



HAL
open science

Les élites du décrochage. Ethnographie d'une classe-relais

Elisa Champciaux

► **To cite this version:**

Elisa Champciaux. Les élites du décrochage. Ethnographie d'une classe-relais. Sociologie. 2022.
dumas-03943373

HAL Id: dumas-03943373

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03943373>

Submitted on 24 Aug 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

NANTES UNIVERSITE

Master TET (Terrain Enquête Théorie)

Mémoire de master 2 Sociologie

Les élites du décrochage.

Ethnographie d'une classe-relais.

Elisa Champciaux

Mémoire dirigé par Sophie Orange

Soutenu le cinq juillet 2022

Jury :

Mme Sophie Orange

Mme Marie Charvet

*À tous les élèves que j'ai pu suivre cette
année. Merci pour votre sincérité, votre
spontanéité, votre humour, votre auto-
dérision et votre soif de vivre qui ont
nourris mon cœur sans précédent.*

*À mes grands-parents qui m'ont
légué ma bonne étoile.*

Remerciements

Je me dois de remercier en tout premier lieu, toute l'équipe du Relais, en particulier Antoine Labatut, pour m'avoir fait confiance. D'une part pour remplir la mission ardue d'encadrer nos élèves et d'autre part, pour m'avoir laissé enquêter en m'accordant leur temps et leurs paroles.

Je remercie ensuite Sophie Orange, qui a dirigé ce mémoire, pour ses conseils, ses encouragements et ses relectures.

Je voudrais remercier tous-tes mes ami-es fidèles de la Famille pour leur soutien indéfectible et leur joie de vivre qui m'ont réconfortés durant cette dernière année de Master et première année sans pandémie, tout particulièrement Léonie et Antoine ainsi que Juliette et Mathis pour leurs aides au pied levé.

Je remercie également mes parents, pour m'avoir hébergé, soutenu, et relu avec la constante envie de me faciliter la vie.

Enfin, parce qu'elle m'a écouté tous les jours, soutenue chaque seconde et aidée sans cesse jusqu'au bout sans se lasser durant ces deux années difficiles, je tiens à remercier ma fidèle supportrice, Enora.

Abstract

Since the end of the 1990s, the French National Education system has set up remedial education schemes to deal with the phenomenon of school dropouts. This is the case of the "dispositifs-relais" which welcome young people to help them break with their precarious school and social environment. What is the impact of these schemes operating in parallel to mainstream school on pupils and teachers? This dissertation intends to answer this question. Thanks to an ethnographic survey based on participant observation, this work questions the links between a specific institution and individuals. As educational policies evolve and transform the institutional framework of these schemes, what impact do they have on their users? On the one hand, this dissertation focuses on the process of recruiting students into the scheme and on how students categorised as the "best" dropouts are directed towards these "dispositifs-relais". On the other hand, it examines the work of teachers at a time when their system is undergoing deep demographic, institutional and structural changes. Despite the negative image attached to these remedial schemes, teachers and pupils find resources in them. Through institutional rituals, teachers develop a specific professional sense of practice and pupils a strong collective identity.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GENERALE.....	6
PROCOLE DE RECHERCHE	10
<i>A - Les dispositifs-relais : de nouveaux lieux d'encadrement de la jeunesse populaire.....</i>	<i>10</i>
<i>B - Une participation observante à semi-découvert.....</i>	<i>14</i>
<i>C - Les matériaux recueillis.....</i>	<i>25</i>
PARTIE 1	28
UNE SELECTION SCOLAIRE NEGATIVE.....	29
<i>A - Repérage et sélection des « profil-relais ».....</i>	<i>29</i>
<i>B - La constitution des dossiers.....</i>	<i>40</i>
<i>C - L'orientation en relais : une ressource utilisée par les élèves et leurs familles.....</i>	<i>52</i>
LES COMMISSIONS D'ADMISSION	56
<i>A - L'instruction des commissions.....</i>	<i>57</i>
<i>B - Les admis d'office.....</i>	<i>69</i>
PARTIE 2	77
« ÊTRE SUR LA SELLETTE ».....	78
<i>A - La crise des dispositifs-relais.....</i>	<i>79</i>
<i>B - Les stratégies pour « garder la face ».....</i>	<i>90</i>
<i>C - Préservation de l'éthos relais</i>	<i>97</i>
« OPERATION SEDUCTION ! » : LES PROCESSUS D'INCULCATION D'UNE VOCATION-RELAIS	106
<i>A - Faire la promotion du dispositif</i>	<i>106</i>
<i>B - Les « volontaires désignés ».....</i>	<i>114</i>
CONCLUSION GENERALE	123
BIBLIOGRAPHIE	127
TABLE DES DOCUMENTS ILLUSTRATIFS	130
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	132
TABLE DES MATIERES.....	133

Introduction générale

Nessim a 14 ans. Il est inscrit en quatrième dans le collège de son quartier qui représente l'une des plus importantes cités HLM de la ville où les habitants issus des classes populaires ont en commun la précarité économique et sociale et, souvent, une histoire liée à des parcours d'immigration. Son père, au chômage depuis plusieurs années après une fracture au bras, vend de la soupe le midi à la fenêtre de leur appartement. Nessim entretenait un rapport apaisé à l'école jusqu'à son entrée au collège où il résiste aux exigences scolaires en adoptant un comportement agressif à l'égard des professeurs et en multipliant les absences. Son père, qui a toujours tenu à ce qu'il aille à l'école, continue de l'emmener tous les matins au collège malgré l'accumulation de sanctions telles que les heures de retenues, les exclusions de cours, jusqu'au conseil de discipline qui renvoie Nessim du collège temporairement. C'est dans ce contexte que ses professeurs lui soumettent une proposition : intégrer une classe-relais. Après un long travail fait de réunions et de discussions, l'enseignant de la classe-relais appuie son dossier lors de la commission d'admission des dispositifs-relais. Son intégration à la classe-relais se fait en novembre et il n'en repartira qu'en juin.

Le parcours de Nessim illustre les conditions de possibilité du processus de recrutement des élèves au sein du dispositif de remédiation scolaire qu'est le dispositif-relais¹. Cet extrait condense les différents aspects des parcours d'admission des élèves que se propose d'étudier ce mémoire : une situation scolaire et sociale dégradée, un rapport familial ambigu à l'institution scolaire, un établissement qui prescrit l'orientation en relais et un maintien dans le dispositif.

Depuis l'entérinement de la sociologie de l'éducation comme sous-discipline avec les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron² qui montraient notamment

¹ Afin de mieux comprendre le déroulé de cette introduction, il faut dès à présent préciser qu'un dispositif-relais se compose de classes-relais et/ou d'ateliers-relais.

² Bourdieu P. et Passeron J.-C, (1970) *La Reproduction* Paris, Minit.

que l'École reproduit les inégalités sociales au détriment des élèves issus de classes populaires, la sociologie de l'éducation s'est intéressée à plusieurs aspects de l'expérience scolaire. Les travaux ont porté sur les mécanismes sociaux déterminant les difficultés d'apprentissage scolaire des élèves tels que sur le rapport scriptural au monde¹, le rapport genré à l'École², les phénomènes d'absentéisme³ ou de ségrégation scolaire⁴. La sociologie a aussi étudié les acteurs de l'éducation, leurs effets sur les publics scolaires ou les processus de professionnalisation des enseignants⁵. Elle a aussi mis en évidence la mise à l'agenda politique de la question du décrochage scolaire⁶. Dans cette perspective, M. Millet et D. Thin se sont intéressés aux trajectoires scolaires des décrocheurs à travers la notion de « ruptures scolaires » qu'ils considèrent comme « une carrière scolaire et institutionnelle pleine et entière (bien que négative), faisant en ce sens partie des possibles scolaires objectifs »⁷, produite notamment par l'écart entre les exigences de l'École et les dispositions sociales des élèves. L'accès à leur terrain de recherche s'est opéré par le biais d'un accès à la population accueillie dans un dispositif-relais. Même si leur recherche a porté en creux sur l'organisation des classes-relais, elle a laissé en suspens les questions de recherche relatives aux caractéristiques de leurs publics et à leur fonctionnement institutionnel.

Les évolutions récentes des politiques éducatives entraînant l'éducation dans un tournant néolibéral⁸ et les réformes initiées par l'ex-ministre de l'Éducation Nationale, faisant des dispositifs-relais un outil d'encadrement des élèves dépourvus d'affectation scolaire, ont modifié l'action et l'ambition institutionnelle des dispositifs-relais. En effet,

¹ Lahire (Bernard). — *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 107, 1994. pp. 157-160.

² Duru-Bellat M. (1990) *L'École des filles* Paris, L'Harmattan.

³ Douat, Etienne, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute, 2011

⁴ Merle, Pierre. *La ségrégation scolaire*. La Découverte, 2012

⁵ Rayou P. et Zanten A. van (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants* Paris, Bayard

⁶ Bernard, Pierre-Yves. *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France, 2019

⁷ Millet, Mathias, et Daniel Thin. « Introduction », , *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, sous la direction de Millet Mathias, Thin Daniel. Presses Universitaires de France, 2012, pp. 1-14.

⁸ Laval C., Clément P., Dreux G., Vergne F. (2011), *La Nouvelle École capitaliste*, Paris, La Découverte

alors que le taux de collégiens dits en décrochage scolaire reste stable d'après le rapport sur « l'état de l'école 2020 » de l'INSEE, des classes-relais voient leurs budgets s'amoinrir voire ferment leurs portes et le nombre d'élèves qui y sont pris en charge est déficitaire chaque année.

Les questions de recherche de ce mémoire s'appréhendent à l'aune de ces impensés et des questionnements que peuvent soulever les transformations récentes des cadres politiques de l'éducation. Située au carrefour de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des institutions, cette enquête porte sur le processus de recrutement d'un dispositif scolaire destiné aux élèves en échec scolaire en s'intéressant d'une part à ses modalités institutionnelles et d'autre part à sa réalisation interactionnelle. Nous nous intéresserons aux collégiens pris en charge en analysant les effets des évolutions et des régulations institutionnelles, structurelles ou conjoncturelles sur le profil social des élèves du dispositif-relais et sur l'ensemble de ses membres.

A travers une enquête ethnographique, dont la méthode principale de récolte de données empiriques était l'observation participante au sein d'un dispositif-relais du département, nous avons étudié la manière dont sont façonnés des ajustements culturels entre les élèves recrutés et les professionnels de ce dispositif. En effet, deux questions de départ ont motivé cette enquête : comment adhérer à un dispositif scolaire lorsque l'on est un élève en rupture scolaire ? Comment faire adhérer ces élèves et comment se représenter son travail lorsque l'on enseigne dans une classe qui risque de fermer ?

La première partie du mémoire portera sur le repérage et la sélection des publics particuliers du dispositif par l'institution scolaire. L'étude du travail d'adhésion mis en œuvre par l'équipe professionnelle au regard des transformations actuelles de l'École en constitue la deuxième partie.

Nous apporterons d'abord des précisions sur le fonctionnement des dispositifs-relais et sur la méthode de recherche utilisée. Nous verrons notamment que la création des dispositifs-relais est liée à l'évolution du paradigme des valeurs portées par le gouvernement et qu'elle représente le nouveau visage des lieux d'encadrement de la

jeunesse populaire. En décrivant le déroulement de l'accès au terrain, c'est-à-dire mon embauche au sein d'une classe-relais, nous analyserons les conditions sociales de recrutement des professionnels du relais.

Après ce chapitre préambulaire, un deuxième chapitre tâchera d'objectiver le profil des élèves pris en charge par le dispositif. Nous verrons qu'en amont de la prise en charge, les élèves sont repérés de manière inégale et que la sélection scolaire engendrée est négative puisqu'elle se base sur des critères péjoratifs. Le dernier volet de ce chapitre visera à relativiser les effets de domination sur l'orientation de ces élèves en examinant les phénomènes de reconversion de la contrainte en ressources.

Le troisième chapitre s'intéressera à ceux qui font l'orientation scolaire de ces élèves en prescrivant ou interdisant l'accès aux classes-relais. Nous étudierons les variables de sélection mobilisées et effectives lors des commissions d'admission du dispositif mais aussi les techniques de contournement et de détournement du processus de recrutement et de sélection des élèves par le personnel éducatif et pédagogique de l'institution scolaire mais aussi par l'Institution elle-même.

Le quatrième chapitre visera dans un premier temps à dégager une compréhension de l'effet des transformations des politiques éducatives de lutte contre le décrochage scolaire sur le fonctionnement des dispositifs-relais. Peut-on parler d'une crise du dispositif ? Dans un second temps, ce chapitre éclairera les effets symboliques de ces transformations sur l'identité professionnelle des enseignants de classes-relais.

Le dernier chapitre abordera enfin les techniques de sélection des élèves mises en place par les enseignants de classes-relais. La promotion du dispositif auprès des candidats potentiels est soutenue par un travail de propagande pouvant s'apparenter parfois à du prosélytisme. Les thèmes de propagande mobilisés participent au travail d'inculcation d'une vocation pour l'orientation en relais de certains élèves. Nous verrons entre autres que l'adhésion et la fidélisation à ce que les enseignants appellent « l'esprit-relais » sont la garantie symbolique de la pérennité du dispositif.

Protocole de recherche

17 septembre 2021 : je signe un contrat d'Assistante d'éducation dans une classe-relais du bassin nantais hébergée dans un collège REP¹ et située dans un quartier classé « sensible » par l'Etat. Cette embauche n'est pas le fruit d'un travail préparatif d'enquête mais l'aboutissement d'une recherche d'emploi qui n'avait pour seule motivation à l'origine, l'aspect financier. L'idée d'un mémoire sur ce terrain s'est construite progressivement au fil de mes premières semaines de travail. C'est donc après une conversion à la recherche que j'ai mené ce que je nommerai une « participation observante à semi-découvert ».

A - Les dispositifs-relais : de nouveaux lieux d'encadrement de la jeunesse populaire

1) La création des dispositifs-relais

Actés par le « Plan Bayrou » de 1996 et mis en place en 1998, les dispositifs-relais sont une réponse aux questions de prévention de la violence en milieu scolaire pour encadrer les élèves les plus éloignés des exigences scolaires. Ils s'inscrivent dans le prolongement de plusieurs politiques, à l'œuvre depuis le début des années 1990, visant à pallier l'échec scolaire et à réduire les inégalités sociales et scolaires créées par les massifications scolaires successives. En effet, depuis la création du collège unique², les enfants de milieux populaires ont intégré massivement l'enseignement secondaire et leur scolarité s'est allongée. Malgré de nouvelles aspirations scolaires de la part de ces familles de milieux populaires, les exigences scolaires de l'Ecole peuvent entrer en contradiction avec les dispositions sociales et scolaires de leurs enfants. A partir des années 1960, la sous-discipline de sociologie de l'éducation s'établit en même temps que le débat public pose les questions de l'insertion professionnelle des sortants sans

¹ Réseau d'Education Prioritaire (anciennement ZEP)

² Loi Haby, 1975 (entrée en application en 1977).

diplômes du système scolaire. La circulaire du 1^{er} juillet 1981 crée les Zones d'Éducation Prioritaires dont le but est de lutter de façon globale contre l'échec scolaire, en donnant des moyens supplémentaires aux zones socialement défavorisées. Ce volontarisme politique est poursuivi par les lois Chevènement de 1985 dont l'objectif est d'amener 80% d'une classe d'âge jusqu'au baccalauréat. Alors que les discours politiques visaient la lutte contre les inégalités sociales, leur nature change dans les années 1990 en même temps que de nouveaux problèmes sociaux émergent sur la scène publique. Les discours médiatiques sur la violence des quartiers populaires s'amplifient et le thème des violences scolaires qui seraient dues à la scolarisation des jeunes des quartiers populaires est propulsé sur la scène publique et comme problème social¹. L'État se donne alors comme mission de ne pas laisser des jeunes de moins de 16 ans sans affectation institutionnelle.

Depuis leur mise en place, chaque nouveau ministre a proposé l'extension des dispositifs-relais, ce qui explique leur croissance ininterrompue (250 en 2002 et 434 en 2019²). Comme leur nom l'indique, les dispositifs-relais ont pour objectif un retour de l'élève au sein de son établissement d'origine après la rupture qu'ils opèrent avec l'enseignement dit « ordinaire »³. Ils sont le regroupement des classes-relais qui étaient gérées par la protection judiciaire de la jeunesse, et des ateliers-relais qui étaient gérés par des associations d'éducation populaire comme les Francas. Ces dispositifs proposent un accueil temporaire et adapté à des groupes de maximum 12 élèves. Officiellement, leur mission est de rescolariser les élèves dits « en décrochage scolaire » mais aussi de les resocialiser⁴. Les dispositifs accueillent des élèves du second degré relevant de l'obligation scolaire, c'est-à-dire ayant moins de 16 ans, et répondant à l'un ou plusieurs

¹ Millet, Mathias, et Daniel Thin. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France, 2012, p.

² Enquête CISAD

³ Dans l'écriture de mon mémoire, j'utiliserais les termes indigènes des individus qui les utilisent : aussi bien ceux des institutions officielles que celui des encadrants et des élèves.

⁴ Circulaire du 19/02/2021, <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo8/MENE2105909C.htm>

des motifs suivants : absentéisme non justifié, problèmes de comportements violents et récurrents aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs, mais aussi extrême passivité dans les apprentissages instaurant un processus d'échec et d'abandon. D'après Jean-Michel Blanquer, les « décrocheurs » ont plus de 16 ans et sortent sans diplôme du système scolaire¹. En cela, le relais est un outil de prévention ou de remédiation pour reprendre les termes de M. Millet et D. Thin.

Les dispositifs-relais résultent d'un partenariat entre l'enseignement public, le ministère de la Justice, plus particulièrement, la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), des associations et les collectivités territoriales. C'est pourquoi l'encadrement des élèves d'un dispositif-relais est assuré par une équipe constituée d'enseignants, d'éducateurs, de personnels associatifs et de professionnels de l'animation. L'implantation et l'administration des dispositifs relais relèvent d'un projet académique. En effet, le fonctionnement des dispositifs-relais varie d'un département à l'autre en fonction des projets académiques, des projets d'établissement ou de ceux qui les animent. Les classes-relais sont rattachées à un établissement scolaire et bien souvent une salle de classe et un bureau lui sont réservés au sein du collège de rattachement. Concrètement, les emplois du temps des élèves sont allégés et l'action pédagogique des dispositifs relais mise tout sur la disponibilité des encadrants, les activités extérieures et l'individualisation du suivi.

Alors que le terme de « décrochage scolaire » est entré largement dans le langage du gouvernement et de l'enseignement et qu'il est érigé en « priorité » par le gouvernement actuel, on observe une légère baisse du nombre de dispositifs-relais (490 en 2015 et 434 en 2020) et surtout une difficulté à recruter des élèves de la part des enseignants-coordonnateurs. C'est ce paradoxe qui m'a conduit à m'intéresser plus particulièrement à l'admission des élèves au sein du dispositif relais.

¹ Europe 1, 2014.

2) Le fonctionnement de la classe-relais enquêtée

Dans la classe-relais enquêtée, où je travaille en tant qu'AED¹, les élèves sont accueillis 22 heures par semaine durant 6 semaines. Les cours débutent à 9 heures et se terminent en général vers 15h30. Les élèves n'ont pas cours le mercredi. Trois matinées sont réservées aux activités scolaires durant lesquelles l'enseignant utilise différents moyens pour faire de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Il faut préciser que selon les encadrants du dispositif relais, la classe-relais n'a pas vocation à faire du rattrapage scolaire ou à suivre explicitement les programmes scolaires. Leur action se veut davantage centrée sur l'éducatif, la resocialisation et l'instauration d'un lien de confiance avec l'élève. Par exemple l'enseignant de la classe-relais enquêtée utilise l'outil informatique pour faire des mathématiques, le journal télévisé pour faire de l'écriture ou des jeux de société pour faire de la lecture. L'une des matinées est dédiée à l'activité musicale. Un intervenant associatif vient à l'école pour animer un atelier rap avec les élèves. Ils produisent un morceau ensemble avec un logiciel de mixage musical, puis ils écrivent un texte de rap, et l'enregistrent. Les après-midis sont réservées aux activités sportives comme la boxe ou l'équitation, et à des sorties en extérieur (visite de la ville, cinéma, théâtre, tribunal, jeux libres...). Mon travail consiste à accompagner les élèves sur les activités extérieures et les encadrer sur le temps des récréations et du déjeuner. Je dois aussi faire le *listing* des absences et retards des élèves mais la classe-relais se veut plus souple et tolérante que les classes dites « ordinaires » sur ce sujet. Enfin, je relaie l'enseignant lorsqu'il a des rendez-vous ou autre et qu'il ne peut pas surveiller les élèves. Parfois certains élèves ont besoin de discuter individuellement avec l'enseignant ou de faire une pause à l'extérieur et dans ce cas nous nous partageons la surveillance des élèves.

L'une des six semaines est réservée au stage d'observation en entreprise. En effet, les élèves français peuvent effectuer des stages d'observation dès lors qu'ils sont inscrits en 4^{ème}. Les élèves qu'accueillent la classe enquêtée sont généralement âgés de 14 à 16

¹ Assistante d'Education

ans et ils sont donc sur un pallier d'orientation. Leur inscription en lycée général est souvent remise en question à cause de leurs notes et de leurs comportements relevés par leurs professeurs. Les familles et les écoles d'origines attendent souvent que les élèves trouvent une source de motivation ou un projet professionnel lors de leur passage en classe-relais. Dès la première semaine, l'enseignant de la classe-relais parle de ce stage et souhaite que les élèves en trouvent un rapidement. La recherche de ce stage permet de travailler le curriculum vitae des élèves et de faire des petits projets d'écriture. Durant cette semaine de stage, je passe dans les entreprises pour vérifier que tout se passe bien et que l'élève a remis au patron son dossier de stage. Enfin, chaque classe-relais assure le renseignement de l'enquête nationale sur le parcours scolaire et éducatif des élèves lors de leur prise en charge en dispositif relais et les informations relatives à leur orientation à la sortie du dispositif. Cette enquête, que je dois renseigner s'appelle CISAD¹ et contient des données statistiques concernant le profil des élèves (sexe, âge, retard scolaire, dernière classe fréquentée, nombre de conseils de discipline, mesures éducatives...), les séjours proposés (durée, mode de prise en charge, nombre moyen de séjours par académie...) et le suivi à 6 mois et à 1 an des élèves (affectation à la sortie du dispositif, orientation à la fin de l'année, conseils de discipline...).

B - Une participation observante à semi-découvert

S'intéresser à la façon dont j'ai été recrutée au sein du dispositif relais permet de saisir une partie de ce que les professionnels du relais appellent « l'esprit relais ». Cet *ethos* de travail est à la base des démarches de recrutement des élèves au sein des classe-relais et l'un des objectifs de ce mémoire est d'en relater la teneur afin d'analyser les stratégies de repérage et de recrutement des enseignants.

¹ L'enquête CISAD est une enquête nationale sur le parcours scolaire et éducatif des élèves pris en charge en dispositif-relais ainsi que sur les informations relatives à leur orientation à la sortie du dispositif. Les résultats de cette enquête font l'objet d'un bilan annuel au niveau national et académique lors de comités de pilotage.

1) Mode d'entrée sur le terrain :

J'avais envoyé des C.V à plusieurs collègues pour exercer en tant qu'AED. Quelques jours plus tard, j'ai reçu le SMS suivant : « *Madame, Je viens de recevoir votre CV. J'aurai un poste d'AED de 60% à vous proposer. Il est spécifique puisqu'il est rattaché à un dispositif relais à -----.* Est-il possible de convenir d'un rdv ? Cdlr *Coordonnateur dispositif relais* ». Le rendez-vous a été convenu deux jours plus tard. Il avait lieu dans le bureau de la classe-relais, au collège. L'enseignant-coordonnateur¹ était présent ainsi que l'éducateur PJJ du dispositif. Le rendez-vous a duré un peu plus d'une heure. Durant cette heure, les deux hommes m'ont présenté le dispositif-relais du bassin nantais. L'ambiance est décontractée : on se tutoie, on ne porte pas le masque et on fait des plaisanteries. Sans entrer dans les détails de ma fonction, ils m'expliquaient qu'au sein de la classe-relais « *on ne fait pas sans, on ne fait pas à la place mais on fait avec* » les élèves. Ils ont souligné l'importance de l'individualisation des suivis et de trouver, en tant qu'encadrant, la « *bonne posture* ». Cette posture se caractérise par le fait de « *ne pas reprocher aux élèves, ce pour quoi ils sont en relais* », de faire attention à ne pas reproduire les jugements et les stigmatisations dont ils ont pu faire l'objet précédemment, c'est-à-dire par leur non-respect de certains codes exigés par l'Ecole : ponctualité, assiduité, langage, rester assis, écouter, etc... Tout en « *montrant qu'on n'est pas une classe dépotoir* » en faisant de nombreux rappels à l'ordre par exemple ou en étant très attentif aux événements de la classe afin d'en parler collectivement et individuellement à chaque fois. Cela rejoint les analyses de Romuald Bodin sur le sens pratique professionnel des éducateurs spécialisés². L'usage spécifique de la notion d'individualisation que recouvre le sens pratique professionnel des éducateurs spécialisés se rapproche de celui des professionnels du relais. Cela suppose une reconnaissance symbolique des jeunes accueillis comme étant légitimes à

¹ Les enseignants de classes-relais occupent un poste -d'après leur fiche de poste- d'enseignant coordonnateur. Entre eux ils leur arrivent de s'appeler les « coordonnateurs ».

² Bodin, Romuald. « Une éducation sentimentale. Sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée », *Déviance et Société*, vol. 35, no. 1, 2011, pp. 93-112.

être élèves, à être « enseignables » et « la maîtrise de la menace de la stigmatisation ». C'est dans ce cadre que la prise en charge des élèves peut se faire sur le mode du « don » : « *il faut savoir que bon on le fait parce qu'on le veut, c'est un cadeau pour eux au final, en tout cas on n'est pas non plus là pour supporter l'insupportable* ». De la même manière que pour les éducateurs spécialisés, le don reste mis en scène en ce qu'il recouvre une décision autoritaire. Les relations sont asymétriques par la position et le statut social dominant des encadrants. L'enseignant et l'éducateur m'ont ensuite décrit le profil des élèves accueillis en insistant sur leur « *dureté* », le fait qu'ils soient très difficiles, violents verbalement mais aussi physiquement et que certains font l'objet d'une mesure judiciaire. Ils me disent alors que l'ancien AED « *n'avait pas tenu 6 mois* » et qu'il s'était fait menacer physiquement à de nombreuses reprises par les élèves. Ils m'ont posé plusieurs questions telles que « *N'aurez-vous pas peur de rentrer dedans ?* », « *Etes-vous habitué à ce public ?* », « *Est-ce que ça vous dérange de pratiquer la Boxe ?* » auxquelles j'ai répondu négativement en utilisant l'argument selon lequel durant mon cursus en sociologie j'avais pu côtoyer des publics très différents. Dans tous les cas « *il faut réussir à garder l'ascendant* », car la relation avec ces élèves n'est pas authentiquement égalitaire *in fine*. Ayant grandi dans une école et un quartier dits « mixtes »¹ dont certains de mes anciens camarades sont passés eux-mêmes en classe-relais², j'ai utilisé cet argument et l'atmosphère s'est détendue immédiatement. L'enseignant connaissait d'ailleurs l'établissement dans lequel j'étais scolarisée et les professeurs que j'avais eu. À la fin de l'entretien nous rigolions ensemble et les deux hommes m'annoncent que ma candidature leur « *convient parfaitement* ». Dès la fin de l'après-midi, ils me rappellent pour m'annoncer que je suis bien embauchée. Cette façon de m'amener à dévoiler des informations personnelles non pertinente *a priori* lors d'une embauche leur a permis de mieux saisir ma personnalité.

¹ Il s'agit de mixité sociale. Les écoles dites « mixtes », dans le jargon enseignant, sont composées d'élèves issus de milieux sociaux et de quartiers variés.

² En effet, j'ai épluché entre autres les dossiers de l'année 2012-2013 -l'année de mes 14 ans- et j'ai retrouvé les dossiers de deux de mes amis d'enfance.

A l'instar des oraux lors de la sélection des élèves éducateurs spécialisés, mon entretien permettait de repérer et vérifier que j'avais bien les dispositions sociales et professionnelles requises pour être recrutée¹.

Les classes relais sont encadrées la plupart du temps par un enseignant et un AED. Il faut souligner qu'il n'existe pas de règlements pour le recrutement de cet AED-relais dont la fonction diffère des AED travaillant dans les vies scolaires des collèges. L'entretien d'embauche (plus d'une heure) est bien plus long qu'un entretien d'AED classique et tient lieu d'évaluation. L'équipe tient à ce que ces duos soient mixte. L'enseignant de la classe-relais pour laquelle je postulais étant un homme, il recherchait donc « *une fille* » et jeune de préférence puisqu'il est « *vieux donc il faut de tout* ». À ce moment de l'année, je n'étais pas encore fixée sur mon sujet de mémoire et je n'avais pas réfléchi à la possibilité de cacher mon statut d'étudiante pour enquêter à couvert mais, de manière générale, les assistants d'éducation sont plus jeunes que les autres encadrants. Ce sont souvent des étudiants ou des jeunes adultes voulant découvrir les métiers scolaires et éducatifs. Il n'est donc pas étonnant pour mes collègues que je sois aussi étudiante. Le fait d'écrire un mémoire en sociologie les a rassuré car l'enseignement et le travail social sont assez proche de la sociologie et s'appuient dessus partiellement. Ma position « d'intellectuelle » est toutefois singulière. Les autres AED-relais présentent au contraire, des scolarités interrompues ou discontinues. Même si le parcours scolaire n'est pas un critère de sélection en soi, les candidats doivent disposer d'un capital culturel permettant de conserver une position dominante vis-à-vis des élèves : « on n'est pas *regardant sur les diplômes tout ça, mais bon faut quand même avoir un certain bagage quoi donc comme on peut faire des sorties au musée ou autre il faut être un peu malin* ». « Être un peu malin » renvoie à des dispositions sociales attendues par les recruteurs. Le « bagage » est aussi la capacité à se plier au cadre dans lequel le métier est exercé : l'École. Même si les résultats scolaires ont peu

¹ Bodin, Romuald. « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 178, no. 3, 2009, pp. 80-87.

d'importance, l'adhésion aux valeurs républicaines de l'École et à la défense de l'école publique est fondamentale :

« Il s'agit d'avoir un rapport sain à la contrainte et aux institutions, donc moi je respecte généralement ce que me dit l'Etat en quelque sorte. Je me fais toujours vacciner et je compterais pas mes heures pour mon travail ». Enseignant-coordonnateur

Finale­ment, le capital culturel né­cessaire à l'encadrement en classe-relais atteste à la fois d'un niveau de connaissance mais aussi d'une capacité à respecter la forme scolaire. Comme les élèves éducateurs spécialisés, on m'a demandé « d'exprimer ma personnalité » : « *Qu'avez-vous à apporter au dispositif ? Avez-vous des passions, des savoir-faire particuliers ?* ». Les activités que j'ai alors citées, sont les passe-temps favoris de l'enseignant. Non content de ce constat, il me fait promettre d'organiser un karaoké si je suis embauchée. Cela montre l'homologie sociale recherchée lors de ces recrutements. Le critère de l'humour joue aussi lors de l'entretien. Les recruteurs n'ont cessé de rire et de faire des plaisanteries auxquelles je répondais sur le même mode : l'absurde et la moquerie vis-à-vis des hiérarchies. En effet, l'humour est considéré comme un « outil » à utiliser avec les élèves pour dédramatiser ou désamorcer des situations compliquées. Les encadrants du relais appellent ça « *le pas de côté* » et cela implique d'être réactif immédiatement, de jouer avec les mots :

« Medhi (énervé) : mais monsieur vasy vous êtes sérieux ou quoi ? j'ai pas envie d'être la c'est tout. Wallah je vais me casser ça fait déjà trop longtemps j'suis ici, vous allez pas me faire chier pour 15 minutes ?

Enseignant : Je sais que tu peux tenir bon, c'était bien ce que tu as fais jusqu'ici, c'est dommage d'arrêter si proche de la fin. Il est medhi moins le quart tu vas y arriver (clin d'œil) »

La capacité à opérer ce type de « pas de côté » est un savoir et une posture particulière qui fait partie du rapport au monde spécifique des professionnels du relais. Ce rapport au monde est un ensemble de caractéristiques sociales spécifiques telles que le capital culturel, l'humour¹, la réactivité orale, la « personnalité » mais aussi les valeurs d'idéologies particulières. En effet, des questions paraissant indis­crètes et

¹ On parle ici d'un humour socialement situé, comme une expression d'un rapport à la culture spécifique.

contraire au devoir de neutralité des agents publics m'ont été posées : « *Vous diriez quoi sur Michel Blanquer ? Vous avez déjà eu à faire à des chefs d'établissements ?* » Ces questions renvoyaient à l'esprit de militantisme à l'œuvre au sein du dispositif-relais. Ce militantisme s'exprime par le rejet discursif des hiérarchies sociales, économiques ou politiques. Mais aussi par un positionnement « anti-institution » : « *alors oui on a le ministère de la justice et de l'éducation qui nous contrôlent mais c'est sur le papier, parce que nous on a un peu rien à voir avec eux* ». Les membres du dispositif-relais enquêté expriment une forme de détachement, d'indépendance sur-jouée par rapport à l'institution scolaire, alors même qu'ils sont complètement pris dedans. Ils ont une façon de se positionner à côté de l'école et non comme une sous-école.

Cette vision clivée du monde, que l'on retrouve utilisée et discutée dans les travaux sur les classes populaires¹ depuis *La culture du pauvre* de Richard Hoggart (1970), est invoquée régulièrement par les encadrants du relais qui n'appartiennent pas aux classes populaires. « *Nous, les petits, les gens* », renvoient pour les professionnels du relais à « *ceux qui ont tous les pouvoirs* ». Cette forme d'identification aux classes populaires soutient l'investissement de la vocation dans l'identification à la fonction professionnelle sur le mode du bénévolat (on « ne compte pas ses heures »). Le rapport au monde spécifique du sens pratique professionnel des équipes du relais regroupe donc des caractéristiques sociales ambivalentes et contradictoires. Entre bénévolat et adhésion aux valeurs véhiculées par l'éducation nationale, les dispositions sociales et professionnelles requises au recrutement sont évaluées dès l'entretien d'embauche.

La conversion à la recherche opérée durant les premières semaines d'embauche, illustre dans le même temps mon adhésion à *l'ethos* du relais.

2) Conversion à la recherche

Ainsi, j'ai commencé à travailler dans cette classe à hauteur d'environ 23 heures par semaine. Cette immersion totale dans le dispositif-relais nantais a impliqué un

¹ Voir, par exemple, les travaux de Yasmine Siblot, Olivier Schwartz, ou Paul Pasquali.

rapport spécifique à ce qu'est devenu mon terrain de recherche. En effet, alors qu'il s'agissait d'une participation seulement, j'ai opéré une lente conversion à la recherche. Dès mon premier jour de travail, je me suis munie d'un carnet sur lequel je notais tout ce que j'apprenais et ce qu'il se passait chaque jour. Après plusieurs semaines, je me rends compte que mon nouveau travail est trop prenant pour mener une enquête de mémoire en parallèle. La « participation pure » s'est transformé en observation par la recherche d'une focale d'observation et la collecte désormais consciente de données empiriques. C'est pourquoi je qualifierais ma méthode de recherche de participation observante¹. Ce terme me permet de souligner la primauté de mon engagement dans ce travail sur l'enquête. Mon implication conséquente sur le terrain m'a permis de saisir les subtilités du travail des encadrants des classes relais et de comprendre ce que je n'aurais pas appréhendé de l'extérieur et notamment ce qui fonde, en partie, les analyses de cette étude : *l'éthos* ou plutôt « l'esprit-relais ». J'ai pu expérimenter le processus d'intériorisation de « l'esprit-relais » par les relations que j'ai pu entretenir avec mes collègues, avec les élèves et les hiérarchies auxquelles j'ai été soumise. Mais aussi par les émotions ou les tensions que j'ai pu ressentir par l'exercice de ce travail. J'ai participé à des réunions formelles et informelles faisant partie prenante du processus de repérage et de recrutement des élèves dans le dispositif. Complètement intégrée à l'équipe de travail, on m'a souvent demandé ce que je pensais des décisions devant être prises.

A tel point qu'au bout de quelques semaines j'adhérais complètement à « l'esprit-relais », me voyait déjà passer des concours à l'issue du master de sociologie afin de continuer dans cette voie, ravie d'avoir appris que « j'avais le truc ». En effet, alors que *l'éthos* du relais et les manières de travailler au sein du dispositifs relais peuvent s'acquérir, varier, s'assimiler ou s'améliorer, il s'agit avant tout « *d'avoir le truc. Tu l'as ou tu l'as pas* ». Avoir ce « truc » est assez difficile à définir et appréhender mais

¹ Bastien Soulé. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, 2007, 27, pp.127-140

il m'a été possible d'apporter quelques réponses après le passage d'une stagiaire dans le dispositif, qui elle, « *ne l'avait pas* ». Cette stagiaire était en école d'éducateurs spécialisés. Elle a grandi à Paris, est partie en voyage à l'étranger durant deux années après avoir obtenu son baccalauréat avant de s'intéresser aux métiers du social et de s'inscrire dans une formation. Après une journée en classe-relais, elle est retrouvée en pleurs par l'une de mes collègues car elle s'était faite violemment insulter par les élèves. La semaine suivante, la séance de Boxe se termine de la même manière car elle s'est fait moquer par les élèves en raison de sa tenue vestimentaire. Une série d'accrocs de ce genre ont fait qu'elle a été relativement peu intégrée dans l'équipe et auprès des élèves. On s'accorde alors pour dire que « *c'est pas pour elle* », « *c'est un monde trop loin d'elle ça doit être pour ça* ». En effet, elle me confie avoir grandi dans un environnement privilégié : ses parents étant magistrats et résidant dans un quartier huppé de la capitale. « Avoir le truc » renvoie à une forme de naturalisation des dispositions sociales spécifiques requises pour la pratique professionnelle, acquises notamment *via* une trajectoire sociale spécifique.

Cette immersion totale s'est faite à semi-découvert. C'est-à-dire que les collègues que je fréquentais au quotidien étaient au courant de mon travail d'enquête mais tous les individus gravitant autour du dispositif-relais enquêté (équipe pédagogiques, éducatives ou de direction des établissements, familles, élèves, intervenants extérieurs) ne l'étaient pas. Enquêter à semi-découvert me permettait de pouvoir écrire dans mon journal de terrain de manière quotidienne, y compris en présence de collègues, ou bien lors de réunion avec les chefs d'établissements ou les conseillers principal d'éducation puisqu'il n'est pas rare que d'autres membres de la réunion prennent également des notes. En revanche, je ne l'ai pas fait lors des activités extérieures avec des intervenants associatifs ou lors des réunions avec les familles ou bien seule avec les élèves. C'est-à-dire lorsque cela me paraissait inapproprié. Par exemple, les rendez-vous avec les familles et les élèves, précédant les prises en charge, sont stressants pour eux et ils sont attentifs à ce que les représentants de l'Ecole font, disent et écrivent. Dans ce cas j'ai préféré ne pas prendre de notes sur le moment afin de privilégier ma position

d'écoute. De manière générale j'ai toujours fait primer les attendus que mon travail exigeait de moi et aussi ce qui me paraissait le plus juste humainement, sur mon travail de recherche. J'ai essayé autant que possible de ne pas profiter de ma position pour poser des questions aux élèves par exemple. Je les ai laissés se confier à moi progressivement puisque c'est ce que suppose en partie ma fonction d'AED. En effet, plus jeune que les autres encadrants et plus proches des élèves socialement et géographiquement, c'était souvent à moi qu'ils se confiaient sur leur vie personnelle, leurs aspirations ou la manière dont ils avaient été admis dans la classe-relais. Enfin, même si enquêter à découvert auprès de certains individus risquait de générer des comportements artificiels, après un an d'immersion j'ai eu le temps de les contourner. Mon collègue m'a souvent fait de longs discours sur divers sujets, a insisté sur des sujets qu'il souhaitait que j'intègre au mémoire dans l'idée peut-être d'être reconnu. Mais nous avons passé un an tous les deux six heures par jour presque toute la semaine et avons eu le temps de faire connaissance et de s'apprécier personnellement. Enquêter à découvert était aussi un confort pour moi car je pouvais légitimement négocier parfois mes horaires de travail lorsque j'avais des obligations à la fac et me ménager des temps d'observations plus explicites lorsque j'en avais besoin. Toutefois, enquêter à découvert ne m'a pas ouvert toutes les portes. Certains organismes de l'Education Nationale ou certains corps de métiers me sont restés inaccessibles. En plus des observations que je faisais quotidiennement, je souhaitais assister à l'une des commissions départementales d'admission du dispositif puisque ma focale d'observation se concentre sur le processus d'admission des élèves. Pour cela, j'avais rédigé une lettre à l'inspecteur académique mais, après plusieurs relances, il a refusé ma demande. Pour se justifier il a dit que je travaillais déjà dans le dispositif et que c'était suffisant pour mon travail de recherche. Il est ensuite resté injoignable avant d'être suppléé par une inspectrice nouvellement nommée à la présidence de ces commissions. Cette nouvelle inspectrice ignorant alors les procédures d'admissions, je ne l'ai pas sollicitée.

Au début de ma prise de fonction je tenais à séparer mes temps et espaces de travail et hors-travail. Ma nouvelle posture d'observatrice créait une distance à mon

travail que je n'ai pas su garder après quelques semaines. Puisqu'il est fréquent que les encadrants donnent leur numéro de téléphone personnel aux élèves, j'ai choisi de le faire aussi. Un soir à 21 heures, je suis avec des amis et reçois un appel d'une élève. Elle m'explique qu'elle est dans une situation compliquée dans son quartier et qu'il faut venir la chercher de toute urgence. Je n'y suis pas allée mais j'y ai pensé toute la soirée en m'inquiétant de ce qui avait pu lui arriver. L'intrusion du travail dans ma vie personnelle et notamment ce type d'événement ont été plutôt fréquents et ont su me happer en quelques sorte faisant ainsi passer l'observation sur le dernier plan. J'ai écrit quotidiennement dans mon carnet de terrain qui est alors devenu le seul fil me raccrochant à la réflexivité exigée pour l'écriture du mémoire. Vivre et ressentir les mêmes événements et émotions que les autres encadrants ont finalement été un moyen privilégié de récolte de données même si parfois cela a pu menacer ma place dans le dispositif. En effet, il m'a été très souvent impossible de rester distanciée vis-à-vis des événements. Un lundi après-midi, un des élèves est arrivé en retard à la Boxe. L'éducateur PJJ, l'a sermonné à son arrivée. L'élève se déshabillait mais trop lentement selon l'éducateur qui lui a posé un ultimatum : « *tu viens ou tu pars !* ». L'élève a choisi de venir mais l'éducateur ne lui en a pas laissé le temps. L'élève a décidé de partir et la situation s'est envenimée. Après une longue série d'hurllements et de menaces physiques, l'élève est parti avant de revenir une seconde fois pour « *régler ses comptes* » durant lesquels il a réitéré des menaces de morts, le poing levé. Durant l'altercation, je n'ai pas osé intervenir sans doute parce que mon statut d'assistante me faisait sentir moins légitime que l'éducateur. Mais après l'altercation j'ai fait savoir qu'à mon sens l'incident aurait pu être évité et qu'il avait été induit par le comportement et le volume sonore de la voix de l'éducateur. Ce dernier m'a ensuite reproché de le critiquer alors que lui, au moins, participait à l'activité alors que moi j'étais assise sur le ring. Sans le savoir sur le moment, je venais de créer une scission dans l'équipe : d'un côté l'éducateur et un enseignant et de l'autre les assistants et un enseignant. Ma manière d'envisager le traitement de ce type d'incidents venait ainsi contrarier les méthodes de cet éducateur PJJ selon qui « *à la PJJ c'est comme ça on*

est ferme et on ne lâche rien, ils peuvent pas gagner sur ce genre de truc, si je crie fort c'est que je crie fort ». Je suis sortie affectée et énervée de cet événement et cela a duré plusieurs jours. La situation était devenue très tendue alors que j'avais pour objectif d'entretenir des relations apaisées avec l'ensemble de mes collègues dans l'espoir d'obtenir leur confiance et davantage de confessions. Effectuer cette participation observante à découvert principalement ne pas permis de rester distanciée à l'objet mais loin d'être une entrave à la réflexivité, cela m'a plutôt aidé à comprendre le travail des enseignants-coordonnateurs mais aussi à intérioriser les valeurs du relais et ses manières de travailler. Ce type d'événements est fréquent dans la mesure où les autres enseignants considèrent leur travail comme un sacrifice personnel, un dévouement social ou un engagement politique auprès des populations défavorisées. La gestion de ces intrusions du travail dans les temps hors-travail se fait par l'acquisition de ce qu'ils appellent la "posture de travail" qui consistent à trouver mentalement une certaine distance au travail sans entraver la dimension militante du travail. Il s'agit de ne pas être submergé par les problématiques liées au travail mais d'être suffisamment investi et engagé pour les valeurs défendues par ce qu'ils appellent « l'esprit-relais », c'est-à-dire placer l'élève au centre du projet par l'individualisation du suivi et l'hyper-disponibilité et flexibilité des encadrant.es. A l'image des travailleurs sociaux étudiés par David Laloy au Québec¹, pour les enseignant.es auprès desquels je travaille, l'articulation des temps sociaux est un enjeu central et dont le maintien dans le métier dépend. D'abord les attitudes vis-à-vis de cette articulation des temps sociaux est fonction de la socialisation professionnelle des individus. Les éléments de structuration spatio-temporelle sont intériorisés par les individus et définissent leur rôle professionnel. Au sein du dispositif, un bon enseignant est un enseignant disponible et dévoué même hors-travail. De plus, la liberté dont ils disposent ne structure pas clairement les moments et les lieux dans lesquels le travail doit être réalisé fait en sorte que celui-ci

¹ Laloy, David. « L'articulation des temps sociaux comme enjeu central chez les professionnels du social », *Pensée plurielle*, vol. 26, no. 1, 2011, pp. 53-64

s'étend dans des temporalités plus larges, diffuses et imprévisibles. C'est davantage la disponibilité des élèves ou de leur famille qui définit les temps de travail. Cela concourt à la fonction floue et la non-identité de ces professionnels à l'image de ce que relevait Romuald Bodin à propos des éducateurs spécialisés. Ensuite, la mesure de l'investissement au travail se fait aussi par sa composante subjective et la charge mentale qu'il engendre. Du fait des situations de détresse et de conflits dans lesquelles se trouvent les élèves et leurs familles, les enseignants décrivent la difficulté qu'ils rencontrent à résister à la pénétration de cette charge mentale dans leurs autres sphères sociales et notamment familiales. La gestion de l'articulation des temps sociaux est davantage vécue comme un choix que comme une obligation professionnelle imposée par une hiérarchie, ce qui engendre des sentiments de culpabilité envers son travail ou envers ses responsabilités familiales par exemple.

C - Les matériaux recueillis

L'enquête a permis d'avoir un accès illimité aux dossiers des élèves pris en charge par la classe-relais enquêtée depuis l'année 2008, mais ce mémoire s'appuie sur une attention particulière portée aux dossiers d'élèves de l'année 2021-2022 et 2020-2021. Ma position d'AED a notamment permis une connaissance fine des dossiers des 16 élèves de cette année.

Le tableau suivant présente les différents élèves de la classe-relais enquêtée avec leurs prénoms anonymisés ainsi que quelques caractéristiques sociales retenues à leur sujet. Tous les extraits d'entretien ont fait l'objet d'une anonymisation, le nom des personnes a été modifié et toutes les données qui permettraient de les identifier ont également été retirées. Le choix du prénom d'anonymat s'est fait de manière à respecter le sexe, l'appartenance religieuse, l'appartenance nationale et la connotation sociale du prénom d'origine :

Prénom (anonymisé) de l'élève	Genre (F/M) et âge	Mesures administratives (civiles et/ou éducatives) et judiciaires	Responsables légaux
Roka	M, 14	Oui	ASE
Seyma	F, 14	Oui	Mère : Père : décédé
Ayoub	M, 13	Oui	Mère : Père : inconnu
Aymeric	M, 14		Mère : Père : décédé
Azdin	M, 15	Oui	Mère : Père : inconnu
Nessim	M, 14		Mère : Père : chômage
Quentin	M, 14		Mère : Père : ouvrier BTP
Pamela	F, 14	Oui	Mère : Père : chômage
Marvin	M, 15	Oui	Mère : Père : inconnu
Abdel	M, 14		Mère : Père : absent
Amadou	M, 15	Oui	Mère :

			Père : mécanicien automobile
Prince	M, 14		Parents décédés Logé chez une tante, mère au foyer
Ilies	M, 15	Oui	Mère : secrétaire dans un collège Père : gardien de gymnase
Chaima	F, 15	Oui	Mère : au foyer Père : livreur (pas d'autorité parentale)
Adam	M, 14		Mère : technicienne de surface Père : inconnu
Logan	M, 13		Mère : technicienne de surface Père : décédé

Tableau 1 : liste des élèves pris en charge durant l'année 2021-2022 au sein de la classe-relais enquêtée

Partie 1

Afin de comprendre les processus de recrutement des élèves au sein des dispositifs-relais, cette partie du mémoire porte sur les effets du fonctionnement de cette institution sur le profil de ses usagers. Au regard des transformations actuelles des cadres politiques du dispositif, nous verrons comment l'institution scolaire opère une sélection scolaire élitiste négative sur ses élèves. Un premier chapitre traitera des manières de constituer les dossiers d'admission des élèves par les établissements scolaires, de leurs critères de sélection. Comment l'institution scolaire en vient à recruter ses « meilleurs décrocheurs » ? Quel est le « profil-relais » recherché par l'inspection académique ? Un second chapitre traitera de leur instruction en commission et des critères de refus à l'orientation en classe-relais. Dans quelles mesures des facteurs extérieurs autres que les critères d'admission officiels peuvent entrer en jeu dans l'instruction des dossiers ? Pour des dossiers scolaires similaires, quelle est la probabilité de se voir diriger vers le dispositif relais, et selon quels critères ? Comment s'articulent la volonté réelle des élèves et l'obligation, la pression exercée par les adultes ?

Une sélection scolaire négative

A - Repérage et sélection des « profil-relais »

La constitution des dossiers des élèves en vue d'une admission au sein du dispositif relais est l'aboutissement d'un repérage puis d'une sélection des meilleurs « profils-relais »¹ de la part des équipes d'encadrements au sein des établissements scolaires. Derrière les critères d'admission des textes officiels, comment s'opère le processus de repérage des décrocheurs envoyés en classe-relais ?

1) Ce que disent les textes officiels.

- a) L'évolution des critères définissant les décrocheurs scolaires au fil des circulaires ministérielles

La première circulaire de 1998 traitant des dispositifs relais indique que les dispositifs relais sont destinés aux « *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.* »². Les élèves défiant l'ordre scolaire participant ainsi

¹ C'est ainsi que les membres du dispositif-relais enquêté désignent les élèves vers qui leur action pédagogique et éducative est destinée.

² Circulaire 98-120 du MEN, 12 juin 1998

au « désordre scolaire » pour reprendre les termes de Daniel Thin¹ mais aussi ceux ayant mis en place des stratégies d'évitement de l'ordre scolaire par leur passivité, sont les élèves auxquels sont destinés les dispositifs relais. Concrètement, le « désordre » scolaire est ce qui est vécu comme perturbateur de l'ordre scolaire, ce qui n'est pas conforme aux règles scolaires (règles de l'institution, règles de l'établissement, règles des enseignants), ce qui perturbe l'action pédagogique, met en cause l'autorité pédagogique, etc.² Ces élèves ne doivent pas avoir fait l'objet d'autres mesures telles que l'enseignement adapté (SEGPA) ou spécialisé (ULIS). Toutefois, cela ne signifie pas que ces élèves ne relèvent pas de l'enseignement adapté, dans la mesure où la décision de l'intégrer relève des parents. Il n'est pas rare que des propositions pour intégrer une SEGPA ou une ULIS soient faites aux parents, qui refusent ensuite ces propositions. Par exemple, l'une de nos élèves avait fait l'objet d'une de ces propositions en classe de sixième mais sa mère avait refusé. L'année suivante, la mère a formulé elle-même une demande mais qui a été refusée par manque de place. L'élève a donc poursuivi sa scolarité en milieu dit « ordinaire » avant d'être admise à plusieurs reprises en classe-relais en classe de quatrième et de troisième.

La circulaire de 2006 concernant les dispositifs relais reprend en partie les termes de la circulaire précédente : « *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.* »³ Cette circulaire insiste sur le caractère marginalisé des élèves relevant du dispositif relais qui risquent la déscolarisation. Même si l'on peut considérer ces termes comme des objets de

¹ Daniel Thin. "Désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires. 1999.

² *Ibid.* p.6

³ Circulaire 2006-129 du MEN, 21 août 2006.

catégorisation produits par les institutions¹, il faut, ici, comprendre le terme de déscolarisation comme une perte de la norme de scolarisation ou plutôt comme une sortie précoce du système scolaire².

La circulaire suivante de 2014 reprend *grosso modo* ces termes : « *Ces dispositifs relais s'adressent à des élèves du second degré relevant de l'obligation scolaire entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des apprentissages, en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation : absentéisme non justifié, problèmes de comportement aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs, mais aussi extrême passivité dans les apprentissages instaurant un processus d'échec et d'abandon.* »³ La mention « relevant de l'obligation scolaire » est ajoutée. Cette nouvelle circulaire qui abroge les précédentes précise d'ailleurs que « *lorsqu'un jeune n'est plus inscrit en établissement scolaire mais qu'il bénéficie par ailleurs d'un suivi auprès d'un service partenaire, ce dernier apportera une contribution renforcée pour faciliter une éventuelle orientation vers un dispositif relais* ». L'objectif de conserver au sein de l'institution scolaire l'ensemble des élèves devient prégnant. Une autre nouveauté de cette circulaire est la création depuis la rentrée scolaire de la même année, des « internat-relais ». Ils prennent en charge « *certaines élèves en rupture plus profonde avec les exigences de la vie des établissements scolaires ou en voie de déscolarisation* » afin de prodiguer une prise en charge éducative globale.

En 2021, les termes de marginalisation et de déscolarisation sont retirés : « *Ces dispositifs relais s'adressent à des élèves du second degré relevant de l'obligation scolaire entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des apprentissages : absentéisme non justifié, problèmes de comportement violents et récurrents aboutissant*

¹ Proteau L., 2003, L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, Maison des sciences de l'homme, p.100

² Esterle-Hedibel, Maryse. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, vol. 30, no. 1, 2006, pp. 41-65.

³ Circulaire 2014-037 du MEN, 28 mars 2014

à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs, mais aussi extrême passivité dans les apprentissages instaurant un processus d'échec et d'abandon. Ils ne se substituent pas aux dispositifs d'enseignement adaptés ou aux dispositifs prévus pour les élèves en situation de handicap, ni aux mesures prévues pour l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Il est important, dans une perspective de prévention, de prévoir des modalités adaptées aux plus jeunes »¹. Le texte insiste cette fois sur les termes de « prévention » et « d'adaptation ».

La finalité des dispositifs a opéré un glissement en vingt ans. Alors que ces dispositifs devaient être temporaires en 1998 afin de « favoriser une réinsertion effective des élèves concernés dans une classe ordinaire de formation » et que le jeune « puisse reconstruire une image positive de lui-même et élaborer un projet authentique de formation », en 2021, l'objectif est de le « préparer à la poursuite d'une formation » (quelle qu'elle soit) « en s'attachant à privilégier un objectif de socialisation et d'éducation à la citoyenneté ». Ce glissement est le reflet des orientations politiques scolaires. On est passé des discours de lutte contre les inégalités à des discours de protection contre les violences scolaires. Devenues un problème social, les violences scolaires autrefois traitées comme pendant de l'échec scolaire sont considérées comme des incivilités.

b) Les dispositifs-relais comme espaces d'exclusion intérieure

En fait, le public des dispositifs relais regroupe une catégorie d'élèves réfractaires aux logiques scolaires mais qui se distingue des « anormaux » de l'école tels que les élèves ayant des troubles cognitifs ou des handicaps. Issus des fractions les plus démunies des classes populaires, les élèves du relais sont en situation de « ruptures scolaires »². En tant qu'aboutissement d'un processus de tensions et de contradictions entre les logiques scolaires et leurs logiques sociales intériorisées, les ruptures scolaires

¹ Circulaire du MENJS, 19 février 2021

² Millet et Thin, op. cit.

sont à resituer en fonction de la question scolaire et de la question sociale selon M. Millet et D. Thin. Les configurations familiales, les difficultés d'apprentissage scolaire, les comportements a-scolaires, les carrières institutionnelles et les sociabilités juvéniles des élèves, sont plusieurs dimensions des conditions sociales de possibilité des parcours de ruptures scolaires. De leur articulation résulte l'une des modalités de l'échec scolaire en milieu populaire. Une sorte de « capital négatif » lié au cumul des difficultés telles que la précarité socio-économique, scolaire et culturelle ou les accidents biographiques et les déracinements sociaux, peut affaiblir les réseaux de solidarité des familles, qui sont souvent des mères seules se retrouvant largement encadrées par les institutions (école, justice, travail social...). Les temporalités familiales de l'immédiateté se caractérisent par leur discontinuité et leur inconstance, affaiblissant les modes de l'autorité familiale et l'action régulatrice des comportements juvéniles. Les difficultés scolaires notamment précoces sont le terreau commun des élèves admis en dispositif relais. Les postures contraires aux logiques scolaires telles que les pratiques langagières, les contraintes corporelles (rester assis, lever la main, etc.) ou les temporalités de l'école sont autant d'exigences entrant en contradiction avec leurs dispositions sociales. Ces difficultés scolaires engendrent elles-mêmes des comportements a-scolaires. La stigmatisation scolaire et l'auto-dévalorisation provoquent bien souvent l'évitement de l'activité pédagogique voire l'absentéisme ainsi que des perturbations plus ostentatoires de l'ordre pédagogique entraînant alors des conflits avec les agents de l'institution scolaire. Ces conflits ont pour conséquences des séries de sanctions aboutissant à la construction d'un « casier scolaire ». Couplés à un parcours déclassé dans des collèges de quartiers populaires et à une perte de repères lors de l'entrée au collège, ce sont des parcours instables dans l'organisation scolaire que suivent ces élèves, dont l'admission en dispositif-relais est l'une des étapes dans leur nomadisme scolaire. Enfin, les logiques des groupes de pair de ces élèves entrent en tension avec les logiques scolaires. Le quartier d'origine des élèves peut constituer une ressource sociale et symbolique dont le capital relationnel produit peut compenser le faible capital scolaire. Le travail scolaire entrave et isole de cette ressource. Les propriétés sociales de ces élèves en ruptures

scolaires qu'accueillent les dispositifs relais, que nous venons de lister, ne sont pas éloignées de celles des collégiens du même milieu social. Sociologiquement, la catégorie des élèves auxquels s'adressent les dispositifs relais n'existe pas. Partant, les dispositifs relais représentent un espace d'exclusion intérieure à l'institution scolaire.

Pourtant, l'ensemble des encadrants des dispositifs relais ainsi que les directions académiques ont une idée précise de ce que regroupe cette catégorie des « profils-relais ». Au niveau local, la direction académique de Loire-Atlantique précisait en 2014 que les élèves admissibles en dispositif relais sont un « *public à identifier précisément* » qui se caractérise par un « *refus d'investissement scolaire, difficulté à respecter les règles de la vie collective, absentéisme chronique, comportement agressif ou de repli* ». Le document précise qu'il faut veiller à ce que ces comportements ne relèvent pas de troubles médicaux et que l'entrée en classe-relais ne doit pas se substituer à une mesure disciplinaire¹. Cette année, l'inspecteur en charge des dispositifs du département insistait sur son envie « d'accompagner et non pas de remédier » et listait une nouvelle catégorisation des élèves en fonction de leurs âges : « décrocheur, décrochant, décroché ». Les classes-relais où nous travaillons s'occupant des décrochants (14-16 ans). Ces efforts pour créer des catégories d'élèves sont toutefois renseignés dans des textes ouverts dont l'interprétation peut varier. Alors concrètement, sur quoi se fondent les « profil-relais » ?

2) Caractériser le « profil-relais »

a) Ce que disent les statistiques

Les données statistiques suivantes sont issues de l'enquête CISAD qui est renseignée par les encadrants de tous les dispositifs relais français depuis 2011. Son renseignement m'est attribué dans la classe-relais où je travaille. Afin d'obtenir les informations nécessaires à son renseignement, je dois téléphoner à la famille ou les

¹ Document de la direction des services départementaux de l'éducation nationale Loire-Atlantique traitant des dispositifs relais diffusé en interne, 8 septembre 2014.

responsables légaux des jeunes qui sont passés dans la classe-relais il y a 6 mois ou 1 an. Parfois, je n’obtiens pas de réponses car les numéros ne sont plus les mêmes ou tout simplement parce que les personnes ne sont pas joignables. Dans ce cas, je téléphone à l’établissement d’origine de l’élève, mais cette démarche n’aboutit pas toujours dans la mesure où, parfois, le jeune a été déscolarisé à la suite de son passage en classe-relais ou alors l’établissement ne possède pas les informations que je demande. C’est pourquoi je dois souvent cocher « Ne sait pas » ou, le cas échéant, cocher une réponse qui semble la plus probable car il n’y a pas toujours la possibilité de non-réponse. Je suppose que cette situation doit être semblable pour l’ensemble des dispositifs relais. Les données que j’utiliserai ci-après et dans l’ensemble du mémoire doivent donc être interprétées avec prudence même si j’ai tâché d’exploiter les variables dont le renseignement est peu incertain.

Il faut savoir qu’en moyenne en 2018-2019, au niveau national, une classe-relais accueillait 19,9 élèves. Parmi eux, une large majorité étaient des garçons :

T5 - Répartition des élèves par sexe (en %)

	ATELIER	CLASSE	INTERNAT	DISPOSITIF	<= 11 ANS	12 ANS	13 ANS	14 ANS	15 ANS	>= 16 ANS
GARÇONS !!!	74,3	75,4	77,9	75	75	80,6	75	74,1	69,3	64,3
FILLES	25,5	24,3	21,2	24,7	25	19,1	24,8	25,8	30,4	35,7
NR	0,1	0,3	1	0,3	0	0,3	0,2	0,1	0,3	0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Base : 5710 élèves

NL : 74,3 % des élèves accueillis en atelier sont des garçons. 75 % des élèves accueillis en dispositifs à 11 ans sont des garçons

Tableau 2 : Répartition par sexe des élèves sur l’ensemble des dispositifs-relais français selon leur âge au moment de leur prise en charge, durant l’année 2018-2019

Source : Enquête CISAD, Ministère de l’Education Nationale et de la Justice.

75,4% des élèves accueillis en classe-relais en 2018-2019 sont des garçons. On remarque qu’en fonction de l’âge la différence entre le pourcentage de filles et de garçons n’est pas la même. Plus les élèves sont âgés, plus le pourcentage de filles augmente. En 2012-2013, ce constat était d’autant plus probant :

T5 - Répartition des élèves par sexe (en %)

	ATELIER	CLASSE	DISPOSITIF	<= 11 ANS	12 ANS	13 ANS	14 ANS	15 ANS	>= 16 ANS
GARÇONS	72,9	73,7	73,4	84,5	78,3	74,3	70,6	70,1	66,7
FILLES	25,9	25,4	25,6	14,7	20,8	24,7	28,2	29,4	32,1
NR	1,2	0,9	1	0,9	0,9	1	1,2	0,5	1,2
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Base : 7168 élèves

NL : 72,9 % des élèves accueillis en atelier sont des garçons. 84,5 % des élèves accueillis en dispositifs à 11 ans sont des garçons

Tableau 3 : Répartition par sexe des élèves sur l'ensemble des dispositifs-relais français selon leur âge au moment de leur prise en charge, durant l'année 2012-2013

Source : Enquête CISAD, Ministère de l'Education Nationale et de la Justice

Parmi les élèves accueillis en dispositifs à 11 ans, le différentiel garçon/fille est de 69,8 points de pourcentages contre 50 six ans plus tard. La répartition fille/garçon dans les dispositifs à l'âge de 15 ans n'a lui, très peu évolué.

Or, les textes officiels insistent tous sur l'objectif de mixité et de trouver un équilibre entre le nombre de garçons et de filles. Mais la différence effective traduit une difficulté majeure relevée par les membres du dispositif-relais dans lequel je travaille, c'est-à-dire le fait que des élèves qui pourraient bénéficier d'un séjour en dispositif n'en intègrent pas toujours un, parce qu'ils ne sont pas toujours identifiés. Même si les filles ont de meilleures performances scolaires et un risque plus faible de décrochage scolaire, l'écart garçon/fille en point de pourcentage est assez faible en France. Mais leurs parcours de décrochage scolaire ou plutôt, leurs processus de ruptures scolaires sont plus discrets que ceux des garçons construits davantage en rupture avec l'ordre scolaire (plus de sanctions disciplinaire et d'exclusions)¹. En tout cas, leur prise en charge est plus tardive. Elle arrive en classe de quatrième ou de troisième (14-15 ans), c'est-à-dire sur un pallier d'orientation. Toutes les filles que nous avons reçues dans la classe-relais cette année étaient inscrites en troisième et ne s'étaient pas rendues dans leur collège depuis environ deux ans. Bien souvent, les établissements d'origine décidaient de

¹ Pourquoi les filles décrochent-elles ? L'effet du genre sur l'expérience du décrochage scolaire. Pierre Yves Bernard et Christophe Michaut, Centre de recherche en éducation de Nantes (EA 2661) Université de Nantes

constituer un dossier d'admission en classe-relais pour ces filles lorsqu'ils se rendaient compte, lors de ces périodes d'orientation, qu'il fallait s'en occuper :

« On l'a pas vu depuis 15 mois à peu près, sauf que là il faut que je la mette quelque part, elle est en troisième maintenant. Mais le problème c'est qu'elle ne vient plus, elle veut plus venir et elle et sa mère m'évitent la plupart du temps. Si ça continue je vais devoir faire une info... Alors comme je veux pas en arriver à ça quand même je me suis dis autant l'envoyer au relais directement, il faut vraiment qu'on lui trouve une inscription pour l'année prochaine, c'est obligatoire ». Principale adjointe de collègue.

C'est par leur absentéisme de longue date que se caractérise le profil des filles admises en classes relais :

T12 - Répartition des élèves selon la fréquentation scolaire antérieure (en %)

					GARÇONS				FILLES				<= 11 ANS	12 ANS	13 ANS	14 ANS	15 ANS	>= 16 ANS
	ATELIER	CLASSE	INTERNAT	DISPOSITIF	ATELIER	CLASSE	INTERNAT	DISPOSITIF	ATELIER	CLASSE	INTERNAT	DISPOSITIF						
RÉGULIÈRE	71,2	55,8	46,2	61,5	73,6	60	53,1	65,1	64	42,7	22,7	50,8	87,4	76,3	68	53,3	32,9	34,9
INTERMITTENTE	24,8	32,1	33,7	29,3	22,9	29,7	35,8	27,2	30,4	39,5	22,7	35,6	10,1	21,1	25,9	35,3	44,2	34,9
ABSENT DEPUIS PLUS DE 2 MOIS	3,8	11,9	20,2	9	3,3	10,1	11,1	7,6	5,2	17,6	54,5	13,3	2,5	2,6	5,9	11,2	22,6	30,2
NR/NSP	0,2	0,2	0	0,2	0,1	0,2	0	0,1	0,4	0,1	0	0,2	0	0	0,2	0,2	0,3	0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
DURÉE MOYENNE DÉSCOLARISATION	24.0	22.4	19.0	22.8	21.2	22.1	26.7	22.0	28.9	23.0	13.3	24.2	15.3	16.0	22.9	22.6	24.4	34.8

Base : 5710 élèves

NL : les élèves accueillis en atelier relais qui auparavant avaient été absents depuis plus de 2 mois avaient eu une durée moyenne de déscolarisation de 24.0 semaines

Tableau 4 : Répartition par sexe et lieu de prise en charge des élèves selon leur fréquentation scolaire antérieure en %

Source : Enquête CISAD, Ministère de l'Education Nationale et de la Justice

17,6% des filles accueillies en classe-relais en 2018-2019 avaient été absentes depuis plus de deux mois contre 10,1% pour les garçons.

Cette comparaison de la répartition fille/garçon parmi les prises en charge en classe-relais montrent bien que le « profil-relais » n'est pas sous-tendu de caractéristiques singulières préalablement définies par des textes officiels.

b) Rechercher les « meilleurs décrocheurs »

« Ce qu'on doit faire nous c'est trouver et proposer des élèves pour qui le relais sera bénéfique. Donc ça peut pas être tout le monde, je prends que les meilleurs décrocheurs », CPE d'un collège REP+

Ces « meilleurs décrocheurs » doivent ne pas pouvoir être pris en charge par les dispositifs de soutien interne aux établissements ou alors en avoir déjà bénéficié sans

succès tout en n'étant pas en trop grande difficulté. Toutefois, cette appréciation n'est pas sans rapport avec la réputation de l'élève au sein de l'établissement. C'est d'ailleurs le premier argument invoqué lors des réunions auxquelles j'ai pu assister. Les membres de l'équipe pédagogique présents insistaient souvent sur le fait que l'élève qu'ils présentaient avaient des « capacités » ou un bon caractère et que « quand il veut, il peut » :

« Oh non vraiment Azdin c'est vraiment un bon gars, il est vraiment sympa quand tu le prends entre quatre yeux et il a de la discussion en plus ! Il a un vrai potentiel et doit être ambitieux vis-à-vis de sa scolarité, nous on y croit vraiment hein », Principal d'un collège REP+

De la même manière lors d'une réunion pour un autre jeune, un CPE insiste sur le fait que :

« Aymeric il a plein de capacités à exploiter, nous ce qu'on voit c'est qu'il y a surtout un problème d'immatunité à régler. C'est pas un mauvais bougre et quand il s'y met, il y arrive plutôt pas mal d'ailleurs, il doit travailler son rôle d'élève et gagner en maturité ! », CPE

Ces exemples montrent que lors des échanges de vives voix du moins, les spécificités de l'élève propres à sa réussite dans les apprentissages sont évincées des discours. C'est plutôt l'image de l'élève qu'ont les équipes pédagogiques qui prime. D'ailleurs, ces dernières expriment leur choix des élèves sur le mode du dévouement et de l'altruisme :

« Nous tu sais on fait ça vraiment pour toi, tu sais ça me prend beaucoup de temps de remplir le dossier c'est pas facile, mais je peux pas te laisser comme ça alors tu vois j'abandonnerais pas mais oublie pas que c'est un cadeau qu'on te fait là », Une CPE à un élève lors d'une réunion.

En définitive Azdin est « un bon gars », Aymeric « n'est pas un mauvais bougre », Pamela « n'est pas une mauvaise gamine », Ilies « est sûrement doué de ses mains même s'il ne tient pas en place », Seyma est « très très gentille dans le fond », Marvin est « très agréable seul à seul ». Ces jugements tiennent à une bonne note que l'élève a déjà eue, à son degré d'amabilité avec un ou plusieurs adultes ou à sa capacité à échanger et accepter ce qui lui est proposé.

Ces catégories d'appréciation des élèves sont toutefois à replacer sur l'échelle des dispositifs existants au sein des établissements scolaire comme des réseaux internes de soutien et de lutte contre le décrochage scolaire, mais aussi, à articuler avec les diverses sanctions à disposition des équipes pédagogiques. En effet, plusieurs CPE ayant constitué des dossiers d'admission en classe-relais, insistent sur la nécessité de répit pour le collègue le temps de la prise en charge de l'élève par le dispositif. Le premier jour d'Amadou dans la classe-relais, sa CPE l'accompagne et nous signifie que :

« Le collègue, les profs et même moi on a besoin d'une vraie pause là avec Amadou, il y a pas mal de profs qui n'en peuvent plus et c'est au bord de l'explosion. Vous verrez il a pas de problème d'assiduité lui hein il est toujours là mais des fois en retard et surtout il est pas motivé », CPE d'une cité scolaire

La « perte de motivation » des élèves est une rengaine dans les discours des établissements concernant les élèves qu'ils envoient en classe-relais. L'institution n'a plus d'outils pour convertir l'élève à sa *doxa*. Qu'il soit apathique ou perturbateur, l'élève dérange l'Ecole et son « ordre pédagogique ». Les solutions pour gérer ces cas font défaut et le séjour en classe-relais apparaît pour les encadrants de l'élève comme une pause permettant souvent d'éviter une sanction. En cela, le « profil-relais » est un profil pour qui l'institution scolaire a encore des attentes et ne désespère pas de trouver une solution au « problème ». Croyant en ses « capacités », l'établissement n'envisage pas pour le dit élève une sanction comme la commission éducative ou le conseil de discipline¹.

L'étude des dossiers d'admission remplis par les établissements scolaires permet d'avoir une idée plus précise du profil des élèves sélectionnés ou plutôt des catégories d'appréciation de l'institution.

¹ Les commissions éducatives examinent la situation d'un élève signalée préalablement et prend des mesures éducatives, « l'étape suivante » est le conseil de discipline qui prononce une sanction disciplinaire.

B - La constitution des dossiers

Ce sont sur ces dossiers circonstanciés que s'appuient ensuite les commissions d'admission en dispositif-relais. Leur constitution fait l'objet d'un travail d'équipe de la part des établissements d'origine. Plusieurs types d'acteurs y participent : les chefs d'établissements ou éventuellement leur adjoint, les professeurs principaux, les conseillers pédagogiques d'éducation, les assistants sociaux, les psychologues, infirmiers ou médecins scolaires. Dans les dossiers, on retrouve les informations suivantes :

1. Etat civil de l'élève et de ses responsables légaux
2. Nom et contact du référent du collège d'origine
3. Historique de la scolarité antérieure de l'élève
4. Bilan de l'équipe pédagogique et éducative comprenant les difficultés et les réussites de l'élève ainsi que les attentes vis-à-vis du dispositif remplis par le professeur principal et un bilan de vie scolaire (assiduité, comportements, leviers) rempli par le CPE.
5. Un rapport du chef d'établissement
6. Une autorisation parentale
7. Le récapitulatif des absences et les bulletins scolaires de l'élève

Si l'élève n'est plus inscrit dans un établissement scolaire, le dossier peut être rempli par le responsable des services éducatifs de la protection judiciaire de la jeunesse ou des collectivités locales.

Pour ceux qui le remplissent, le contenu du dossier est un enjeu pour l'admissibilité de l'élève au sein du dispositif. L'objectif est de montrer ce pour quoi l'élève « pose problème » tout en correspondant à ce qui est attendu du « profil-relais » :

« Alors oui le dossier relais c'est une vraie étape dans le parcours de relais de l'élève. Moi j'essaie d'y passer le maximum de temps, il faut vraiment qu'il soit bien rempli et bien complet. Ça, ça compte pour la commission... Le but c'est de bien expliciter la

personnalité scolaire du jeune pour avoir une idée bien précise du type d'aide qui peut lui être apportée ». Une APS de collègue Rep+

En s'intéressant à ces dossiers, on peut établir une typologie des différents profils proposés. Toutefois, la classification suivante n'est ni exhaustive ni inter-excluante.

1) Une « personnalité scolaire » couchée sur le papier

a) Les « invisibles »

Plusieurs dossiers se caractérisent par le peu d'informations renseignés sur l'élève.

Difficultés de l'élève dans les apprentissages : Il est impossible d'évaluer le travail de l'élève en raison de sa déscolarisation totale depuis janvier 2020.

Réussites de l'élève : Peu de possibilité d'évaluer ou d'estimer les réussites de cet élève.

Figure 2 : Extrait d'un dossier d'admission, 2020¹

Difficultés de l'élève dans les apprentissages : Je ne connais pas encore [REDACTED]. Plusieurs professeurs m'ont signalé son attitude et son manque de travail

Réussites de l'élève :

[REDACTED] est un élève capable comme en témoigne certaines notes mais il est à nouveau en voie de décrochage

.....

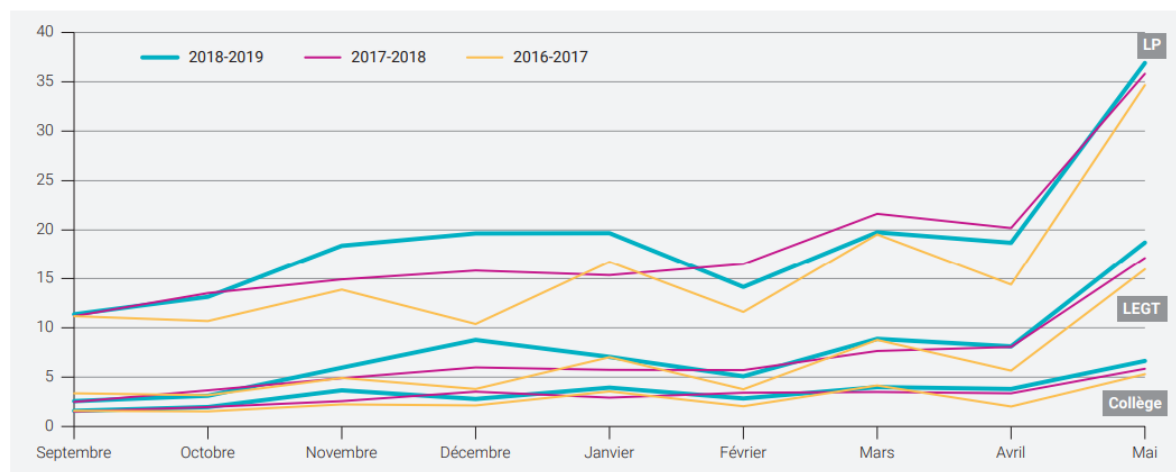
Figure 1 : Extrait d'un dossier d'admission, 2018-2019

D'après les enseignants du dispositif, ce type d'élève pour qui les établissements n'ont que peu de renseignements serait en hausse. On serait passé d'une population en opposition avec l'institution à celle des « invisibles ». Pour l'un de mes collègues :

« Ils ont bien compris que en étant dans l'opposition, en foutant le bordel ou en disant non bah en fait on les emmerde alors certains ils ont mis en place une stratégie qui fait qu'ils disent oui à tout et pffft on les voit plus, ils disparaissent, injoignables et rebelote si jamais ils reviennent ils disent amen à tout mais derrière il y a rien », enseignant-coordonateur de classe-relais.

Même s'il m'est impossible de confirmer cette hypothèse concernant l'état d'esprit des élèves, il est statistiquement vrai que le taux d'absentéisme scolaire augmente chaque année¹:

► 5 Comparaison mensuelle de 2016-2017 à 2018-2019 de la proportion d'élèves absents par type d'établissement (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM, établissements publics du second degré.
Source : MENJ-DEPP, enquête auprès des établissements sur l'absentéisme des élèves.

Réf. : Note d'information, n° 20.18. © DEPP

Tableau 5 : Comparaison mensuelle de 2016-2017 à 2018-2019 de la proportion d'élèves absents en France par type d'établissement.

Source : MENJ-DEPP, enquête auprès des établissements sur l'absentéisme des élèves.

D'une part on observe que dans les collèges français la proportion d'élèves absents a augmenté de 0,3 points entre 2016-2017 et 2018-2019. De manière plus générale, depuis janvier 2014, l'absentéisme augmente modérément d'une année à l'autre selon l'Education Nationale². On peut donc supposer que le nombre d'élèves se caractérisant par leur absentéisme parmi les élèves en classe-relais a bien augmenté. L'idée de « pause » pour l'établissement que représente la prise en charge de l'élève dans le dispositif est aussi une pause dans le contrôle de l'assiduité du jeune. Les récapitulatifs des absences sont parfois très longs (plusieurs pages pour un trimestre

¹ Note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), n°20.18, 2020

² Je ne reviendrais pas ici sur la construction de ces données que l'on peut rapporter à la construction de l'absentéisme scolaire comme problème social même si son augmentation amène à se demander comment l'assiduité des élèves est contrôlée et perfectionnée. Pour approfondir voir : Douat, Étienne. « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, vol. 31, no. 2, 2007, pp. 149-171.

avec par exemple 50 absences représentant plus de 140 heures de cours) et sont signifiés aux responsables légaux de l'élève. Lors d'absences répétées, l'établissement doit transmettre la situation à un inspecteur académique qui peut à son tour, en dernier recours, saisir le procureur de la République pouvant lui-même prononcer des sanctions pénales telle qu'un rappel à la loi envers les responsables de l'élève. Durant le séjour en classe-relais, faire le *listing* des absences et prévenir les familles/responsables lors des retards des élèves m'était attribué. Mais en classe-relais, la tolérance est plus grande vis-à-vis de l'assiduité des élèves. Je n'ai donc pas prévenu les familles aussi souvent que l'aurait fait un bureau de vie scolaire. Officiellement, les absences doivent être rapportées à l'établissement d'origine où sont toujours inscrits les élèves, mais dans les faits nous ne le faisons pas afin de préserver de bonnes relations avec toutes les parties et pour ne pas discréditer les élèves lors de leur retour. De fait, durant 6 semaines, le contrôle de l'assiduité de l'élève est moins prégnant. Parce que la question de l'absentéisme scolaire est corrélée à celle de la délinquance et de la présence des jeunes dans les rues, synonyme de danger pour soi et pour autrui, la prise en charge temporaire de ces « invisibles » représente une pause pour le problème social que cela représente et un ultime effort de resocialisation pour l'Ecole. L'admission en classe-relais peut être une réponse à la mission de prévention de l'absentéisme scolaire.

b) Les apathiques

Un autre type de profil se caractérise par son apathie et sa passivité scolaire. Les perturbations de l'ordre scolaire ne sont ici pas ostentatoires et ces élèves ne sont pas absentéistes. Assidus, on leur reproche leur démotivation et leur évitement de l'activité pédagogique :

A remplir par le PROFESSEUR PRINCIPAL : M^{me} / M.....
Difficultés de l'élève dans les apprentissages : a totalement perdu sa confiance en lui et en l'institution pour l'aider - Il est présent physiquement mais a abandonné toute mise au travail -
Réussites de l'élève : respecte les adultes mais reste très effacé - Il sait rester en place en silence. Il s'est engagé à devenir ASSÈC.

Figure 3 : Extrait d'un dossier d'admission, 2021

Activée par une dévalorisation de soi et favorisée par les conditions familiales de scolarisation, c'est-à-dire une solitude face au travail scolaire, une hypoactivité scolaire est mise en place par ces élèves. D'autres, pour se dérober au travail scolaire, mettent en place des tactiques d'escapade au sein même de l'établissement. Par exemple, nous avons reçu un élève qui arrivait toujours à l'heure au collège mais une fois que la sonnerie retentissait, faisait le tour de l'établissement et montait les escaliers plusieurs fois avant de se rendre en classe et de rester dans une posture de retrait jusqu'à la fin de la journée. Ces élèves dérangent l'ordre scolaire et pédagogique en ce qu'ils n'investissent pas le « rôle » qui leur est assigné dans l'institution. Lors d'une entrevue avec un élève, l'un de ses professeurs l'avertit de cette phrase classique :

« Elève : Mais en vrai ça me saoule, j'ai rien fait ! Professeur : Eh bah justement c'est ça le problème, tu ne fais rien ! »

Considérés tantôt comme paresseux, tantôt comme démotivés ou découragés, ces élèves échappent à la contrainte pédagogique et cela se traduit par l'oubli systématique de leurs affaires et leur incapacité à se mettre au travail et à produire des travaux écrits.

c) Les inadaptés

Enfin, d'autres types de dossiers se caractérisent par le caractère « d'inadapté scolaire » de l'élève. Ces élèves, pouvant cumuler absences, problèmes de comportement et passivité scolaire, se distinguent par leur supposée impossible prise en charge par les classes dites ordinaires :

Elève ayant fait l'objet de deux mesures d'exclusion définitive au cours de l'année scolaire ([redacted]). Scolarisation impossible en collège dans le cadre d'une classe ordinaire.
Refusé en classe de 3^{ème} prépa métier

Figure 4 : Extrait d'un dossier d'admission, 2021

L'élève dont il est question ci-dessus a effectué deux séjours en relais, soit 12 semaines dont 10 jours de présence. Absentéiste et violent, il a été impossible de réaliser le moindre travail scolaire avec lui. L'enseignant a très vite conclu :

« Son cas est inquiétant, il est vraiment pas bien, pour se cogner la tête sur les tables comme ça et jamais regarder dans les yeux, il doit avoir un suivi psychiatrique, je pense qu'il doit avoir des troubles. Je pense qu'il a le potentiel pour devenir dangereux »
enseignant-coordonnateur.

Cet élève, refuse toutes les actions éducatives encadrées par des institutions, aussi bien la prise en charge en classe-relais que le placement en foyer dont il fait l'objet.

Parce que les processus de repérage et d'admission dans les dispositifs d'enseignements spécialisés destinés aux élèves dont les troubles ont été médicalement attestés, n'aboutissent pas toujours, il n'est pas rare que des élèves se retrouvent pris en charge en relais plutôt qu'en ITEP, SEGPA ou ULIS :

Bilan vie scolaire : à remplir par le CPE : M [redacted]

Autonomie et responsabilité, assiduité de l'élève, observations

[redacted] a fait l'objet d'une orientation vers l'enseignement adapté en fin de 5^{ème}. Elle et sa famille étaient volontaire mais faute de place elle poursuit sa scolarité en 4^{ème} générale. Cela a entraîné des difficultés à suivre en classe et de nombreuses absences.

Organisation prévue pour le retour de l'élève dans votre établissement : L'élève n'est pas scolarisable en l'état dans une scolarité « classique » collège. La priorité serait une

Figure 5 : Extrait d'un dossier d'admission, 2022

Ces « inadaptés » sont aussi les élèves n'ayant pas les « codes sociaux » nécessaire à une scolarisation ordinaire :

Autonomie et responsabilité, assiduité de l'élève, observations
[REDACTED] est un élève peu autonome, manquant
également peu le code sociaux sans pour autant
être dans l'affrontement or l'respect. Besoin de validation

Figure 6 : Extrait d'un dossier d'admission, 2022.

Cela

peut se traduire par des prises de paroles sans rapport avec le sujet du cours, tenir son cahier ou son livre à l'envers et, plus largement, ne pas comprendre ce qui est attendu d'une posture d'élève et ainsi déroger au statut d'apprenant produit par l'Ecole.

d) Les « ingérables »

D'autres dossiers font ressortir le comportement inapproprié des élèves et que l'établissement n'arrive pas à endiguer, à comprendre ou atténuer. Les sanctions abondantes, allant de la retenue au conseil de discipline, devenues ordinaires ayant ainsi peu d'efficacité traduisent la limite du pouvoir des agents scolaires. Les exclusions multiples, bien que souvent temporaires, concrétisent des évictions de l'espace scolaire, souvent à la suite d'exclusions internes à l'espace scolaire. Par exemple, des élèves sont en conflit avec certains des professeurs qui ne les acceptent plus dans leur classe, les assignant ainsi aux salles spécifiques d'études ou de punition. Cette accumulation des sanctions conduit à la création d'un « casier scolaire » relatant des « carrières de déviants » scolaires. Les dossiers constitués par les établissements insistent alors sur la

nécessité pour le jeune de retrouver une « posture d'élève » et donne une idée du contenu de ce « casier scolaire » :

Situation de l'élève, problématiques, attentes du dispositif relais

est un élève de 4^{ème} qui n'a pas de difficultés scolaires. Il réussit facilement ses parcours pédagogiques. En relais, d'un point de vue académique, est difficile à canaliser = posture d'élève, loin en vers ses collègues (interaction; comportement scolaire...), sans en qui met à ses appuis.

Actions conduites par l'établissement : *travaux et à l'ambiance de classe*

<input type="checkbox"/> PPRE	<input checked="" type="checkbox"/> Fiche de suivi	<input type="checkbox"/> Parcours individualisé
<input type="checkbox"/> séquences d'observation en milieu professionnel	<input type="checkbox"/> Tutorat	
<input checked="" type="checkbox"/> Autre : <i>trois commissions éducatives depuis la 6^{ème}</i> <i>CLJ 44</i>		

Figure 7 : Extrait d'un dossier d'admission, 2022

Cet extrait de dossier insiste bien sur le fait que l'élève « n'a pas de difficultés scolaires ». La mention « trois commissions éducatives depuis la 6^{ème} » donne à voir en quelques mots la teneur du « casier scolaire » de l'élève. Il est précisé clairement dans un autre dossier que l'élève entrave à la « sérénité » de l'ordre pédagogique :

Situation de l'élève, problématiques, attentes du dispositif relais

multiplie les incidents, les bêtises et n'est pas

Figure 8 : Extrait d'un dossier d'admission, 2022

il ne tient pas compte de la demande de changement nécessaire pour assurer une sérénité même au collège.

L'orientation en classe-relais prend la forme d'un « sursis », terme à prendre *stricto sensu* :

« Là, il est devenu ingérable pour nous, malgré les dispositifs d'aide et d'accompagnement, même les sanctions et les exclusions, rien ne marche sur lui, on ne sait plus trop quoi faire, alors on a pensé qu'on pouvait toujours faire ce dossier pour la classe-relais parce que sinon ça va être l'exclusion définitive », une professeure principale.

Alors que les circulaires précisent que l'admission en relais ne doit pas se substituer à une sanction disciplinaire, la situation est plutôt fréquente. Dans ces cas,

la constitution d'un dossier d'admission en relais par les établissements intervient à un moment où les tensions sont culminantes et l'admission de l'élève prend la forme d'une externalisation.

2) Externalisation des décrocheurs

Les « casiers scolaires » des élèves répertoriés dans leur dossier d'admission récapitulent l'ensemble des sanctions disciplinaires dont ils ont fait l'objet :

Rappel des sanctions depuis la rentrée scolaire 2020

- 5 rapports d'incident depuis la rentrée scolaire (en classe et sur la cour) : dissipation et perturbation en classe, violence verbale et moqueries ;
- 7 exclusions de cours ;
- 2 retenues ;
- 3 sanctions : une mesure de responsabilisation d'une ½ journée, une exclusion de la classe avec prise en charge au CLJ 44 de 4 jours ; une exclusion de l'établissement d'une journée.

Point sur les apprentissages

Professeur principal (et professeur de mathématiques) : M. ██████

██████ n'a pas de difficulté de compréhension en 5ème. Il est capable de faire un travail de qualité. Il est difficile de segmenter son travail de son comportement. De ce fait, ██████ empêche la classe et le professeur de travailler. Il y a deux ambiances de classe : une avec ██████ et une sans ██████. ██████ ne valide pas les compétences citoyennes qui sont demandées pour la validation du socle. Le travail personnel est aléatoire. ██████ choisit ses enseignements et ses enseignants... Depuis quelques mois, il y a moins de prise sur ██████ quand il ne respecte pas le règlement. Il conteste la parole de l'adulte. Son positionnement n'évolue pas dans le bon sens.

Figure 9 : Extrait d'un dossier d'admission, 2020

Les dossiers peuvent contenir également des détails sur la vie familiale de l'élève et sa prise en charge par d'autres institutions :

Problématique :

Elève pluri-exclu en 6^{ème}.
Conseil de discipline le 30/11/2018 au collège de [REDACTED] pour « agressions physiques élèves/élèves »
Conseil de discipline le 22/03/2019 au collège [REDACTED] pour « comportements provocateurs, insultes sur élèves et sur adultes »
Conseil de discipline le 15/10/2019 au collège du [REDACTED] pour « agressions physiques élèves/élèves » avec ITT de 5 jours pour la victime.
[REDACTED] a vécu une scolarité difficile avec de nombreux changements d'écoles.
Il arrive au collège la [REDACTED] le 06/11/2019.
Très rapidement, [REDACTED] ne supporte pas les contraintes liées au système éducatif. Il ne travaille pas, est absentéiste et peut poser des problèmes de comportement graves (intimidations et violences verbales sur les élèves et les adultes, parfois des violences physiques). Il est difficile pour [REDACTED] de maintenir une attention sur une période de plus de 2/3h. Il a du mal à se maîtriser et contrôler ses émotions.
Tous les dispositifs mis en place par le(s) collège(s) ont été mis en échec par [REDACTED] : parcours individualisé, fiches de suivi, EDT aménagé, tutorat...

Au-delà de ces difficultés scolaires, [REDACTED] est suivi par la PJJ et l'ASE dans le cadre familial. Une procédure de placement (non exécutable) est en cours. La maman l'élève seule. Le 17/01, [REDACTED] a été reçu par Mme [REDACTED], juge des enfants près le Tribunal de Grande Instance à Nantes, à la demande de Mme [REDACTED], [REDACTED], qui faisait déjà

Figure 10 : Extrait d'un dossier d'admission, 2020

Ces dossiers contenant ce type d'énumération représentaient la moitié des dossiers des garçons pris en charge dans la classe-relais enquêtée. Durant leur scolarité, ces « perturbateurs » et « provocateurs » de l'ordre scolaire et pédagogique sont systématiquement sanctionnés allongeant ainsi leur « casier scolaire », agissant lui-même comme facteur aggravant des sanctions et de leur repérage. Les conseils de discipline et les exclusions définitives sont alors l'aboutissement d'un casier scolaire trop fourni dont les actes sont trop graves. Les élèves admis en classe-relais ont parfois déjà été exclus définitivement plusieurs fois et ont déjà vécu un ou plusieurs conseils de discipline. Lorsque la situation au collège se dégrade de nouveau, les équipes pédagogiques peuvent à ce moment-là décider de constituer un dossier relais. L'orientation en relais permet ainsi d'éviter la sanction tout en faisant effectuer la sanction à l'élève.

« - Comment c'est arrivé dans ton parcours le relais ?

- *J'ai eu une commission éducative et un avertissement, ils m'ont pris dans le bureau du principal et ils m'ont dit que j'avais pas le droit de refuser et après ils ont convoqué ma mère et là ils m'ont dit ouais t'as le droit de refuser mais sinon à la moindre bêtise c'est exclusion définitive donc j'avais pas le choix d'accepter.*
- *C'était la bonne solution d'après eux...*
- *Mais je pouvais pas rester là-bas, ils allaient me virer. Ils faisaient pas ça pour moi mais pour eux, pour pas que je sois là-bas » Aymeric*

Comme Aymeric, plusieurs des élèves que j'ai encadrés cette année m'ont relaté comment une pression avait été faite sur eux et leurs familles pour qu'ils acceptent l'admission en classe-relais. La menace de l'exclusion définitive ou du conseil de discipline à des élèves et des familles ayant déjà expérimenté ces sanctions et les difficultés pratiques que cela engendre (réinscriptions de l'enfant, tâches administratives, se refaire des amis, rater encore des cours...), est persuasive. Du fait de leur accumulation des sanctions, les élèves sont déjà préparés à leur mise à l'écart. L'orientation en relais est en ce sens un outil d'exclusion scolaire.

Pour d'autres élèves ne faisant pas l'objet de sanctions répétitives constituant un « casier scolaire », l'orientation en classe-relais peut aussi relever d'une prise en charge circonstanciée. Par exemple, j'ai eu le cas d'une élève, qui ne rencontrait aucune difficulté d'apprentissage et dont les professeurs encourageaient à poursuivre jusqu'au baccalauréat général. Elle a été la seule à être dans ce cas parmi tous les élèves pris en charge cette année dans la classe-relais enquêtée. Sa scolarité exemplaire s'est dégradée il y a trois ans. Ses notes ont baissé, bien qu'elles soient largement supérieures à celles des élèves de classe relais, ses bavardages sont devenus incessants et la mise en œuvre de ses compétences est devenue impossible. Son admission en relais a fait l'objet de tensions dans sa famille : sa mère s'y est opposé tandis que son père a accepté. Au bout d'à peine une semaine, mon collègue et moi nous retrouvons pris dans ses histoires familiales. Elle arrivait tous les matins avec 30 minutes d'avance et se mettait à pleurer et à nous raconter ce qui la tracassait. En une semaine, elle a fugué de chez sa mère pour se réfugier chez son père qui n'a pourtant pas de droits parentaux à la suite d'un jugement pour violence et maltraitance, elle s'est battue avec son beau-père et sa mère

est entrée par effraction chez son père pour lui voler une paire de chaussure de la marque Air Jordan après avoir piraté son compte Instagram à la suite de quoi, son père a engagé une avocate qui appelle l'élève régulièrement sur les temps de cours. Ensuite, chaque semaine a ressemblé à la première. En fait, à la dégradation des notes et du comportement s'est rajouté ces dernières semaines un climat particulièrement tendu et néfaste à la scolarité de l'élève et aux relations de la famille avec l'Ecole. Son arrivée au sein du dispositif agit comme une triple externalisation de sa rupture scolaire : de ses causes, de son traitement et d'elle-même¹. Les classe-relais et leurs agents privilégient les activités de type socioéducatifs plutôt que le travail scolaire. Par ce biais, l'objectif est de normaliser des dispositions des élèves et les pratiques socialisatrices familiales vers les normes institutionnelles. Ces activités à visée transformatrices ont aussi pour fonction d'effectuer un travail de pacification des relations familiales et du parcours de l'élève. Par de nombreux coup de téléphone, de réunions ou d'entrevues informelles, les enseignants encadrent les pratiques parentales et essayent de réunir la famille autour du projet de l'élève. L'élève dont il est question plus haut souhaitait s'orienter en apprentissage alors que sa mère s'y opposait créant ainsi des tensions entre elles qui se répercutaient au sein du collège. L'enseignant a mis tout le monde d'accord en proposant une orientation en lycée professionnel ou technique au prix de plusieurs heures de réunions téléphoniques. En cela, le collège d'origine de l'élève a externalisé toute une partie de son travail autour de son orientation, les échanges avec la famille de l'élève. En témoigne un appel de la principale adjointe demandant à l'enseignant d'effectuer les démarches pour une mesure éducative administrative qui s'offusque que le collège ne l'ait pas fait avant d'envoyer l'élève dans sa classe. Enfin le collège procède à l'externalisation concrète de ces élèves qui lui pose des problèmes. Durant la prise en charge sur le dispositif, le collège n'est plus légalement responsable de l'élève.

¹ Mathias Millet. L'orientation en dispositif relais, un glissement vers les marges. Marie Hélène Jacques (dir.). , Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours, Presses universitaires de Rennes, 2015

C - L'orientation en relais : une ressource utilisée par les élèves et leurs familles

L'asymétrie des relations entre les élèves et leur famille, et le collègue, ainsi que la façon dont le dispositif-relais est utilisé comme outil d'exclusion, de relégation ou de remédiation scolaire ne doit pas rendre l'admission des élèves intelligible seulement sous le prisme de la domination. Les élèves et leurs familles peuvent demander et exiger une admission en relais ou bien utiliser ce que le dispositif apporte en moyens humains, intellectuels et pratiques comme ressource. Le cas d'Abdel permet d'illustrer de quelles manières l'élève et sa famille peuvent se réapproprier l'orientation en classe-relais. Après avoir été exclus des deux collèges de son quartier, Abdel a été affecté dans un collège du centre-ville réputé pour son excellence. Ce nouveau collège étant loin de chez lui et le niveau trop élevé, Abdel ne s'y rendait presque plus. Lorsqu'il est admis en classe-relais, cela faisait plusieurs mois qu'il était absent. Lorsque nous le recevons accompagné de sa mère, ils nous expliquent qu'Abdel était impatient d'être en classe-relais et qu'ils avaient fait la demande à plusieurs reprises y compris dans les anciens collèges. Abdel ayant été exclu définitivement avant que le projet n'aboutisse, ce n'est donc qu'à la fin de sa troisième que sa prise en charge en classe-relais débute. Même si l'on pourrait analyser la volonté d'Abdel d'intégrer le dispositif comme une forme d'auto-exclusion scolaire ou de moindre coût symbolique, s'intéresser à son vécu permet de complexifier la fonction de l'orientation en classe-relais, mais aussi d'aller à l'encontre d'une vision misérabiliste ou populiste des « destins scolaires ». Cette question du double piège du misérabilisme et du populisme a été développée par J-C Passeron et C. Grignon dans *Le Savant et le populaire* en 1989. Cet ouvrage discute de la façon d'étudier les classes populaires. Les envisager comme des systèmes autonomes, c'est risquer d'ignorer les inégalités et dues aux relations entretenues avec les autres classes sociales et leurs effets et tomber ainsi dans le « populisme ». Mais n'y voir qu'une culture du manque, dominée et dépendante, c'est ignorer les mécanismes et les significations sociales qui sont propres aux classes populaires et verser ainsi dans le misérabilisme sans s'être extrait de son propre légitimisme. Autrement dit, « les traits

et les comportements dominés ne sont jamais purement autonomes ou purement réactifs

»¹. Un matin, Abdel m'explique :

« En fait vu que j'suis juste à côté, bah là je marche que deux minutes. Je savais que si ils me prenaient il m'enverraient à la classe-relais d'ici. C'est encore plus près que mon collègue d'avant. Donc ici moi je connais tout le monde vu que c'est mon quartier. Après ici on me demande pas de trucs à écrire ou j'sais pas quoi et c'est pas grave les retard et tout et après tu connais hein moi je savais qu'ici on fait des activités l'aprèm », Abdel

A partir d'un rapport au temps et à la distance et compte tenu des ressources sociales et symboliques qu'Abdel peut obtenir *via* son admission en classe-relais, il s'est réapproprié son orientation selon ses logiques propres en détournant sa finalité. Ici, il est « tranquille » et durant ces six semaines il se sent à sa place, il bénéficie d'activités qui lui plaisent telles que la boxe et sa mère est soulagée. A l'image des actions non-mandatées des éducateurs spécialisés de l'enquête de R. Bodin, la volonté d'Abdel d'être admis en classe-relais n'est pas seulement mue d'un intérêt matériel. C'est aussi un moyen de « renouer avec un monde dont il se sent exclu »². Le « temps socio-éducatif » accordé à Abdel durant son passage en classe-relais, porteur de reconnaissance, explique son attachement particulier à l'équipe encadrante du dispositif. A la fin de la prise en charge, Abdel demandait à rester car il ne voulait pas partir, il nous a remercié tous les jours de sa dernière semaine alors même qu'aucun de ses projets n'avait été mené à bout, notamment la réalisation d'un stage. Lors de son dernier jour, il est même venu nous apporter des pâtisseries, accompagné de sa mère.

Elle aussi, s'est approprié la prise en charge en classe-relais de son fils bien qu'outrepassant sa visée. Travaillant de nuit, elle avait pris pour habitude de passer dans notre bureau avant que les cours commencent. Durant ces échanges, elle nous faisait part de ses inquiétudes concernant l'orientation scolaire et professionnelle de son fils et, au fur et à mesure, nous expliquait les différents problèmes qu'elle rencontrait

¹ Claude Grignon, et Jean-Claude Passeron. 1989. Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature, p.93

² Romuald Bodin, *op. cit.*, p.101

comme l'éducation et l'orientation scolaire de ses autres enfants ou les tâches administratives qu'elle n'avait pas le temps de faire. Un matin elle est arrivée avec son courrier pas encore ouvert en disant que ça l'épuisait de lire et de remplir les papiers, et cette habitude s'est installée. Les encadrants des classes-relais, ont pour « politique » d'adopter une posture compréhensive et d'allié à la famille. La mère d'Abdel téléphonait aussi sur le temps du midi et parfois le soir pour demander des conseils sur sa façon d'agir avec son fils : à quelle heure doit-il se coucher ? a-t-il droit de sortir ? comment le contraindre à se réveiller ? Lorsqu'une mesure d'assistance éducative a été prononcée par le juge des enfants, la mère d'Abdel a utilisé les ressources disponibles dans la classe-relais : imprimante, éducateur de la PJJ, expérience de l'enseignant, etc. Ces « appropriations hétérodoxes » co-existent avec des pratiques de résistance à l'égard de l'institution scolaire, y compris la classe-relais. Une mère d'élève n'était pas d'accord avec l'admission de sa fille dans le dispositif. Malgré le fait qu'après de longues discussions elle ait toléré la situation, elle a saboté le travail de l'enseignant durant toute la prise en charge. La classe-relais prévoit de faire faire un stage à l'élève lors de sa session et lorsque qu'elle l'eut trouvé, la mère a aussitôt appelé l'entreprise pour annuler. En effet, elle s'est opposée dès le début au projet d'apprentissage de sa fille, qui nécessite de faire un ou plusieurs stages. Elle avait appelé plusieurs fois pour contrôler si sa fille ne perdait pas son temps et si elle révisait bien son brevet. Au début de la prise en charge, une réunion dans le collège d'origine avait été planifié car elle s'était opposée à ce que sa fille déjeune dans le collège de la classe-relais. Ces confrontations entre les logiques scolaires et les logiques de conversion en ressource d'un dispositif de relégation scolaire mais aussi sociale et symbolique, témoignent de l'ambivalence des familles et des élèves de classes populaires à l'égard de leur prise en charge par le dispositif-relais¹.

¹ Millet, Mathias, et Daniel Thin. « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de médiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, vol. 86, no. 2, 2012, pp. 59-83.

L'analyse du processus de repérage et de sélection des élèves pour la constitution des dossiers d'admission met en lumière des idéaux-types de ce qu'est le « profil-relais ». Même si les classes-relais représentent des espaces d'exclusions intérieurs à l'École, elles recrutent les « meilleurs décrocheurs » opérant ainsi une sélection scolaire négative. Le « profil-relais » ainsi produit permet d'encadrer et de justifier l'externalisation des élèves concernés. Le contrôle des admissions au sein du dispositif par l'institution scolaire ne doit toutefois pas s'analyser seulement sous le prisme de la contrainte puisque pour certains élèves, cette orientation scolaire minoritaire et excluante peut être convertie en ressource sociale.

Les commissions d'admission

Après avoir constitué le dossier de demande d'admission en dispositif-relais, l'établissement d'origine de l'élève doit l'envoyer par mail 4 jours francs avant la commission. Dans les faits, de nombreux établissements envoient le ou les dossiers qu'ils souhaitent présenter, beaucoup plus tard, parfois le jour même. Chaque commission est présidée par un inspecteur académique. Peuvent y siéger de droit : les chefs d'établissements qui accueillent les dispositifs, les enseignants du dispositif, un représentant des services sociaux, un éducateur de la PJJ, un représentant des psychologues scolaires. Ces commissions étudient le dossier de l'élève présenté par le professeur chargé du suivi (cela n'est pas systématique, cela peut être le principal ou le CPE ou un autre membre de l'équipe pédagogique ou éducative) et se prononce ou non sur l'affectation du jeune dans un des dispositifs (celui de Nantes ou celui de St-Nazaire). Les établissements reçoivent la décision de la commission par courriel. L'établissement est ensuite tenu de communiquer la décision au professeur principal. Soulignons que cette procédure n'a pas toujours existé. En Loire-Atlantique, si aujourd'hui l'admission des élèves est décidée par une commission départementale, en 24 ans d'existence cela n'a pas toujours été le cas. A ses débuts, le dispositif-relais nantais ne disposait pas de commission instituée, puis il y a eu une commission locale. Le nombre de commissions par an a aussi évolué : deux par an, huit par an et cinq par an aujourd'hui. Ces réajustements des procédures témoignent de l'institutionnalisation du dispositif-relais et de l'évolution des politiques gouvernementales concernant les décrocheurs scolaires. Le déroulé des commissions révèle les enjeux de pouvoir à l'œuvre au sein de l'institution scolaire et la manière dont sont défendues les candidatures illustre la définition de ce que recouvre le « profil-relais ».

A - L'instruction des commissions

Comme je n'ai pas pu assister à ces commissions, j'ai donc axé mon analyse sur les discours, les manières de concevoir l'admission.

1) Défendre son « candidat » : un recrutement socialement et scolairement situé

La commission d'admission des dispositifs-relais du département se tient à Nantes à la direction académique. Il est prévu 15 minutes par élève :

COMMISSION DU DISPOSITIF CLASSE RELAIS

Mercredi 05 janvier 2022
Direction Académique
[redacted] - Salle Erdre
Session N° 3

Membres de la commission convoqués à 9h45 : Salle ERDRE

M. [redacted]	Principal [redacted] à ST HERBLAIN
Mme [redacted]	Principale [redacted] à REZE
M. [redacted]	Principal [redacted] à NANTES
M. [redacted]	Professeur-Coordonnateur Classe Relais [redacted] à REZE
Mme [redacted]	Professeur-Coordonnateur Classe Relais [redacted] à NANTES
M. [redacted]	Professeur-Coordonnateur Classe Relais [redacted] à ST HERBLAIN
M. [redacted]	Responsable d'unité éducative S.T.E.I (Services Territoriaux Educatifs et d'Insertion)
M. [redacted]	Educateur P.J.J
Mme [redacted] ou Mme [redacted]	Directrice CIO REZE ou Directrice CIO NANTES

ORDRE DE PASSAGE :

	Heure de passage	Nom/Prénom de l'élève	Etablissement	Nom de la personne présentant le dossier
1	10h00	[redacted]	Collège La Reinetière - Sainte-Luce/Loire	M. ou Mme le/la Principal/e ou son représentant
2	10h15	[redacted]	Collège La Noé Lambert - Nantes	M. ou Mme le/la Principal/e ou son représentant
3	10h30	[redacted]	Collège René Bernier - Saint-Sébastien/Loire	M. ou Mme le/la Principal/e ou son représentant
4	11h00	[redacted]	Collège Iles de Loire - Nantes	M. ou Mme le/la Principal/e ou son représentant
5	11h15	[redacted]	Collège Andrée Chédid - Aigrefeuille/Maine	M. ou Mme le/la Principal/e ou son représentant
6	11h30	[redacted]	Collège Paul Gauguin - Cordemais	M. ou Mme le/la Principal/e ou son représentant
7	11h45	[redacted]	Collège Ernest Renant - Saint-Herblain	M. ou Mme le/la Principal/e ou son représentant

Figure 11 : Exemple de liste de passage des dossiers d'élèves diffusée aux membres des commissions d'admission. 2022

La répartition des élèves sur les trois classes-relais de la ville se décide en fonction de l'âge, du niveau scolaire, du lieu d'habitation (on privilégie la classe la plus proche du domicile de l'élève) et, ce que les enseignants appellent des « compatibilités d'humeur » des élèves présentés avec le quartier du collège d'accueil. En effet, certains élèves refusent d'aller dans un collège situé dans un quartier où résident des bandes rivales. Les décisions prises par la commission pour des dossiers similaires peuvent toutefois différer en fonction des personnes présentes, de la façon dont est défendu le dossier ou des critères de persuasion utilisés.

a) Prescrire l'orientation en relais comme la dernière chance

Les professionnels chargés de représenter le dossier d'un élève par un établissement usent souvent de l'argument de la « dernière chance » à offrir à un jeune qu'il est encore possible de « sauver » avant qu'il ne décroche définitivement. Ces cas sont défendus sur le mode du pardon ou de la confiance. Alors que tout a déjà été essayé, l'admission en classe-relais serait la dernière solution pour ces élèves dont on ne peut plus s'occuper. Cette « dernière chance » que les représentants espèrent obtenir pour l'élève est justifiée par leur volonté de « justice scolaire » et tient lieu d'indemnisation contre les déboires de l'égalité des chances prétendue par le système scolaire français :

« Pour lui, voilà ce que j'ai pu dire c'est que c'est un jeune qui en plus d'avoir essayé de s'accrocher en vain à des solutions qui n'étaient pas les bonnes pour lui, parce que oui, les soutiens au collège et les associations de lutte contre le décrochage bah il faut qu'il y ait les parents derrière bien sûr, alors lui il était disons...handicapé. Mais au final je crois que l'institution scolaire a aussi je dirais pas empiré mais peut-être soutenu sa situation alors là c'est vraiment le dernier qu'on se doit de faire avant qu'il n'ait 16 ans, c'est presque de la conscience professionnelle hein (rires) bah si on veut un peu rendre la fin de son parcours supportable, c'est une décision juste. Je regrette sincèrement que ces cas d'élèves atteignent ce point de non-retour et que les situations ne soient pas prises en charge bien plus tôt, parce que dans son dossier on voit bien que les difficultés elles ne datent pas d'hier », Tutrice-relais d'un élève, professeure d'espagnol.

La classe-relais est considérée ici comme une véritable chance. Cette représentation dépend étroitement de la relation des professionnels de l'établissement d'origine avec ceux du dispositif-relais (cf. partie 2) mais aussi de la « personnalité des établissements ». En effet, d'après l'enseignant auprès de qui je travaille :

« Les repérages dans les établissements dépendent des « personnalités des établissements » surtout ceux où il y a des cellules de veilles pour exposer collectivement les situations qui posent problème et c'est pour ça que nos plus gros clients c'est toujours les mêmes établissements ».

La personnalité de l'établissement désignerait son degré d'adhésion à l'éducation populaire et de « militantisme à l'endroit du décrochage scolaire » selon les enseignants du dispositif relais. En effet, la création des dispositifs relais est le résultat d'une action publique articulant l'éducation nationale et l'éducation populaire. Les dispositifs-relais

procèdent de partenariats entre le ministère de la justice, l'éducation nationale et des associations d'éducation populaire. En cela, ils sont des lieux de cohabitation de deux mondes sociaux qui, bien qu'ayant des représentations de l'éducation opposées, montrent une hybridation des « cités de justification » découlant de négociations et compromis divers¹. Ainsi, les établissements adhérant plus fortement au « monde » de l'éducation populaire, seraient plus à même d'utiliser l'orientation en dispositif relais. Les cellules de veille dont il est question dans l'extrait précédent, sont des cellules ou plutôt réunion, réunissant les membres de l'équipe pédagogique et éducative ainsi que le chef d'établissement, l'infirmière, la psychologue ou l'assistante sociale. Ces cellules fixent des priorités au cas d'élèves évoqués : sociales, scolaires, etc. Leur objectif est de repérer les jeunes en voie de rupture scolaire et de leur apporter les solutions adaptées en mobilisant et coordonnant tous les intervenants éducatifs et sociaux afin de « garantir à chaque jeune la possibilité d'accéder à une offre éducative adaptée lui permettant d'assurer ou de rétablir la continuité de son parcours éducatif »². Ces cellules ne sont pas mises en place dans tous les établissements car cela dépend du « projet pédagogique » mené par le chef d'établissement et son équipe. C'est pourquoi les « gros clients » seraient toujours les mêmes : les établissements ayant mis en place ces cellules de veille et partageant les valeurs et les représentations de scolaires et éducatives de l'éducation populaire.

Puisque l'admission en relais est considérée comme « la dernière chance qu'il ne faut pas louper », certains élèves sont acceptés malgré le fait qu'il manque des pièces dans leur dossier. Les textes officiels stipulent que l'adhésion du jeune et de sa famille est obligatoire pour la prise en charge. Pour en attester une autorisation parentale signée doit être jointe au dossier. Cette année, il y a eu plusieurs cas de dossiers acceptés

¹ Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale, Thèse de doctorat Soutenue le 08 juillet 2021 par Alicia Jacquot (BOLTANSKI, Luc et THÉVENOT, Laurent, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.)

² Lettre du Premier Ministre Lionel Jospin du 21-1-2002 pour le programme de lutte contre la pauvreté et l'exclusion.

malgré qu'ils soient incomplets. Par exemple, il manquait cette autorisation dans le dossier d'un élève qui avait déjà fait l'objet d'une prise en charge l'an passé. Lors de la commission, le principal de son collège d'origine et l'enseignant-coordonnateur qui le connaît sont présents. Ils assurent à l'inspecteur que l'autorisation parentale sera bien signée dès que possible et « qu'il ne faudrait pas le priver pour un bout de papier ». Ces arrangements justifiés au nom de la souplesse et de « l'hyper-indulgence » du dispositif ont des conséquences importantes. Dans le cas sus-cité, si l'élève n'était pas admis, une classe-relais n'ouvrirait pas, l'ensemble des activités extérieures ne pouvaient pas se tenir et l'obligation de résultats et l'objectif quantitatif n'étaient pas rempli. L'enjeu sous-jacent à ces prescriptions est donc un enjeu de remplissage. On sauve les classes en même temps que des élèves.

b) « Il est congolais ça devrait aller », des variables de sélection
« cachées »

Les entretiens informels que j'ai eus avec les enseignants-coordonnateurs et l'éducateur PJJ à la suite des commissions ont révélé l'existence de variables cachées agissant sur les décisions d'admission. Pour des dossiers et « casiers » scolaires similaires (en termes de notes et d'appréciations scolaire, nombre de demi-journées d'absences, de conseils de discipline, d'exclusions et autres sanctions disciplinaires), les chances d'être admis en relais diffère parfois en fonction de critères tels que l'origine ethnique, nationale ou culturelle. Ainsi certaines « cultures » seraient plus ou moins à même d'être propice au raccrochage scolaire et plus ou moins la cause de l'échec scolaire de l'élève. Avant l'arrivée d'un nouvel élève sur le dispositif, les enseignants ne disposent que de son dossier d'admission. Certains de ces dossiers, érigés en « casier » scolaire, peuvent « faire peur » lorsqu'ils décrivent des situations compliquées. Certaines observations de la part des membres des équipes pédagogiques peuvent venir modérer ou accentuer la représentation de l'élève :

« Ah oui, comment c'est son prénom ? Prince ! Ah oui c'est vrai... bon en tout cas à la commission il a été dit qu'il est congolais, ça devrait aller je pense » Enseignante

Ce type de réflexion est récurrent lors des échanges entre adultes. Elles renvoient à des compatibilités entre les valeurs scolaires et certaines cultures. A contrario, certaines appartenances ethniques prodigueraient des cultures trop éloignées des normes scolaires pour que l'élève en question puisse raccrocher. Ce type d'analyse culturaliste de la situation scolaire de l'élève s'appuie sur des stéréotypes que les professionnels disent avoir pu expérimenter :

« Moi j'ai quand même pu voir que les gamins du voyage c'est très compliqué. On a pas de prises sur eux et puis personne ne parle français. On en a eu là, ils faisaient que de fuguer, ils rataient vraiment tous les cours et c'était impossible de joindre la famille »
Enseignant

Ces critères de sélection basée sur des facteurs endogènes aux individus concernés sont essentialisants. Les acteurs professionnels qui invoquent ces explications culturalistes n'ignorent toutefois pas les explications de type sociologique au décrochage scolaire. Par exemple, l'enseignant avec qui je travaille a lu plusieurs ouvrages de Pierre Bourdieu. En tant que catégorie pratique de la vie quotidienne, le terme de « culture » est utilisé ici sur un mode complémentaire des théories sociales. Bien que présenté comme des « îlots enchantés » de l'École, les classe-relais n'échappent pas aux jugements discriminants ordinaires desquels peuvent résulter des ségrégations scolaires racistes. Les travaux de M. Millet et D. Thin montrent que l'éclairage des parcours de « ruptures scolaires » se fait à la lumière de la question scolaire et de la question sociale¹. Toutefois la question ethnique n'est pas qu'une simple déclinaison de la question sociale et a ses propriétés spécifiques² permettant d'appréhender le processus de repérage et de sélection des « profil-relais » dans les établissements scolaires. Les interactions professeur-élève sont teintées de stigmates qui ne sont pas propres au travail scolaire. Pour illustrer cela, je prendrais l'exemple d'Azdin. Azdin est un élève calme, ses notes sont inférieures à la moyenne mais il n'en est pas loin et a montré ses

¹ Millet, Mathias, et Daniel Thin. « Introduction », , *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, sous la direction de Millet Mathias, Thin Daniel. Presses Universitaires de France, 2012, pp. 1-14.

² Ben Ayed, Choukri. « Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? », *Le Sociographe*, vol. 34, no. 1, 2011, pp. 65-78.

capacités. Bienveillant, il ne s'énerve jamais contre ses camarades et tient même un rôle de « leader positif ». Sa mère a 3 autres enfants qu'elle élève seule et Azdin est le plus jeune. L'un de ses grands frères étant violent voire maltraitant, une enquête sociale a été ouverte. Ce type de mesures sociale-éducative n'est pas rare chez les familles des enfants scolarisés dans les collèges rep+ de quartiers défavorisés. Le cas d'Azdin n'est donc scolairement et socialement pas signifiant. Ce sont d'autres critères de jugement non-scolaires et ethnicisant qui soutiennent sa sélection et son admission au sein du dispositif relais comme sa tenue, son habillement ou son hygiène. Le sujet de son odeur, de ses vêtements dits « de chez lui » et même sa façon de marcher étaient les points névralgiques de sa prise en charge. Moqué par ses camarades et incompris par ses professeurs, le cas d'Azdin est vite devenu un « vrai problème » dans son établissement :

« Non franchement je savais pas trop comment faire avec Azdin, tout le monde m'en parlait tout le temps mais personne n'a voulu s'y intéresser, on m'a un peu tout délégué... Mais bon c'est que j'ai pas de baguette magique non plus hein et j'en ai plein d'autres des élèves. Moi personnellement je ne sais pas si Azdin est suffisamment en confiance avec moi pour que je puisse lui parler de ça, c'est un vrai problème c'est la première fois mais j'ai pas osé là franchement, mais ça c'est quelque chose vraiment... J'espère qu'en six semaines vous saurez y faire... » APS d'un collègue REP+

L'admission en classe-relais tient là aussi lieu d'externalisation du traitement du « problème » de l'élève. Le temps du relais, allégé en travail scolaire, laisse toute la place aux activités socio-éducatives dont l'objectif est de sortir les élèves des impasses scolaires et sociales dans lesquelles ils se trouvent. Cette solution de remédiation institutionnelle devient alors nécessaire au fonctionnement de l'institution « ordinaire » afin de régler ou du moins gérer les « problèmes » pour lesquels l'Ecole n'a pas de réponse officielle et républicaine. D'après l'enseignant avec qui je travaille « il est très rare d'accueillir des élèves blancs ». Sans remettre en question les ressorts socio-scolaires des parcours de « ruptures scolaires » vécus par les élèves de classe-relais, il semble indispensable de les articuler avec la question ethnique. Même si parmi l'ensemble des collégiens décrocheurs la part d'enfants issus de l'immigration est importante puisque cette population représentant les franges les plus démunies des

classes populaires, est la cible à la fois d'une domination classe et de racisme, tous les décrocheurs ne sont pas issus de l'immigration. Or, sur les deux dernières années au moins, ce qui représente 62 élèves pour le dispositif-relais nantais, tous les élèves étaient issus de l'immigration (première ou deuxième génération d'immigré). D'ailleurs cette particularité est inscrite sur les dossiers d'admission et sur les bilans de retour des élèves concernés :

Historique : ■■■■■ est un élève du collège ■■■■■. Il y est scolarisé depuis la 6^{ème}. Très peu de contact avec la famille. ■■■■■ a 5 frères et 1 sœur élevés par une maman seule. Les problèmes de langue et la situation de vie n'ont pas permis d'échanger. Il est arrivé en France depuis 8 ans.

Travail : Les problèmes de langues sont un frein à l'apprentissage pour ■■■■■. Malgré sa bonne volonté, il est habitué à avoir une compréhension superficielle des propos. Les phases de travail devraient toujours faire apparaître une appropriation du sens en passant notamment par la reformulation de la part de ■■■■■. Cette verbalisation est un bon moyen d'acquisition de sens.

Figure 12 : Extraits de bilans de retour des élèves à la suite de leur prise en charge

Ce type d'annotation donne une vision misérabiliste et défaillante de la culture et de l'allophonie de l'élève et de sa famille qui deviennent de fait assigné à leur différence et érigé en figure de marginaux sociaux et scolaires. Comme les politiques de la ville ou les politique d'éducation prioritaires, les dispositifs relais aboutissent à une ghettoïisation socio-ethnique¹ .

c) Un recrutement localiste

Même si quelques élèves proviennent d'établissement éloignés géographiquement de Nantes et de Saint Nazaire comme Ancenis, Chateaubriant ou Clisson, c'est majoritairement un recrutement localiste que l'on peut observer durant les commissions. La préférence locale a une raison pratique : puisque l'emploi du temps en classe-relais nécessite de se déplacer seul sur de grandes distances dans la ville, il est préférable que l'élève soit autonome dans les transports en commun. De plus, les élèves ne doivent pas mettre trop de temps pour arriver dans leur nouveau collège d'accueil puisqu'ils rencontrent déjà des difficultés d'assiduité. Mais il n'y a que trois classe-relais

¹ Ben Ayed, Choukri. « Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? », *Le Sociographe*, vol. 34, no. 1, 2011, pp. 65-78

sur le bassin nantais et elles sont situées dans des communes jouxtant la ville de Nantes, notamment en périphérie sud et ouest. Ce critère de proximité articulé à une répartition géographique irrégulière renforce la sélection d'un public socialement situé.

Les élèves originaires d'un établissement accueillant une classe-relais ne sont, inversement, jamais refusés. Une organisation est toutefois prévue pour ces cas-là. Afin de garantir une expérience de « rupture » durant la session, ces élèves sont envoyés sur l'une des deux autres classe-relais. Lors de la commission, le représentant du dit élève bénéficie de l'appui supplémentaire de l'enseignant-coordonnateur qui a souvent donné son aval à sa prise en charge. Son argumentaire tourne alors autour de la connaissance que « l'on » a du jeune :

« C'est un jeune qui est chez nous depuis la sixième, on le connaît très bien ainsi que sa mère avec qui la relation est bonne, elle est demandeuse de solutions pour le rebooster et puis on la voit très souvent car on a toute la fratrie. Donc [il] eut être sérieux, on a beaucoup discuté et il a envie de saisir du dispositif car je crois qu'il ne sait plus quoi faire. On a prévu tout un protocole de retour, il sera suivi. Professeur principal »

Ces candidats à domicile bénéficient d'une confiance préalable et le critère de la connaissance joue comme la garantie d'une prise en charge positive puisqu'un suivi suite à la prise en charge est possible et que les différents acteurs professionnels de l'établissement scolaire sont mobilisés. Le Ministère de l'Education Nationale, qui s'appuie sur son enquête statistique interne suivant les élèves des dispositifs relais jusqu'à 1 an après leur départ, conclut à un retour à la scolarité massif :

T20 - Affectation à la sortie du dispositif (en %)

		ATELIER	CLASSE	INTERNAT	DISPOSITIF
RETOUR DANS L'ÉTABLISSEMENT OU LA STRUCTURE D'ORIGINE	6E	0	4,2	0	2,6
	5E	23,9	19	0	20,7
	4E	37,5	28	0	31,3
	3E	18,1	18,7	7,4	18,4
	SEGPA	0,4	0,4	0	0,4
	AUTRE	5	5,5	35,2	5,5
	TOTAL MÊME ÉTABLISSEMENT	84,9	75,8	42,6	78,9
CHANGEMENT D'ÉTABLISSEMENT OU DE STRUCTURE	6E	0	0,2	0	0,1
	5E	1,1	1,3	0	1,2
	4E	1,2	2,3	9,3	2
	3E	1,5	2,5	11,1	2,2
	SEGPA	0,2	0,4	0	0,4
	AUTRE	0,2	13,6	0	8,5
	TOTAL CHANGEMENT D'ÉTABLISSEMENT	4,2	20,3	20,4	14,4
AUTRE SITUATION		3,5	0	1,9	1,3
NR/NSP		2,3	3,8	27,8	3,4
TOTAL		100	100	100	100

Base : 6757 séjours

Tableau 6 : Affectation des élèves à leurs sortie du dispositif selon les modalités du retour et le niveau de la classe d'affectation. 2017-2018

Source : Enquête CISAD, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Justice.

Durant l'année 2017-2018, à l'échelle nationale, 78,9% des élèves des dispositifs relais ont été réaffectés dans leur établissement d'origine. Parce que le maintien des classe-relais dépend aussi de son rendement, la garantie que l'élève est bien « raccrochable » -par exemple *via* la connaissance que l'on a de lui- joue sur la décision de la commission.

2) Dossiers refusés

S'intéresser aux dossiers d'élèves ayant été refusés permet également de mieux saisir ce qu'est le « profil-relais ». Nous l'avons vu, les décisions des commissions d'admission peuvent être subjectives ou dépendre de variables cachées, mais l'instruction des commissions soulève aussi des enjeux de légitimité professionnelle et

de catégorisation qui peuvent aboutir à des refus ou, plus rarement, à des ruptures de contrat.

a) Les enjeux de pouvoir et de reconnaissance derrière les refus

L'enquête a montré que la défense des dossiers d'admission met en exergue les rapports de force et les enjeux de pouvoir à l'œuvre au sein de l'institution scolaire. Les légitimités des statuts professionnels des différents métiers de l'éducation sont mises à l'épreuve lors des décisions des commissions. La pluralité des acteurs en présence (Inspection académique, PJJ, ASE, psychologue d'orientation, chefs d'établissement, enseignants et associations) témoigne de l'aspect partenarial du dispositif relais mais peut aussi créer des tensions entre les différents acteurs professionnels. Même si l'éducation Nationale, représentée par l'Inspection académique, finit souvent par prendre l'ascendant, invoquant sa gouvernance sur le dispositif relais, les tensions se traduisent par exemple par des stratégies de résistance de la part des différents acteurs représentant chacun un corps de métier dont la légitimité professionnelle est en jeu. Un enseignant m'explique le déroulé d'une commission où un des dossiers soumis a été refusé :

« Moi je dis que c'est subjectif hein. Là pour [cet élève] on a estimé que le dossier était pas pertinent car il manquait des rubriques. La chef des AS a dit qu'il manquait sa partie, qu'une AS avait encore été mise de côté ! Alors l'inspecteur a refusé le dossier... Mais bon la réalité c'est que c'est très fréquent d'avoir des dossiers incomplets que l'on accepte quand même alors ça dépend des personnes en présence » Enseignant.

Exceptionnelles en ce que les rencontres entre les différents acteurs travaillant comme partenaires des dispositifs-relais sont rares, les commissions sont l'occasion de revendiquer sa légitimité professionnelle. En tant que partenariat entre plusieurs « mondes » professionnels, les commissions d'admission des dispositifs relais mettent en compétition les légitimités professionnelles de chaque métier bien que quotidiennement, une classe-relais est gérée uniquement par l'enseignant-coordonnateur, l'AED et éventuellement l'éducateur PJJ à temps partiel. Les assistantes sociales, ont uniquement un avis à exprimer sur le dossier de l'élève après

l'avoir suivi de longue date ou rencontrer une fois à cette occasion ou jamais rencontrer. En s'opposant à l'admission d'un élève en invoquant un manque à leur endroit dans le dossier, la « chef des assistantes sociales » revendique la légitimité professionnelle du métier d'assistante sociale. Pour cela, elle s'appuie sur la loi et les règles officielles régissant la procédure d'admission des élèves qui disposent que les dossiers doivent être complet « afin d'assurer la valeur de son contenu et de témoigner de la mobilisation pluriprofessionnelle autour du jeune en difficulté ». Elle s'appuie également sur les savoir-faire revendiqués du métier d'assistance sociale. « Mettre une AS de côté » c'est priver le suivi de l'élève d'une expertise et de compétences spécifiques. Cet exemple illustre les luttes de pouvoir à l'œuvre lors des commissions. Cette stratégie face au conflit en côtoie d'autres : loyalisme, compromis, négociations...

Ces commissions sont exceptionnelles aussi dans leur forme puisque le reste du temps les relations entre ces différents acteurs se font à distance par échange de mails ou téléphoniques. D'ailleurs, ces échanges montrent aussi l'asymétrie effective des interactions entre les différents acteurs, mettant à mal l'image revendiquée de partenariat du dispositif :

« En fait moi quand j'ai une situation avec un gamin, que j'ai des questions ou des réflexions je téléphone immédiatement ou alors j'envoie un mail directement. Alors des fois on me décroche m'enfin la plupart du temps je peux aller me faire broser. Parce que quand il s'agit de m'envoyer un gamin ou des papiers dont j'ai besoin pour connaître la situation alors là on me prévient pas du tout. Il y a très peu de dialogue de eux vers nous au final parce que nous on voudrais bien parler, réfléchir ensemble mais l'inspecteur là c'est je t'impose je t'impose » Enseignant.

En tant qu'instances de travail spécifique, les commissions d'admission sont révélatrices d'enjeux sous-jacents.

Ces conflits se retrouvent également dans les discours tenus sur le classement, ou plutôt la catégorisation, des élèves lors de la commission.

b) Ambivalence des discours et enjeux de « catégorisation »

Les directives officielles définissent le public des dispositifs relais en le distinguant d'autres catégories de collégiens affectés à d'autres types de dispositifs. Nous l'avons dit plus haut, le « profil-relais » se distingue de celui des collégiens relevant de SEGPA, d'ULIS, d'une prise en charge par la PJJ ou autres structures médico-psychologiques ou d'insertion professionnelle. Un élève faisant l'objet de sanctions pénales peut d'ailleurs se voir refuser l'accès à une classe-relais. Toutefois, c'est le caractère « inenseignable »¹, par la transgression de l'ordre scolaire, des élèves concernés qui est commun à leurs dossiers. Ce caractère transcende souvent d'autres variables qui réfèrent aux difficultés psychologiques, psychiatriques, cognitives ou judiciaires de l'élève. Les commissions d'admission sont alors une application concrète de cet effort de classification des élèves. Les pièces des dossiers doivent aider les membres de la commission à expertiser la situation et à trouver la bonne procédure de prise en charge. La pluralité des points de vue professionnels joue à plein et les décisions finales peuvent s'analyser comme le résultat d'arbitrages entre ces différents avis. Ces arbitrages varient d'une commission à l'autre en fonction des personnes présentes et des préoccupations de chacun. Une éducatrice m'explique :

« Alors ce jeune on le connaissait déjà très bien avant car il était passé dans un de nos centres. Depuis il avait pas trop fait parler de lui, mais là étant donné ce que propose le dossier, il vaut mieux qu'il revienne à la PJJ car le scolaire là faut oublier je crois »
Educatrice

Le dossier en question comportait des récapitulatifs des sanctions disciplinaires dans le cadre scolaire mais aussi des procédures judiciaires dont l'élève faisait l'objet. Déjà catégorisé comme un cas judiciaire, cet élève a été redirigé vers un autre dispositif proposé par la PJJ. Ces diagnostics posés éprouvent physiquement la catégorisation des élèves. Ces catégories d'interprétation et d'appréciation des difficultés de l'élève

¹ Millet, Mathias, et Daniel Thin. « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, no. 4, 2003, pp. 32-41.

deviennent des catégories d'action. Le travail de classification à l'œuvre lors de ces commissions est également sous-tendu par des logiques quantitatives :

« On formate les présentations en fonction de là où on veut envoyer les gamins. S'il y a plus de place ici, il faut l'envoyer là-bas. Si clairement c'est un gamin pour la PJJ, alors ces temps-ci c'est sûr qu'on leur laisse et qu'ils feront tout pour l'avoir car eux ils manquent de jeunes c'est catastrophique aussi » Enseignant

Plusieurs logiques soutiennent donc les arbitrages à l'œuvre lors du processus d'admission. Le maintien des différents dispositifs scolaires, éducatifs, sociaux et judiciaires encadrant les jeunes populaires dépend aussi d'objectifs quantitatifs. Les commissions d'admission agissent alors en redistribution arbitraire des jeunes parmi les dispositifs. Les décisions se jouent aussi à l'aune des contradictions des discours de l'institution :

« Il y a une politique de : on les prend tous. Alors même s'ils ont déjà eu un parcours relais ou qu'ils relèvent d'autres structures on les prend quand même. Et en même temps il faut garder à l'esprit que la prise en charge doit être pertinente. Ça peut pas être que de la garderie, il faut que ça aboutisse aussi le plus souvent possible » Enseignant

Entre la volonté militante de réduire les inégalités scolaires en acceptant « tous » les dossiers d'élèves et les stratégies fonctionnelles de l'institution, le refus de certains dossiers doit s'entendre comme le produit de conflits entre professionnels et d'arbitrages soutenu par la nécessité de classification et de rendement de l'institution. Le récent décret permettant l'admission d'office de certains élèves sur le dispositif-relais vient toutefois remanier l'articulation de ces différentes logiques dans le processus d'admission des élèves en ce qu'elle contourne cette instance de travail spécifique qu'est la commission.

B - Les admis d'office

Depuis le décret n° 2019-909 du 30 août 2019 et la nouvelle circulaire *ad hoc* de 2021 du ministère de l'éducation administré par Michel Blanquer, l'autorité académique peut inscrire un élève exclu définitivement de son établissement dans une classe relais, sans le consentement préalable de ses représentants légaux, pour une durée

indéterminée. Ce nouveau décret fait suite à l'agression d'un professeur par un élève en Seine-Saint-Denis en février 2019. Les professeurs avaient fait valoir leur droit de retrait et avaient protesté aux côtés des parents d'élèves lors d'une marche. Dans le même temps, l'élève est inscrit dans un établissement scolaire qu'il intégrera à l'issue de son passage en classe relais. Cette mesure est la dernière du programme de « Stratégie Europe 2020 » concernant le décrochage scolaire. « Stratégie Europe 2020 » est un programme de l'Union Européenne qui s'étalait de 2014 à 2020 et dont l'un des objectifs était de « fixer pour 2020 un seuil à ne pas dépasser de 10 % de jeunes de 18 à 24 ans qui quittent le système scolaire sans diplôme et sans suivre de formation ». Au niveau national, cette mesure s'inscrit dans la Plan de lutte contre les violences scolaires qui prévoit conjointement l'allongement de la durée de conservation des sanctions dans le dossier administratif de l'élève ou la simplification de la convocation des conseils de discipline. Le Plan précise que « chaque agression, chaque insulte, chaque incivilité doit être signalée et sanctionnée. Il ne saurait être transigé avec ce principe, a fortiori si ces actes sont dirigés contre un représentant de l'autorité publique ». Ces admis d'office sont appelés « poly-exclus » par les textes officiels mais aussi par les encadrants des classes-relais. Le terme renvoie au fait que les élèves admis dans ce cadre ont été exclus définitivement de plusieurs établissements, au moins deux. Le même terme est utilisé pour désigner un autre type d'admis d'office : les élèves faisant l'objet d'une mesure judiciaire. Exclus *de facto* de leur établissement lorsque l'acte délictueux qu'ils ont commis s'est déroulé au sein de leur établissement scolaire, le traitement de ces élèves pourtant « mono-exclus » est le même : admission sans commission, sans dossier et sans autorisation parentale. Conséquence concrète de la prééminence des discours de la « violence scolaire » sur les discours concernant la scolarisation des jeunes de classes et de quartiers populaires, les admissions d'office ainsi réalisées témoignent de la gestion contemporaine des « vagabonds » et de la réalité des réponses que peut apporter l'institution scolaire aux perturbateurs de l'ordre scolaire et public.

1) Les « poly-exclus » : nouvelle catégorisation et gestion des vagabonds

Lorsqu'un élève est catégorisé comme « poly-exclu », parce qu'il a été exclu ou parce qu'il fait l'objet d'une mesure judiciaire, sa possible « déscolarisation » apparaît d'autant plus proche. Ces décrocheurs deviennent « décrochés ». Il faut savoir qu'un élève ayant été exclu à plusieurs reprises peut rencontrer des difficultés à se réinscrire dans un nouvel établissement. Soit parce que la fin de l'année scolaire approche, soit parce que les autres établissements ne souhaitent pas accueillir le jeune. Le cas d'Abdel illustre bien cela : après avoir été exclu de son collège de secteur puis des autres collèges autour de son quartier, une période de cinq mois s'est écoulée avant qu'un collège du centre-ville accepte de l'inscrire. Devenu « poly-exclu », la catégorisation dont il a fait l'objet a aggravé le stigmate de « perturbateur scolaire » qu'il portait déjà, entravant ainsi la poursuite de sa scolarité. Désormais, l'affectation d'office de ces élèves en classe-relais permet de leur maintenir une affectation institutionnelle. Cette nécessité de prendre part à un cadre institué est rappelé aux élèves par les enseignants, car ils se retrouvent avec des élèves qui n'ont pas choisi ni adhérer au parcours de classe-relais.

« Roka, il faut que tu acceptes de venir pour que tu sois quelque part, on ne peut pas être nulle part » Enseignant

Nous l'avons vu, l'École se donne désormais comme fonction la régulation des violences dans les quartiers prioritaires des villes. L'affectation institutionnelle de tous les jeunes permettrait ainsi leur contrôle. Echapper à cette verticalité scolaire rejoindrait « l'ancienne peur des pouvoirs publics vis-à-vis du vagabond du début de l'ère industrielle »¹. La peur sous-jacente est fondée sur l'idée selon laquelle se soustraire de toute occupation institutionnelle conduit à la délinquance et à la menace de l'ordre public. Être à l'école c'est aussi recevoir une culture dite commune et possiblement faire l'objet d'une forme d'acculturation protégeant de la marginalisation. C'est d'ailleurs l'un des objectifs principaux de la classe-relais : re-socialiser. La peur suscitée

¹ Mathias Millet et Daniel Thin *op. cit.*, p.4

par l'errance institutionnelle renvoie à la peur que tout jeune qui n'est pas à l'école est dehors participant à des trafics illégaux ou des violences urbaines :

« On ne peut pas laisser les jeunes dans la nature, c'est leur laisser le champ libre pour se mettre dans des trafics car oui ils peuvent se faire utiliser comme guetteur par les plus grands ou aller faire n'importe quoi en ville et puis pour eux aussi il y a un minimum de contraintes à s'imposer tant que la scolarité est obligatoire » Enseignant

L'enquête, à l'instar de celles de M. Millet, a pourtant montré que rares étaient les élèves à déambuler dans la ville lorsqu'ils n'allaient pas à l'école. Au-delà de cette question de la perturbation ostentatoire de l'ordre public, ne plus avoir de responsabilités scolaires lorsque l'on a 14 ans, c'est ne plus participer aux formes de vie sociale institutionnellement encadrée et devenir ainsi « inutile au monde ». Les admissions d'office permettent de prévenir ces questions. Elles sont une ressource permettant le contrôle social des jeunes « poly-exclus ». La tâche de contrôle est ainsi déléguée vers un espace relégué de l'Institution scolaire. Dans les faits, les classes-relais ne sont pas exemptes de ces représentations. Le premier élève admis d'office reçu dans la classe enquêtée, que nous appellerons Marvin, a été affecté immédiatement en classe-relais après une comparution immédiate qui a décidé de l'interdire de son département. En attendant l'instruction de la mesure judiciaire et éducative dont il faisait l'objet, Marvin a été relogé chez un membre de sa famille en Loire-Atlantique. L'enseignant de la classe-relais lui a préparé une rentrée différée des autres élèves et une prise en charge particulière : deux heures par jour. Dans un premier temps il a été reçu avec sa mère par l'enseignant et l'éducateur PJJ s'étant déplacé à l'occasion. A ce moment-là, les encadrants de la classe-relais ne disposaient d'aucune information écrite à son sujet puisque l'affectation d'office a été ordonnée par échanges de mails et un appel téléphonique entre l'inspecteur académique et l'enseignant. C'est donc sur la base de l'entretien avec Marvin et sur quelques informations fournies par l'inspecteur que l'enseignant construit un premier jugement sur l'élève :

« Là moi je préfère me méfier et prendre des précautions. Alors même si j'aime pas les traiter différemment et que normalement je me cogne un peu de ce qu'ils ont fait avant, là je vais pas prendre de risque avec un gamin qui tabasse et qui séquestre les autres, je suis plus tout jeune et puis on est quand même dans un collège » Enseignant

En évitant les commissions d'admission, l'École prévient tout risque de refus et de tensions entre ses membres qui peuvent y survenir. Si l'on suit les directives officielles, un élève comme Marvin aurait dû se voir refuser l'orientation en classe-relais. L'École s'assure ainsi qu'il est sous contrôle institutionnel jusqu'à au moins la fin de l'année scolaire. Ces affectations se font pour une durée indéterminée, permettant ainsi de ne pas renouveler d'autres procédures à l'égard de l'élève.

A minima, l'orientation en dispositif-relais permet « d'aménager une sortie encadrée de la scolarisation »¹ et d'éviter une désaffiliation totale de ces jeunes. L'objet des admissions d'office n'est donc pas uniquement de permettre l'accès à une continuité scolaire de l'élève mais de mettre fin au trouble de l'ordre scolaire et public engendré.

2) « Se refiler le bâton de merde »

Avec cette nouvelle mesure, l'Institution prend aussi le risque d'augmenter le sentiment de domination ressenti par les encadrants des classes-relais, qui se voient imposer l'affectation de ces élèves :

« Franchement on est un peu les dindons de la farce, maintenant ils vont pouvoir nous envoyer tous les gamins qui leur pose problème. C'est là que je me rends compte que ces gens là qui décident ils sont très loin de la réalité que nous on vit hein. Ils imposent ce qu'ils veulent en pensant qu'on va applaudir la bouche en cœur »

Comme nous venons de le voir, cette « réalité » pousse les enseignants à trouver des arrangements dans la gestion de cette catégorie d'élève. Toutefois, cela n'est pas nouveau :

« En fait les poly-exclus existaient déjà, c'est juste la mise en place des parcours qui a changé, Puis moi faut bien que je remplisse la classe aussi, je peux pas dire non et puis maintenant c'est la loi hein » Enseignant

Nouvelle étape de la catégorisation des élèves, la catégorie « poly-exclu » permet de définir institutionnellement les « inenseignables » qu'il faut encadrer. Une fois définis, les « poly-exclus » peuvent être repérés :

¹ *Ibid*, 78.

« C'est pas très dur de créer un poly-exclu, il y en a plein des jeunes qui ont été exclus deux fois l'année, il suffit de les repérer en tant que tel, en tout cas là le Ilies, ils m'ont juste refilé le bâton de merde »

Mais la gestion des « poly-exclu » est une patate chaude ou plutôt « un bâton de merde » que se délèguent chaque organe de l'institution scolaire jusqu'aux classe-relais. Le cas d'Ilies par exemple, montre comment aucun des outils de remédiation de l'institution scolaire n'a maintenu sa prise en charge. Ilies a été exclu du collège où il était inscrit depuis la sixième. Il a ensuite été inscrit dans un nouvel établissement qui avait commencé à mettre en place un PAP, c'est-à-dire un plan d'accompagnement personnalisé qui s'adresse aux élèves présentant des difficultés scolaires durables liées à un trouble avéré des apprentissages. La procédure du PAP n'a pas abouti avant l'exclusion d'Ilies. Inscrit dans un troisième établissement, Ilies a été dirigé vers une « troisième prépa-métier » destinée aux collégiens souhaitant s'orienter vers l'apprentissage ou les filières professionnelles. Au bout de trois semaines, les professeurs ne souhaitaient plus accueillir Ilies dans leur classe, qui errait alors l'établissement avant de se faire exclure pour « bagarre ». Après cet événement, le chef de l'établissement a contacté directement l'inspection pour faire part de la situation. Exclu au moins deux fois sur l'année passée, Ilies peut être « poly-exclu », il a alors été admis d'office en classe-relais. Lorsqu'un cas comme celui d'Ilies ne peut plus être pris en charge par la structure scolaire « ordinaire », l'Education nationale s'octroie le droit de saper l'autorité des responsables légaux afin de « refiler son bâton de merde » à sa seule instance pouvant et devant accueillir l'élève, permettant ainsi de contenir le « bâton de merde » en son sein. Cette décision prise de manière autoritaire « dans l'intérêt de l'enfant » est exposée comme un don :

« En fait ma mère elle voulait pas du tout mais ils ont dit que c'était obligatoire et que aucun collège voulait de moi de toute façon, que avec la classe relais je pourrais avoir la dernière chance pour l'apprentissage » Ilies

La classe-relais est ensuite présentée, par les enseignants comme le dernier endroit où l'élève pourra faire ses preuves :

« Je sais que c'est une injonction, que tu ne l'as pas choisi mais moi non plus j'ai pas choisi alors il faut qu'on avance ensemble okay ? » Enseignant

Ainsi, alors qu'Illies n'avait pas voulu intégrer la classe-relais, il lui sera reproché de ne pas « s'intégrer dans le projet » ou de ne pas jouer le jeu de l'élève en s'asseyant ou en enlevant sa casquette :

« Moi je suis pas là pour supporter tes humeurs, rien n'a marché pour toi pour le moment alors il faut que tu te prennes en main, ton projet d'apprentissage c'est le tien, pas le mien donc si tu n'es pas capable de te plier aux règles minimum et de te saisir de ce qui est proposé, je vais appeler ton père » Enseignant

Cette manière spécifique de mise en scène de l'échange de don entre l'élève et l'enseignant rappelle celle éducateurs spécialisés¹. Cette « manipulation symbolique » repose sur la dimension affective des relations entre les professionnels du relais et les élèves. Cette « éducation sentimentale » prodiguée au sein du dispositif-relais en fait un tiers-lieu de l'école publique et du travail social.

L'admission d'office des poly exclus dans les classes-relais vient entériner leur position de « classe fourre-tout » à disposition de l'éducation nationale et du ministère de la justice. « L'esprit-relais » est façonné pour l'accueil d'un public particulier et sa singularité a pour effet d'en faire un lieu particulièrement adapté pour les jeunes dont plus personne ne veut.

Les formes de production de clients potentiels engendrées par les établissements scolaires s'articulent avec les logiques de catégorisation et de lutte de pouvoir à l'œuvre durant les commissions d'admission. Les mécanismes de recrutement qui s'y déploient vont à l'encontre des règles de recrutement dictées par l'Éducation Nationale. Leur caractère ethnicisant et localiste permettent toutefois de répondre à l'enjeu de remplissage des classes-relais. Mais la récente mise en place des admissions d'office au sein du dispositif-relais, ne rend-t-elle pas caduque la tenue de ces commissions ? De fait, le nombre d'élèves admis en classe-relais par le biais d'une commission d'admission représente une faible proportion parmi l'ensemble des élèves pris en charge. L'évolution

¹ Romuald Bodin, *op. cit.*

des cadres institutionnels et structurels administrant les dispositifs-relais affecte la représentation et les pratiques professionnelles de ses membres dont l'affaiblissement de reconnaissance professionnelle entraîne un travail de résistance au changement.

Partie 2

Afin de saisir le rôle des enseignants et autres encadrants des classes-relais dans le processus de sélection des élèves au sein du dispositif. Nous nous intéresserons aux conditions et aux effets de la crise institutionnelle que traverserait les dispositifs-relais. Les politiques éducatives concernant le décrochage scolaire ont notamment produit une multiplication de dispositifs concurrentiels créant ainsi une forme de marché du décrochage scolaire. Pour protéger leur statut et leur identité professionnelle, nous verrons que les enseignants de classes-relais ont recours à des stratégies de figuration permettant de maintenir leurs conditions de travail ainsi que les valeurs particulières qu'ils portent. En effectuant un travail de transmission d'une mémoire professionnelle, ils alimentent un ensemble de valeurs et de normes constituant une éthique qui est à l'origine de leur action professionnelle. En développant des techniques de propagande au service d'un travail d'inculcation de dispositions spécifiques envers les élèves, ils assurent la reproduction de leurs publics.

« Être sur la sellette »

Les effectifs d'élèves n'ont cessé d'augmenter de 1998 à 2012 avant de décliner à partir de 2014. Depuis, les statistiques officielles indiquent une baisse de 1000 élèves par an sur l'ensemble des dispositifs-relais nationaux. Les membres du dispositif enquêté en font le constat quotidiennement et les remarques concernant cette pénurie d'élèves sont récurrentes dans les notes de mon carnet de terrain :

Le 27 septembre 2021 à 9h30 : « toujours pas d'élèves ! On va pas faire grand-chose ce matin »

Le 28 septembre 2021 : « Aucun élève n'est venu à l'équitation. Il est où le temps où on avait deux classes-relais de 12 gamins deux fois par semaine ? C'est le paradoxe hein, soit on s'ennuie soit on suffoque ».

Le 4 octobre 2021 : Toujours personne, tous les matins c'est la loterie, on ne sait pas qui va se présenter en classe.

Le 19 octobre 2021 : Mon collègue boit son troisième café et il n'y a toujours pas d'élèves. Je rentre chez moi ou pas ?

Extraits de mon carnet de terrain

Dans le même temps, les financements alloués aux dispositifs-relais n'ont cessé de diminuer. Par exemple, alors que la classe-relais enquêtée bénéficiait d'un budget annuel de 30 000 euros il y a 20 ans, elle fonctionne aujourd'hui avec 3000 euros par an. Cela concerne également le financement de moyens humains puisque le nombre d'enseignant en relais diminue. Le dispositif-relais nantais a subi ce type de réduction des moyens en voyant le temps de travail des AED passer de 100% à 60% et en mettant à disposition 0,5 éducateur spécialisé au lieu de 3 auparavant.

L'action publique semble se désintéresser de ce dispositif. L'équipe professionnelle du dispositif enquêté décrit un désengagement de l'Education Nationale et de ses

acteurs. Ils se sentent désormais « sur la sellette » et laissés à une autonomie plus forte. Après avoir spécifié le rôle de la multiplication des dispositifs concurrentiels de lutte contre le décrochage scolaire dans ce que l'on pourrait appeler la « crise des dispositifs-relais », nous verrons que dans ce contexte, l'ensemble de l'équipe professionnelle et notamment les enseignants développent des stratégies afin de « garder la face » vis-à-vis des établissements scolaires mais aussi afin de se protéger, de maintenir leurs conditions de travail vis-à-vis de l'inspection et de préserver *l'ethos*-relais.

A - *La crise des dispositifs-relais*

1) Multiplication des dispositifs concurrentiels

Depuis les lois dites de « refondation de l'école » de 2013 et son « acte III » de la décentralisation, les politiques éducatives se déploient davantage au niveau local. Les dispositifs-relais, qui avaient été pensé comme des outils nationaux sont depuis déficitaires en effectifs et en financement. En effet, des dispositifs concurrents sont apparus. Quels effets ont-ils exercés sur l'institution des dispositifs-relais ?

a) L'Établissement : une échelle de concurrence directe

En 2014, Agnès Van Zanten déduisait qu'il y avait une convergence vers l'établissement qui devenait alors le lieu privilégié de coordination et d'interprétation des politiques éducatives¹. Les chefs d'établissements ont davantage de responsabilités et d'autonomie qu'avant leur octroyant plus de pouvoir². Un des points de discorde entre les professionnels du relais et les chefs d'établissement est l'emploi du temps des AED. Chaque classe-relais bénéficie d'un AED à 60%. Mais certains chefs d'établissement tentent de récupérer ce moyen pourtant fléché pour les dispositifs-

¹ Van Zanten, Agnès. « Valeurs, idées et finalités », Agnès van Zanten éd., *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France, 2014, pp. 32-57.

² Le pouvoir des chefs d'établissement s'entend ici, au sens de Max Weber : leur autorité sur les autres membres de l'établissement repose sur une légitimité légale qui s'appuie sur la loi.

relais. Par exemple, en début d'année l'un des enseignants-coordonnateurs du dispositif enquêté a écrit à l'inspection et à son chef d'établissement afin de signaler le « déficit anormal » d'élèves dans sa classe cette année et d'obtenir un soutien dans le travail de recherche et de sélection de potentiels élèves. Suite à cela, l'enseignant a été convoqué à une réunion durant laquelle la cheffe d'établissement a souligné le fait que l'AED était « mis à disposition » du dispositif-relais mais qu'en l'absence d'élèves, il devait être réaffecté en collègue ordinaire.

Les chefs d'établissement peuvent aussi se saisir ou non des dispositifs en place avant leur arrivée dans l'établissement ou bien en créer de nouveaux. C'est ce qu'il s'est passé dans l'établissement accueillant la classe-relais enquêtée. Le nouveau chef d'établissement a créé un dispositif de lutte contre le décrochage interne. Désormais, les élèves repérés comme « décrocheurs » sont orientés vers ce dispositif, que nous appellerons le Pep's, et la classe-relais est en déperdition d'intérêts. Les enseignants de classe-relais sont désappointés face à cette modification de la distribution des compétences :

« Je peux pas me le voir Lebon. Ces mecs-là sont des bobos. Le matin il arrive à l'heure des agents techniques il prend le café avec eux et ça fait le patron qui vient voir ses ouvriers. Après il retourne dans son bureau tout content de croire qu'il a révolutionné la terre avec son Pep's ». Enseignant-coordonnateur

En effet, le sens pratique professionnel du relais se caractérise par son attachement à des valeurs de justice sociale et s'ancre dans une histoire enchevêtrée à celle du devoir national et public de traiter la question des difficultés scolaires. Or, les dernières politiques éducatives ont fait entrer de manière ostentatoire des logiques libérales de rentabilité par exemple. Les chefs d'établissement qui sont nommé par le recteur sur leurs postes doivent se distinguer en montrant qu'ils initient des projets variés. Leur carrière professionnelle se joue dans la mise en œuvre de ce type de nouveau dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. Lors d'une discussion informelle, l'adjointe du principal me confie que :

« Il (le Principal) a dit qu'il resterait 5 ans chez nous mais bon il habite loin d'ici et il vise un peu plus gros, son crédo c'est la résolution des problèmes comme on a ici... Alors

depuis qu'il est là il a été très productif avec le Pep's, le projet peinture inter-collèges, la création du Nouveau Collège. Il a fait un bon ménage quoi mais tant mieux pour lui ça a payé, il a été nommé là où il voulait, sur la côte » Principale adjointe

Bien que les intentions des initiateurs de ces nouveaux dispositifs puissent être sincères, on ne peut occulter les logiques de carrières individuelles qui les sous-tendent. Les chefs d'établissement adoptent des organisations managériales et se donnent pour mission de mobiliser leurs personnels en ayant recours à de nouveaux outils tel que « le projet d'établissement ». Ce constat rejoint les conclusions d'A. van Zanten. L'évolution des politiques d'éducation ont transformé les « référentiels sectoriels » du champ éducatif. En analysant le traitement des grandes valeurs (Laïcité et Egalité) de référence de l'Education Nationale, l'auteur conclut à l'émergence d'un modèle plus ouvert aux valeurs managériales et libérales. L'efficacité économique primerait désormais sur les décisions de convictions. Les problèmes éducatifs renvoient, dans cette logique, à une mauvaise utilisation des ressources. C'est pourquoi les logiques de marché telle que le rapport coûts/avantages se sont fait une place dans la mise en œuvre des politiques d'action éducative. A ce titre, le Pep's semble *a priori* plus efficace que la classe-relais. En effet, il mobilise un enseignant de l'établissement et une réunion par trimestre pour un total de 30 élèves pris en charge par année pour un seul établissement. Mais ces chiffres ne signifient ni un « raccrochage » de chaque élève ni une qualité des prises en charge :

« Faut savoir que ce truc-là, c'est juste un prof qui est désigné comme référent-décrocheur et qui s'improvise à faire des soi-disant entretiens socio-éducatif. Les mêmes sont mis sur une liste mais quand ils finissent par se faire virer, on en retrouve chez nous l'année suivante » Enseignant-coordonnateur

b) La régionalisation des politiques de lutte contre le décrochage scolaire et la multiplication des dispositifs associatifs.

Cette dynamique s'accompagne d'une régionalisation des politiques de lutte contre le décrochage scolaire. La loi du 4 mars 2014, qui confie aux régions françaises une mission de coordination des actions de remédiation scolaire et professionnelle, a impulsé une institutionnalisation forte de ces politiques. La région des Pays de La Loire

se donne ainsi l'objectif de « ne laisser aucun jeune sur le bord du chemin »¹. Des moyens supplémentaires sont accordés aux établissements et le mot d'ordre est la « prévention ». Par exemple, ces financements, permettent aux établissements de désigner des « tuteurs individuels » ou des « référents décrochage ». Ces derniers doivent « repérer les futurs décrocheurs » et les orienter vers un dispositif adapté. Les élèves peuvent alors se voir orienter vers des associations. En effet, ces enseignants en charge du suivi des élèves décrocheurs semblent accorder davantage de poids à de nouvelles valeurs telles que « l'élève au centre du système »² plutôt que d'adopter des logiques institutionnelles et totalisante du problème. La mesure de l'efficacité de la lutte régionale contre le décrochage s'établit en nombre de financements fléchés et en nombre d'élèves repérés par un enseignant financé par la région. Dans le même temps, l'offre associative d'accompagnement à la lutte contre le décrochage scolaire s'est développée. Ces associations se proposent d'accompagner les missions de prévention et d'accompagnement du décrochage scolaire des établissements. Elles viennent augmenter le nombre d'outils dont disposent les établissements pour répondre aux difficultés scolaires et même socio-économiques de leurs élèves. Par exemple, une association du bassin nantais qui est financée entièrement par des entreprises privées, reçoit plus de « 150 collégiens en décrochage âgés de 14 à 16 ans suivant le parcours de trois mois du dispositif » soit 3 fois plus que la classe-relais située à 1km. Cette association, bien qu'elle prenne les jeunes en charge sur le temps hors-scolaire, ferait de la concurrence directe aux dispositifs-relais :

« C'est vrai que c'est moins compliqué enfin c'est moins procédurier de diriger un jeune vers [...], c'est moins contraignant pour nous mais aussi pour le jeune et sa famille parce que là il est sûr que c'est vraiment à côté de chez lui et puis ça permet de continuer de le voir sur les temps scolaires et quand même il ne perd pas six semaines » Enseignant-référent décrochage

Cela vient en quelque sorte redéfinir les champs de compétences des associations d'une part et de l'Education Nationale d'autre part. S'ils collaborent au même projet

¹ <https://www.paysdelaloire.fr/>

² Agnès van Zanten, *op. cit.*

dont l'élève est le centre, cela n'implique pas la construction d'un objectif commun seul et n'empêche pas la cohabitation d'intérêts différents.

Face à cette restructuration des attributions et à l'entrée des logiques de marché dans les politiques éducatives, la place singulière des dispositifs-relais entre l'éducation populaire associative, l'éducation spécialisée et l'éducation nationale, est interrogée. Outre la remise en cause de leur utilité, c'est la position « d'experts du décrochage » des professionnels du relais qui est remise en cause.

c) La remise en cause la position d'experts des professionnels du relais

Mises à l'épreuve de mon terrain de recherche, les observations de Kherroubi, Millet et Thin se vérifient. « Enseignant dans les marges »¹ auprès d'élèves relégués du système scolaire, les enseignants convertissent leur affectation en dispositif relais en une légitimité professionnelle, soutenue par la prise en charge d'élèves en difficulté scolaire, mais aussi une autonomie professionnelle puisque le cadre d'exercice est scolairement et institutionnellement moins contraignant (contenus d'enseignement moins définis, objectifs adaptables, souplesse dans l'organisation des activités). Arrivés à l'enseignement par « la petite porte », en étant contractuel par exemple, après des trajectoires scolaires et professionnelles peu linéaires, enseigner dans les dispositifs relais semble être une manière de faire concorder position professionnelle, trajectoire scolaire et rapport conflictuel avec l'institution. Ces enseignants envisagent leur métier comme un véritable engagement politique et un don de soi. Toutefois, ils ne confondent pas leur action avec celle du milieu associatif ou celle de l'éducation spécialisée. Ils la considèrent comme une mission de l'école publique tout en ayant un rapport distancié et critique de l'institution scolaire. Un enseignant du dispositif enquêté m'expliquait :

« Ah non mais le Pep's, il fait ce qu'il peut le pauvre gars sincèrement hein... mais à lui tout seul il a pas les billes qu'on a nous pour gérer les problèmes éducatifs du gamin, les familles et faire toute une coordination comme on fait... Et les asso même si c'est

¹ Kherroubi, Martine, Mathias Millet, et Daniel Thin. « Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, vol. 109, no. 1, 2018, pp. 93-116.

super hein non on peut pas dire... il manque quand même toute l'exigence qu'on peut avoir à l'école, c'est plus de l'animation qu'autre chose » Enseignant-coordonnateur

Le sens pratique professionnel ainsi produit conduit ces enseignants à se considérer comme de véritables spécialistes de la difficulté socioscolaire et experts du décrochage scolaire. Les profits symboliques engendré par l'occupation d'un poste d'encadrement permettent de mettre en valeur leurs compétences particulières à prendre en charge un dispositif et des élèves hors des normes :

« Moi je m'adapte c'est le maître mot. Avec nos élèves il faut sans cesse être inventif pour les motiver. Ils reviennent de loin alors j'essaye d'innover, de bricoler pour les accrocher » Enseignante-coordonnatrice

Ces « bricolages » sont l'essence même des savoir-faire mis en avant par les professionnels du relais. Comme le relèvent les auteurs sus-cités, ces enseignants font figure d'entrepreneurs pédagogiques en ce qu'ils produisent de nouvelles modalités d'enseignement. Leur action dépasse le cadre scolaire tout en opérant une conversion aux normes scolaires des sphères familiales des élèves. Du reste, « ce n'est pas sans être éminemment paradoxal : en cherchant à se tenir à distance de la forme scolaire de socialisation, les enseignants des dispositifs tendent à renouer avec celle-ci sous sa forme la plus totale »¹.

La baisse d'intérêt de l'Education Nationale à l'endroit des dispositif-relais ainsi que la baisse des effectifs et des recrutements est comprise comme une remise en cause de ce statut « d'experts », des compétences et de la légitimité des professionnels des dispositifs-relais :

« On ne nous voit plus que comme des chieurs au final. On a beau faire ça depuis 30 ans, c'est comme si des gens qui s'improvisent grands sauveurs du jour au lendemain pouvaient faire mieux et je le vois c'est pas le cas » Enseignant-coordonnateur

Le sentiment d'avoir perdu la reconnaissance de la légitimité à se positionner comme « experts » du décrochage scolaire est vécue comme une crise attentatoire à l'*ethos*-relais sur le mode du regret d'une époque où les dispositifs-relais bénéficiaient

¹ *Ibid*, 114

d'un soutien institutionnel et financier ainsi que de ce qui était perçu comme une reconnaissance des compétences de ses acteurs :

« Franchement la crise à laquelle on fait face maintenant c'est très grave. Je me demande ce qu'il va advenir de tous ces jeunes... Je commence à douter du maintien de nos classes dans le temps. La grande époque est bien finie en tout cas... Dans le temps on avait les inspecteurs derrière nous, des chefs d'établissements qui faisaient bloc et puis les enseignants se mobilisaient plus pour leurs élèves. On nous faisait confiance quoi... parce qu'ils voyaient bien que bah ça marchait plutôt pas mal. C'est tout un monde qui s'en va à la retraite [rires] et toutes les valeurs qu'on défendait et qu'on fait vivre tous les jours en travaillant hein... » Enseignant-coordonnateur

Cette notion de crise permet aux professionnels du relais d'analyser les transformations des politiques et des actions publiques contre le décrochage scolaire en mythifiant une « grande époque ».

2) La fin de la « grande époque » ?

a) La « saisonnalité des élèves » : une force devenue un problème vis-à-vis des objectifs quantitatifs

Les professionnels du relais que j'ai rencontré ont tous décrit un phénomène qui serait « classique » et qu'ils ont toujours connu : la répartition inégale du nombre d'élève sur l'année. Pour décrire cela, ils parlent de « saisonnalité des élèves ». Ce terme désigne plus spécifiquement le fait qu'il y ait un « déficit normal » d'élèves en début d'année puis une augmentation continue jusqu'à la fin de l'année. Cela serait dû au temps nécessaire au repérage des élèves en voie de ruptures scolaires et pour faire connaître et présenter le dispositif aux collèges du réseau susceptibles de proposer des élèves. Mais aussi au degré de tolérance des personnels qui s'amoinerait tout au long de l'année en même temps que les situations d'élèves s'aggravaient :

« Oui en fait plus l'année passe, plus les gamins en peuvent plus et les enseignants non plus. Et les polyexclus il faut toujours attendre au moins quelques semaines avant les exclusions alors ils arrivent plutôt sur la fin d'année » Enseignant-coordonnateur

Le traitement de cette variation était résumé par un enseignant comme suit : « soit on s'ennuie soit on suffoque ». Paradoxalement, alors que l'École développe de nouvelles valeurs telles que « l'élève au centre du système », elle délaisse les dispositifs-

relais qui défendent des valeurs similaires comme l'importance de l'individualisation des suivis. Dans le même temps d'autres logiques de rendements se sont instituées dans l'organisation scolaire. Alors que les professionnels du relais considèrent que le dispositif doit s'adapter aux élèves, les nouvelles valeurs qui sont à l'œuvre dans les autres outils de remédiation scolaire estiment qu'il faut trouver un dispositif auquel l'élève s'adaptera. La différence réside en partie dans les chiffres en nombre d'élèves à la fin de l'année scolaire. La classe-enquêtée a accueilli un total de 30 élèves sur l'année répartis comme cela :

Session	Nombre d'élèves
1 du 27/09 au 19/11	3
2 du 22/11 au 14/01	3
3 du 17/01 au 11/03	5
4 du 14/03 au 06/05	8
5 du 9/05 au 18/06	11
Total	30

Tableau 7 : Nombre d'élèves par session accueillis dans la classe-relais enquêtée, 2021-2022

Cette disparité a d'ailleurs conduit l'une des classe-relais du bassin nantais à ne pas ouvrir lors de la première session, faute d'élèves. L'adaptabilité de l'action des professionnels du relais est remise en cause :

« C'était vraiment notre force à l'époque et maintenant c'est un problème. C'est bien les petits nombres qui font qu'on peut aboutir à des réussites et apporter un encadrement au top. Là on baisse la tête aux débuts d'année » Enseignant-coordonnateur

Dans le sens pratique professionnel du relais la « réussite » d'un suivi se mesure davantage au degré d'adhésion de l'élève aux normes sociales transmises, au degré de transmission de rituels et au caractère apaisé du « temps de pause » accordé qu'au

raccrochage proprement scolaire de l'élève. Ces actions, permises au moyen de « temps socioéducatif » dits de « resocialisation », ne renvoient pas une image de « travail » :

« Ils ont l'impression qu'on bosse pas quoi qu'on passe le temps à juste discuter et prendre le café. Ils se disent qu'on est trop d'adultes pour le nombre d'élèves. C'est vrai que je peux comprendre, quand on a qu'un élève ou des fois pas du tout, c'est le jeu avec ce genre de gamin mais les autres profs ils comprennent pas ils trouvent ça pas juste » Enseignant-coordonnateur

Les enseignants se sentent incompris et gênés vis-à-vis de leurs collègues. En fonction de la « saisonnalité des élèves », leur identité professionnelle est plus ou moins menacée. Les chiffres de la « saisonnalité » de cette année restent toutefois inférieurs à ceux des années précédentes. La classe enquêtée n'avait jamais accueilli un nombre aussi faible d'élèves, d'où le sentiment de « crise du relais » évoquée par les enseignants. A cette « saisonnalité » s'ajoute aussi désormais l'arrivée d'un public aux caractéristiques sociales et aux trajectoires scolaires différentes. Cette arrivée d'un « public nouveau » modifie les conditions dans lesquelles les professionnels du relais construisent leur identité professionnelle et inscrit les dispositifs relais dans une évolution structurelle et institutionnelle.

b) Un public nouveau ?

Nous l'avons vu, l'arrivée des « poly exclus » est venue modifier le processus d'orientation en dispositif relais puisque ces élèves ne font ni l'objet du processus de repérage habituel par les établissements ni du travail de recherche de candidats potentiels par les professionnels du relais (voir chapitre suivant). Dans le même temps, la proportion d'élèves admis à « temps partiel » a augmenté. Ces élèves bénéficient d'un parcours individualisé dérogatoire et on les appelle les « PID ». Ces contrats sont convenus directement entre une classe-relais et un établissement sans passer par une commission d'admission. Ces contrats n'ont pas de durée déterminée et conviennent d'un emploi du temps partagé pour l'élève. Par exemple, la classe-relais enquêtée prenait en charge des élèves en PID, en plus des admis d'office et par commission, sur certaines activités. Ainsi un élève peut être pris en charge par la classe-relais tous les

mardis et jeudis matin et aller dans son collège le reste du temps. Ces mises à l'écart à temps partiel sont justifiées par le fait que l'élève serait encore « accroché » scolairement mais aurait besoin de « temps de pause » en raison de problèmes de comportement avec les adultes ou les autres élèves ou bien pour « redonner du sens » à sa scolarité et travailler sur sa « posture d'élève ».

Finalement, seulement un tiers des élèves accueillis cette année dans la classe-relais enquêtée étaient issus des commissions d'admission. Cette nouvelle configuration déconcerte les enseignants :

« Là on voit bien que ce qu'on a créé il y a 30 ans ne peut plus marcher. On avait mis en place les commissions pour réguler le nombre d'élève et maintenant il y aurait plus d'élèves en difficultés comme par magie et nous on serait juste là pour récupérer ceux que personne ne veulent » Enseignant-coordonnateur

Les « PID » conclus sont aussi de plus en plus contrôlés par la direction académique. Un mail envoyé à l'ensemble des acteurs du dispositif-relais précisait que « toutes les demandes de PID devaient passer par l'inspecteur d'abord, qui affectera l'élève sur l'une des classes ensuite ». Ainsi deux tiers des effectifs seraient aujourd'hui affectés de manière autoritaire sur les dispositifs relais. Cette situation est paradoxale. D'un côté l'Institution scolaire semble délaisser les dispositifs-relais et de l'autre, elle affirme sa gouvernance en contrôlant davantage les entrées et sorties. Bien que les élèves pris en charge par ce biais soient issus des mêmes franges les plus marginalisées des classes populaires à l'instar des élèves au « profil-relais », nous pouvons noter des variations dans leurs configurations familiales, leurs trajectoires sociales et scolaires. En effet, les « PID » pris en charge cette année dans la classe-relais enquêtée avaient certaines caractéristiques sociales spécifiques en comparaison des autres élèves. Leurs configurations familiales étaient plus « classiques » dans la mesure où leurs deux parents étaient présents dans le ménage. Ces familles entretenaient de « bons rapports » avec le collège d'origine de leur enfant :

« Les deux parents sont en confiance avec l'équipe pédagogique avec qui ils ont de bons rapports. Ils sont joignables et enclins à la réflexion autour de [leur enfant]. Ils répondent présents lors des rendez-vous et sont demandeurs de solutions » Extrait d'un contrat de scolarité aménagé (PID)

Les familles nourrissent des aspirations scolaires plus fortes et ne sont pas entrés dans des rapports conflictuels avec l'institution. Alors que les parents de classes populaires nourrissent des rapports ambivalents entre reconnaissance et résistance à l'égard des dispositifs relais¹ et de l'institution scolaire, les parents d'élèves « PID » ont une confiance entière envers l'École :

« Monsieur, merci beaucoup pour tout ce que vous faites. Très bon enseignant qui prévient toujours le parent. Vous pouvez prendre Chaima, elle va vous écouter ce que je dis. Alors la vous faites tout ce que vous voulez vous savez bien faire je vous tire mon chapeau » SMS du père de Chaima

Ces « bons rapports » permettent aux établissements une mise en œuvre facilitée du « temps partiel » et les encouragent à conserver l'élève en leur sein :

« Oui Nessim on l'a envoyé sur le cheval car ça lui fait vraiment du bien et puis on a le soutien des parents alors c'était pertinent de la maintenir au collège étant donné qu'il ne décroche pas complètement encore » CPE d'un collègue

Les « poly exclus », eux, entretiennent des rapports conflictuels avec l'institution scolaire mais aussi judiciaire et parfois éducative. Leur affectation arbitraire et autoritaire vient entretenir un sentiment d'encadrement total :

« Je leur ai rien demandé ! Ils viennent s'occuper de ma vie. Vous voulez me la tenir quand je pisse aussi ou quoi ?! » Un élève lors de son arrivée sur le dispositif-relais

Travailler avec ce public de nouveaux élèves menace « l'identité du relais ». Leurs dispositions à adhérer à l'action socioéducative des dispositifs relais sont différentes et mettent à mal l'*ethos*-relais sur lequel se fonde son identité professionnelle.

Travailler avec un public récalcitrant qui peut par conséquent ne pas venir en classe ou avec un public désignés par la supériorité hiérarchique dont il faut satisfaire les attentes, articulé à la baisse d'intérêt institutionnelle pour les dispositifs relais et le déficit d'élèves met « mal à l'aise » les acteurs du dispositif qui craignent la fermeture

¹ Millet, Mathias, et Daniel Thin. « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de médiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, vol. 86, no. 2, 2012, pp. 59-83.

de leurs classes, de leurs postes et la fin d'une « grande époque » où *l'ethos* professionnel du relais se construisaient par la reconnaissance sociale qui lui était accordé.

Afin de conserver leur légitimité vis-à-vis de l'institution et d'eux-mêmes, de maintenir leurs postes et leurs conditions de travail, les professionnels du relais mettent en place des stratégies pour « garder la face » selon la terminologie d'Erving Goffman¹.

B - Les stratégies pour « garder la face »

Pour E. Goffman, la « face » revient à l'image de soi que chacun renvoie lors des interactions sociales. C'est « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement au travers de la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. »² Ici, il s'agit pour les professionnels du relais de garder leurs « face » professionnelle. Le manque d'élève, par exemple, discrédite les classes-relais en remettant en cause leur utilité. Les professionnels du relais se sentent « sur la sellette » et craignent de perdre leurs postes ou leurs conditions de travail :

« Moi j'ai très peur, il me reste 5 ans avant la retraite et j'ai pas envie qu'on me foute sur un autre poste. Ici on est très bien tu as bien vu on est tranquille quand même. Là j'ai vraiment peur que ce soit la fin du relais »

Ce sentiment prend appui sur des éléments concrets comme la fermeture de classes-relais ou de dispositifs dans certains départements, les tentatives de récupération des moyens des dispositifs relais par les établissements ou les invectives des chefs d'établissement des collèges d'accueil :

« Bah alors vous n'avez qu'un élève aujourd'hui ? C'est pas très sérieux ça Monsieur [...] » Chef d'établissement

Mais il prend aussi appui sur des « impressions » lors des différentes interactions face-à-face des professionnels du relais avec les autres acteurs de leur réseau, c'est-à-dire, l'équipe pédagogique et administrative des collèges d'accueil, les supérieurs

¹ Erving Goffman, *Les Rites d'interaction*, Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, mars 2003.

² *Ibid*

hiérarchiques, les intervenants extérieurs ou les partenaires tels que la PJJ. Ces « impressions » sont des ressentis de l'image renvoyée aux autres. L'enjeu lors de ces face à face est, entre autres, d'obtenir ou de conserver la considération et la reconnaissance sociale de leur identité professionnelle. Les enseignants de classe-relais empruntent leur valeur sociale d'une identité d'enseignant mais d'enseignant spécifique dont les compétences seraient extra-ordinaires. Dans les espaces de travail, la « face » des professionnels du relais est engagée et induit une conduite à respecter afin d'éviter la stigmatisation. Pour « faire bonne figure », les professionnels du relais adoptent des stratégies d'évitement des interactions mais aussi de contrôle de leur représentation. Dans la sociologie goffmanienne, il revient à chaque interactant de faire preuve de techniques de « figuration » dans le but de « garder la face » durant l'échange. Cette réciprocité des rituels d'interaction s'appuie en partie sur la volonté et la nécessité de chaque individu de préserver la « face » de l'autre pour que l'interaction suive son cours selon un « ordre rituel » normal. Mais ici nous ferons abstraction des éventuels efforts des autres pour se concentrer sur les techniques de « figuration » des professionnels du relais. D'autant que l'ensemble des acteurs que côtoient les professionnels du relais n'ont pas nécessairement conscience des difficultés et des sentiments de « mise sur la sellette » des professionnels du relais.

1) « Vivre caché » : les stratégies d'évitement de l'ordre institutionnel des professionnels du relais

Croiser son principal, des collègues enseignants ou d'autres personnels d'établissement sont autant de risque de confrontations, de mésinterprétations et de mise à mal de l'image que souhaitent renvoyer les professionnels du relais. Les risques sont de devoir se justifier sur le manque d'élèves, expliquer en quoi le dispositif est pertinent malgré le peu d'élèves, être considéré comme un enseignant fainéant, hors-normes, marginal voire anormal. Une des façons de ne pas « perdre la face » est de limiter ces risques en évitant les face à face, ou en anticipant les contacts afin de protéger sa « face » que ce soit de manière directe ou indirecte.

a) Les stratégies d'évitement directes

Les acteurs du dispositif relais enquêté adoptent des mises à distance anticipées des contacts avec les personnels des établissements d'accueil. Par exemple, l'un des enseignants du dispositif enquêté se renseigne sur les habitudes des autres enseignants de son établissement afin de prévoir son arrivée en différé. Un autre, évite au maximum les contacts physiques avec le personnel de son établissement : il ne prend pas de pause ni sur le temps des récréations ni sur le temps du midi. Une autre enseignante limite son temps de présence au maximum en arrivant à 9 heures (l'heure d'arrivée des élèves), en mangeant hors du collège tous les midis et en repartant dès la fin des cours à 15h30. « Vivre caché » permet ainsi d'éviter toutes sources d'embarras et de discrédit :

« Alors comme je veux pas de soucis il vaut mieux ne pas trop se montrer comme ça on se fait un peu oublier quoi. Surtout si on a personne, alors il faut pas trop le montrer et vivre caché quoi » Enseignant-coordonnateur

Ces mises à distance des contacts physique avec les autres enseignants de classes dites « ordinaires » peut toutefois entretenir l'image hors-normes des enseignants de classes-relais. Fréquenter la salle des professeurs, déjeuner à la même heure que ses collègues, prendre des pauses communes sont autant de pratiques permettant de créer un sentiment d'appartenance à l'identité professionnelle. En déviant des pratiques des enseignants « ordinaires », les enseignants du relais prennent donc le risque de se voir stigmatisé comme anormal vis-à-vis des rites de socialisation des autres membres de leur établissement scolaire.

La mise en œuvre de ces stratégies d'évitement est facilitée par l'autonomie d'action que permet l'exercice du métier d'enseignant dans le cadre de la classe-relais. En dehors des cadres pédagogiques de l'établissement d'accueil, les classes-relais suivent un fonctionnement périphérique à l'Ecole. De plus, les classes-relais du dispositif enquêté sont situées dans des lieux périphériques au sein même des collèges : au fond d'un couloir, dans le bâtiment le plus vétuste ou dans une aile peu fréquentée. La marginalité effective des classes-relais favorise l'évitement de situations de « perte de la face » des enseignants en même temps qu'elle alimente une forme de stigmatisation :

« Je connais pas très bien ce que c'est en fait vu que je suis là depuis septembre seulement. Mais dans l'idée l'objectif du relais me paraît très noble. Je sais qu'un élève de sixième a été sur le dispositif mais sinon ici j'ai jamais croisé d'élèves et je vois jamais l'enseignant. Il paraît qu'il arrive à la retraite et qu'il ferait le minimum mais bon c'est sûr qu'avec que un ou deux élèves... » Enseignante en milieu dit ordinaire, lors d'une discussion informelle où mon statut d'enquêtrice n'est pas révélé.

En évitant les autres, les enseignants du relais essaient de feindre d'être occupé. Alors que leurs collègues estiment avoir trop de travail, n'avoir rien à faire est un risque de perte de la face :

« Il faut toujours être occupé. Même quand j'ai rien je me montre pas, si on me demande je dirais que j'étais en réunion toute façon ils vérifieront pas » Enseignant-coordonnateur

La méconnaissance du dispositif dont témoignent les autres et l'autonomie qui lui est accordée permet d'ajuster son temps de présence à sa guise.

b) Les stratégies d'évitement indirectes

À ces stratégies d'évitement directes du contact avec autrui, s'ajoutent des stratégies d'évitement plutôt indirectes, durant l'interaction même, permettant de s'éviter toute source de discrédit. Ces techniques peuvent être paraverbale ou non verbale. Par exemple en utilisant l'humour, en minimisant les temps de paroles, en détournant les yeux ou la tête ou en restant silencieux lors de l'interaction face à face. Lors d'une pause entre deux cours, dans la salle des professeurs, un enseignant du relais détourne les conversations sur son travail en utilisant l'humour :

*« Enseignant ordinaire : Alors vous ça va comment avec vos élèves ? Vous en avez ?
Enseignant relais : oh que des glands, je suis un vrai chêne (rires) »*

Avec ma position d'AED, j'ai également dû utiliser ce type de techniques. L'enseignant avec qui je travaille m'avait conseillé d'en dire le moins possible sur notre emploi du temps et sur ce que l'on faisait aux autres AED de l'établissement. C'est pourquoi j'ai souvent détourné le regard lorsque je les croisais ou que je me suis empêché de parler de mon travail lorsque je mangeais avec eux. Ce contrôle social de soi-même permet de « faire bonne figure ».

2) « Brasser du vent » : les stratégies de compensation pour éviter les transgressions à l'ordre social du collègue

Pour éviter le discrédit et renvoyer une « apparence normale »¹ à leurs collègues, les enseignants de classes-relais peuvent aussi adopter des techniques de « figuration » qui implique de « jouer un rôle » spécifique. Lors d'une interaction, ils surjouent leur rôle, s'adaptent au répertoire des pratiques compréhensibles par les autres. Se conformer à une représentation de soi intelligible et appropriée à son statut est un moyen de témoigner de son respect des normes sociales communes aux enseignants. Concrètement cela signifie feindre d'être occupé, de donner l'impression qu'il y a suffisamment d'élèves et que le poste d'enseignant-relais est un poste à responsabilité. Par exemple, l'enseignant de la classe-relais enquêtée a développé plusieurs techniques pour montrer qu'il travaille bien :

« Il y a toujours pas d'élèves mais bon là c'est la récré il faut que j'aie faire mon petit tour en salle des profs pour montrer qu'on est là quand même. Je vais braser du vent mais ils en savent rien » Enseignant-coordonnateur

Pour montrer qu'il a du travail et de l'occupation, cet enseignant pense même à prendre une pochette cartonnée sous le bras pour « faire son petit tour ». De plus, il dit arriver tôt le matin :

« Tous les matins j'arrive à 7h30 qu'il pleuve ou qu'il vente, je vais prendre mon petit café avec les agents techniques à la cantine et puis quand je repars je passe devant le parking alors tout le monde me voit comme ça et j'ai pas de problèmes » Enseignant-coordonnateur

Être vu par tout le monde permet de rassurer les autres professionnels de l'établissement scolaire quant à sa conformité aux normes de travail enseignantes. En effet, la première raison de choix du métier d'enseignant est le désir de s'occuper d'enfants et la présence au sein de l'établissement est un des fondements des formes

¹ Erving Goffman, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, (1973) Les Editions de Minuit

collectives d'organisation de la profession¹. Feindre d'avoir des élèves et être présents dans sa classe permet donc de montrer que l'on adhère à l'éthique professionnelle commune aux enseignants.

L'enseignant avec qui je travaille m'avait demandé de faire attention à ce que je disais aux autres AED et enseignants de l'établissement pendant la pause de midi par exemple. Ainsi, j'augmentais le nombre d'élèves que l'on avait eu le matin lorsque l'on me demandait, ou bien je disais que nous partions en réunion l'après-midi alors que notre journée de travail se terminait faute d'élèves.

Ces différentes stratégies pour « garder la face » sont sous-tendus par des enjeux de légitimité professionnelle. « Brasser du vent » permet de conserver sa légitimité aux yeux des autres mais aussi à soi-même. Ne pas être occupé peut donner le sentiment d'être inutile alors que *l'éthos* professionnel des enseignants du relais se caractérise par le désir de s'engager auprès des plus défavorisés tout en entretenant une position professionnelle et sociale éminente. Pour faire face à ce ressentiment, les enseignants et autres membres du dispositif relais enquêté s'occupent et épuisent leur répertoire d'action possible même en l'absence d'élèves. Ils peuvent par exemple, envoyer des comptes-rendus aux établissements d'origine ou aux parents d'élèves alors qu'ils n'ont pas été demandé, téléphoner aux familles pour planifier des entretiens socioéducatifs ou aux intervenants extérieurs pour discuter du dispositif.

Le sentiment « d'être sur la sellette » motive aussi ces stratégies de compensation et d'évitement afin de maintenir son poste mais aussi ses conditions de travail. En effet, si le manque d'élève délégitimise les classes relais, il permet aussi des conditions de travail agréables à ses acteurs. À raison de deux à quatre encadrants par classe, la présence de peu d'élèves entraîne la supériorité numérique des adultes et un certain confort dans la prise en charge. Basés sur l'individualisation, les suivis pédagogiques et

¹ Duru-Bellat, Marie, et Agnès van Zanten. « Chapitre 7 - Le métier d'enseignant », , *Sociologie de l'école*. sous la direction de Duru-Bellat Marie, van Zanten Agnès. Armand Colin, 2012, pp. 159-186.

éducatifs du dispositif relais sont d'autant plus opérants lorsque le nombre d'élève est réduit :

« Avec un jeune par adulte on est vraiment optimal, on obtient plus facilement ce qu'on cherche en fait même si après ça pêche niveau esprit de groupe pour les gamins »
Éducateur PJJ

« Obtenir ce qu'on veut » renvoie à la visée de transformation voire de conversion des normes et dispositions sociales du jeune par la transmission d'un nouveau schème de pensée, c'est-à-dire *a minima* le désir de changement de sa condition de décrocheur scolaire. Les dispositifs relais se trouvent ainsi face à un problème paradoxal. D'un côté le manque d'élève les discrédite et de l'autre, il permet d'accomplir ses aspirations.

L'autonomie professionnelle qu'ont les enseignants de classes-relais par rapport aux contraintes scolaires habituelles leur libère du temps pour s'adonner à leurs divers engagements associatifs. En effet, le rapport au métier de ces enseignants « se nourrit de leurs engagements extra-professionnels, notamment d'un fort investissement associatif dans différentes composantes : le domaine des sports et des loisirs où plusieurs ont des responsabilités d'encadrement éducatif de jeunes des milieux populaires »¹. Ainsi, un enseignant du dispositif relais enquêté apprécie les temps où il n'y a pas d'élèves puisque cela lui permet de travailler sur la pièce de théâtre qu'il prépare. Un autre profite de ces moments pour s'investir dans l'association de lutte contre le mal-logement dans laquelle il est bénévole. Une autre enseignante met à profit ces temps pour se consacrer à son engagement dans une association venant en aide aux réfugiés politiques. Ces temps sans élèves qui représentent pourtant une menace quant au maintien de l'ouverture des classes-relais sont aussi ce qui détermine l'attachement des enseignants relais à leur poste. Alors, les stratégies de compensation permettant de « faire bonne figure » sont nécessaires au maintien des conditions de travail des enseignants.

« Toujours personne, je vais pouvoir utiliser l'ordi, tu vois c'est pour ça que je quitte pas mon poste moi ! » Enseignant

¹ Kherroubi, Millet, Thin, *op. cit.*, 105

Feindre d'effectuer du travail avec les élèves est également une garantie de conservation de son poste mais aussi de celui des intervenants extérieurs :

« Pour les intervenants lorsqu'il n'y a pas d'élèves, on note quand même que les heures sont effectuées. Déjà parce que c'est une source de revenus pour eux et aussi parce que du coup sur le papier, bah on fait le taf et on assure la poursuite du financement l'année prochaine » Enseignant-coordonnateur

Travailler « sur le papier » permet d'obtenir des preuves matérielles appuyant de prochaines demandes de subventions par exemple. Établir un réseau avec des partenaires extérieurs à l'éducation nationale est l'une des tâches de coordination des enseignants de classes-relais, c'est pourquoi leur continuité a un intérêt.

Risquer de « perdre la face » en renvoyant l'image d'un enseignant inutile faute d'élèves et d'accomplissement de ses missions est en tout cas vécu comme un véritable risque professionnel :

« Si on éveille trop les soupçons à force on va risquer de perdre nos postes quand même »

Au-delà des enjeux de conservation des postes et des conditions de travail, les stratégies mises en œuvre par les professionnels du relais pour « garder la face » s'accompagnent d'un travail de lutte pour préserver *l'éthos*-relais.

C - Préservation de l'éthos relais

En même temps qu'est menacé l'existence même des dispositifs relais, *l'éthos* professionnel de ses acteurs risquent de disparaître puisque son fonctionnement, son organisation, son administration et sa composition en font un dispositif unique au sein de l'éducation nationale. Les professionnels du relais appréhendent alors une problématique *ad hoc* : comment perpétuer l'esprit du relais alors qu'il est « sur la sellette » ? En entretenant et reproduisant des rituels collectifs, et en s'organisant pour résister aux ingérences institutionnelles, les professionnels du relais tentent de préserver leur *ethos* professionnel.

1) Rituels collectifs

a) « La famille du relais » : procédés d'alimentation de *l'ethos* professionnel du relais

Les différents acteurs professionnels du dispositif relais enquêté se considèrent comme une famille :

« Tu as bien vu, c'est une grande famille le relais. Ici tout le monde se tutoie, on se connaît personnellement et on n'a pas peur de communiquer. Et nos relations c'est la base de tout le travail qu'on fait derrière. Le jeune s'il se sent bien entouré et qu'il a en face des adultes avec la même constance éducative avec des relations saines alors on sait qu'on fait bien le job. La famille du relais c'est comme une vraie famille, pour que ça se passe bien avec les enfants il faut que ça se passe bien avec les parents » Educateur PJJ du dispositif-relais enquêté

Faire référence à la « famille » renvoie au rapport spécifique à leur métier qu'entretiennent les professionnels du relais. Entretenant des rapports critiques vis-à-vis de l'institution scolaire, ils envisagent leur action comme dépassant le cadre scolaire. Les rapports habituels des enseignants avec leurs élèves sont remis en cause régulièrement puisqu'ils se positionnent comme des *entrepreneurs pédagogiques*. Pris dans une sorte *d'éducation sentimentale*, pour reprendre les termes de Romuald Bodin, c'est effectivement sur le mode d'une relation parent-enfant que s'établissent les liens entre les encadrants du relais et les élèves. La plupart des journées de la classe relais enquêtée commençaient autour d'un café, dans le bureau annexe à la salle de cours, avec ce type de questions posées par l'enseignant : « Comment s'est passé ton week-end ? Tu as prévu quoi pour les vacances ? Comment on fait pour manger ce midi ? Tu t'es fait une nouvelle coiffure ? ... » Cette irruption de l'affect dans l'action professionnelle des encadrants du relais ne se limitent pas aux élèves et se déploie aux relations entre les différents adultes. Les relations entre les encadrants ne se limitent pas à l'exercice de leur activité et s'étendent à la sphère privée. Ce qui pourrait paraître déplacé dans d'autres situations professionnelles est ici courant. Par exemple, l'utilisation de surnoms et de diminutifs entre collègues. Une semaine après mon arrivée, mes collègues m'ont surnommée « Lisou ». Ou bien des questions personnelles posées devant les élèves sur la vie sentimentale de chacun ou sur des épreuves biographiques

vécues. Afin, d'entretenir cet esprit de famille, de nombreux rituels sont organisés. L'équipe du relais a pour habitude de se réunir une fois par mois dans un restaurant ou à l'occasion d'un pique-nique, sans les élèves. Durant ces réunions, chacun parle de sa vie familiale, de ses projets personnels et de ses différents loisirs. Ensuite, tous les matins, les enseignants-coordonnateurs et l'éducateur PJJ se téléphonent pour se tenir informés de ce qu'ils font mais aussi pour prendre des nouvelles personnelles. L'ensemble de l'équipe dispose de groupes de messageries instantanées. Enfin, les trois classe-relais nantaises du dispositif enquêté mutualisent au maximum leurs activités extérieures.

Ces différents rituels collectifs participent à l'élaboration de principes d'action éthiques communs. En effet, se dévoiler personnellement c'est dévoiler son rapport social au monde aux autres. Les discussions, au restaurant par exemple, sont empreintes d'informations sur les valeurs idéologiques de chacun. Les débats sur l'élection présidentielle ont cristallisé cette volonté de former une « famille », ou plutôt un ensemble de positions individuelles cohérentes entre elles. Après avoir été mécontent de certains propos tenus par Jean-Luc Mélenchon, l'éducateur du dispositif enquêté a entretenu un débat avec les autres membres de l'équipe qui tentaient de le convaincre de tout de même voter pour lui. Le lundi suivant il informe qu'il a suivi les conseils de l'équipe :

« Finalement vous m'avez convaincu, j'ai voté Mélenchon. C'est bien de pouvoir dire aux gamins qu'on était tous d'accord » Educateur PJJ

La volonté de faire corps et de faire famille, soutenue par des valeurs idéologiques communes fonde ensuite le travail socioéducatif mené par les professionnels du relais. Se réunir régulièrement pendant et après les temps de travail permet une interprétation spécifique des normes professionnelles en vigueur à l'Ecole et la construction de règles professionnelles communes en dehors du contrôle de l'institution scolaire :

« Nous on se met toujours d'accord à l'avance de la marche à suivre pour telle ou telle situation. Sur le retard ou les absences par exemple on est ultra souple mais techniquement il ne faut pas. On devrait prévenir les familles à chaque retard mais on attend très longtemps avant de le faire. Ici il se passe aussi des choses inacceptables

dans une salle de cours mais on utilisera jamais les sanctions qui seraient normalement données. On a nos propres techniques pour résoudre le problème.

Enfin, les rituels collectifs constituent un moyen d'apprentissage du travail au fondement de la culture et de l'identité professionnelle du relais. Le sentiment d'appartenance professionnelle des encadrants du relais est traversé par plusieurs logiques. En 1977, dans « L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation », Renaud Sainsaulieu théorise quatre idéaux-type de modèles d'appartenance professionnelle. L'identité professionnelle du relais semble être une combinaison de plusieurs modalités de ces quatre idéaux-type. A l'instar du modèle de « retrait », les professionnels du relais ne forgent pas leur identité uniquement au travail. Nous l'avons vu, enseigner en relais est un moyen de faire concorder position professionnelle, trajectoire scolaire et engagements pluri-associatifs. Les professionnels du relais considèrent leur poste comme extra-ordinaire et leur classe comme des lieux scolaires isolés de l'institution scolaire. Comme les travailleurs très qualifiés de Sainsaulieu, les enseignants du relais détiennent une forme de responsabilité (s'occuper des élèves les plus récalcitrants et perturbateurs de l'ordre scolaire) sur laquelle est construite leur légitimité professionnelle et qui appuie leur capacité de négociation de leur reconnaissance sociale. Cette légitimité professionnelle basée sur la revendication d'une sorte d'expertise du décrochage scolaire représente pour les encadrants du relais une forme de promotion sociale. Les enseignants de classe-relais par exemple, qui ont suivi des trajectoires sociales et scolaires similaires, partagent alors des affinités, des connivences affectives à l'image du modèle « affinitaire ». Enfin, comme les ouvriers spécialisés du modèle « fusionnel », ils développent des valeurs communes créant une identité forte sous le mode de la camaraderie. Les rituels collectifs sont notamment l'occasion de « se raconter », de transmettre et d'intérioriser l'identité professionnelle du relais.

b) « Se raconter » : transmission d'une histoire professionnelle

Devenir un professionnel du relais, que ce soit enseignant, éducateur ou AED, nécessite une formation et des compétences adaptées mais aussi l'intériorisation des valeurs de ce corps professionnel. Les rituels collectifs organisés entre ces professionnels sont auto-gérés et les plus anciens se donnent pour mission de « transmettre l'histoire du relais » aux plus jeunes par un culte du souvenir prodiguant ainsi une *socialisation professionnelle par l'histoire*¹. Ce rapport à l'histoire encourage et perpétue le partage de valeurs communes. Précisons dès maintenant que cette transmission se fait à la condition de posséder des prédispositions socialement acquises à transmettre et à recevoir. A l'instar des élèves militaires Saint-Cyriens étudiés par Alber Alex, les nouvelles recrues du dispositif relais enquêté reçoivent une « formation morale » qui fait office de transmission mémorielle. Toutefois, au sein du dispositif relais, cette transmission se fait de manière moins instituée, moins formelle et moins verticale. D'abord, les professionnels du relais ont recours à la dénomination quotidienne des lieux et des personnalités professionnelles du passé :

« [Il] était vraiment central pour le relais ce gars-là, je vais pas dire qu'il a tout fait mais presque. Moi j'ai tout appris de lui. C'était l'époque où j'étais dans mes premiers bureaux, fallait voir comment c'était, on était les rois du pétrole » Enseignant-coordonnateur

Aux murs des classes-relais du dispositif enquêté, de nombreuses photos des différents individus y ayant travaillé accompagnent ce culte du souvenir. Chacun connaît l'histoire de ses prédécesseurs et la dimension affective des rapports professionnels prend ici un sens particulièrement significatif. En effet, je me suis ainsi retrouvée à partager un « moment de recueillement » d'un homme qui avait occupé le même poste que moi il y a une dizaine d'années durant lequel chacun avait écrit un mot dans une lettre envoyée à sa femme :

¹ Alex Alber, « Une socialisation professionnelle par l'histoire : la formation morale des Saint-Cyriens et le martyrologe patriotique », *Temporalités*, 6/7 | 2007

« (en chuchotant) C'est vraiment bien que tu sois là dans ce petit moment de recueillement, ça te permet de voir tout le monde, on fait ça à chaque fois » Educateur PJJ

Cette sorte de cérémonie rituelle, qui a lieu en fin d'année, consacre les nouveaux arrivants et entérine leur statut symboliquement. Après la fermeture de l'enveloppe, l'équipe du dispositif relais enquêté ouvre une bouteille de vin et l'un deux me félicite :

« Alors bravo et merci d'être restée toute l'année. Le précédent il avait pas fait long feu, il avait pas les épaules cet indien ! » Educateur PJJ

La perpétuation du souvenir s'accompagne aussi d'une incitation à s'inscrire dans l'histoire du relais. Par exemple, les AED disposent du jeudi après-midi pour proposer les activités de leur choix :

« Pour jeudi si tu veux bien sûr, tu peux réfléchir à une sortie. L'idée c'est que tu regardes ce que faisaient les autres les années d'avant et de s'en inspirer. Après c'est bien d'apporter de la nouveauté mais faut quand même garder le même esprit quoi » Enseignant-coordonnateur

Cette mise en scène de filiation entre les anciens et les nouveaux AED est un moyen de perpétuer un « esprit » spécifique. Toutefois sa mise en œuvre rencontre des difficultés puisque les budgets dont disposent les nouveaux AED sont moindres que par le passé et les profils sociaux des élèves ont changé. A l'instar de la formation morale des Saint-Cyriens, « les transmissions mémorielles semblent moins préparer à la réalité professionnelle que permettre à un certain mythe de se perpétuer sous la forme d'un « âge d'or » de l'héroïsme, mythe qui a peut-être pour première vertu d'être fédérateur et valorisant¹ ». Ce travail de transmission assigne à chacun un rôle professionnel hérité de l'histoire qui se traduit en manifestations individuelles d'un *ethos* collectif de travail. Dans un contexte de « crise », préserver *l'ethos* du relais est d'autant plus important et l'unité de groupe construite renforce l'autonomie de ce corps professionnel qui s'organise pour résister aux ingérences institutionnelles dans leur travail.

¹ Alex Alber, *op. cit.*, p.14

2) Résistance aux ingérences

L'éthos du relais fonctionne selon un système combinatoire d'antinomies : le rapport critique ou conflictuel à l'institution scolaire et la loyauté à l'école publique et ses valeurs républicaines, la volonté de personnalisation des suivis et conversion des dispositions sociales et scolaire des élèves, manque d'élèves et volonté d'individualisation de la prise en charge, sentiment d'autonomie professionnelle et contrôle grandissant de l'activité par la hiérarchie. Cet *ethos*, notion développée par Max Weber, est l'ensemble des normes, des règles et des principes qui rendent possible l'action, les pratiques sociales. Toutefois l'incorporation de cet ethos s'opère selon différentes modalités. Par une socialisation diffuse mais aussi manifeste comme nous venons de le voir, chacun intériorise son rôle professionnel correspondant à son statut. Les enseignants s'attribuent une fonction d'experts pédagogiques, les éducateurs d'experts éducatifs et les AED d'experts relationnels. Ces fonctions spécifiques au cadre d'action du dispositif relais sont rappelées régulièrement entre collègues :

« Donc c'est vrai que les profs sont plus sur des réflexions sur la pédagogie, essayer de trouver le bon moyen de faire passer des apprentissages ou pour repenser la manière dont les cours sont organisés. Moi en tant qu'éducateur je m'y intéresse mais mon domaine c'est plus l'éducatif bien sûr. J'ai travaillé dans différents domaines et maintenant je peux élaborer des techniques sur mesure pour les gamins d'ici. Et puis les AED c'est très important parce qu'ils sont plus jeunes, ils ont pas le même statut, alors ça permet d'établir des relations différentes, de confiance avec moins de formalité on va dire » Éducateur PJJ

L'entretien de ces positions conçues comme complémentaires crée un sentiment d'unité collective, de « famille » qui rend possible des formes de luttes, de jeux de résistance. Préserver *l'ethos* du relais permet de faire front face aux dernières évolutions institutionnelles et structurelles des dispositifs relais, et à l'intrusion inédite de la hiérarchie. Face aux changements, la résistance des professionnels du relais ne se fait pas de manière instituée et formelle mais plutôt par des « petits arrangements », des « petites magouilles ». Par exemple, afin de conserver leurs manières de travailler et de se représenter leur fonction, et de limiter les changements sommés par la direction académique, les professionnels du relais se tiennent au courant des nouveaux acteurs

locaux dans la hiérarchie et tentent de les rencontrer individuellement avec l'idée de les faire adhérer à « l'esprit-relais ». Lorsque l'un des inspecteurs de l'éducation nationale supervisant le dispositif relais enquêté a été muté et qu'une nouvelle personne a été affecté sur son poste, les enseignants du relais ont pris les devants et lui ont donné rendez-vous :

« IEN : J'aimerais que vous me fassiez un bilan de vos dernières années d'activités et du fonctionnement actuel du dispositif. J'ai été affecté sur son poste mais je ne suis pas titularisée. Je ne connais pas bien encore le travail que vous faites sur le terrain.

Enseignant : Oui très bien. Je voudrais commencer par vous raconter comment on en est venu à créer ce dispositif il y a plus de 20 ans. Je suis le plus ancien des coordonnateurs, alors j'ai vraiment vu de tout, du bien et du moins bien. Comme je suis dans une logique d'amélioration des choses, c'est bien que vous sachiez ce qui n'a pas marché pour éviter de refaire ce type d'erreurs...

Educateur : C'est vrai qu'il faut resituer un peu pour que vous voyez. Il faut savoir que c'est un public très difficile. On les prend qu'importe leur passé et on essaye d'être le plus équitable possible. Ce dispositif a un vrai esprit militant qu'il faut garder. Vous me comprenez ? »

Le discours de cet enseignant et de cet éducateur est préparé, il était le même avec tous les acteurs de leur réseau qu'ils ont pu rencontrer cette année. Ils disent obtenir ainsi une forme de confiance de leurs collègues et supérieurs :

« Oui dès qu'on peut on fait notre speech et c'est bien huilé hein ! Ca fait vraiment la différence parce que c'est cette prestance qui rassure et qui fait qu'on nous fait confiance. Et plus on nous fait confiance, plus on est tranquille » Enseignant

Alors malgré une ingérence croissante de la direction académique dans les activités des professionnels du relais, le contrôle engendré parvient à être détourné et réutilisé pour obtenir davantage d'autonomie professionnelle.

Le pouvoir octroyé aux chefs d'établissement et la régionalisation des politiques de remédiation scolaire concourent à une multiplication des dispositifs concurrentiels de lutte contre le décrochage scolaire. Les transformations des cadres institutionnels relatifs aux dispositifs-relais, problématisant le phénomène de « saisonnalité des élèves », ont pour effet de transformer la nature du public reçu. Ces transformations engendrent un sentiment de non-reconnaissance professionnelle chez les enseignants de

Elisa Champciaux – Les élites du décrochage – Université de Nantes – 2022

classes-relais qui développent en retour des techniques de figuration ayant pour objectif d'éviter l'ordre institutionnel scolaire. Le paradoxe entre la visée institutionnelle et les effectifs réels du dispositif-relais enquêté leur laisse une marge de négociation sur leur autonomie professionnelle. Le travail d'inculcation d'un *habitus* spécifique aux élèves pris en charge en relais est alors indispensable pour les enseignants dont *l'ethos* professionnel est fondé sur la capacité à se définir le public sur lequel son action éducative agit.

« Opération séduction ! » : les processus d'inculcation d'une vocation-relais

Le poste de coordination occupé par les enseignants des classes-relais implique qu'en plus de donner des cours aux élèves, assurer la coordination pédagogique de l'équipe et des partenariats, assurer les suivis administratifs des élèves et assurer la liaison avec les familles et les établissements d'origine des élèves, ils doivent aussi assurer la promotion du dispositif auprès des établissements scolaires (A). Les enseignants démarchent les établissements scolaires et les familles afin de recruter ou repérer des potentiels candidats pour le dispositif relais. Quels processus se trouvent derrière ce que l'on appelle « l'adhésion du jeune au projet » (B) ? À la façon de Charles Suaud dans ses travaux sur le petit séminaire en Vendée¹, nous analyserons les conditions socialement requises pour que le projet scolaire du relais puisse être intériorisé sur le mode de la vocation. De quelle manière cette adhésion est organisée et diffusée par les enseignants du dispositifs relais ? Dans un contexte de « crise », comment s'opère le travail de sélection des futurs « élèves-relais » et plus particulièrement de ceux qui resteront par la mise en œuvre d'instruments de fidélisation ?

A - Faire la promotion du dispositif

1) « Être attractif » : mobiliser son réseau d'interconnaissances

Le repérage des potentiels candidats, se fait d'abord par le biais d'un travail de promotion. Par le biais de différents outils de visibilité ou par la mobilisation d'élèves déjà recrutés, les professionnels du relais souhaitent être « attractifs » :

« Il faut qu'on soit attractif pour les jeunes, alors il faut qu'on se renouvelle et qu'on propose des choses inédites sans cesse » Enseignant-coordonnateur

¹ Suaud, Charles. *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978

Ce travail pour l'attractivité du dispositif se fait principalement par la mobilisation de ressources existantes comme les réseaux d'interconnaissances des enseignants et de l'éducateur du dispositif relais :

« Ce qui fait mon beurre c'est le bouche-à-oreille. Depuis plus de 20 ans je suis là, on peut dire que beaucoup me connaissent, j'ai ma réputation. Quand je vois qu'il y a pas assez de dossiers pour les commissions, j'appelle les principaux et les CPE que je connais avec qui j'ai l'habitude de travailler » Enseignant-coordonnateur

Face au manque d'effectif, ces logiques de recrutement informelles qui s'apparentent à une forme de cooptation reposent sur la confiance en la « qualité » des élèves en provenant :

« Avec [ce principal] je suis à peu près sûr qu'il a compris l'objectif du relais et que donc les élèves qu'il m'envoie ont un profil adapté. Ça fait des années et on a jamais eu de problèmes » Enseignante-coordonnatrice

Ce bouche-à-oreille est essentiel et contribue pour un tiers environ aux recrutements de nouveaux élèves au sein du dispositif relais enquêté. Concrètement, les équipes des classes-relais envoient des mails de présentation, vont distribuer des plaquettes de présentation directement dans les établissements, téléphonent aux membres de leurs réseau social :

« Moi je prends les devants, je rappelle tous les établissements en début d'année. Je réactive car quand je passe dans les bahuts, il y a plein de situations, mais une fois arrivé aux commissions, il y a pas de dossiers » Enseignant-coordonnateur

Les enseignants du relais comptent aussi sur leurs élèves déjà passés par le dispositif pour en assurer la promotion. Ces convaincus de l'utilité de leur propre admission en relais sont mobilisés pour le recrutement de nouveaux élèves :

« Aujourd'hui on va recevoir un possible futur élève en visite dans la classe. Hier on a demandé aux autres d'être là à l'heure du rdv pour lui donner envie et lui montrer comment ça marche.

Tous les élèves sont bien venus ce matin, exceptionnel ! L'élève en visite est bien venu et il a assisté à la séance de RAP. Tout le monde a joué le jeu de chanter devant tout le monde pour le convaincre de rester » Extrait de mon carnet de terrain

2) Une campagne de propagande ?

Afin d'atteindre des publics ne faisant pas partie du réseau d'interconnaissances des professionnels du relais, les enseignants ont recours à des pratiques plus formelles et ostensibles de promotion de leur dispositif. Par exemple, lorsqu'ils organisent des interventions dans des établissements scolaires. L'ensemble des supports matériels et la mise en scène de leurs compétences professionnelles prédisposent, ceux à qui sont destinés ces outils de sensibilisation, à soutenir, adhérer ou s'associer au projet scolaire présenté. Ainsi, l'orientation en classe relais apparaît comme un mouvement libre et intérieur. Nous avancerons ici que le travail de prospection et de promotion opéré par les enseignants du dispositif relais enquêté sert à l'intégration d'une « vocation » chez les élèves qu'il vise. L'inculcation de cette prédestination doit être analysée à l'aune de ses conditions sociales de production. Dans cette tâche de persuasion et de sélection, les enseignants doivent rendre désirable cette orientation pour les élèves, leurs familles et leurs professeurs. Pour cela, un travail de propagande est réalisé dont les thèmes sont variés et s'appuient sur une iconographie particulière. Ces conclusions s'apparentent au travail réalisé par Charles Suaud dans « La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux »¹. Nous réutiliserons sa terminologie qui renvoyait les prêtres à des « chercheurs de vocations » qui amenaient les jeunes garçons à intérioriser et adhérer à un « habitus sacerdotal » par leur « marquage comme élu » et par une « transformation symbolique de l'intérieur »².

a) Les thèmes de la propagande

A l'instar de « l'Œuvre des vocations » créée par les prêtres vendéens comme une « entreprise de propagande visant à disperser les « préjugés et les ignorances qui étouffent les vocations et les empêchent d'éclorre », les professionnels du relais ont mis

¹ Suaud, Charles. *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978

² Suaud Charles. « L'imposition de la vocation sacerdotale ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, n°3, mai 1975. Les catégories de l'entendement professoral. pp. 2-17.

en place différents moyens d'action tels que ce qu'ils appellent les « temps de rencontre ».

Après avoir envoyé plusieurs courriels, l'enseignant de la classe-relais enquêtée a été contacté par un chef d'établissement pour venir tenir un stand de présentation dans la salle des professeurs de son collège. J'ai pu assister à ce « temps de rencontre » organisé à destination du personnel enseignant. Ce stand, composé d'une table et de panneaux d'affichages, était tenu par un enseignant et un éducateur du dispositif relais dont le discours était adapté aux qualités morales et aux traits culturels généralement attribués aux enseignants et autres personnels de l'éducation nationale. Leur argumentaire puise largement dans le champ lexical de « l'égalité » ou de la « liberté » :

« On va tout miser sur la confiance qu'on accorde au jeune. On fait fi de son passé et on estime qu'il est capable d'être autonome. Pour ces jeunes de 14 ans, se rendre seul sur l'activité et prendre le bus tout seul c'est un grand pas vers leur autonomie. Alors le relais c'est une forme d'émancipation pour ces gamins, de leur famille, de leur quartier et du rôle qu'ils jouent au collège par exemple » Enseignant-coordonnateur aux enseignants du collège visité

Il traite également des missions sociales que remplit l'État par le biais de ses services publics :

« Parce que la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas possible pour tous les élèves, les prises en charge par le relais sont indispensables au devoir de justice sociale qu'on porte en tant qu'enseignants. Je sais moi-même à quel point les inégalités sont difficiles à combattre dans les salles de classe mais c'est pour pallier ça qu'on a le relais » Enseignant-coordonnateur aux enseignants du collège visité

Les objectifs énoncés de la classe-relais correspondent aux valeurs de refus de la concurrence entre élèves des enseignants tout en rassurant sur l'efficacité de son action éducative :

« A travers une pédagogie adaptée, le passage en classe relais restaure l'estime de soi et la confiance en ses capacités d'apprentissages et favorise l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences » Enseignant-coordonnateur aux enseignants du collège visité

Ces « temps de rencontre » qui peuvent prendre cette forme de stand ou d'interventions ponctuelles dans les établissements visent à faire adhérer et collaborer

les enseignants pour amener les élèves et leurs familles à intérioriser la perspective d'une orientation en classe relais. Un autre « temps de rencontre » avait été organisé dans ce même collège, mais cette fois-ci à destination plutôt des élèves. A la suite de la tenue du stand, le CPE du collège s'était adonné à un repérage d'élèves potentiels et avait fourni une liste des classes où le plus d'élèves avaient été répertoriés. Des membres de l'équipe du dispositif relais enquêté étaient alors passés dans ces classes afin de présenter les classes relais et le projet scolaire qu'elles portent. La présentation insiste sur la « liberté » accordée en classe-relais :

« On s'adresse vraiment aux élèves pour qui l'école c'est plus possible. Alors chacun arrive en ayant un problème : les horaires, le groupe classe, le nombre d'heures dans la semaine, le pas assez de sport et de projet professionnalisant. Alors en classe-relais toutes ces contraintes on les enlève et on peut travailler sur des problématiques peut être plus profondes et démarrer des projets d'orientation différents de la voie classique »
Éducateur PJJ s'adressant à une classe du collège visité.

Ce discours est presque enchanteur pour des élèves entrés dans des parcours de rupture scolaire et dont les dispositions sociales ne permettent plus de se conformer aux normes et à l'ordre scolaire :

« C'est exactement ce que je voulais. Plus de profs vraiment, on vient pas parce que je suis obligé et on fait des trucs bien mieux qu'au collège. On fait des vrais trucs quoi »
Adam

Les « vrais trucs » que propose la classe relais à ses élèves renvoient au fait que les exigences scolaires nécessitent un rapport esthétique au monde, un rapport scriptural au langage et une conscience phonologique comme l'ont montré les travaux de Bernard Lahire¹, exigences mises de côté durant la prise en charge par le dispositif. Alors que les exigences scolaires ordinaires demandent d'être capable de prendre le langage comme objet de réflexion et d'analyse sans implicite, les exigences en classe relais permettent davantage de ne pas autonomiser le langage par rapport à la pratique et aux actions situées. Autrement dit, alors que les exigences scolaires ordinaires mobilisent un rapport au langage propre aux classes moyennes et populaires,

¹ Lahire (Bernard). — *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 107, 1994. pp. 157-160.

l'évaluation des savoirs en classe relais s'adresse davantage aux classes populaires en exigeant une syntaxe plus pauvre (phrases courtes, inachevées), un faible niveau de causalité, un vocabulaire réduit et par une sémantique descriptive¹. En effet, durant les temps dits socioéducatifs les enseignants évaluent les élèves sur, par exemple, leur capacité à créer des relations apaisées avec les adultes, à adopter certains comportements demandés (enlever sa casquette, dire bonjour, etc.), à vouloir progresser, à s'investir lors des activités.... C'est-à-dire des critères d'évaluation ne nécessitant pas d'avoir recours à un registre langagier et scriptural explicite mais basé sur la réalité vécue contextuellement par l'élève. C'est par exemple la capacité à expliquer ce que l'on a fait le week-end précédent à l'oral. Les productions écrites sont rares voire absentes des modalités d'évaluation des enseignants en relais.

Dans le même temps, le discours des enseignants de classe-relais aux candidats potentiels insiste sur le fait que la classe-relais reste une classe et que des travaux y seront effectués :

« Attention je vous vois venir, ce n'est pas une classe pour débiles et pour faire la fête. Les élèves doivent à minima élaborer un projet d'orientation scolaire et professionnelle et on est là pour s'investir dans les apprentissages et après on retourne dans son collège de manière plus apaisée. » Enseignant s'adressant à une classe du collège visité

Ceci est un moyen de rassurer quant aux attentes scolaires dont ne sont pas dénués les élèves qui arrivent en relais. Même s'il n'est jamais retourné dans son collège après son passage en classe relais, un élève de la classe-enquêtée disait à son arrivée :

« Moi je viens parce que faut que je passe mon brevet pour aller au lycée et avoir le bac pour travailler après et donner de l'argent à ma mère, y'a pas moyen »

La possibilité offerte de reprise d'un cursus ordinaire de scolarisation représente une promesse de réhabilitation sociale pour les élèves. Cet espoir produit, peut même faire renaître des aspirations scolaires déçues :

¹ Cela fait référence au code linguistique restreint utilisé par les classes populaires formulé par Bernstein : Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales. Les codes socio-linguistique et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975

« Pour moi c'est vraiment l'enfer le collège, j'te jure je peux plus les voir. J'ai raté trop de trucs, il y a plein de cours que je suis pas allé mais là maintenant je vais pouvoir reréfléchir à ma vie et voir pour choper un diplôme on sait jamais » Logan

De plus, le fonctionnement de la classe-relais est pensé comme un accompagnement sur le mode de l'enseignement de premier degré. L'entrée au collège se caractérisant par une élévation des exigences que les enfants des franges les plus démunies des classes populaires ont davantage de difficultés à assimiler, l'organisation même de la classe-relais avec un seul enseignant pour toute la journée s'adapte parfaitement aux dispositions sociales des élèves à qui elle s'adresse.

b) Iconographie

Afin d'imposer ce qu'ils appellent « l'esprit-relais », un autre moyen d'action est utilisé : la diffusion d'une iconographie spécifique et qui s'adapte parfaitement aux dispositions sociales des populations visées. Lors des « temps de rencontre », les professionnels du relais diffusent par exemple des portfolios de photos, des témoignages d'élèves, des slogans et autres documents relatant des succès de la classe-relais qui s'adressent aussi bien aux élèves qu'à leurs familles. Ces portfolios de photographies et autres représentations visuelles complètent en illustrant ce qui est dit durant les « temps de rencontre ». Ces documents font une large place aux centres d'intérêt des jeunes et à ce qui fait sens pour eux :



Figure 13 : Photographie d'une œuvre réalisée par des élèves de la classe-relais enquêtée et exposée lors des « temps de rencontre »

Ces graffitis ont été réalisés par d'anciens élèves de la classe-relais enquêtée et représentent les acronymes de leurs quartiers (RSNT = Ranzay Secteur Nique Tout, DerV = Dervallières, PBZOO = Port-Boyer Zoo). En incluant dans leurs documents visuels des moyens d'identification clairs pour les jeunes, les professionnels du relais provoquent chez les jeunes le sentiment d'être « fait pour ça » :

« Franchement il y avait tout, j'étais pas chaud au début mais bon la boxe le rap tout ça et après même pas j'ai vu Sofiane il était passé là j'ai vu son blaz sur l'affiche alors là j'ai dit ok c'est bon c'est bon c'est pour moi ça, je suis grave fait pour ça moi »
Quentin

Ces observations rejoignent le processus d'inculcation de la vocation sacerdotale des prêtres vendéens étudié par Charles Suaud, qui amenait les jeunes garçons à « se percevoir comme des garçons pas comme les autres, faits pour être prêtres »¹.

Ces « temps de rencontre » et la documentation *ad hoc*, pénètrent les foyers populaires, propagés par les élèves et par les établissements, renforçant ainsi à la fois les aspirations scolaires vis-à-vis de leurs enfants et l'envie d'intégrer une classe-relais chez leurs enfants. Cette collaboration des familles s'opère notamment par le biais de la mère conformément aux normes de division du travail d'éducation dans les classes populaires et aux configurations familiales de ces familles qui se caractérisent souvent par la monoparentalité féminine. En convoquant des concepts tels que « l'enfant au centre du système », « l'individualisation du suivi » ou « la reprise en main du parcours du jeune », ces mères se sentent écoutées quand leurs relations avec les institutions sont structurées, contraintes et fortement encadrées.

Les discours ainsi tenus semblent toutefois servir davantage à réaffirmer une vision de l'éducation et de l'école publique qu'à inculquer une « vocation » à des individus précis.

Ce travail de promotion du dispositif s'apparente à un travail de propagande dont les thèmes sont variés

¹ Suaud, La Vocation, *op. cit.*, p.68

B - Les « volontaires désignés »

1) Les techniques d'inculcation de la « vocation »

Une fois repérés, après le travail de recherche d'élèves et de promotion du dispositif des professionnels du relais, les élèves en question font l'objet d'une attention particulière et d'une pédagogie individualisée. Ils entrent ainsi dans le processus de recrutement qui commence par un entretien individuel avec les membres de son collègue et l'équipe pédagogique et éducative du relais qui visent d'une part à persuader le jeune que le relais est sa « vocation » et d'autre part à le contraindre d'adhérer au projet qui lui est proposé.

« Principal : Donc on vous présente Aymeric. Il s'est fait exclure temporairement il y a un mois par conseil de discipline et là on sent que ça se complique encore. Alors on vous a fait revenir pour que vous voyiez ça directement avec lui, si tu le veux bien bien sûr Aymeric.

Aymeric : (hoche la tête)

Enseignant : Bonjour Aymeric, comment vas-tu ? (pas de réponse) Donc écoute moi je viens te proposer une prise en charge un peu particulière qui te permettrait de faire une pause dans ton collège puisque visiblement ça a l'air compliqué. J'ai pas forcément envie de savoir ce qui a pu se passer ici parce qu'en classe-relais ça sera très différent. Voilà regarde je te donne l'emploi du temps de la classe. Comme tu peux le voir, il y a moins d'heures de cours et plus d'activités. Il faut savoir qu'on passera nos matinées ensemble avec Elisa, et qu'en plus des activités auxquelles on participe, on est vraiment là pour que tu puisses construire un projet pro. C'est pas une punition, pas du tout, c'est plutôt une bulle dans ta scolarité avant de revenir ici.

Aymeric : c'est vrai que l'école j'aime pas mais ça je veux aps

Enseignant : Bon alors ça c'est pas possible de dire j'aime ou j'aime pas. Tu as 14 ans tu ne peux plus nous opposer ça. Tu risques d'être exclu ici comme partout ailleurs, et après ça il se passe quoi pour toi ? (silence) Ou alors tu peux aussi bien réfléchir car tu en es capable je le sais, de penser à toi et essayer de t'en sortir. Nous on ne fera pas à ta place, on ne fera pas sans toi mais on fera avec toi.

Aymeric : Mmmh

Enseignant : c'est un choix que tu dois faire seul ou avec ta famille mais tu dois le faire parce qu'ici tout le monde connaît tes capacités. En plus il paraît que t'es vachement bon en boxe ? Moi avec mes 57 balais je peux pas hein... Mais tu verras au rap c'est moi le meilleur ! »

La personnalisation du recrutement des élèves rend plus prégnante sa dimension de « mise en demeure » pour reprendre les termes de Romuald Bodin dans « Une

éducation sentimentale ». L'enseignant du relais fait un don en quelque sorte à l'élève qui est mis en demeure d'y répondre et de s'y conformer. L'offre d'effacement symbolique de stigmatisme en ne voulant pas savoir « ce qui s'est passé avant », agit comme un risque supplémentaire de se le voir réassigner si le contre-don de l'élève ne prend pas la forme d'une transformation de soi. La mise en scène d'un don est d'autant plus perceptible lorsque les enseignants du relais se retrouvent face à des réticences de la part des établissements scolaires ou des élèves et de leur famille. Après un rendez-vous similaire à celui sus-cité, le principal du collège se rétracte progressivement et annonce qu'il doit réfléchir avec son équipe et rediscuter avec le jeune et sa mère. L'enseignant de la classe-relais enquêtée propose alors une « formule exceptionnelle » :

« Ecoutez, je le fais que très rarement mais je comprends que c'est difficile de laisser un élève partir pendant plus de 6 semaines hors de l'établissement et loin de chez lui mais je peux vous proposer une formule exceptionnelle. On peut faire un PID et il sera à temps partiel. Il peut choisir avec votre accord les temps où il vient sur la classe-relais. Ça lui fait un emploi du temps aménagé et on verra pour la prochaine commission si on passe à temps complet. Alors là l'avantage c'est que vous n'avez pas à remplir le dossier d'admission et on passe pas par la commission » Enseignant-coordonnateur.

Les professionnels du relais ont réponse à toutes les résistances du public qu'ils visent. En ayant recours à la sur-sollicitation des élèves et de leurs professeurs, les enseignants du relais espèrent leur faire vivre la rencontre de manière « extraordinaire » :

« Quand on va à la rencontre des jeunes, on fait tout pour que ça fasse un peu extraordinaire. C'est rare que des adultes extérieurs au collège viennent exprès pour ce genre d'élèves et nous on a pas de temps extensible pour faire des dizaines de rencontres qui mèneront à rien alors c'est opération séduction ! » Enseignant-coordonnateur

Ainsi, la contrainte et l'accrochage affectif sont des dimensions du mécanisme d'adhésion au projet scolaire proposé.

2) Les inégalités sociales face aux effets de marquage

Les enfants des franges les plus démunies des classes populaires sont toutefois inégalement remarqués par le corps enseignant, inégalement sensibles aux « effets de

marquage »¹ du processus de recrutement des enseignants de classe-relais. Les enseignants de la classe-relais ne veulent pas être assimilés à une classe fourre-tout, tout en s'assurant l'adhésion des élèves à leur projet. Face au besoin d'élargissement du recrutement, ils s'ingénient à ne pas effectuer de recrutements aux dépens de la qualité de leurs recrues et à avoir un recrutement homogène socialement.

Un facteur peut venir s'opposer à cette volonté des enseignants. Des élèves qui auraient le « profil-relais » n'ont pas les mêmes chances d'adhérer au projet du relais en fonction des étiquettes stigmatisantes qu'ils portent. Les étiquettes (leader, perturbateur, comique, effronté, mauvais élève, etc...) portées par certains élèves peuvent créer ce que les enseignants appellent « un conflit de loyauté ». Par exemple un élève détenant une image de « leader négatif » comme c'était le cas de Prince, peut résister à son orientation en relais afin de ne pas perdre ce qui fait son identité et son statut social :

« Bah en fait la première fois j'ai pas voulu hein... Parce que bah j'sais pas c'était bizarre un peu que genre je parte en relais en mode nouveau look pour une nouvelle vie. Bah t'as vu c'est par rapport aux autres, j'étais plus crédible quoi » Prince

C'est après un travail pédagogique de longue durée -presque 6 mois- de la part des enseignants de la classe-relais que Prince a finalement accepté sa prise en charge en relais. Pour reprendre ce que nous dit H. Becker, lorsque l'on est engagé dans une « carrière de déviant »², commettre intentionnellement des transgressions aux normes permet d'entretenir son statut et même de créer une « sous-culture de déviant » de laquelle on retire des profits symboliques. Renoncer à son étiquette de déviant c'est donc renoncer à sa place dans le monde. Ainsi, adhérer au projet de la classe relais dépend du degré de transformation identitaire dans laquelle sont engagés les élèves.

Une autre modalité de recrutement rend inégaux les élèves face à ce travail d'inculcation : la prospection interne. Nous l'avons vu, les élèves scolarisés dans les

¹ Suaud, Charles, 1978, *op.cit.*

² Becker, Howard S. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance.* Éditions Métailié, 1985

collèges accueillant les classes-relais ont plus de chance de se voir admis au sein du dispositif que les autres. Les collèges d'accueil du dispositif relais enquêté accueillent également d'autres classes spécialisées ou adaptées. C'est le cas du collège d'accueil de la classe-relais enquêtée. En plus du dispositif relais, le collège dispose d'un dispositif SEGPA et ULIS. Les élèves de ces différents dispositifs et ceux scolarisés en classes ordinaires partagent les récréations et tous les temps libres de la vie scolaire. L'expérience de cette mixité peut faciliter l'adhésion à un projet scolaire hors-normes comme le relais :

« Après bah il y'a des gens chez moi qui disent que bah si j'suis rendu là c'est que bah j'suis dans la merde que je suis raté quoi mais après t'as vu moi je connais plein de gens dans mon collège ils sont partis en SEGPA ou autres t'as vu. En vrai c'est la banalité ça, nous y'a tout le monde qui part faire des trucs comme ça c'est normal t'as vu »

Non seulement l'admission en relais est une étape parmi d'autres dans le « nomadisme scolaire » des élèves en processus de « ruptures scolaires »¹, mais elle est aussi existante parmi leurs perspectives possibles. La présence des classes-relais dans leurs établissements d'accueil, les inscrit donc parmi l'ensemble des classes dites atypiques faisant partie du champ des possibles scolaires pour les classes populaires².

3) Phénomènes de fidélisation

Dans un contexte concurrentiel où le nombre d'inscrits en classe-relais baisse régulièrement, les professionnels du relais ont recours à des stratégies de fidélisation. Le travail pédagogique des enseignants forge un esprit de corps, et l'obtention du statut « d'ancien » permet de fournir la preuve concrète de l'utilité du dispositif relais.

a) Forger un esprit de corps

Ce que les enseignants du relais nomment les « rites de travail » participent à des pratiques répétitives constituant une base à des valeurs collectives. Ce sont ces

¹ Millet, Thin. *Ruptures scolaires*, *op.cit.*

² Paltheta, Ugo. « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, vol. 2, no. 4, 2011, pp. 363-386.

valeurs collectives partagées qui fournissent un statut et une identité sociale nouvelle aux élèves pris en charge. Par exemple, dans la classe-relais enquêtée, l'enseignant débute les matinées par le visionnage du journal télévisé et par une discussion avec les élèves. Le débat suivant le visionnage a pour objectif que « *tout le monde finisse par se mettre d'accord* » pour l'enseignant. Voici une retranscription de ce débat lorsque le journal traitait du décrochage scolaire en France :

« *Elève 1 : on dirait ça parle de nous même !* »

Enseignant : est-ce que vous avez bien écouté ce qu'ils ont dit sur comment faire pour aider ces élèves ?

Elève 2 : il y a une asso je crois et puis bah il y a des étudiants qui peuvent aider les jeunes dans les quartiers mais ils sont pas payés

Enseignant : voilà. Alors il y a rien que vous avez trouvé bizarre ? (pause) Bah et la classe-relais ? Vous croyez pas que c'est un bon moyen pour aider ?

Elève 1 : Bah si hein ici c'est mieux qu'aller se casser la tête à la maison de quartier avec je sais pas qui.

Enseignant : Mais pourquoi ? Tu as une idée toi ?

Elève 3 : Bah ici on est plus proche, on se connaît alors on est pas énervé et on se lâche pas

Elève 1 et 2 : (en chœur) Bah oui ici on fait pas sans toi on fait avec ! (rires)

Elève 3 : Eh monsieur avouez que depuis vos 57 balais on est les meilleurs que vous avez eu. En tout cas moi j'ai 15 balais et vous êtes le meilleur wesh ! »

En reprenant des phrases érigées en slogans : « j'ai x balais », « on fait pas sans toi on fait avec » et en faisant formuler clairement les bienfaits spécifiques de la classe-relais, les élèves assimilent les marqueurs identitaires de l'institution. Ce sont aussi les premières « journées de rupture » organisées par les enseignants qui contribuent aux mécanismes d'identification à l'institution. Ces journées sont des journées de sortie scolaire sur toute la journée. Un enseignant du dispositif-relais enquêté m'explique toutefois qu'il y a 10 ans, « *ces journées étaient une semaine complète de rupture où on emmenait les jeunes à la campagne* ». L'idée de ces séjours de rupture est d'éloigner temporairement les élèves de leur environnement social, ce qui permet d'avoir une pratique éducative globalisante et totale. Faisant office d'épreuves initiatiques, les

activités incitent les élèves à faire preuve de solidarité et garantissent une forte cohésion de groupe sur le mode de la fraternité :

« *En fait on rentrait juste dormir chez nous le soir mais les deux jours d'affilé on devait partir hyper tôt et on revenait carrément après le manger quoi. Rien qu'on faisait que des trucs de groupe, des binômes tout ça. On fait des cartes aux trésors, on doit parler de soi à tout le monde, on doit aider à se motiver et tout. Après voilà t'as vu on a tous les mêmes galères alors bah c'était obligé qu'on soit pote, Ama c'est un frère tu connais.* » Iliès

Cet esprit de corps produit est un ressort essentiel du processus d'attachement des élèves au dispositif relais. Un pré-requis est toutefois indispensable pour que cet attachement se traduise en coopération et adhésion de l'élève au dispositif : sa satisfaction. Maintenir les relations établies avec les autres élèves et les enseignants repose en effet sur un choix justifié par la satisfaction ou non. C'est le travail d'accrochage affectif de la relation socioéducative mise en place par les enseignants. Nous l'avons déjà dit, cette relation asymétrique (l'adulte occupe une place dominante) repose sur la mise en scène d'un don/contre don où l'élève est plutôt mis en demeure de donner et mis en valeur pour ce qu'il pourrait devenir. Néanmoins, il ne faut pas occulter l'attachement réel que ressentent les professionnels du relais pour leurs élèves. C'est bien le symbolique de l'attachement mutuel des membres du dispositif qui concoure à la création d'un esprit de corps.

La conversion qu'invite à opérer le passage en classe-relais, fait intérioriser une image nouvelle d'eux-mêmes aux élèves. L'un d'entre eux s'étonnait : « *Elisa je comprends pas, dis le pas mais en vrai, je suis pas comme ça normalement, là je veux être gentil, rester avec les autres tout le temps* ». Partant, la classe-relais n'inculque-t-elle pas un nouvel *habitus* à ses élèves ? Les modalités d'encadrement étant particulières, l'*habitus* produit n'est-il pas trop spécifique pour être retransposé dans le cadre profane de l'école ordinaire ? Le statut que les élèves nomment « ancien » désigne ces élèves fidélisés de la classe-relais et dont l'adhésion à un *habitus-relais* semble complète.

b) Obtenir le statut « d'ancien »

Les « anciens » désignent ce que les enseignants appellent les « reconductions de parcours ». Ces reconductions sont convenues soit à temps complet en étant de nouveau l'objet d'un examen en commission d'admission, soit à temps partiel par l'établissement d'un contrat PID. Concrètement les « anciens » sont les élèves arrivés depuis plus de 6 semaines dans la classe-relais et qui ont donc connu au moins deux cohortes d'élèves successives. Ainsi, Azdin a effectué 3 sessions de 6 semaines dans la classe-relais enquêtée avant d'être reconduit en PID jusqu'à la fin de l'année, ce qui fait de lui l'élève le plus « ancien ». Durant cette année scolaire, Azdin et quatre autres élèves ont été reconduits, obtenant ainsi le statut. Les « anciens » ont un statut particulier parmi la structuration du groupe de classe. Alors que le premier jour de session, les élèves découvrent le dispositif, les « anciens » connaissent déjà ce qui va être fait, les membres du dispositif et où ont lieu les activités. Ce statut leur assigne des droits particuliers. En effet, les « anciens » sont davantage en retard ou absents en classe-relais que les élèves arrivés par commission d'admission sur le dispositif sans que cela ne fasse l'objet de réprimandes de la part de l'enseignant. En classe ces élèves font preuve d'un comportement et d'un traitement différents de ceux des autres élèves. Considérés comme plus calme par les enseignants, ils sont plus souvent laissés en autonomie lors des temps de travail scolaire. L'enseignant de la classe-relais enquêtée m'a souvent dit ce type de recommandations :

« 10/12/2021 : Alors prévient moi juste quand [Pamela] arrivera vers 11 heures je pense. On verra ce qu'elle a envie de faire. Mais bon on prévient pas sa mère c'est ça que je veux dire.

05/04/2022 : [Azdin] il peut faire ce qu'il veut hein, c'est mon gars ça ! il va rester en autonomie, on pourra s'occuper des autres » Extrait de mon carnet de terrain.

Outre ces droits supplémentaires accordés aux « anciens », des devoirs et tâches particulières leur incombent. La première semaine de session, les « anciens » sont tenus d'accompagner les nouveaux élèves sur les activités extérieures, ils doivent montrer leur C.V pour aider les autres à confectionner le leur ou prendre des initiatives telles que lire et prendre la parole devant les autres ou avoir une écoute active de l'enseignant.

Parmi les élèves, une forme de hiérarchie se réalise entre les « anciens » et les « nouveaux ». Par exemple, après une altercation entre deux élèves, un troisième réclamait le silence afin d'écouter Azdin qui est « ancien » :

« Mais taisez-vous wesh vous voyez pas qu'il essaye de parler là ? Ecouter le c'est un ancien ! » Iliès

Cette hiérarchie est entretenue par les propos des adultes. Lors d'une activité de musique où il s'agissait d'utiliser un logiciel et un *pad* pour travailler le rythme des élèves par le biais d'un jeu compétitif, les enseignants et intervenants interpellent un « ancien » et le font passer devant les autres :

« Allez laisser passer le King du beat ! Il connaît lui c'est un bon je parie qu'il va vous mettre à l'amende les nouveaux ! » Intervenant musique

Se voir reconduit et obtenir ainsi le statut « d'ancien » dépend toutefois de certaines conditions, de certains critères de sélection de la part des enseignants. La relation avec la famille est un facteur déterminant dans le processus de fidélisation des élèves. Certaines familles comme celle de Pamela sont en quelque sorte abonnées à la classe-relais car plusieurs membres de la fratrie y sont passés. Les trois grands frères et sœurs de Pamela avaient déjà expérimenté la classe-relais. L'enseignant dit « *avoir toujours entretenu des rapports amicaux avec cette maman* ». Sa collaboration va jusqu'à téléphoner elle-même à l'enseignant lorsqu'elle souhaite faire admettre l'un de ses enfants dans le dispositif. Ces prises en charge prennent la forme de pacte entre l'enseignant et la famille :

« Et là je lui ai dit bah toute façon lui je vous le prends mais il faut tous me les envoyer ! » Enseignant

L'enracinement de la perspective de la classe-relais dans le milieu familial renforce et naturalise cette orientation.

Les modalités de prise en charge des élèves permettent aux enseignants de séduire et fidéliser les élèves mais peuvent aussi les rendre dépendants. La fidélisation de certains élèves ne serait-elle pas l'aboutissement du processus d'inculcation d'une « vocation » du relais par l'exposition aux discours et rituels collectifs de la classe-relais

ou le recours à une pédagogie spécifique sur le long terme ? La manière dont fonctionne la classe-relais n'impose-t-elle pas les dispositions à s'en remettre totalement à l'emprise des professionnels du relais ?

En plus d'organiser la pédagogie et la hiérarchie sociale au sein de la classe-relais, le phénomène de fidélisation recouvre des enjeux plus matériels. En effet, justifier d'une base d'élèves fidèles et, si possible, de leur satisfaction, c'est pouvoir prouver que la classe-relais répond effectivement aux besoins de ceux à qui elle s'adresse et que le dispositif a de la valeur en tant qu'institution. Cette preuve conforte aussi les enseignants et leurs collègues dans l'accomplissement de leurs missions professionnelles et constitue une base pour la défense contre les restrictions budgétaires par exemple :

« Si j'arrive avec mon papier avec marqué 10 élèves, bon j'en ai 5 reconduits mais j'ose espérer qu'on est encore face à des humains et quand tu leur dis que ces mêmes attendent que ça de faire 1h de cheval et que s'ils me refusent la subvention c'est à eux de prévenir les familles, je t'assure qu'ils refusent pas le budget » Enseignant-coordonnateur.

Le travail d'active propagande dont les thèmes s'expliquent au regard de l'interprétation que nous avons donnée de la « crise » du relais, permet d'accueillir des individus déjà convertis aux manifestations de *l'habitus* transmis par le dispositif. Ces méthodes qui servent à pérenniser le dispositif-relais sont l'un des effets de leur crise institutionnelle.

Conclusion générale

Cette enquête au sein du dispositif-relais nantais éclaire les processus à l'œuvre lors de l'admission des élèves. Pour comprendre la manière spécifique que ces dispositifs cultivent et inculquent la « vocation¹ du relais », j'ai pris en compte l'ensemble du processus de sélection par lequel les futurs élèves sont préalablement repérés et convertis. En travaillant quotidiennement au sein d'une classe-relais j'ai pu réaliser une enquête de participation observante². L'enquête ethnographique ainsi réalisée a permis de recueillir et analyser l'ensemble des dossiers et listes des élèves du dispositif-relais nantais, de consulter les documents officiels et les textes règlementaires de l'académie ainsi que les documents produits par le dispositif-relais, d'avoir accès aux statistiques officielles de l'enquête CISAD, de s'entretenir avec l'ensemble des acteurs du dispositif et de récolter diverses données *via* la tenue quotidienne d'un journal de terrain.

Les dispositif-relais sont des institutions de « remédiation scolaire »³ accueillant un public d'élèves relégués du système scolaire sur lequel est effectuée une sélection. Les meilleurs de ceux représentant le « pire » de l'Ecole font l'objet d'une procédure administrative lourde de la part des établissements scolaires comme la constitution d'un dossier défendu devant une commission départementale par un représentant de l'établissement. Lors de cette commission s'opère une sélection scolaire négative. Ces observations rejoignent les conclusions de Sophie Orange : « la dimension sélective d'une filière n'implique pas forcément son caractère élitiste »⁴. L'enquête a notamment

¹ Pour reprendre la terminologie de Charles Suaud dans *La Vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Les Editions de Minuit, Le Sens Commun, 1978.

² Bastien Soulé. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, 2007, 27, pp.127-140

³ Millet, Mathias, et Daniel Thin. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France, 2012

⁴ Orange, Sophie. « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, no. 3, 2010, pp. 32-47.

montré que la défense de ces dossiers met en exergue les rapports de force et les enjeux de pouvoir à l'œuvre au sein de l'institution scolaire. Les légitimités des statuts professionnels des différents métiers de l'éducation sont mises à l'épreuve lors des décisions des commissions.

L'affectation à l'année des élèves « poly-exclus » et la fidélisation de certains élèves sont des procédés permettant de pallier la crise des recrutements à laquelle font face les enseignants des dispositifs relais. La multiplication et la décentralisation des dispositifs internes de lutte contre le décrochage scolaire, l'affaiblissement des préoccupations de justice sociale et des valeurs égalitaristes au profit d'une transposition du modèle néolibéral sur les établissements scolaires et les différentes politiques éducatives concernant le décrochage scolaire ont conduit à un déficit d'élèves au sein du dispositif-relais nantais. Ces facteurs amènent à repenser le déclin des classes-relais à travers le prisme du développement d'un marché du décrochage scolaire. Ce manque d'élèves allège le travail des encadrants des classe-relais en même temps qu'il les insécurise vis-à-vis du maintien de leur poste, de leurs classes et des valeurs qu'ils défendent.

Désignés, assignés ou fabriqués, les « élèves-relais » font l'objet d'une recherche permanente de la part des enseignants-coordonnateurs. Se sentant « sur la sellette », ils mettent en place des stratégies de prospection de nouveaux élèves, par exemple, en épuisant leurs réseaux sociaux personnels et professionnels ou en se déplaçant dans les établissements scolaires du bassin nantais. Cette prospection vise d'une part à recruter suffisamment d'élèves pour garantir le maintien du dispositif et, d'autre part, à ne pas remplir la classe afin de conserver des conditions de travail agréables. « L'opération-séduction » mise en place auprès des élèves, de leurs familles et de leurs établissements scolaires prend la forme d'un travail d'adhésion et de conversion dont les thèmes sont variés. Les rencontres avec les élèves et/ou leurs familles insistent par exemple sur l'individualisation du suivi mais aussi sur la liberté et l'autonomie accordée aux élèves. L'idée selon laquelle les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire internes aux

établissements concurrencent les dispositifs-relais, appuie les arguments sur l'expertise en termes d'orientation, notamment professionnelle, des classes-relais dont l'exécution de stages d'observation est l'un des objectifs.

Les « profils-relais » sont recherchés par l'ensemble des équipes éducatives des établissements scolaires et des classes-relais et, même si une adhésion minimale du jeune est exigée, on observe que les élèves sont davantage des « volontaires désignés » qui s'approprient et convertissent des contraintes en ressources que des « élèves qui s'engagent volontairement, avec leur famille, dans un projet pédagogique »¹. L'enquête a aussi montré qu'outre les critères d'admission officiels, des facteurs tels que l'éloignement familial de la forme scolaire et de ses attentes, mais aussi la distance vis-à-vis de certaines normes sociales telle que l'usage maîtrisé de la langue française augmentent la probabilité de se voir orienter vers une classe-relais. Toutefois, l'admission en classe-relais est un processus socialement différencié, directement dépendant de la force à laquelle l'École va imposer ses normes aux différentes fractions des classes populaires. Elle filtre une partie de la population des élèves engagés dans des parcours de rupture scolaire.

En définitive, devenu un « problème », le déficit d'élèves donne à voir la lutte des enseignants-coordonnateurs pour maintenir un certain *ethos* du relais malgré la transformation, sur le papier, des dispositifs-relais eux-mêmes. La crise des recrutements au sein du dispositif-relais laisse apparaître divers conflits au sein de l'institution scolaire du bassin nantais. Le suivi de son évolution permettra d'étudier le devenir de l'*ethos*-relais et de ses porteurs. Le titre de ce mémoire « les élites du décrochage » permettait de désigner à la fois le caractère sélectif des admissions d'élèves et la position d'expert du décrochage des enseignants.

À l'instar des prêtres vendéens de Charles Suaud, les enseignants-coordonnateurs vont-ils reconverter leurs compétences socio-éducatives ? Les transformations récentes

¹ Circulaire du 19-2-2021 concernant les dispositifs relais

de la nature des dispositifs-relais, détaillées dans les chapitres précédents, conduiront-elles à des modalités de recrutement ou de prise en charge différentes ou bien à leur abrogation ? En tout cas, bien loin des idées de l'Ecole républicaine défendant la poursuite et la réussite d'un parcours de formation des élèves les plus marginalisés, les processus d'admission en dispositifs-relais révèlent les rapports de pouvoir, les enjeux politiques et les éléments subjectifs et particuliers qui concourent au recrutement des élèves. Finalement, cette « crise des recrutements » révèle-t-elle plus largement une crise des valeurs et du fonctionnement de l'Ecole publique ?

Bibliographie

Alber, Alex, « Une socialisation professionnelle par l'histoire : la formation morale des Saint-Cyriens et le martyrologe patriotique », *Temporalités*, 6/7 | 2007

Becker, Howard S. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié, 1985

Ben Ayed, Choukri. « Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? », *Le Sociographe*, vol. 34, no. 1, 2011, pp. 65-78.

Bernard, Pierre-Yves. *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France, 2019

Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales. Les codes socio-linguistique et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975

Bodin, Romuald. « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 178, no. 3, 2009, pp. 80-87.

Bodin, Romuald. « Une éducation sentimentale. Sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée », *Déviance et Société*, vol. 35, no. 1, 2011, pp. 93-112.

Bourdieu P. et Passeron J.-C, (1970) *La Reproduction* Paris, Minuit.

Douat, Étienne. « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, vol. 31, no. 2, 2007, pp. 149-171.

Douat, Etienne, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute, 2011

Duru-Bellat M. (1990) *L'École des filles* Paris, L'Harmattan.

Duru-Bellat, Marie, et Agnès van Zanten. « Chapitre 7 - Le métier d'enseignant », *Sociologie de l'école*. sous la direction de Duru-Bellat Marie, van Zanten Agnès. Armand Colin, 2012, pp. 159-186.

Esterle-Hedibel, Maryse. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, vol. 30, no. 1, 2006, pp. 41-65.

Goffman, Erving. *Les Rites d'interaction*, Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, mars 2003.

Goffman, Erving. *La Mise en scène de la vie quotidienne*, (1973) Les Editions de Minuit

Kherroubi, Martine, Mathias Millet, et Daniel Thin. « Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, vol. 109, no. 1, 2018, pp. 93-116.

Lahire (Bernard). — *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 107, 1994. pp. 157-160.

Laloy, David. « L'articulation des temps sociaux comme enjeu central chez les professionnels du social », *Pensée plurielle*, vol. 26, no. 1, 2011, pp. 53-64

Laval C., Clément P., Dreux G., Vergne F. (2011), *La Nouvelle École capitaliste*, Paris, La Découverte

Merle, Pierre. *La ségrégation scolaire*. La Découverte, 2012

Millet, Mathias. L'orientation en dispositif relais, un glissement vers les marges. Marie Hélène Jacques (dir.). , *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Presses universitaires de Rennes, 2015

Millet, Mathias, et Daniel Thin. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France, 2012, p.

Millet, Mathias, et Daniel Thin. « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, vol. 86, no. 2, 2012, pp. 59-83.

Millet, Mathias, et Daniel Thin. « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, no. 4, 2003, pp. 32-41.

Orange, Sophie. « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, no. 3, 2010, pp. 32-47.

Palheta, Ugo. « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, vol. 2, no. 4, 2011, pp. 363-386.

Proteau L., 2003, L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, Maison des sciences de l'homme, p.100

Rayou P. et Zanten A. van (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants* Paris, Bayard

Soulé, Bastien. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, 2007, 27, pp.127-140

Suaud, Charles. *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978

Suaud Charles. « L'imposition de la vocation sacerdotale ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, n°3, mai 1975. Les catégories de l'entendement professoral. pp. 2-17.

Thin, Daniel. "Désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires. 1999.

van Zanten, Agnès. « Valeurs, idées et finalités », Agnès van Zanten éd., *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France, 2014, pp. 32-57.

Pourquoi les filles décrochent-elles ? L'effet du genre sur l'expérience du décrochage scolaire. Pierre Yves Bernard et Christophe Michaut, Centre de recherche en éducation de Nantes (EA 2661) Université de Nantes

Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale, Thèse de doctorat Soutenue le 08 juillet 2021 par Alicia Jacquot

Table des documents illustratifs

Tableau 1 : liste des élèves pris en charge durant l'année 2021-2022 au sein de la classe-relais enquêtée	27
Tableau 2 : Répartition par sexe des élèves sur l'ensemble des dispositifs-relais français selon leur âge au moment de leur prise en charge, durant l'année 2018-2019...	35
Tableau 3 : Répartition par sexe des élèves sur l'ensemble des dispositifs-relais français selon leur âge au moment de leur prise en charge, durant l'année 2012-2013...	36
Tableau 4 : Répartition par sexe et lieu de prise en charge des élèves selon leur fréquentation scolaire antérieure en %	37
Tableau 5 : Comparaison mensuelle de 2016-2017 à 2018-2019 de la proportion d'élèves absentéistes en France par type d'établissement.....	42
Tableau 6 : Affectation des élèves à leurs sortie du dispositif selon les modalités du retour et le niveau de la classe d'affectation. 2017-2018.....	65
Tableau 7 : Nombre d'élèves par session accueillis dans la classe-relais enquêtée, 2021-2022	86
Figure 1 : Extrait d'un dossier d'admission, 2018-2019.....	41
Figure 2 : Extrait d'un dossier d'admission, 2020.	41
Figure 3 : Extrait d'un dossier d'admission, 2021	44
Figure 4 : Extrait d'un dossier d'admission, 2021	45
Figure 5 : Extrait d'un dossier d'admission, 2022	45
Figure 6 : Extrait d'un dossier d'admission, 2022.	46
Figure 7 : Extrait d'un dossier d'admission, 2022	47
Figure 8 : Extrait d'un dossier d'admission, 2022	47

Figure 9 : Extrait d'un dossier d'admission, 2020	48
Figure 10 : Extrait d'un dossier d'admission, 2020	49
Figure 11 : Exemple de liste de passage des dossiers d'élèves diffusée aux membres des commissions d'admission. 2022	57
Figure 12 : Extraits de bilans de retour des élèves à la suite de leur prise en charge.	63
Figure 13 : Photographie d'une œuvre réalisée par des élèves de la classe-relais enquêtée et exposée lors des « temps de rencontre »	112

Liste des sigles et abréviations

AED : Assistant-e d'éducation

INSEE: Institut National de la Statistique et des Études Économiques

ITEP: Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique

PAP: Plan d'Accompagnement Personnalisé

PID: Parcours Individualisé Dérogatoire

SEGPA: Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

ULIS: Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GENERALE.....	6
PROCOLE DE RECHERCHE	10
<i>A - Les dispositifs-relais : de nouveaux lieux d'encadrement de la jeunesse populaire.....</i>	<i>10</i>
1) La création des dispositifs-relais.....	10
2) Le fonctionnement de la classe-relais enquêtée	13
<i>B - Une participation observante à semi-découvert.....</i>	<i>14</i>
1) Mode d'entrée sur le terrain :.....	15
2) Conversion à la recherche	19
<i>C - Les matériaux recueillis.....</i>	<i>25</i>
PARTIE 1	28
UNE SELECTION SCOLAIRE NEGATIVE.....	29
<i>A - Repérage et sélection des « profil-relais ».....</i>	<i>29</i>
1) Ce que disent les textes officiels	29
a) L'évolution des critères définissant les décrocheurs scolaires au fil des circulaires ministérielles	29
b) Les dispositifs-relais comme espaces d'exclusion intérieure.....	32
2) Caractériser le « profil-relais »	34
a) Ce que disent les statistiques	34
b) Rechercher les « meilleurs décrocheurs ».....	37
<i>B - La constitution des dossiers.....</i>	<i>40</i>
1) Une « personnalité scolaire » couchée sur le papier.....	41
a) Les « invisibles ».....	41
b) Les apathiques	43
c) Les inadaptés	45
d) Les « ingérables »	46
2) Externalisation des décrocheurs.....	48
<i>C - L'orientation en relais : une ressource utilisée par les élèves et leurs familles.....</i>	<i>52</i>
LES COMMISSIONS D'ADMISSION	56
<i>A - L'instruction des commissions</i>	<i>57</i>
1) Défendre son « candidat » : un recrutement socialement et scolairement situé	57
a) Prescrire l'orientation en relais comme la dernière chance.....	58
b) « Il est congolais ça devrait aller », des variables de sélection « cachées ».....	60
c) Un recrutement localiste.....	63
2) Dossiers refusés.....	65

a) Les enjeux de pouvoir et de reconnaissance derrière les refus	66
b) Ambivalence des discours et enjeux de « catégorisation »	68
<i>B - Les admis d'office</i>	69
1) Les « poly-exclus » : nouvelle catégorisation et gestion des vagabonds.....	71
2) « Se refiler le bâton de merde ».....	73
PARTIE 2	77
« ÊTRE SUR LA SELLETTE ».....	78
<i>A - La crise des dispositifs-relais</i>	79
1) Multiplication des dispositifs concurrentiels	79
a) L'Etablissement : une échelle de concurrence directe.....	79
b) La régionalisation des politiques de lutte contre le décrochage scolaire et la multiplication des dispositifs associatifs.	81
c) La remise en cause la position d'experts des professionnels du relais	83
2) La fin de la « grande époque » ?	85
a) La « saisonnalité des élèves » : une force devenue un problème vis-à-vis des objectifs quantitatifs.....	85
b) Un public nouveau ?.....	87
<i>B - Les stratégies pour « garder la face »</i>	90
1) « Vivre caché » : les stratégies d'évitement de l'ordre institutionnel des professionnels du relais.	91
a) Les stratégies d'évitement directes	92
b) Les stratégies d'évitement indirectes.....	93
2) « Brasser du vent » : les stratégies de compensation pour éviter les transgressions à l'ordre social du collège.....	94
<i>C - Préservation de l'éthos relais</i>	97
1) Rituels collectifs.....	98
a) « La famille du relais » : procédés d'alimentation de <i>l'éthos</i> professionnel du relais.....	98
b) « Se raconter » : transmission d'une histoire professionnelle.....	101
2) Résistance aux ingérences.....	103
« OPERATION SEDUCTION ! » : LES PROCESSUS D'INCULCATION D'UNE VOCATION-RELAIS	106
<i>A - Faire la promotion du dispositif</i>	106
1) « Être attractif » : mobiliser son réseau d'interconnaissances	106
2) Une campagne de propagande ?	108
a) Les thèmes de la propagande	108
b) Iconographie.....	112
<i>B - Les « volontaires désignés »</i>	114
1) Les techniques d'inculcation de la « vocation ».....	114
2) Les inégalités sociales face aux effets de marquage.....	115
3) Phénomènes de fidélisation.....	117
a) Forger un esprit de corps	117
b) Obtenir le statut « d'ancien »	120
CONCLUSION GENERALE	123

BIBLIOGRAPHIE	127
TABLE DES DOCUMENTS ILLUSTRATIFS	130
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	132
TABLE DES MATIERES.....	133