités différentes que dans ton collège ou est ce que pour toi c'est pareil ?**

C'est pareil

**D'après toi, que va t'apporter ton séjour ici ?**

De mieux apprendre mes leçons D'avoir des bonnes notes et de passer en quatrième.

## Annexe 6 : Entretien avec Baptiste

**Alors comment tu t'appelles ?**

Baptiste

**Quel âge as-tu ?**

14 ans

**Tu es en quelle classe normalement**

En troisième

**Où est ce que tu habites ?**

A Saint Michel (Chef Chef)

**As-tu des frères et sœurs ?**

Ouais j'ai un grand frère et une petite sœur

**Quel établissement fréquentes-tu en dehors de la classe relais ?**

A Saint-Brévin à René Guy Cadou

**Et avant ?**

A Saint Joseph à Saint-Brévin

**Pourquoi tu as changé de collègue ?**

Je me suis fait renvoyer

**Et avant ça tu étais à l'école primaire ?**

Bah avant Saint Joseph j'étais en sixième à René Guy Cadou et ma mère elle voulait plus que j'y aille, elle a voulu que j'aille au privé.

**D'accord. Est-ce que tu as déjà redoublé Baptiste?**

Non

**Comment s'est prise la décision de la classe relais ? Qui a décidé ?**

Bah c'est mon principal et ma principale adjointe, ils pensaient que c'était bien pour moi.

**Et toi tu étais d'accord pour y aller ?**

Oui

**Dès le début ?**

Oui

**Et tes parents étaient-ils d'accord ?**

Ouais

**Que font tes parents ?**

Mon beau père il travaille en maintenance à Saint Michel et ma mère pour l'instant elle a arrêté son travail

**Elle faisait quoi avant ?**

Elle a travaillé pendant 10 ans à **optic 2000 à Pornic** et là cet été elle était vendeuse dans un magasin de maillots de bain.

**Tu me dis que c'est ton beau père, ton père il...**

Ah il habite à Pornic il est marin pêcheur.

**Donc toi tu habites avec ta mère et ton beau père à Saint Michel ?**

Oui

**Tu le vois souvent ton papa?**

Quand je veux

**Tes frères et sœurs ils font quoi ?**

Bah mon frère il va bientôt rentrer dans la gendarmerie, enfin à l'école. Et ma sœur elle est en CP.

**Il a quel âge ton frère ?**

20 ans

**Est-ce que tu savais avant de venir ce qu'était une classe relais ? Tu en avais déjà entendu parler ?**

Ouais Je connais des gens qui y sont déjà allés

**Des copains à toi ?**

Ouais

**Comment on te l'avait décrite la classe relais ? Que ce soit tes copains ou ton principal ?**

Bah que c'était bien

**C'est tout ?**

Bah que c'était plus cool les cours ... que... que c'était bien quoi !

**Comment ça se passe dans ton collège ?**

(Il sourit et me regarde) Comment ça ?

**Et bien ça se passe plutôt bien, plutôt mal ? Dans les cours et en dehors des cours ?**

Dans les cours pas trop et sinon ça va

**Dans les cours t'es comment ? Tu es attentif ? Est-ce que tu participes ?**

Pas trop

**Tu fais quoi alors ?**

Rien. Je fais rien et je mets le bazar quoi

**Et en dehors ça va?**

Du collègue ?

**Non des cours**

Bah ça dépend, enfin je sais pas... Je sais pas trop comment expliquer

**Ca dépend de quoi ?**

Bah ça dépend je sais pas... ça m'arrive de faire des conneries sur la cour et tout mais moins qu'en cours

**De quel genre ?**

Euh je sais pas, On court dans les couloirs... Je sais pas comment dire

**Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?**

Ca m'est arrivé deux trois fois ouais

**Pourquoi ?**

J'ai pas envie de rester en cours

**Et pourquoi ?**

Parce que ça me saoule, j'en ai marre d'être en cours et j'ai envie des sortir quoi. Mais je ne l'ai pas fait beaucoup. Je l'ai pas fait cette année, je l'ai fait que l'année dernière

**Et est ce que tu souvent en retard ?**

(Il rigole) Tout le temps !

**Qu'est ce que tu fais pour être en retard ?**

Parce que quand ma classe elle part je reste avec mes potes et je rentre après

**Qu'est ce que tu penses que ton séjour ici va bien se passer ?**

Ouais ça va être bénéfique pour moi

**Pourquoi ?**

Je vais apprendre à me calmer et tout déjà

**Donc tu penses que ça va mieux se passer que dans ton collège ?**

Bah après ouais je pense enfin j'espère

**Après ?**

Bah quand je vais revenir je pense ça va être mieux

**Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?**

Je vais partir en apprentissage je pense et après je pense que je vais aller vers soigneur animalier ou un truc comme ça.

**Donc tu vas faire un apprentissage là dedans ?**

Non il y en a pas. Je vais faire un apprentissage en peinture je pense et après à 18 ans je vais rentrer dans une école pour faire soigneur animalier.

**D'accord. Quelles sont tes impressions sur la classe relais pour l'instant ?**

J'aime bien

**Et avec les autres élèves ça se passe comment ?**

Bah il y en a... c'est des gamins quoi. Enfin je m'entends bien qu'avec 2/3 personnes les autres je leur parle pas ils me parlent pas.

**Tu me dis que c'est des « gamins », tu es le plus âgé ici?**

Ouais. Il ya une autre 3ème mais là elle est pas là.

**Est-ce que tu pratiques une activité en dehors de l'Ecole ?**

Bah je faisais du foot et du ping pong.

**Tu faisais? Tu as arrêté ?**

Ouais

**T'en faisais souvent ?**

Bah le foot oui c'est tous les weekends et tous les mercredis et le ping-pong pareil.

**Pourquoi est ce que tu as arrêté ?**

Bah ça me saoulais je pouvais jamais sortir parce que j'avais tout le temps sport

**Est-ce que tu travailles beaucoup à la maison ?**

Non

**Non pas beaucoup ou non pas du tout ?**

Jamais. Bah si quand je fais mon sac je fais vite fait mes devoirs mais c'est tout.



**Vite fait ? C'est-à-dire ?**

Bah quand je prépare mon sac pour le lendemain je prends mon cahier, je regarde vite fait et je fais l'exercice ou je le fais pas.

**Qu'est ce que tu fais le soir en rentrant des cours ?**

Je joue à la PS3 ou je regarde la télé. Ce que je fais le soir toute la soirée ? Tout le temps ?

**En général oui**

Bah je rentre, je fume, je bouffe, euh je mange. Je prends ma douche, je regarde la télé je vais jouer, et ouais voilà

**Tu joues longtemps ?**

Bah genre une demi heure. Mais je joue dix minutes par ci et après je rejoue plus tard

**As-tu une chambre à toi ?**

Non avec mon grand frère

**Et vous avez la télé dans votre chambre ?**

Ouais

**Et un ordinateur ?**

Bah j'ai l'ordi portable de mon frère et il y a un ordi dans le salon

**Et la console est dans votre chambre ?**

Oui

**Tu te couches vers quelle heure le soir ?**

Euh bah jamais tard. Quand il y a cours genre vers 10h.

**Tu fais quoi jusqu'à 10h ?**

Je vais dans ma chambre avec mon frère vers... après manger quoi et après ma douche et je me met dans mon lit et je regarde la télé.

**Quand ça t'arrive de faire tes devoirs, est-ce qu'il y a quelqu'un à la maison qui t'aide?**

Ils me demandent de voir mais moi je leur montre pas

**Pourquoi ? Tu n'as pas envie qu'ils t'aident ?**

Nan c'est pas ça mais ça sert à rien c'est pas parce qu'ils regardent que je vais les faire mieux.

**Si ça t'arrives d'avoir envie de les faire bien, tu demandes de l'aide des fois ?**

Bah que quand je comprends pas.

**Et à qui tu demandes de l'aide quand c'est comme ça ?**

A mon beau père et puis à ma mère aussi. Mais surtout à mon beau père car il est plus fort. C'est pas qu'il est plus intelligent mais il connait un peu tout quoi.

**Il a peut être fait plus d'études ?**

Je sais qu'il a eu son bac et tout. Et après je sais pas

**Et ta maman ?**

Elle l'a eu aussi.

**Comment sont organisées les journées ici? Est-ce que vous pratiquez des activités différentes que dans ton collège ?**

Bah on rentre à 8h30 et après il nous montre la journée. Puis bah après bah... c'est pas comme les vrais cours enfin pas comme au collège parce que en gros... Là genre on a 2h de français mais c'est pas vraiment du français quoi, on lit un livre et puis on travaille tout le temps sur les i-pads, c'est plus cool.

**Ca te plait ?**

Enfin... c'est cool mais c'est que pour travailler donc... Et puis les maths on fait que des exercices, c'est simple quoi.

**Tu trouves ça plus facile ?**

Bah largement là j'arrive tout c'est... Il y a rien que je n'arrive pas.

**Et avec le prof ça se passe bien ?**

Ouais il est trop sympa!

**D'après toi, que va t'apporter ton séjour ici ?**

De la maturité je pense. Et puis bah... je sais pas comment l'expliquer. Bah ça va être bien. Bah s'ils m'ont mis là c'est parce que il y a des bonnes raisons je pense. Et puis bah je sais pas je sais pas du tout comment l'expliquer. J'espère que ça va bien se passer après.

## Annexe 7 : Entretien avec Bradley

**Comment tu t'appelles ?**

Bradley

**Et tu as quel âge Bradley?**

Je vais avoir 13 ans

**Tu es en quelle classe normalement ?**

En cinquième

**Et tu habites où?**

A Donges

**Tu viens de quel collège ?**

Euh bah j'étais à Donges avant mais je me suis fait virer et là je suis à Montoir

**D'accord. As-tu des frères et sœurs ?**

J'ai un frère

**Donc avant tu m'as dit tu étais à Montoir, avant tu étais à Donges et avant tu étais au primaire c'est ça ?**

Oui

**Est-ce que tu as déjà redoublé ?**

Non

**Comment s'est prise la décision de la classe relais pour toi? Qui a décidé de ça?**

Bah la CPE

**C'est la CPE... Et toi tu d'accord pour y aller ?**

Au début non

**Qu'est ce qui t'a fait changer d'avis ?**

Bah ma mère non plus elle voulait pas que j'y aille du coup après il y a M. N qui est venu et il a convaincu ma mère et du coup j'ai été.

**Pace que ta mère le voulait où toi finalement tu voulais bien aussi ?**

Bah moi je voulais bien aussi.

**Pourquoi tu as accepté ?**

Bah... c'était pour m'aider.

**Tu penses que ça peut t'aider ?**

Ouais

**T'aider à quoi**

Bah... A me remettre en question

**D'accord. Et qu'est ce qu'ils font tes parents ?**

Ma mère... bah elle s'occupe de mon petit frère et mon père je ne le connais pas.

**D'accord. Tu as un petit frère tu m'as dit ?**

Oui

**Il va à l'Ecole ?**

Ouais

**Est-ce que tu savais ce qu'était une classe relais avant que la CPE t'en parle? Est-ce que tu en avais déjà entendu parler ?**

Oui

**Tu as peut être des copains qui y sont déjà allé ?**

Il y a mon tonton qui y est allé l'année dernière

**Comment il te l'avait décrite ton tonton ?**

Bah il m'a dit que c'était bien

**Que c'était bien... C'était le seul exemple que tu connaissais qui était venu?**

Oui

**Comment ça se passe dans ton collège à Montoir?**

Bah... je fais des bêtises

**Tu fais des bêtises ? De quels genres ?**

Bah je réponds aux profs, je me fais virer des cours... Un peu de tout, je travaille pas.

**Et dans les cours tu es attentif ?**

Non. Bah en fait je fais pas de bruit mais j'écoute pas ?

**Oui mais Tu ne perturbes pas trop les cours ?**

Que en maths.

**Pourquoi en maths ?**

Je sais pas.

**Ca ne se passe pas bien... ?**

Bah en fait il y a tout le monde qui l'aime pas et du coup on fait n'importe quoi.

**C'est général ?**

Bah ouais.

**Et c'est seulement avec les profs, dans les cours que ça ne se passe pas très bien ?**

Non, en dehors des cours aussi.

**En dehors des cours ? Avec les surveillants ?**

Ouais les surveillants et avec la CPE aussi. En fait j'ai insulté une surveillante et je me suis fait viré une semaine.

**Que s'était il passé ?**

En fait j'étais régime 2 et je me suis fait passer pour un régime 3. J'étais à l'arrêt de bus. Elle est venue me chercher jusqu'à l'arrêt de bus. Après elle m'a fait revenir dans le collège. Je voulais pas. Et du coup elle a pris mon sac et l'a jeté et du coup je lui ai dit un gros mot.

**Lequel ?**

Tu me casses les couilles.

**Et c'est suite à ça...**

La classe relais ?ouais

**Ok. Il y avait eu d'autres incidents avant ça ?**

Bah... un peu mais c'est celui là...

**C'était le plus gros ?**

Oui. Aussi... si j'allais pas en classe relais je passais en conseil de discipline.

**Est-ce que ça t'arrive de sécher des cours ?**

Non jamais. J'ai jamais séché les cours.

**Es- tu souvent en retard ?**

Non

**Qu'est ce que tu penses que ici va bien se passer ?**

Oui

**Mieux que dans ton collège ?**

oui

**Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?**

Mécanicien

**Donc après tu penses faire un CAP ?**

Oui

**D'accord. Pour l'instant ça fait une semaine que vous êtes là c'est ça ? Quelles sont tes impressions sur la classe relais?**

Que c'est bien

**Tu peux m'en dire un peu plus ?**

Bah ça nous permet de changer, de voir mieux les choses. Et de se calmer.

**Tu te sens plus calme ici ?**

Ouais

**Est-ce que tu pratiques une activité en dehors de l'Ecole ?**

Nan bah avant je faisais de la gymnastique mais j'ai arrêté.

**Pourquoi tu as arrêté**

Bah parce que maman elle pouvait pas m'emmener, avec l'essence et tout ça.

**Ok. Est-ce que tu travailles beaucoup à la maison le soir?**

Non, jamais. Je passe mon temps dehors

**Dehors tu es avec tes copains ?**

Oui

**Et vous faites quoi ?**

Bah je sais pas. On reste dehors

**Tu as une chambre à toi à la maison ?**

oui

**Est-ce que tu as une télé dans ta chambre ?**

Ouais

**Et un ordinateur ?**

ouais

**Dans ta chambre ?**

En fait j'ai un ordi à moi mais il est dans le salon.

**Et la télé elle est dans ta chambre**

oui

**A quelle heure est ce que tu te couches le soir en semaine ?**

Euh... vers 23h

**Tu fais quoi jusqu'à 23h ?**

Je regarde la télé

**Quand ça t'arrive de faire tes devoirs est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'aide à la maison ?**

Non

**Comment ça se passe avec les autres élèves ?**

Bah il y en a que j'apprécie et d'autres pas

**Mais il n'y a pas de soucis ?**

Non. Si peut être hier.

**Peut être?**

Bah hier j'ai failli me battre. Bah on jouait et il a voulu me menacer

**Tu t'es senti agressé ?**

Ouais

**Et comment ça s'est terminé cette histoire ?**

Bah du coup on s'est pas battu

**Quelqu'un est intervenu ?**

Ouais

**Comment sont organisées les journées ici?**

Bah en fait l'emploi du temps... Là on devait avoir français. Après on a deux heures de sport.  
Bah on fait sport de 10h20 à 11h40

**Tous les jours ?**

Non juste les mardis. Et l'après on fait mathématiques et bulles en fureur.

**Bulles en fureur ?**

C'est lire des BD après on fait sur l'ordinateur on va dans photo filtre X et on découpe des images. Et après on va faire ça en 3D

Bah en fait c'est ça. (il me montre)

**Et à part ça est ce que vous pratiquez des activités un peu différentes que dans ton collège ?**

Bah on va apprendre 55 pays d'Afrique. Et Sinon on apprend à se servir des i-pads

**Et ça ça te plait ?**

Bah oui mais en fait comme je suis trop nerveux bah des fois j'ai envie de les jeter par terre. Et du coup j'essaie de pas le faire. Parce que tous les téléphones à cause que je m'engueule avec ma mère bah ils finissaient dans les murs. En fait je m'énerve très vite

**Pourquoi d'après toi ?**

Bah c'est comme ça depuis que je suis tout petit. Déjà depuis que je suis tout petit... bah avant je jetais les téléphones par le balcon.

**Ah quand même ! Tu espères apprendre à te calmer un peu ici du coup ?**

Bah oui

**D'après toi, que va t'apporter ton séjour ici ?**

Bah Déjà ça va m'apporter à pas me faire virer de mon collège. A me calmer et à me remettre à travailler

**Pour l'instant le retour dans ton collège à Montoir tu penses que ça va se passer comment ? Ca ira ?**

Je sais pas.

**Tu as envie de me dire autre chose ?**

Non c'est bon. Au revoir.



## **Annexe 8 : Entretien avec M. «N»**

**Est-ce que tu peux me parler un peu de ton parcours (diplôme, expériences, ancienneté,...) ? Comment es-tu arrivé en classe relais et pourquoi ?**

Donc moi j'ai, après une maîtrise de sciences en physiologie animale et végétale, je me suis orienté vers le CAPES de SVT que j'ai raté. Je voulais travailler avec des adolescents et puis finalement j'ai fini par passé le concours d'institut que j'ai eu, je suis rentré à l'IUFM, et à la sortie de l'IUFM moi j'ai jamais enseigné en primaire en fait, j'ai demandé un poste en SEGPA, c'était facile à avoir puisque personne n'en voulait. Je me suis retrouvé en SEGPA j'y suis resté deux ans mais au bout de deux ans la SEGPA a fermé en fait, c'est mon poste à moi qui a sauté en premier. Je me suis retrouvé dans une classe de perfectionnement, c'était une sorte de CLIS si tu veux à l'époque.

**En primaire ?**

Ouais on n'était pas encore dans le handicap, c'était des gamins dyslexiques, en très très grandes difficultés d'apprentissage, des troubles d'apprentissage sérieux, bref... Et puis à la fin de cette année là, par l'intermédiaire d'une copine : elle me dit : « tiens il ya une classe relais là (c'était assez nouveau puisque on était en 99 et ça a commencé en 1998), qui s'est montée à Albert Vinçon à Saint- Nazaire », j'étais au Mans à l'époque elle me dit : « est ce que ça t'intéresse ? ». Et sur le coup je me dis : « oula ça a l'air costaud ce truc là » En plus j'avais vu un reportage à la télé qui était un condensé des difficultés dans ce genre de dispositifs. Et puis finalement j'ai répondu à l'appel à la candidature. Donc comme j'étais le seul candidat ils ont tous fait pour que j'aie le poste. Ca c'était en 2000 et depuis 2000 je suis là.

Alors j'ai fini par passer mon CAPASH il y a deux ans.

**Mais ce n'est pas une obligation pour enseigner en classe relais ?**

Non mais au bout d'un moment et pour deux raisons, la première c'est que je sentais que ça commençait à sentir un peu le roussi, j'avais peur pour mon poste et pour moi-même et je me suis dit je vais me protéger avec le CAPASH au moins je pourrais rester dans le spécialisé et puis parce que j'avais envie de valider un peu mes compétences et mon expérience.

**Comment est ce que tu te situes par rapport aux autres enseignants ? Parce que les élèves ont tendance à dire que tu n'es pas un « vrai prof » ?**

Ah oui c'est vrai que tu avais retenu ça! Par rapport à mes collègues c'est vrai qu'au départ quand je suis arrivé t'es un peu l'ovni quand même. Parce que la culture prof du second degré par rapport au prof de primaire il y a vraiment en France une rupture, bon il y a de la communication il y a la liaison CM2/6è, il y a un petit de discussions mais globalement on a une formation différente, un métier très très différent, avec une organisation différente. Ils sont très centrés sur une discipline alors que l'institut il est quand même centré sur le développement de l'enfant. Alors que la majorité des profs du secondaire considèrent qu'ils ne sont pas là pour faire grandir l'enfant mais pour transmettre un savoir.

Quand je suis arrivé ici c'est vrai qu'en plus la classe relais ils n'en voulaient pas, donc c'était difficile. Mais bon j'essaie de me faire aux gens, je me prends quelques « coups » mais bon petit à petit je me suis dit que c'était peut être à moi d'aller vers eux, échanger avec eux, leur demander comment ils bossent, des conseils... Et puis ça se fait petit à petit. Et depuis quelques années je suis responsable TICE, je me rends indispensable quelque part, ils ont besoin de moi. Mais après dans le secondaire les profs ils ne bossent pas entre eux, ils n'ont pas du tout l'esprit d'équipe au mieux au cœur de la discipline mais entre disciplines je ne t'en parle même pas il n'y a aucun échange, sinon les conseils de classe...

Maintenant je suis bien identifié comme quelqu'un qui est spécialisé dans la grande difficulté scolaire, j'amène moi de temps en temps des choses qui peuvent aider mes collègues à comprendre les troubles d'apprentissages, j'essaie de me positionner en ressource, d'apporter mon savoir-faire. J'ai mené des groupes de réflexions sur les pédagogies coopératives, et puis c'est aussi dans des moments informels. Je suis plus identifié aussi comme quelqu'un faisant vraiment partie de l'établissement, avec la collègue d'ULIS aussi qui est instit spécialisée. Mais je ne peux pas savoir ce qu'ils pensent réellement de moi mais ça va.

### **Mais toi tu te définis comment ? En tant qu'enseignant ou bien comme..**

Ah oui... Alors là j'y tiens absolument, justement c'est ce que je te disais je crois dans ce genre de dispositif l'écueil c'est d'oublier qu'on l'est et qu'on se transforme en espèce d'éducateur, d'assistant social, de psy a deux balles et ce n'est pas notre métier. Tu peux avoir des connaissances en psychologie et des connaissances et compétences dans le domaine social mais le cœur de mon métier c'est l'enseignement et c'est à travers l'enseignement que je veux aider ces mêmes. Il ne faut pas oublier qui on est. Moi dans ce genre de dispositifs j'ai vu des dérives, des gens qui se transforment en animateurs socio-culturels, parce qu'on est quand même assez...

### **Autonomes ?**

Oui tout à fait autonomes même si on doit des comptes. Il faut faire attention à ne pas être dans des dérives, il ne faut pas oublier que c'est une classe relais et qu'au bout de six semaines ils retournent dans leurs collègues.

### **Quelle est ton histoire? De quel milieu proviens-tu ?**

Ma mère était prof... prof en lycée. Mon père était technicien dans l'audiovisuel à la faculté de droit de Nantes. Mais il y a surtout un bain politique assez important. Père militant, mère militante associative donc une culture dans la famille portée vers l'autre, voilà des valeurs de gauche quoi, clairement ! Et donc après l'enseignement : j'ai toujours aimé communiquer et transmettre des choses, quand je savais faire des choses j'aimais bien le dire. Et pourquoi ces ados là ? D'abord parce que j'ai trouvé que l'adolescence pour moi, même si je n'ai pas souffert particulièrement, j'ai trouvé que ce n'était quand même pas de supers souvenirs et puis j'ai rencontré des copains qui ont fini à la rue, dont un surtout que j'ai retrouvé junkie à Nantes et ça me faisait mal parce que c'était un chouette gamin mais c'est un gamin qui n'a pas eu de bol quoi. Je ne sais pas ce qu'il est devenu mais à mon avis il a mal fini.

Une sensibilité transmise par mes parents, à aller vers le militantisme politique que je fais aussi à l'extérieur et puis l'enseignement et puis après aussi le hasard des rencontres, je me

suis retrouvé là quand même un peu par hasard. Il y a une part de hasard même si c'est moi qui ai pris la décision et c'est moi qui ai forcé un peu le destin.

### **Quel est le profil général des élèves que tu reçois en classe relais ?**

Il n'y a pas de profil. Le décrochage scolaire, je peux te dresser les symptômes mais tu n'as pas besoin de moi pour ça. Le gamin qui vient sans ses affaires, ne travaille plus n'a plus d'envies, met le bazar en cours, vient, ne vient pas, arrive en retard...

Les causes c'est vraiment très complexe, il n'y a pas une cause il y a des éléments qui peuvent se conjuguer à des degrés divers et qui au final peuvent amener à une incapacité à être vraiment élève et à être dispo pour les apprentissages mais tous les gamins dont les parents divorcent et ça se passe mal ne vont pas être décrocheurs, tous les gamins avec des difficultés ne vont pas forcément être décrocheurs. Par contre si tu ajoutes tout ça, c'est vrai qu'il y a des éléments sociétaux qui fragilisent les familles et les parents dans leur rôle de parents et des parents qui soit n'arrivent plus soit ne font pas ce qu'il faut soit qui ont une vision de l'École qui est très négative parce que c'est aussi du à leur propres parcours et que du coup ils n'aident pas. Il y a des inégalités sociales énormes entre des gamins comme les miens, je les emmène au théâtre, au musée, au cinéma, je voyage et puis le gamin qui ne bouge pas de sa tour et c'est la télé qui fait l'éducation. Il y a des familles où ils ne parlent plus, ils ne jouent plus, ils ne rigolent plus ensemble. Mais au niveau du langage là je crois qu'il y a chez ces élèves là une vraie pauvreté du langage et des mots parce que le langage ça ne sert pas seulement à exprimer une pensée, ça l'élabore aussi. Quand on manque de mots et de concepts aussi, à partir du moment où on atteindra des niveaux d'abstraction qui commencent à s'élever : ils ne captent plus. Il y a des blocages pas mal, là dans le groupe il y a des gamins qui arrivent avec des grandes difficultés dans la maîtrise de la langue, dans le raisonnement logique. Il n'y a pas un profil.

A la fois si tu veux moi je fais quand même attention d'être dans une gestion collective de mon enseignement et à la fois c'est chaque individu qui doit être pris en compte, ça s'individualise pour moi. Le gamin vient avec sa personnalité. La première chose à dire c'est « je ne suis pas là pour te changer. Ce n'est pas mon intention et de toute façon ce n'est pas possible. Il y en a tout ce qu'il faut pour faire autre chose et pour que tu réussisses. La vie a fait que tu en es là, mais je ne vais pas te changer, je vais essayer d'aller extraire en toi ce qui existe déjà mais qui est parfois verrouillé ». C'est des gamins qui sont verrouillés de partout pour la plupart, qui arrivent avec des gros blocages émotionnels.

Le postulat de mon travail c'est de dire principalement : ils ont un potentiel normal même s'il faut tenir compte de certaines « dys »... etc, mais s'ils ont du mal à rentrer dans l'apprentissage de la lecture, de la compréhension, c'est qu'il y a quelque chose qui a empêché ces capacités à réellement se développer.

Il y a des gamins en très grandes difficultés mais il y a aussi à creuser autour de ces peurs d'apprendre mais aussi du côté de nos méthodes à nous : comment réussir à sécuriser des gamins en leur permettant d'aller vers l'inconnu, vers ce qu'on ne maîtrise pas du tout mais qui est le propre de l'apprentissage ?

En tout cas c'est un postulat de départ si tu veux, je préfère penser ça parce que sinon tu as une vision médicale des choses. Tu vois les dys par exemple, les mecs ils vont dire « il y a des zones du cerveau ou les neurotransmetteurs, voilà ça ne passe pas... » Oui, peut être, je ne

suis pas médecin, mais le risque en ayant une vision médicale des choses c'est de dire il n'y a qu'un médecin qui peut résoudre ça ou dire on est dans le champ du handicap. Effectivement on peut définir ça comme un handicap mais moi je suis convaincu que... comme un gamin comme « X » par exemple que ce soit des carences affectives familiales ou des carences en termes d'apprentissage, le cadre éducatif d'apprentissage peut beaucoup. On a beaucoup plus de leviers qu'on ne le pense. Moi je suis toujours en train de chercher. Je suis vraiment dans une dynamique de recherche et c'est ce que j'adore dans mon métier. Je lis, j'ai commencé un groupe de réflexion avec des psy qui veulent élargir le groupe et notamment vis-à-vis du monde enseignant. Pour moi le problème numéro un chez les enseignants c'est qu'ils ont...ils sont statiques quoi ! Ils ne comprennent pas qu'on est dans un domaine qui évolue, les enfants évoluent, la société évolue. Dans tous les métiers aujourd'hui tout le monde sait qu'il ne fera pas le même métier dans 20 ans, et les enseignants ils sont assez conservateurs au fond pour dire : « ça marchait comme ça avant il n'y a pas de raison que ça ne marche pas ». Alors d'abord c'est faux ça ne marchait pas plus avant, ça fait des dizaines d'années qu'il y a de l'échec scolaire et des décrocheurs. Là il y a un vrai gâchis on parle quand même de 150 000 jeunes par an et puis la société elle a évolué. Et le rapport au savoir par exemple : si les enseignants ne se rendent pas compte qu'internet a révolutionné l'humanité par rapport aux savoirs, le savoir il est partout maintenant, toutes les informations sont sur le net le problème c'est que le gamin il est dans une passivité intellectuelle face à ça ! La génération soit disant de l'image [...] Le flux permanent d'informations et d'images fait que le savoir il est là mais comment tu vas chercher, comment tu traites l'information, comment tu les relies entre elles, c'est ça notre métier. Et puis on ne doit plus apporter de réponses, on a qu'à apporter des questions. Je ne sais plus qui disait : « la réponse c'est le malheur de la question », moi je suis convaincu de ça ! Parce que ces gamins là ils ne sont plus en capacité de raisonner et y compris les bons élèves. Ce sont les questionnements qui comptent, pas les réponses. Pour moi les enseignants ne réalisent pas à quel point le monde à changer. Ils n'ont pas saisie l'enjeu du numérique.

**Comment atteindre le double objectif institutionnel de « rescolarisation et resocialisation » ? Quelles méthodes pédagogiques et autres tu utilises pour cela ?**

Ca va de pair d'abord ! Je ne considère pas qu'il faut des activités où ils vont se rescolariser et des activités où ils vont se resocialiser, pour moi tout passe à travers les apprentissages. Pour moi je préfère dire que l'Ecole c'est un lieu où on apprend à travailler ensemble plutôt qu'un lieu où on apprend à vivre ensemble. Le vivre ensemble : oui de fait mais pour moi c'est surtout le travailler ensemble et c'est aussi une compétence qu'attend le monde du travail. Je passe par les pédagogies coopératives, une de mes pédagogies aussi c'est le statut de l'erreur. Non seulement le droit à l'erreur, posé comme un principe, mais aussi l'erreur comme condition essentielle à l'apprentissage. Ce n'est pas tant la réponse, si ta réponse est exacte c'est bien, c'est quand même le but mais si ta réponse est inexacte c'est aussi intéressant. On a toujours une bonne raison de penser ce qu'on pense.

J'utilise aussi le co-apprentissage. Plutôt que de rendre une correction, je propose plusieurs réponses, chacun va dire pourquoi il pense que c'est ça mais argumenter. Mais à la fin ils doivent arriver à discuter de ça entre eux. C'est ce qu'on appelle le conflit socio cognitif. C'est-à-dire qu'apprendre c'est un conflit cognitif, s'il ne se déclenche pas alors tu n'apprends rien. C'est un conflit entre tes croyances anciennes et le savoir qui t'es donné. Et le conflit socio cognitif c'est un conflit qui est d'abord externe, je confronte ta pensée avec la

mienne et ensuite de ce conflit qui est externe, il devient interne. Après, ça rentre en conflit ou non avec mes propres représentations et du coup je vais pouvoir apprendre. Le plus important c'est qu'ils puissent discuter entre eux, argumenter et réfléchir ensemble.

Une autre méthode c'est aussi l'individualisation. Là dans la classe par exemple j'ai du vraiment très bon lecteur au gamin en très très grande difficulté. Je vais utiliser soit une différenciation par rapport aux objectifs que j'assigne à chacun, ça va être : à celui qui va plus vite je vais lui demandé des choses plus complexes. Et on travaille vraiment en équipe avec Bé-rangère (l'assistante d'éducation) je lui demande son avis, ce qu'elle en pense. Il faut les sécuriser dans les apprentissages, sécuriser aussi le climat de la classe : le respect, pas de moqueries,... Il n'y a jamais de « mauvaises » réponses, il y a des réponses « erronées », « exactes » ou « inexactes » mais il n'y a jamais de « mauvaise » réponse. Toute réponse est bonne. On est dans le champ lexical là du bien et du mal, la « bonne » note la « mauvaise » note. Non, une note « élevée » ou « basse » mais pas « bonne » ou « mauvaise ». Tu n'as pas fait de « faute » tu as fais une erreur.

### **Choisir les mots c'est vrai que c'est important**

C'est très important la sémantique, c'est très très important. Ce que je pratique aussi c'est l'autoévaluation : l'élève s'auto-évalue et ce qui m'intéresse surtout c'est que l'élève m'explique pourquoi il s'est trompé.

Je travaille beaucoup l'échange. Je travaille aussi beaucoup, et là on se rapproche des pédagogies institutionnelles, le fait de responsabiliser les élèves, ouvrir les espaces de parole, les faire réfléchir sur eux-mêmes.

### **Et ça se fait plus de façon individuelle ou collective ?**

Les deux il y a des bilans individuels de semaine ou je leur demande de s'auto évaluer et puis après on en discute mais ça peut être aussi le conseil de vie de classe. Où on va échanger sur tout un tas de choses, ce qui se passe dans la classe

Je travaille aussi en pédagogie de projet parce que je trouve ça intéressant. Là c'est pareil le but ce n'est pas tant l'objet fini mais plutôt la démarche. Tout en laissant l'enfant dans son autonomie par rapport à son produit.

J'utilise aussi la culture, une culture riche. Moi j'essaie toujours d'apporter des savoirs élaborés, ne pas être dans la simplification du savoir. Au contraire ce sont des enfants qui ont besoin d'aller vers des choses qui sont riches culturellement, la mythologie par exemple. Bien sûr il faut accompagner tout ça. Mais je crois qu'un des écueils aussi c'est de simplifier à la fois les procédures et à la fois les objectifs. C'est considérer que ce sont des enfants qui ne sont pas en capacité de et se dire qu'ils ne peuvent pas aller au-delà d'une limite qu'on s'est nous même fixé. Je ne sais pas moi. Il faut partir du principe que je dois adapter mon travail, évidemment, mais quand on partage des choses, même sur des choses complexes, je ne peux pas préjuger de ce que l'enfant va en tirer, je ne suis pas dans sa tête, je n'en sais rien.

Il n'y a pas pire comme manque de respect pour moi que de te donner une culture de... Tu vois ? Considérer que tu ne fais plus partie de l'histoire de cette humanité qui concentre une culture commune et c'est cela qui nous fait vivre.

Mais il faut aussi tenir compte qu'il y a certains aspects de la culture qui sont vraiment très éloignés de leur réalité donc il faut trouver le support adapter à cette culture mais le thème il peut être très riche.

### **Les i-pads par exemple ?**

Les i-pads c'est un outil d'abord parce que je considère qu'une des compétences essentielles ça va être la maîtrise des outils numériques. Finalement je vois les jeunes ne maîtrisent pas bien l'outil informatique, c'est un outil de communication même s'il ne faut pas s'enfermer là dedans. C'est aussi un outil d'autonomie que tu peux mettre sur ta table, ça change tout. Il y a une concentration qu'il n'y a pas devant un ordinateur, ça apporte vraiment de la concentration et pour ces jeunes là c'est important. Il y a une attirance par l'objet et surtout je m'ensers comme un outil ou l'informatique s'intègre directement dans mon cours, ce n'est pas « on va aller faire de l'informatique » je fais un cours et on a besoin de l'outil informatique.

### **C'est vrai qu'ils m'en ont tous parler pendant les entretiens.**

Oui bien sûr, ça fait aussi partie de la motivation. De toute façon il faut donner de l'envie. Euh... J'allais dire tous les moyens sont bons, non, tous les moyens ne sont pas bons c'est d'abord les objectifs mais ci ces outils, ces moyens de travailler ne me détournent pas et me permettent d'atteindre les objectifs que je me suis fixé, je n'hésite pas. La bande dessinée c'est pareil : si grâce à ça ils se mettent à lire et à réfléchir et à aborder des thèmes qu'ils n'auraient jamais abordé autrement, alors il faut y aller.

### **Quels sont, selon toi, les intérêts de la classe relais ? Pour les élèves ? Pour leurs familles ? Pour les établissements d'origine ?**

Il y en a pas mal quand même et il y a aussi des inconvénients. Moi je pense que parce que j'ai un projet adapté et non pas parce que j'ai un petit groupe contrairement à ce que j'entends, mais parce que le projet il est bien adapté ça leur fait du bien. C'est à dire c'est vraiment être dans la restauration de sa propre image, de l'estime de soi c'est vraiment d'avoir un retour positif, enfin, de ce que je suis : « j'ai de la valeur, on me le dit et je le vis », c'est les deux à la fois. Le message il vient de l'extérieur et à la fois le message il vient de moi-même, je suis en réussite. Pour moi il faut en passer par la restauration de la confiance en soi, par une évaluation qui soit absolument positive.

### **D'ailleurs, tu fonctionnes avec quel mode d'évaluation ? Une évaluation plutôt sommative ?**

Euh plutôt formative quand même dans l'ensemble mais...

### **Il y a des notes quand même ?**

Il peut y avoir une note, ouais, je ne suis pas contre la note moi. Ce n'est pas tant la note qui pose problème mais plutôt la comparaison entre eux, c'est le système dans lequel on est, on est tout le temps en compétition les uns avec les autres. Donc Je pense que ça leur fait du bien à l'âme quoi déjà, et puis ça permet d'apaiser le climat familial. Très souvent les parents disent : « ça va quand même mieux à la maison, il est plus détendu et nous on respire et puis on se parle », parce que des fois l'école était devenu le problème familial. On dit si ça ne marche pas à la maison ça ne peut pas marcher à l'Ecole mais les deux. Ça marche pas à

l'Ecole, ça marche très mal à la maison. Parfois ça peut déclencher de véritables conflits avec des adolescents en rupture et en marginalisation parce que l'Ecole cristallise toutes les difficultés de la famille.

Au collège, le premier bien que je fais c'est que je leur enlève un élève pendant un temps et qu'ils peuvent respirer ! Bon je l'entends hein, je peux tout à fait comprendre. Après, ça apporte une autre vision de l'élève quand ça fonctionne parce que je n'ai pas le même regard qu'eux. Bon, on manque de temps pour travailler en équipe, concrètement, je n'ai pas vraiment le temps de me déplacer, de vraiment travailler avec mes collègues même s'il y a un prof qui vient systématiquement et que je leur en parle, qu'il y a des bilans toutes les semaines et un bilan final et qu'ils peuvent voir l'élève autrement. Je pense que c'est un moment de leur vie, de leur scolarité à ces élèves là où ils ont vécu une autre expérience, une expérience un peu singulière quand même. C'est des gamins parfois qui viennent de loin et qui sont obligés d'être dans cette autonomie, voilà ce n'est pas facile quand tu habites comme « Y » Bouée, viens de Bouée toi ! Elle se lève à 5h30, Elle va prendre un train, deux bus, c'est quand même costaud à cet âge là. Il y a une espèce d'aventure en fait un peu quelque part. Tu arrives dans un lieu où personne ne te connaît, tu ne connais personne. C'est des choses qu'ils n'ont pas forcément connues donc ça les déstabilise et nous on est là pour les sécuriser dans cette expérience nouvelle où ils vont aller prendre de l'autonomie. Je trouve ça intéressant moi que ce soit externaliser justement parce que bon on peut toujours se poser la question est ce que ça ne devrait pas être en interne ? Oui certainement, je dirais même carrément dans les classes. Mais en tout cas tel que ça fonctionne je trouve ça bien que ce soit externalisé. Mais on est dans les murs, on n'est pas hors les murs, nous on est dans le collège. Il y a des classes relais qui fonctionnaient hors les murs, dans des appartements de centre ville, dans des locaux associatifs, dans des locaux de la mairie,... Moi je trouve que c'est une vraie erreur, moi je trouve qu'il faut qu'on reste dans le droit commun, tout en étant à l'intérieur d'une structure qui fonctionne différemment.

Donc voilà les avantages c'est ça, enfin moi je trouve et je suis convaincu du bienfait de ce genre de dispositifs, dès lors qu'on n'est pas dans la tromperie. Parce qu'on peut les tromper ces gamins là, on peut facilement tomber dans la facilité et trouver des activités qui leur plaisent et que ce soit ça l'unique objectif : l'activité. Et là on peut tomber dans des dispositifs, ça peut être très bien c'est ça qui est compliqué, aller faire du tam-tam aller faire des sorties canyoning ou je ne sais pas quoi et multiplier ça comme expérience de socialisation, un nouveau rapport au gens, etc... oui c'est formidable tout ce que font les ligues de l'enseignement et toutes les éducations populaires, très très bien mais le problème c'est qu'il ne faut pas oublier que moi on m'assigne des objectifs scolaires quoi. Alors c'est gentil mais le gamin ouais ok il s'est éclaté à la classe relais mais au retour il se prend une claque. Donc si tu veux moi à la fois c'est quand même une expérience très différente dans laquelle ils se sentent bien et ce n'est quand même pas le quotidien de la classe mais à la fois j'essaie de ne pas trop m'en éloigner non plus. C'est à dire être vraiment sur des objectifs d'apprentissage. On est toujours dans l'idée qu'on va utiliser son cerveau pour réfléchir et acquérir des choses nouvelles. Je transmets des compétences. Mon objectifs c'est les compétences du socle et pas seulement la six et la sept, j'ai des collègues c'est ça. Mais moi il y a la une, la deux je suis plutôt nul, la trois, la quatre : je t'en parlais à l'instant, la cinq aussi, j'utilise beaucoup les sciences humaines, c'est important aussi, et la six et la sept mais je ne suis pas un centre de loisirs et ça c'est l'écueil de ce genre de dispositifs.

## **Qu'est ce qui selon toi peut nuire à la réussite d'un séjour en classe relais ? Et à sa réintégration ?**

C'est deux choses différentes. Alors ce qui peut nuire, bon il n'y a pas de sciences exactes. Moi je t'ai donné des grands principes : sécuriser à la fois l'élève et à la fois aller lui faire des choses qui lui font peur parce que c'est ça apprendre, ça fait peur. Après des fois ça ne marche pas, tu n'y arrives pas, tu n'arrives pas à ce qu'ils trouvent la clé de leurs verrous. Parce que finalement c'est parfois confortable l'échec, au moins c'est quelque chose qu'ils maîtrisent donc toi tu lui fais prendre un risque trop grand à le faire réussir. Tu prends moins de risques en continuant à faire le con et à ne pas bosser qu'en t'y mettant parce que tu ne sais pas du tout ce que ça va donner [...]. Donc je leur dis : « vous êtes là pour construire, c'est facile de détruire. Maintenant d'accord c'est facile mais mon projet avec toi c'est de construire quelque chose ». Mais il y a des gamins c'est tellement bloqué, il faudrait sans doute plus de temps. Aujourd'hui on a cinq sessions de six semaines, c'est court. Mais par contre je revendique l'idée d'un début et d'une fin comme un objectif, c'est-à-dire : « Mon gars, ma fille, le temps tourne il faut que tu t'inscrives dans cette dynamique là. » C'est une idée que je me fais de celle du défi dans lequel je m'inscris moi-même, je sais que moi-même je n'ai pas de temps et eux non plus. Voilà donc ça peut être ça les limites je pense.

Après sur le retour ce qui va être difficile c'est que concrètement l'élève il va être à nouveau plongé dans une scolarité de masse et ou globalement l'enseignement il est commun : c'est une heure, un cours, un groupe.

Il ya aussi un manque criant de formation des enseignants sur qu'est ce qui motive ou démotive un élève, c'est au niveau relationnel, il y a des gens très maladroits. Là je peux t'en citer un paquet de choses qui font que le retour est difficile.

## **Il y a les copains aussi, l'image que l'on a c'est difficile de la changer par rapport aux autres**

Oui il y a ça c'est vrai ça peut jouer mais je dirais que ce n'est pas ce qui joue le plus. Et dans ces cas là, la classe relais elle n'a pas forcément bien réussie généralement. Parce que si le gamin il est dans cette idée qu'il a une image à tenir, ce n'est pas parce qu'il ne voit pas ses potes parce qu'il les voit en dehors d'abord et il y a facebook et tout ça aussi... Mais bon ça joue quand même faut le dire. Et que même quand l'élève te le dit « oui mais j'ai retrouvé mes copains » c'est parce qu'il veut absolument trouver une raison qui ait du sens, à ce qu'il y ait à nouveau du sens à l'échec dans lequel il est. Il faut se méfier des paroles des élèves, de ce qu'ils te disent de leur échec, ils vont te dire eux pourquoi ça marche pourquoi ça ne marche pas, mais ça peut ne pas être ça du tout. Qu'est ce qui leur plait à la classe relais ? Ils vont te dire des choses mais ils ne peuvent pas forcément se rendre compte de ce qui leur fait réellement du bien, toi tu le sais. Ils vont te dire « on n'est pas nombreux, on a des iPads » mais il ne faut pas prendre pour argent comptant ce qu'ils te disent.

Donc ça peut jouer, il y a aussi l'accueil qu'on lui fait à son retour, il y a la différenciation et tout ça. Si mon moteur était uniquement la façon dont les retours se passent j'aurais arrêté depuis longtemps, c'est quand même parfois pas évident. Mais il ya de très bonnes surprises et globalement les profs nous disent : « ce qu'on constate de positif c'est qu'ils sont apaisés », ça c'est quasiment à chaque fois, « ils sont plus enclin à profiter de notre aide quand on la leur donne ». C'est à dire que le problème il est là : « ah il revient il a l'air bien donc je l'intègre dans la classe et à la limite il n'y a même plus besoin de faire ce que je faisais avant



(des petites aides individuelles) parce qu'il a l'air bien », et puis ça clache au bout de quinze jours trois semaines parce qu'il ne s'y retrouve plus.

### **Quel est le lien qui est fait avec l'établissement quand l'élève est ici ?**

Donc il y a le prof principal qui vient le voir, au moins une fois sinon deux, il y a un bilan de semaine qui est envoyé tous les vendredis sachant que je trouve déplorable qu'il n'y ait aucune réponse. Un petit mail « merci de voter bilan », alors que j'envoie à trois personnes différentes (CPE, chef d'établissement et professeur principal) donc ça fait 21 en tout chaque semaine, si j'ai un mail en réponse c'est bien ! On est dans un monde de communication et les gens ne communiquent pas, on a tous les outils pour ça, c'est hyper simple. Moi je ne demande pas un long texte mais au moins un petit truc ne serait-ce qu'au premier bilan. Mais non, je trouve ça désespérant. Je continue pourtant à le faire mais je ne comprends pas, vraiment pas. On n'a vraiment pas la même culture. Après j'entends bien qu'on est pris dans son quotidien mais bon... Les CPE à la limite c'est plus facile, mais les collègues enseignants... [...].

### **Quel est le lien fait avec la famille ?**

D'abord dans la mesure du possible on la voit avant, on demande aux établissements d'être invités ne serait ce que pour présenter le projet aux parents.

### **Désolée de t'interrompre mais est ce que c'est possible que la démarche vienne de la famille ? Pare qu'Angelo m'a dit que la démarche venait de sa mère mais n'en n'était pas sûr du coup je me demandais ?**

Pour Angelo oui c'était le cas, sa mère m'a appelé parce qu'elle était en recherche de quelque chose, c'était des parents qui ne savaient pas quoi faire, elle a eu l'info par une amie à elle dont l'enfant était passé par ici je crois. Elle m'a appelé je lui ai dit que c'était quand même un projet d'établissement mais que la démarche pouvait venir des parents.

Après c'est : on les voit physiquement au moment où ça démarre. On les voit tout à la fin pour leur présenter tout le travail qu'on a fait, on les voit au moins une fois à mi parcours. Et puis le lien c'est le bilan hebdomadaire qu'ils doivent signer et on appelle si ce n'est pas le cas. Et puis parfois dans l'après : c'est des parents qui m'appellent, ça peut arriver aussi, plus rarement. Après c'est aussi pendant trois ans appeler au mois de septembre pour savoir ce que fait le jeune, avoir des nouvelles.

### **Quels sont les rôles de l'assistante d'éducation et de l'éducateur PJJ qui travaillent avec toi ?**

L'éducateur PJJ est là un jour par semaine, il va participer au cours d'EPS, qui est assuré par un prof d'EPS de l'établissement. On y tient parce qu'il va voir les gamin, il peut déjà voir des choses et puis après c'est avec nous de voir quelles sont les familles les plus fragiles et qu'il faut accompagner. A ce moment là il se déplace à domicile, il va discuter avec eux, il peut les aider à essayer de trouver des solutions en termes d'assistance éducative si il y a besoin, de répondre à des questions de gamins qui auraient des problèmes et lui il connaît bien le système judiciaire donc il peut en parler. Voilà globalement c'est son rôle, la famille, le gamin, et expliquer son rôle d'éducateur, c'est important. Et puis vis-à-vis de nous c'est une ressource.

Alors Bérangère (l'assistante d'éducation) d'abord elle va être là pour assister mes cours et pour m'aider soit sur le groupe, ça peut être : je suis en maths j'ai trois, quatre cours différents à gérer donc là elle prend une partie du groupe, soit de façon plus individualisée. Tout à l'heure par exemple en français je voyais bien qu'il y avait une élève qui avait du mal à comprendre : « bah écoutes tu lis et puis après tu vas dire à Bérangère ce que tu as compris ». Et ça peut être aussi le gamin qui ne va pas bien et elle les prend pour discuter. Elle assure aussi la liaison téléphonique. C'est le lien avec la vie scolaire puisqu'elle les voit en dehors. C'est le vendredi midi faire les bilans ensemble, elle a un regard différent, elle voit des choses que je ne vois pas. Elle entend des choses que je n'entends pas puis elle m'en parle (Il me donne des exemples : consommation de substances illicites, expériences sexuelles...). Des fois les assistants d'éducation vous savez des choses que personne d'autre ne peut savoir à par vous. Vous connaissez les élèves d'une certaine manière et ça peut être utile. Vous en savez des trucs !

### **Comment gérer les relations des élèves de la classe relais avec les autres élèves de l'établissement ?**

Globalement ça se passe plutôt bien après s'il y a des soucis déjà à la vie scolaire ils savent gérer ça que ce soit la classe relais ou pas Après moi ça m'arrive de faire venir des gamins du collège, « Je suis le prof de la classe relais, je voudrais qu'on discute en présence de l'élève avec qui il y a un problème », on essaie de faire en sorte que ça se passe mieux. Moi je crois beaucoup aux échanges, à la parole. Donc généralement ça se passe bien c'est plutôt qu'au contraire la classe relais ça peut attirer, notamment ici les filles : « tiens il y a de gars de la classe relais ». Ça se passe bien, vraiment. J'ai rarement eu de moqueries. Mais depuis deux ans je passe en classes de sixième pour expliquer aux élèves ce qu'est la classe relais à la prérentrée et puis je vais leur faire visiter la classe relais à partir de l'année prochaine. Je vais proposer de prendre la classe par petits groupes si possible et de leur expliquer ce que c'est, leur présenter ce qu'on fait pour banaliser l'arrivée d'élèves au beau milieu de l'année comme ça.

### **Il y a-t-il un projet spécifique à la classe relais ou est ce que c'est le projet de l'établissement.**

Les deux, j'ai mon projet pédagogique que je fais valider par mon chef d'établissement. Et je suis dans le projet d'établissement. Je m'inscris complètement dans ce projet.

### **Dernière chose : J'ai pu remarquer à travers le discours des élèves une forme de fatalisme, de passivité. Ils vivent leurs situations (d'échec, d'élève perturbateur,...) comme quelque chose qui s'impose à eux, dont ils ne sont pas forcément responsables. Qu'est ce que tu en penses ?**

Ils arrivent avec l'idée que leur échec ça fait partie intégrante d'eux même. Mais parce que c'est vrai que si tu veux ce à quoi j'essaie de faire attention c'est de dire que « c'est pas toi qui est pénible, c'est ton comportement », « ce n'est pas toi qui est nul en maths c'est tes résultats qui ne sont pas satisfaisants et qui reflètent un manque de travail ou des difficultés », il faut faire attention à ce genre de vocabulaire. C'est vrai que quand ils arrivent je ressens vraiment ça cette espèce de fatalité qui leur colle à la peau comme étant une espèce d'étiquette qui à la fois vient de l'extérieur et à la fois qui est une façon qu'ils ont aussi de se protéger parce qu'au moins quand tu gardes la maîtrise de ton échec, tu viens en retard, tu

n'emmènes pas tes affaires etc, au moins tu peux te dire que tu es maître de la situation. Ok, c'est un échec mais tu en es le maître. Et puis c'est confortable des fois de dire « j'y arrive pas » parce qu'au moins tu ne prends pas de risques et c'est des gamins qui ont du mal à prendre des risques. Donc il faut croire en eux, nous. Et moi je crois en eux, je leur dis, et ce n'est pas que des mots : ça doit transparaître. Cette croyance que j'ai dans le principe d'éducabilité, si ce n'était que des mots et si je ne le pensais pas vraiment, ils ne s'y tromperaient pas. C'est vraiment que je suis intimement persuadé que quoiqu'il arrive ce sont des enfants et les enfants par définition sont des individus qui se construisent et qu'il suffit de rencontrer une bonne ou une mauvaise personne, d'avoir une bonne ou une mauvaise expérience et tout ça s'ajoutant le chemin de ta vie peut complètement basculer. C'est Œdipe, je travaille beaucoup avec Œdipe, c'est le thème du destin : « est-ce que vous croyez au destin ? » Est ce qu'on est maître de son destin ou est ce que ce serait déjà quelque chose d'écrit dans le marbre ? ». Je pense qu'il y a aussi de cette philosophie là à transmettre.

**C'est vrai qu'on ressent que ça s'impose un peu à eux finalement cet échec, ce n'est pas forcément de leur faute. Il y a une forme d'extériorité par rapport à ça.**

Oui parce que c'est plus simple aussi de dire que c'est de la faute de tout le système mais je pense aussi qu'ils intègrent ça comme quelque chose qui leur est propre enfin moi je le ressens comme ça. Des fois ils disent comme ça pour rigoler quand je leur demande « Est ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu t'es trompé ? Parce que je suis con » ils disent ça en rigolant pour faire rire la classe.

C'est tout ça qu'il faut déjouer, tout ça qu'il faut travailler avec eux. C'est la vision qu'ils ont d'eux même. Ça c'est dur, c'est quelque chose qui est difficile à faire bouger. Et c'est maintenant qu'il faut agir : à la préadolescence. Il ne faut pas les rater à ce moment là, ils sont encore un peu malléable à cet âge là. Tu deviens moins souple en vieillissant

Je crois que notre rôle à nous c'est évidemment de leur rappeler les règles, de poser les interdits mais toujours leur dire qu'on croit en eux parce que ce n'est pas propre forcément qu'à eux mais parce que ce sont des enfants. Je leur explique. Je ne supporte pas les gens qui disent « je vais te parler comme à un adulte », quelle connerie ! Il faut leur dire, tu es un enfant, et moi je suis un adulte, je n'agis pas comme un miroir, je ne me positionne pas comme toi parce que justement je suis un adulte. Je suis convaincu qu'on peut rencontrer une bonne expérience et j'espère être de celles là pour aider ces gamins là. Mais il en faudrait d'autres parce qu'on voit bien que ça ne suffit pas mais je veux participer à ces expériences où on te dit « tu es une belle personne ». On comprend que ces gamins là ils ont besoin de ça parce que le système il est vachement dur, la compétition tout ça, donc il faut leur dire, voilà.

**Et bien merci beaucoup.**