

Les élèves en grande difficulté de comportement au cycle d'orientation

Étude d'impact du dispositif « classe relais externe »

Année scolaire 2005/2006



Jacqueline Lurin, Muriel Pecorini, Michel Pillet

Décembre 2007



REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service
de la recherche
en éducation

Les élèves en grande difficulté de comportement au cycle d'orientation

Étude d'impact du dispositif « classe relais externe »

Année scolaire 2005/2006

Jacqueline Lurin, Muriel Pecorini, Michel Pillet

Décembre 2007

Compléments d'information : Jacqueline LURIN
Tél. +41/0 22 327 74 23
jacqueline.lurin@etat.ge.ch

Muriel PECORINI
Tél. +41/0 22 327 70 55
muriel.pecorini@etat.ge.ch

Michel PILLET
Tél. +41/0 22 327 70 57
michel.pillet@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. +41/0 22 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 327 57 11
Fax +41/0 22 327 57 18

Document 07.017

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Résumé du rapport..... | 9 |
| Introduction | 13 |
| 1. Les mesures prises à l'égard des élèves en grande difficulté..... | 17 |
| Qui sont les élèves en grande difficulté ? | 17 |
| Exclure ou inclure ces jeunes en grande difficulté ? | 18 |
| Encadré 1 : Les dispositifs relais en France, quelques points de repère | 19 |
| 1.1 La situation dans les cantons romands | 20 |
| Berne..... | 21 |
| Jura | 21 |
| Neuchâtel..... | 22 |
| Valais | 23 |
| Fribourg | 24 |
| Vaud | 26 |
| 1.2 Émergence de l'idée d'un dispositif relais externe à Genève | 27 |
| De l'état de projet... .. | 27 |
| ...à une institutionnalisation des espaces relais..... | 28 |
| De dispositifs relais internes à la création d'une classe relais externe | 29 |
| Une des actions pour l'amélioration du climat scolaire..... | 29 |
| Encadré 2 : Évolution de la terminologie : de « Ferme-École » à « classe relais » | 30 |
| 1.3 Descriptif du dispositif classe relais externe | 31 |
| Statut de la classe relais externe | 31 |
| Les objectifs..... | 31 |
| Le public visé..... | 32 |
| Processus d'admission | 32 |
| Organisation | 32 |
| La prise en charge des élèves | 33 |
| La Commission d'admission | 34 |
| 1.4 La concrétisation du projet | 34 |
| Pilotage et constitution de l'équipe..... | 35 |
| Diffusion de l'information sur la classe relais externe | 35 |
| Infrastructure et locaux | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 2. Présentation de l'étude d'impact de la classe relais externe | 37 |
| Objectifs de l'étude..... | 37 |
| Consultation et analyse de documents..... | 37 |
| Entretiens avec les principaux acteurs..... | 38 |
| Analyse du corpus d'entretien | 39 |
| 3. Les élèves en grande difficulté admis en classe relais externe..... | 41 |
| 3.1 Perception des élèves en grande difficulté par les collègues | 41 |
| 3.2 Les mesures prises par les collègues..... | 42 |
| La panoplie habituelle | 42 |
| Les effets des mesures prises..... | 43 |
| 3.3 Impressions générales de la classe relais avant l'admission de l'élève..... | 44 |
| Une connaissance partielle du dispositif : entre voie officielle et rumeur..... | 44 |
| Une structure pour combler un vide ?..... | 44 |
| Le public-cible..... | 45 |
| 3.4 Portrait des élèves admis en classe relais externe..... | 46 |
| Caractéristiques sociodémographiques et familiales | 46 |
| Situation scolaire | 47 |
| Attitude et comportement | 48 |
| 3.5 Les raisons du choix de la classe relais..... | 49 |
| Des mesures antérieures sans effet | 49 |
| Des raisons liées avant tout à leur comportement | 49 |
| L'élément déclencheur | 50 |
| Les limites du contexte scolaire..... | 50 |
| La dernière alternative ? | 51 |
| 3.6 La réaction des familles face à la solution de la classe relais externe | 52 |
| Une solution imposée ?..... | 52 |
| Une réaction mitigée..... | 53 |
| Une collaboration difficile avec les parents..... | 53 |
| 3.7 Attentes du collège envers la classe relais externe pour l'élève admis..... | 54 |
| Des attentes influencées par l'urgence de la situation | 54 |
| Une remobilisation face à la scolarité..... | 55 |
| ...qui passe nécessairement par un travail sur le comportement | 55 |
| 3.8 Attentes de la part des élèves admis..... | 56 |

| | |
|---|-----------|
| 4. Impact de la classe relais externe sur les élèves et les collèves d'origine..... | 57 |
| 4.1 Les élèves accueillis..... | 57 |
| Contexte de l'accueil | 57 |
| Durée de séjour..... | 57 |
| 4.2 Le point de vue des élèves admis..... | 58 |
| Des attentes scolaires non comblées..... | 59 |
| Stigmatisation et image de soi dévalorisée..... | 60 |
| Des comportements conflictuels avec prise de pouvoir sur les adultes ? | 61 |
| Une réalité en contradiction avec ce qui leur avait été annoncé..... | 61 |
| La relation avec l'équipe de professionnels..... | 61 |
| Les quelque rares points positifs sont en « creux » | 62 |
| Des prises en charge individualisées vécues comme globalement positives..... | 63 |
| 4.3 Le point de vue de l'équipe de la classe relais externe..... | 63 |
| Appréciation générale : un constat d'échec relatif..... | 64 |
| Une sérénité rendue au collève d'origine | 64 |
| La classe relais comme révélateur pour les élèves | 64 |
| Les particularités des élèves de la classe relais externe..... | 65 |
| L'exclusion de certains élèves..... | 65 |
| L'assiduité des élèves en classe relais externe | 65 |
| Certaines attentes des jeunes n'ont pas été comblées | 66 |
| Les intentions à l'épreuve de la réalité | 66 |
| Les élèves se sont sentis relégués dans une classe-ghetto | 66 |
| Faut-il maintenir une structure du type classe relais externe ?..... | 67 |
| La classe relais externe répond-elle aux besoins spécifiques de ces élèves ?..... | 67 |
| 4.4 Le point de vue des collèves..... | 68 |
| Une appréciation difficile | 68 |
| Un échec programmé ?..... | 68 |
| Un sas vers une solution plus appropriée | 69 |
| Le profil de l'élève non adapté au dispositif ?..... | 69 |
| Aucune réelle amélioration perçue chez l'élève, mais le bienfait de « l'externalité » | 70 |
| 5. Évaluation du fonctionnement du dispositif | 71 |
| 5.1 Le point de vue de l'équipe de la classe relais..... | 71 |
| Préparation de l'admission du jeune dans le dispositif..... | 71 |
| Prise en charge des élèves en classe relais..... | 73 |
| Retour dans l'établissement scolaire | 75 |

| | |
|---|-----------|
| Collaboration et communication au sein de l'équipe..... | 76 |
| Encadrement de l'équipe socio-éducative | 78 |
| Un travail permanent dans l'urgence..... | 79 |
| 5.2 Le point de vue des collègues | 79 |
| Des objectifs difficilement atteignables..... | 79 |
| Une équipe socio-éducative en difficulté | 82 |
| La collaboration entre le collègue et la classe relais..... | 83 |
| Le suivi de l'élève en classe relais..... | 84 |
| La durée de passage en classe relais | 86 |
| La sortie de l'élève de la classe relais..... | 86 |
| La collaboration à l'intérieur du DIP..... | 87 |
| 6. Suggestions proposées par les différents acteurs concernés..... | 89 |
| Objectif de réintégration, durée de séjour dans le dispositif et suivi de l'élève | 89 |
| Type d'infrastructure et locaux..... | 90 |
| Équipe socio-éducative..... | 90 |
| La prise en charge des élèves | 91 |
| Public-cible de la classe relais externe | 92 |
| Regroupement d'élèves en grande difficulté | 92 |
| Externalité de la classe relais externe | 93 |
| Collaboration et coordination | 93 |
| Réflexions conclusives | 95 |
| 1. Première année d'expérimentation : quelques points critiques | 95 |
| Un impact limité sur les élèves..... | 95 |
| Une sérénité rendue à la classe d'origine | 96 |
| L'adéquation du public accueilli | 96 |
| Des approches professionnelles différentes au sein de l'équipe..... | 97 |
| Une tension incontournable entre le scolaire et l'éducatif..... | 97 |
| Le nécessaire accompagnement de l'équipe..... | 98 |
| Une équipe socio-éducative contrainte à travailler dans l'urgence | 98 |
| Un travail en réseau nécessaire pour assurer le 'relais' | 99 |
| Un dispositif faiblement identifié institutionnellement | 99 |
| La tension inévitable entre stigmatisation et intégration | 100 |
| Des attentes inconciliables de la part des collègues | 100 |
| Une structure qui n'a pas pu respecter le principe de non-exclusion | 100 |

| | |
|---|------------|
| 2. Un dispositif tel que la classe relais externe est nécessaire | 101 |
| L'utilité de la classe relais externe plébiscitée | 101 |
| Une classe relais externe peut-elle interroger le fonctionnement du cycle d'orientation ? | 101 |
| Une alternative : un suivi plus individualisé des jeunes en grande difficulté de comportement ... | 102 |
| 3. Les élèves en grande difficulté..... | 102 |
| Les problématiques familiales, parties intégrantes des difficultés de l'élève..... | 103 |
| Des difficultés scolaires installées de longue date, masquées par des comportements perturbateurs ? | 104 |
| A la recherche d'une reconnaissance symbolique auprès des pairs..... | 105 |
| L'externalité de la prise en charge et le regroupement d'élèves en grande difficulté : risque de ghettoïsation ? | 106 |
| 4. Pour aller plus loin..... | 106 |
| Un suivi des effets à plus long terme des dispositifs relais | 107 |
| Les représentations qu'ont les enseignants des élèves en grande difficulté | 107 |
| Bibliographie..... | 109 |
| Sitologie | 113 |
| Annexes | 115 |
| <i>Annexe 1 : Projet d'étude d'impact proposé par le SRED</i> | <i>116</i> |
| <i>Annexe 2 : Résumé des canevas d'entretien avec les différents acteurs concernés par la classe relais externe</i> | <i>118</i> |
| <i>Annexe 3 : Parcours scolaires des élèves admis en classe relais externe, année 2005-2006</i> | <i>122</i> |
| <i>Annexe 4 : Suivi des élèves admis en classe relais externe, année 2005-2006</i> | <i>123</i> |

Résumé du rapport

Depuis plusieurs années, le Département de l'instruction publique (DIP) est engagé dans la lutte contre l'échec scolaire en proposant à l'intérieur des établissements différents types de prise en charge en vue de remobiliser des jeunes en rupture scolaire. Pour mieux répondre aux besoins spécifiques d'une population d'élèves en grande difficulté de comportement, le DIP a décidé, à l'instar d'autres cantons suisses et de pays voisins tels que la France, de mettre en place une structure externe en complément des dispositifs relais internes aux établissements.

Le dispositif genevois

A la rentrée scolaire 2005/2006, la Direction générale du cycle d'orientation a donc ouvert une classe relais externe avec l'objectif d'accueillir temporairement des élèves en grande difficulté. Cette prise en charge hors de l'établissement a été conçue pour travailler à la fois sur des questions scolaires et comportementales afin que ces élèves réintègrent aussi rapidement que possible le processus de formation, mais aussi pour permettre à la classe ainsi qu'à l'équipe pédagogique de retrouver la sérénité nécessaire à son bon fonctionnement.

L'étude présentée dans ce rapport a été réalisée à la demande du Service de la scolarité de la Direction générale du cycle d'orientation. Elle est le résultat d'un ensemble de prises d'information et d'analyses en vue d'évaluer l'impact de la classe relais externe sur les élèves et sur les collègues d'origine, selon les points de vue et perceptions des principaux acteurs concernés : les élèves admis, l'équipe socio-éducative en charge du dispositif tout comme les enseignants et doyens des cycles d'orientation concernés, les responsables du pilotage ainsi que les professionnels du réseau (psychologues, conseillers sociaux et assistants sociaux).

La situation des élèves en grande difficulté

Un examen des parcours scolaires des élèves admis en classe relais externe et de leur situation personnelle et familiale a montré que leur scolarité est souvent marquée par des discontinuités et ruptures, telles que des changements d'établissement ou des redoublements, qui se cumulent avec des problématiques familiales difficiles (précarité des ressources, séparation, problèmes identitaires et de statut). Le passage au cycle d'orientation marque encore un changement notoire dans leur scolarité. Ces élèves sont alors confrontés à un niveau d'exigence plus élevé, à un rythme de travail plus soutenu, à un établissement de taille plus importante et à une perte du lien privilégié avec un enseignant généraliste, conditions qui peuvent être pour certains d'entre eux des sources de difficultés supplémentaires.

Ces élèves qui n'ont vraisemblablement pas pu s'approprier les normes scolaires durant leur scolarité primaire peuvent rencontrer des difficultés d'adaptation lors de l'entrée au cycle d'orientation. La prise de conscience de leurs manques peut les conduire à des comportements de fuite ou de provocation qui entrent en conflit avec l'institution scolaire et rendent problématique leur maintien dans le cursus normal de formation.

Les motifs d'un séjour en classe relais externe

Les demandes d'admission en classe relais externe formulées par les doyens font suite à des mesures prises antérieurement qui n'ont eu aucun effet tant sur le plan comportemental que sur le plan scolaire, révélant un constat d'impuissance sur les possibilités de prendre en charge l'élève à l'interne. Si les mauvais résultats et les lacunes scolaires sont évoqués, c'est avant tout des problèmes disciplinaires qui sont mentionnés comme raisons du choix de la classe relais externe, et le fait que les règles élémentaires du « métier d'élève » (savoir-vivre, convivialité, rapport aux adultes et aux élèves, etc.) ne sont pas acquises ou respectées. Selon les cas, on tient à éloigner l'élève pour un temps de ses fréquentations, de son quartier, de ses réseaux, afin de le protéger de relations difficiles et de lui permettre de se reconstruire et se remobiliser dans un autre contexte.

L'impact de la classe relais externe

A l'issue de cette première année, les objectifs poursuivis concernant les élèves n'ont été atteints que partiellement si l'on en juge par le petit nombre de réintégrations dans les collèges d'origine et par le fait qu'il n'a pas été possible, dans la classe relais externe, de respecter le principe de non-exclusion comme cela avait été énoncé à l'origine du projet, certains élèves ayant dû être exclus momentanément ou définitivement. Cependant, il faut relever un impact positif sur les classes d'origine des élèves, qui ont pu retrouver une certaine sérénité.

Malgré un important travail de préparation durant les mois qui ont précédé l'ouverture de la classe relais externe, les membres de l'équipe socio-éducative (enseignants et éducateurs) en charge des élèves ont souvent été contraints de fonctionner dans l'urgence. Outre des difficultés relevant des conditions pratiques dans lesquelles ils devaient travailler (qualité du lieu et disponibilité en ressources humaines), ils ont été confrontés à la question des priorités à accorder au domaine scolaire et au domaine éducatif dans la prise en charge quotidienne, mettant en évidence la nécessaire clarification de leurs rôles respectifs d'enseignant et d'éducateur.

L'évaluation de son fonctionnement

Ces constats font apparaître la nécessité d'un accompagnement régulier des membres de l'équipe sous forme d'une supervision et de l'apport spécifique d'un psychologue pour le soutien aussi bien des élèves que des professionnels. Une formation spécifique relative aux problématiques des élèves en grande difficulté de comportement serait également fortement conseillée à l'intention des enseignants.

Il ressort également que la coordination et la collaboration entre l'établissement et la classe relais externe n'ont pas fonctionné de manière satisfaisante, que les partenaires du réseau autour des élèves n'ont pas été suffisamment mobilisés en vue d'assurer un véritable relais concernant la réintégration de ceux-ci ou une réorientation dans leur parcours scolaire.

Cette étude fait également apparaître des conceptions et attentes parfois contradictoires parmi les différents acteurs. Pour certains doyens et maîtres de classe, la structure est trop étroitement liée au monde scolaire dans son mode d'organisation et de fonctionnement ; pour d'autres, la structure est trop faiblement apparentée au monde scolaire, ne permettant pas d'élever le regard de l'élève vers de hautes exigences.

De l'avis des professionnels en charge de la classe relais externe ainsi que des représentants des collèges d'origine, le regroupement d'élèves en grande difficulté de comportement com-

porte des risques de marginalisation de ces jeunes, tout en complexifiant le travail des professionnels par le cumul des problématiques présentes. Ceci est confirmé par les élèves eux-mêmes qui évoquent la stigmatisation dont ils se sentent être l'objet : le mauvais élève, « *le nul* », que l'on extrait de sa classe pour le regrouper avec d'autres jeunes en situation difficile, « *la classe des pires* », et que l'on infantilise avec des travaux trop faciles, « *des trucs de handicapés* ».

Une expérience à poursuivre

Si la classe relais externe n'a pas produit les effets escomptés sur tous les élèves admis durant cette première année d'expérimentation, l'utilité d'une telle structure, attendue depuis fort longtemps, est véritablement plébiscitée par l'ensemble des acteurs concernés par cette première année d'expérimentation. Il faut donc apporter des améliorations à ce dispositif qui répond sans conteste à un besoin, tout particulièrement au sein des établissements du cycle d'orientation.

Parmi les suggestions provenant des différents acteurs concernés, il est mentionné à plusieurs reprises que le regroupement d'élèves en grande difficulté de comportement ne semble pas être une solution idéale, la préférence allant vers une prise en charge plus individualisée, que ce soit au sein d'un établissement (voir l'expérience vaudoise) ou à l'extérieur. L'accent est également mis par les acteurs sur l'importance d'un travail de suivi et de remédiation avec les familles, car l'expérience révèle qu'une plus grande implication des parents d'élèves en grande difficulté augmente les chances d'amélioration de la situation de leur enfant.

Comme le montrent des recherches françaises, les dispositifs relais ont le mérite de mettre en visibilité certains enjeux existant dans le système éducatif – comment traiter et gérer l'hétérogénéité des élèves et de leurs performances scolaires – et peuvent offrir l'opportunité de (re)penser les modalités d'apprentissage et de prise en charge des jeunes en difficulté au sein même d'une classe et de l'établissement.

Note pour le lecteur : en complément à ce résumé, la conclusion présente une synthèse de points critiques relevés lors de cette première expérience de classe relais externe, en se référant plus particulièrement aux expériences françaises dans le domaine.

Introduction

La prise en charge et le suivi des élèves en grande difficulté dans le cadre de la scolarité obligatoire est une préoccupation importante des décideurs et des responsables scolaires dans le canton de Genève, tout comme en Suisse et plus généralement dans de nombreux pays. Cette population d'élèves considérés comme des enfants et jeunes à risque a d'ailleurs fait l'objet d'une étude internationale de l'OCDE¹, qui a montré qu'entre 15 et 30% des enfants et adolescents risquent d'échouer à l'école, où les problèmes d'acquisition des connaissances et de comportement touchent des enfants de plus en plus jeunes.

Dans le contexte genevois, le Département de l'instruction publique (DIP) a fait du combat de l'échec scolaire l'une de ses priorités². Depuis plusieurs années, différents dispositifs de prise en charge spécifiques, en vue de remobiliser des jeunes en rupture scolaire, ont été mis en place dans plusieurs établissements du canton. Régulièrement, les responsables scolaires ont souhaité que ces structures fassent l'objet d'une évaluation. Ce fut notamment le cas pour le Projet scolaire transitoire (PST)³ à l'école primaire puis pour les dispositifs relais internes au cycle d'orientation (CO)⁴.

A la rentrée scolaire 2005/2006, la Direction générale du cycle d'orientation (DGCO) a ouvert une classe relais externe, l'intention étant, à terme, de disposer de quatre ou cinq classes de ce type au niveau du canton. L'objectif de cette structure était d'accueillir temporairement des élèves du secondaire I en grande difficulté, présentant un comportement les empêchant de s'insérer dans l'établissement, de travailler sur des questions scolaires et comportementales et de pouvoir réintégrer aussi rapidement que possible le processus de formation, idéalement dans un établissement du CO ou subséquent. La classe, localisée dans le Centre de loisirs de Carouge, a été placée sous la responsabilité du directeur du CO de Drize.

Dès l'ouverture de la classe relais externe, le Service de la recherche en éducation (SRED) a été sollicité par le Service de la scolarité de la DGCO pour évaluer l'expérience et pour apprécier, en particulier, l'impact de cette structure sur les élèves et, plus globalement, la pertinence et l'utilité d'un tel dispositif. La démarche du SRED (voir *chapitre 2* du présent rapport) a été de recueillir, auprès des premiers acteurs concernés, des informations à des moments clés de l'expérience et de mettre en évidence les facteurs favorisant ou non la réussite du projet.

Avant de présenter, dans ce rapport, l'émergence de l'idée d'une classe relais externe dans le canton de Genève et sa concrétisation, il nous a semblé utile de faire un point de situation des mesures prises à l'égard des élèves en grande difficulté de comportement dans les différents cantons romands (*chapitre 1*).

Ensuite, sont tour à tour abordés les particularités des élèves en grande difficulté admis en classe relais externe, les représentations qu'en ont les enseignants et les doyens des collèges, les motifs ayant présidé à leur intégration dans cette structure, la réaction de leurs familles face à cette solution, les attentes des uns et des autres à l'égard de ce dispositif (*chapitre 3*).

¹ Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement/OCDE (1999).

² Département de l'instruction publique (2005). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*. Genève. http://www.geneve.ch/dip/13priorites/priorite_02.asp.

³ Lurin, Achkar de Gottrau (2002).

⁴ Lurin, Pillet, Gros (coll. Jendoubi, Achkar de Gottrau) (2004).

Le *chapitre 4* rend compte de l'impact de la classe relais externe sur les élèves comme sur les collèges d'origine selon les perceptions des différents acteurs concernés : les élèves admis, l'équipe socio-éducative en charge du dispositif tout comme les enseignants et doyens des CO concernés.

Pour compléter ce regard évaluatif de la part des acteurs concernés, le dispositif lui-même – sa structure, ses caractéristiques, son fonctionnement –, ainsi que les modalités de collaboration entre la classe relais externe et le collège d'origine ont fait l'objet d'une appréciation en regard des objectifs énoncés dans le projet initial (*chapitre 5*).

Cette évaluation par les acteurs débouche finalement sur un ensemble de suggestions d'aménagement du dispositif et des propositions pour mieux répondre aux besoins de ces élèves en grande difficulté (*chapitre 6*).

La *conclusion* rassemble une série de points critiques qui nous semblent devoir être pris en compte lorsqu'il s'agit d'envisager des mesures appropriées au public des ces jeunes dits à risque, en particulier dans le cadre d'une structure spécifique qui leur est destinée.

Nous tenons ici à remercier chaleureusement les différents acteurs de cette expérience qui nous ont particulièrement bien accueillis et ont consacré du temps pour participer à différents entretiens (enseignants et éducateurs en charge de la classe relais externe, élèves admis dans le dispositif, doyens, enseignants, psychologues scolaires, conseillers sociaux des collèges d'origine des élèves, directeur du collège responsable de la classe relais externe, adjoint du directeur du Service de la scolarité de la DGCO). Nos remerciements vont également aux diverses personnes du secrétariat du SRED, qui ont retranscrit l'intégralité des entretiens.

De manière générale, nous tenons à signaler l'intérêt exprimé par l'ensemble des professionnels interviewés pour le sort des jeunes en grande difficulté et leur souci de travailler à la recherche de solutions pour améliorer la situation de ces derniers. Tout au long de leur évaluation de l'expérience, ces personnes ont également manifesté un grand respect mutuel. Enfin, nous souhaitons relever la sincérité, le courage et la capacité d'autocritique dont ont fait preuve les professionnels de l'équipe socio-éducative en charge du dispositif dans la manière dont ils ont évalué aussi bien le fonctionnement que les effets de la classe relais externe en regard de leur expérience.

Note

Le rapport rend compte de la première année d'expérience de la classe relais externe réalisée durant l'année scolaire 2005/2006. A la fin avril 2006, les locaux de la classe relais externe ont été fermés et les quelques élèves encore accueillis ont été pris en charge de manière individuelle dans un autre centre de loisirs avec d'autres intervenants. Pour la DGCO, les modifications dans les modalités de prise en charge des élèves décidées à ce moment-là n'ont jamais été synonyme d'abandon ni de fermeture définitive de la classe relais externe.

Au cours de l'année scolaire suivante 2006/2007, la prise en charge des élèves en grande difficulté de comportement s'est donc poursuivie. La DGCO et la Direction du Service médico-pédagogique (SMP) ont ouvert conjointement, à titre expérimental et pour une année, un dispositif relais externe situé dans un appartement.

Les objectifs ainsi que la durée du séjour sont identiques à ceux de la première classe relais externe, mais l'organisation diffère sensiblement avec un accueil limité à trois élèves simultanément présents et avec une composante plus spécifiquement thérapeutique.

Le dispositif est placé sous la double responsabilité du cycle d'orientation, représenté par le directeur du collège de Drize, dont il dépend pour l'articulation avec l'école d'origine, la fixation des objectifs scolaires et l'encadrement du personnel enseignant, et du Service médico-pédagogique représenté par le responsable du Centre thérapeutique de jour des Saules, dont il dépend pour le volet éducatif et thérapeutique de la prise en charge, et la coordination avec les services du Département (Service médico-pédagogique, Service de protection des mineurs, etc.) pour la suite de la prise en charge de l'élève.

Le profil des candidatures présentées est différent de l'année dernière, la composante explicitement psychologique étant plus marquée qu'alors, en raison probablement du lien avec le centre (thérapeutique) de jour (des Saules). Les élèves du profil de l'année dernière restent donc pour le moment sans solution spécifique externe, ce qui explique que la Direction générale du cycle d'orientation garde à l'esprit l'objectif de mettre en place un dispositif non thérapeutique, en complément au projet actuel⁵.

Par conséquent, le dispositif « ne met pas fin aux démarches visant à réunir, si possible pour la rentrée 2007, les conditions de réouverture d'une classe relais externe au sens du projet rédigé en été 2006, et suspendu pour des raisons de budget et de locaux ».

⁵ Extraits d'une note établie par la DGCO, à l'intention du Rapport général du DIP (19 février 2007), relative aux Mesures de prise en charge des élèves en difficulté dans les établissements scolaires du cycle d'orientation.

1. Les mesures prises à l'égard des élèves en grande difficulté

La grande difficulté qu'ont des enfants et des jeunes adolescents à s'intégrer dans le système scolaire, à y trouver leur place et à jouer leur rôle d'élève, à répondre aux exigences scolaires n'est certes pas un fait nouveau. Mais le mode de socialisation scolaire étant devenu plus important depuis l'allongement de la scolarité, et le poids de l'école étant prépondérant de nos jours dans la destinée des jeunes, elle prend une autre coloration pour les jeunes eux-mêmes et leur famille, pour le système éducatif et pour la société dans son ensemble.

Le vécu de ces jeunes en difficulté dans le cadre de l'école peut les amener à ce que l'on appelle communément un décrochage scolaire plus ou moins visible et selon le comportement qu'ils adoptent, à une exclusion partielle ou totale de l'école. Si l'on peut constater objectivement ce phénomène d'exclusion, il n'en reste pas moins que celle-ci est « *aussi une expérience subjective vécue potentiellement comme une destruction de soi, une atteinte à la personne entière* » (Kherroubi, Chanteau & Larguèze, 2004, p. 128).

Cette rupture scolaire a aujourd'hui des conséquences beaucoup plus graves socialement qu'auparavant, car l'échec et l'abandon scolaires sont bien souvent précurseurs de marginalisation sociale. Ce qui préoccupe fortement les pays européens de l'OCDE qui voient un nombre non négligeable de jeunes (entre 15 et 20%) quitter l'enseignement secondaire sans avoir acquis le niveau d'instruction nécessaire et les compétences de base permettant leur entrée sur le marché du travail⁶.

Les systèmes éducatifs qui participent ainsi des processus d'exclusion⁷ se voient confrontés au challenge d'offrir une scolarité en adéquation à une certaine partie de la population d'élèves encore soumis à l'obligation scolaire.

Qui sont les élèves en grande difficulté ?

Lorsque l'on parle des élèves en grande difficulté ou difficiles, on se réfère non seulement à cette catégorie d'élèves qui, selon les critères internes de l'école, sont en échec scolaire, mais également à des élèves qui rendent difficile le fonctionnement de la classe, voire de l'établissement. Le plus souvent, dans la manière de les définir, « *les difficultés scolaires sont remplacées par des problèmes comportementaux que l'on lie aux modes éducatifs des familles populaires ou aux habitus caractéristiques des formes contemporaines de la culture des rues* » (Kherroubi et al., *op. cit.* p. 129).

Par ailleurs, Glasman (2003) insiste sur le fait qu'il convient « *de déconnecter échec scolaire et déscolarisation. Tous les élèves en échec ne décrochent pas, et tous les déscolarisés ne sont pas en échec* », même si les récentes recherches menées en France montrent que les élèves en difficulté scolaire, et « *pour lesquels les savoirs scolaires ne faisaient pas sens* », se rencontrent plus facilement chez les déscolarisés : « *la déscolarisation serait donc, pour une part des élèves, un processus amorcé de longue date, mais à bas bruit.* » (p. 13).

⁶ OCDE (1994 ; 1997) cités dans Blaya (2003), p. 4.

⁷ Voir à ce sujet la thèse de Dubet (2000).

Ces recherches ont mis en évidence que « *c'est à partir de 14-15 ans, et de façon croissante jusqu'à 16 ans, que la déscolarisation proprement dite s'opère* ». Elles confirment aussi « *la diversité des processus de déscolarisation. Aucun décrocheur ne ressemble vraiment à un autre si l'on considère son parcours scolaire, la manière dont s'est tramée sa séparation de corps d'avec l'école, les raisons qui l'y ont conduit* ». Ces trajectoires individuelles sont vécues le plus souvent dans des contextes sociaux difficiles, fragilisés ou précaires (p. 12).

Exclure ou inclure ces jeunes en grande difficulté ?

Quel que soit le système éducatif, il est confronté à traiter et à gérer l'hétérogénéité des élèves et de leurs performances scolaires, et pour cela, à créer des dispositifs particuliers destinés aux élèves ne répondant pas aux attentes institutionnelles. Ces mesures, comme le soulève Martin (1998), vont à contre-courant des changements opérés dans le champ du handicap : on est passé de la ségrégation à l'intégration au sein des établissements ordinaires des enfants handicapés, changements qui sont parfois imposés par la loi⁸.

Certains chercheurs parlent même de gestion des « *exclus de l'intérieur* », en parlant « *des fractions les plus démunies et dominées des milieux populaires* ». Pour eux, « *ces espaces d'exclusion intérieure s'organisent de plus en plus en dispositifs de prise en charge et d'encadrement des 'exclus de l'intérieur' les plus perturbateurs de l'ordre scolaire, et fonctionnent comme espaces de transition institutionnelle entre exclusion intérieure au système d'enseignement et positions dominées dans l'espace social.* » (Millet, Thin, 2003a, p. 394).

Pris dans cette tension entre inclusion et exclusion, les systèmes éducatifs proposent des solutions afin de remobiliser scolairement les jeunes en difficulté et de soulager les classes et les enseignants. Les différentes mesures prises peuvent être centrées sur l'élève en difficulté ou sur l'école en difficulté. Dans la première centration, on tend dans un souci d'homogénéité vers une réadaptation de l'élève en lui proposant une pédagogie spécialisée (exclusion) ou une pédagogie compensatoire. Dans la deuxième centration, on prend en compte l'hétérogénéité en offrant l'accessibilité à l'école pour tous, en pratiquant l'intégration ou en adoptant une pédagogie ou une prise en charge différenciée⁹.

⁸ Cf. la situation genevoise au sujet de l'intégration d'élèves handicapés mentaux au cycle d'orientation (Osiek, Lurin, Jendoubi, Ahrenbeck, 2006).

⁹ Cf. Soussi, Nidegger (2004), compte-rendu interne des « Secondes Assises de la coordination enseignement, échec et exclusion scolaires », 5-7 mai 2004, Genève : SRED.

Encadré 1 : Les dispositifs relais en France, quelques points de repère

L'instauration du collège unique a conduit à gérer l'hétérogénéité des élèves et à mettre en place des dispositifs collectifs et individualisés de prévention et de traitement de la difficulté scolaire. Le développement de ces dispositifs a par ailleurs suivi la décroissance des taux de redoublement. En ce qui concerne les dispositifs relais, la France en comptait 322 en 2003-2004, dont 255 classes relais et 67 ateliers, accueillant au total plus de 5300 élèves. Outre la réflexion sur l'enjeu pédagogique qu'ils constituent, ces dispositifs représentent un axe fort de la politique de la lutte contre l'échec scolaire et la marginalisation sociale des jeunes.

Les dispositifs relais se caractérisent pas une extrême diversité de modalités de fonctionnement et d'organisation. En fonction des problématiques de jeunes accueillis, des objectifs assignés au dispositif, des moyens mis en œuvre et de la durée du séjour, Martin (1998) relève trois logiques d'action différentes :

« 1. *Des dispositifs de médiation.* Ces projets permettent de pouvoir débattre d'un état de crise (notamment si l'élève a subi une exclusion) qui nécessite un temps supérieur à ce que les personnels théoriquement en charge de ces problèmes (assistante sociale, chef d'établissement, conseiller d'éducation) peuvent assumer. Le dispositif prend alors le relais. Le temps de prise en charge est court, de une à deux semaines. Outre la volonté de créer un lieu de parole, des activités sur l'image de soi, la maîtrise de soi, la construction d'un projet personnel sont généralement proposées.

2. *Des dispositifs d'intervention.* La durée de ces projets couvre quatre à six semaines. Il s'agit un peu de refaire 'l'école en petit'. L'objectif est de recréer du lien social et de réconcilier les élèves avec l'institution et les diverses disciplines scolaires. C'est un changement de posture du jeune qui est attendu, à force de dialogue et de prise en charge individualisée. La présence de l'éducateur et le faible effectif de ces classes (cinq à huit élèves) permettent des modes différents de communication entre élèves et enseignants. Des échanges ont aussi lieu avec les équipes des collèges, les éducateurs et enseignants du dispositif apportant généralement une autre vision du jeune aux enseignants des collèges, dans l'espoir de susciter plus de flexibilité et d'inventivité quant aux attitudes ou aux procédures internes qui pourraient faciliter la scolarisation de ces élèves au sein des collèges.

3. *Des dispositifs d'accompagnement.* Nous parlerons d'accompagnement du jeune quand le temps de prise en charge est de plusieurs mois à une année. La durée de passage n'est jamais fixée *a priori*, elle dépend de la façon dont le jeune évolue dans la structure. Des remises à niveau dans plusieurs matières sont organisées. Les pratiques sont le plus souvent individualisées. La construction d'un projet professionnel prend aussi une large place, surtout pour les 14-16 ans. Selon les projets, le type de savoirs et le rapport entre socialisation et apprentissage sont perçus et construits différemment. »

Depuis quelques années, il est constaté un rajeunissement des élèves accueillis dans les dispositifs relais, la tranche d'âge des 14-16 ans laissant la place à celle des 11-14 ans, et une augmentation des situations plus désespérées du point de vue éducatif. L'arrivée d'élèves plus jeunes résulte notamment d'une volonté d'agir en amont, ce qui a un effet sur les objectifs d'orientation après le dispositif, les modalités d'accompagnement devant être plus en adéquation avec les contraintes du retour au collège.

Sources : Peretti (dir.) (2004), *18 questions sur le système éducatif*, p. 29 ; Barataud, Martin, Puyalet (2002), p. 6 ; Martin (2002b) ; Martin (1998), p. 167-169.

1.1 La situation dans les cantons romands

« Comment encadrer les élèves difficiles ? Que faire de ces jeunes, certes peu nombreux en chiffres absolus mais gravement perturbés, et donc perturbateurs ? »¹⁰. Ces propos qui se réfèrent à la situation du canton de Fribourg pourraient s'appliquer à l'ensemble des cantons romands et du Tessin qui tentent de répondre, chacun à leur manière, à la problématique des élèves en grande difficulté de comportement, qui ne relèvent pas de l'enseignement spécialisé.

Il ressort des textes officiels en vigueur dans quelques cantons le constat que ces élèves en grande difficulté, qui sont en rupture scolaire ou en voie de l'être, sont plus nombreux qu'auparavant et de plus en plus jeunes, ou tout au moins sont plus difficiles à gérer à l'intérieur de l'école, empêchant grandement l'activité en classe et donnant une surcharge de travail pour les enseignants.

Ni l'école ni le réseau socio-éducatif n'arrivant à remplir leur mission fondamentale avec les moyens à disposition, des mesures sont mises en place par le système scolaire en y intégrant d'autres acteurs socio-éducatifs et en tendant vers un renforcement des réseaux.

Les mesures adoptées par les cantons sont diverses et peuvent comprendre aussi bien des aides ponctuelles individualisées de nature préventive que la mise en place de dispositifs particuliers à l'intention de ce public d'élèves. Ces dispositifs, qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de ce rapport, existent dans tous les cantons, sauf dans les cantons de Berne et du Tessin.

Selon les cantons, ils sont destinés aux élèves de tout le cycle obligatoire ou seulement à ceux de l'un des ordres d'enseignement (primaire ou secondaire), couvrant l'ensemble des besoins du canton ou uniquement une commune, pouvant être localisés à l'intérieur des établissements scolaires comme à l'extérieur de ceux-ci. A l'exception du canton de Vaud, tous les dispositifs ont été mis en place dès le début des années 2000 ou tout récemment.

Le maintien le plus longtemps possible des élèves en grande difficulté dans les classes régulières étant un principe largement partagé par les cantons, la décision de sortir temporairement un élève de sa classe ne doit être prise qu'après avoir épuisé les solutions à l'intérieur de l'école. L'intention de ces dispositifs est donc une prise en charge temporaire, de courte durée, afin de réaliser un travail avec ces jeunes sur leur comportement, impliquant le plus souvent une équipe pluridisciplinaire de professionnels (enseignant, éducateur et/ou psychologue).

La durée du séjour est un bon indicateur des visées du dispositif. De très courte durée (quelques jours), ce sont davantage des dispositifs de médiation offrant un lieu de paroles pour débattre d'un état de crise. Les accueils plus longs, de quelques semaines, donnent une latitude d'intervention plus axée sur le changement de posture de l'élève tant sur le plan scolaire que comportemental. Quand le dispositif touche des élèves approchant de la fin de la scolarité obligatoire, une attention particulière est portée sur la construction d'un projet professionnel.

Pour chaque canton romand (à l'exception du Tessin), les dispositifs à l'intention des jeunes en grande difficulté sont présentés ci-après.

¹⁰ Ph. Audergon, « Une gerbe de propositions pour gérer les élèves difficiles », *Repère social* N° 60, septembre 2004, p. 2 et 3. Présentation du rapport d'une commission chargée par le Conseil d'Etat du canton de Fribourg de proposer des mesures en faveur d'enfants et de jeunes présentant de graves difficultés comportementales dans le domaine scolaire. Le rapport est consultable sur www.fr.ch/dip.

Berne

Ce canton ne dispose pas de structure du type dispositif relais. Au cours de la scolarité obligatoire, les élèves qui présentent des troubles ou des handicaps peuvent être placés dans des classes spéciales. Il s'agit dans ce cas de classes spéciales qui accueillent les enfants qui présentent des troubles du comportement ou sont aux prises avec des difficultés scolaires et exigent de ce fait un soutien particulier. En règle générale, ces élèves suivent un programme scolaire calqué sur celui qui est appliqué dans les classes régulières.

Dans la partie francophone du canton, il existe également un centre éducatif et pédagogique (le Home d'enfants de Courtelary) qui peut accueillir des enfants présentant des problèmes de comportement. L'accord des parents est requis.

De plus, les élèves qui par leur comportement entravent sérieusement le bon fonctionnement de l'enseignement peuvent être exclus partiellement ou totalement de l'enseignement par la commission scolaire pendant douze semaines au plus par année scolaire. En cas d'exclusion, les parents prévoient pour leur enfant une activité appropriée, avec le soutien d'un service spécialisé et l'aide de l'école, si nécessaire.

Jura

Ce canton dispose d'une *unité d'accueil transitoire*¹¹ (UAT), mise en place grâce à une collaboration entre le Service de l'enseignement et la Fondation Père¹². Cette structure est expérimentée depuis 2003 et ses contours ont été fixés par un règlement en septembre 2005 par le Département de l'éducation. Il est prévu ultérieurement un rapport d'évaluation.

L'UAT permet la prise en charge rapide, dans les deux à cinq jours, d'enfants en crise profonde sur le plan personnel, qui ne peuvent de toute évidence continuer à fréquenter leur classe ordinaire. Elle s'adresse aux élèves au cours de leur scolarité primaire.

L'unité dispose de cinq places au maximum. Une équipe pluridisciplinaire constituée de thérapeutes, d'éducateurs et d'un enseignant propose un accompagnement socio-thérapeutique en adéquation avec la problématique personnelle de chaque élève.

L'accueil dans l'unité a un caractère temporaire et l'orientation de l'élève dans une structure adaptée à ses besoins doit alors pouvoir être définie. L'intégration scolaire est très rapidement souhaitée, une fois la crise passée.

Les locaux situés à Porrentruy, ouverts 24 heures sur 24 si nécessaire, se composent d'un appartement et d'une salle de classe. La structure offre ainsi la possibilité d'y vivre en internat ou sous diverses formes d'externat. En principe, les enfants fréquentent la classe le matin et sont pris en charge par les éducateurs le reste de la journée.

L'enfant en difficulté est signalé à la Commission de gestion de l'UAT composée des représentants du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire, de la Fondation Père, du Service social régional et du Centre médico-psychologique. Cette commission donne un préavis puis le Service de l'enseignement décide de l'admission pour les

¹¹ *Élèves en difficulté. Unité d'accueil transitoire (UAT)*. Service de l'enseignement, Département de l'éducation, République et canton du Jura. <http://www.jura.ch/acju/Departements/DED/SEN/Documents/pdf/UAT.pdf>.

¹² La Fondation Père est un centre de pédagogie curative et d'éducation spécialisée proposant une formation scolaire spéciale à des enfants et adolescents en situation de handicap (léger à lourd) ou présentant des troubles du développement et / ou du comportement (<http://www.perene.ch/>).

élèves des classes ordinaires alors que la Fondation Père-ne décide pour les élèves des institutions socio-éducatives.

Neuchâtel

Le canton de Neuchâtel dispose de deux structures¹³ pour répondre aux besoins d'élèves en grande difficulté : une *classe de remédiation intensive du comportement* (CRIC) mise sur pied dès la rentrée scolaire 2001-2002 et la classe *OASIS* (Outil d'adaptation scolaire et d'insertion sociale) ouverte en 2006. Ces deux structures sont situées dans l'École secondaire de La Chaux-de-Fonds, école qui a mis l'accent sur la prévention de toutes formes de violence depuis de nombreuses années.

La CRIC

Ce dispositif est conçu pour contenir les débordements des élèves, maîtriser en anticipant les situations éducatives délicates et libérer les maîtres face à leur malaise ou leur sentiment de culpabilité lorsqu'un élève dysfonctionne.

Elle est tenue par un éducateur spécialisé et accueille en urgence des élèves qui dysfonctionnent gravement, des élèves ayant agressé gravement un camarade ou un enseignant, des élèves qui empêchent une classe de travailler dans de bonnes conditions, des élèves agresseurs hors de l'école ou encore des élèves dont les problèmes pourraient les conduire à être exclus de l'école et placés dans un foyer.

La prise en charge des élèves est de courte durée, en principe de un à trois jours mais au maximum cinq jours, le temps de restaurer le dialogue, d'apporter aux élèves une nouvelle confiance en eux, de leur redonner quelques repères, de les sécuriser et de reconstruire un cadre structurant¹⁴. Le travail avec l'élève se déroule dans le bureau d'un éducateur spécialisé, responsable de la structure, local aménagé en salle de classe pour la CRIC.

Le responsable de la CRIC suit et évalue les cas qui lui ont été confiés avec le directeur général de l'École secondaire de la Chaux-de-Fonds et les enseignants. Il a la possibilité d'organiser des stages pour des élèves qui ne comprennent plus le sens et le besoin d'être scolarisés, ceci en collaboration avec l'orientation scolaire et professionnelle. L'évaluation de la potentialité de l'élève à retourner dans le circuit normal se fait entre la direction et le responsable de la CRIC.

La classe OASIS

OASIS est une nouvelle entité qui vise en priorité à apporter des réponses plus adaptées aux problématiques socio-éducatives de plus en plus complexes rencontrées sur le terrain de l'enseignement. Elle entre dans les objectifs du Plan de législature du Conseil d'Etat du canton de Neuchâtel, en particulier « *Améliorer la transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle pour assurer l'insertion dans le monde du travail* » et « *Mettre sur pied des mesures préparatoires pour les élèves en difficulté et des mesures d'insertion* ».

Cette structure propose un suivi à plus long terme et permet par exemple de continuer un travail commencé pendant quelques jours à la CRIC. Elle est prévue pour accueillir huit élèves,

¹³ *Classe OASIS. Outil d'adaptation scolaire et d'insertion sociale.* Texte fondateur. École secondaire de La Chaux-de-Fonds. Mars 2005.

¹⁴ *Ibid.*, p. 3.

en principe pour une durée de huit semaines. L'enseignement est confié à un maître généraliste spécialisé et quelques spécialistes en appui.

Les élèves susceptibles de faire un stage en classe OASIS sont entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire ou sont en voie de déscolarisation. L. M. Feuz¹⁵, directeur à l'école secondaire de La Chaux-de-Fonds, explique que « *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, d'un absentéisme chronique non justifié, risquant d'aboutir à des exclusions temporaires ou définitives. Un désintérêt profond vis-à-vis du travail scolaire peut également se manifester par une extrême passivité, une attitude de repli, un refus de tout investissement réel et durable* ». Cependant, ces élèves ne relèvent pas de l'enseignement spécialisé. Ils ont un potentiel intellectuel normal et ne souffrent pas de troubles de santé.

Les objectifs fixés par la Direction de l'École secondaire de La Chaux-de-Fonds avec le soutien de la commission scolaire consistent prioritairement à combler les manques de certains élèves dans leur scolarisation et à leur permettre de consolider leurs connaissances des règles fondamentales de la vie en collectivité. Les professionnels de cette structure sont amenés à faire un véritable travail de remédiation sur une période plus longue en confrontant plusieurs jeunes en difficultés aux apprentissages des exigences de la vie en collectivité, en les testant dans la pratique et en basant tout la démarche sur la notion de l'apprentissage des règles et de l'effort. L'objectif en fin de stage est de tester les capacités de l'élève à vivre en groupe avant qu'il ne retourne dans sa classe officielle ou qu'il ne soit orienté vers une institution spécialisée plus adaptée à ses besoins pour qu'il puisse terminer sa scolarité.

Parmi les outils privilégiés de remédiation, on relèvera le sens donné aux apprentissages, la crédibilité de la remédiation, l'importance du langage dans la régulation des actes, l'institution d'un « groupe de paroles », le colloque de classe pour réguler la vie collective et l'éducation civique.

Valais

Il n'existe pas dans le canton du Valais de classe relais avec un concept spécifiquement défini pour les élèves en grande difficulté de comportement. Cependant, le canton a mis en place une série de mesures de divers types. Il s'agit essentiellement de mesures préventives et ambulatoires (médiation par les pairs, médiateurs scolaires, appui pédagogique intégré) et de mesures d'intervention éducatives (Institution Don Bosco à Sion, pour des élèves ayant des difficultés scolaires avérées et des difficultés socio-éducatives de la 5^e primaire à la fin du secondaire I, en internat ou externat ; Institut St-Raphaël à Champlan, pour des élèves sans difficultés scolaires mais présentant une problématique de comportement très importante au niveau du primaire et du secondaire I).

La Direction des écoles de Sierre a pris l'initiative de la mise en place du *Programme alternatif à la suspension scolaire* (PASS) qui a commencé à accueillir des élèves dès le mois de décembre 2006¹⁶. C'est un programme de prévention à l'exclusion scolaire qui s'adresse en priorité aux élèves du cycle d'orientation mais qui concerne également les écoliers du primaire dès la 4^e année, élèves pour lesquels toutes les sanctions prévues par les règlements ont déjà été appliquées sans succès. C'est une dernière chance offerte à ces élèves difficilement géra-

¹⁵ Mémoire de L. M. Feuz, directeur à l'école secondaire de La Chaux-de-Fonds. Septembre 2006.

¹⁶ Interview de Mme de Chastonay, directrice des écoles de Sierre, *Cellules de réflexion pour élèves inadaptés*, Le Nouvelliste, 8.1.2007.

bles dans le cadre scolaire et très peu motivés. Chaque placement au PASS est soumis à l'approbation des parents. Ce dispositif s'inspire du programme alternatif à la suspension dénommé ResSORT, en place dans le cycle d'orientation de Pérolles dans le canton de Fribourg (voir ci-après).

L'élève est invité à profiter de la durée du séjour (entre un et cinq jours) pour faire le point sur ses travaux scolaires, dans le silence total, face à lui-même. Pour cela, une salle a été spécialement aménagée en box isolé, située dans une ancienne école, pouvant accueillir jusqu'à quatre élèves. Les horaires du PASS sont décalés par rapport à ceux des classes normales. Ainsi, les élèves sont seuls durant les récréations, entrent en classe et sortent avant les autres.

Dans cette espace de remédiation et de réflexion, des entretiens avec un psychologue sont aussi organisés durant le placement avec la possibilité d'un suivi ultérieur. Une discussion finale détermine les conditions de retour en classe.

Cette structure qui est en phase expérimentale est financée par la commune de Sierre, l'inspecteur d'arrondissement ayant la charge du suivi et le Département de l'éducation, de la culture et du sport ayant un rôle d'observateur.

Fribourg

Deux *classes relais*¹⁷ – une francophone et une alémanique – ont été ouvertes en automne 2006 en ville de Fribourg. L'ouverture d'une troisième classe relais (francophone) est prévue dans le sud du canton en 2007.

La création de ces trois classes relais (nommées initialement centres scolaires de jour), destinées en principe uniquement aux adolescents, fait partie des mesures prises, en octobre 2005, par le Grand Conseil fribourgeois, en faveur d'enfants de l'enseignement primaire et de jeunes de l'enseignement secondaire présentant de graves difficultés comportementales dans le domaine scolaire. Les autres mesures sont le renforcement des actions entreprises au sein même des établissements, la mise à disposition d'une unité mobile pour des interventions de crise et pour conseiller les écoles et l'instauration d'un organe de coordination pour piloter l'ensemble de ces mesures touchant la scolarité obligatoire.

Relevons que certains établissements ont mis en place des structures particulières, tel le cycle d'orientation de Pérolles qui dispose, depuis huit ans, d'un dispositif nommé ResSORT permettant d'isoler pendant quelques jours des jeunes frappés de suspension.

Objectifs

Le premier objectif de la classe relais est de permettre au jeune, tout en poursuivant sa formation, de prendre un peu de distance afin de retrouver du sens à ses apprentissages scolaires et développer ainsi de nouvelles attitudes.

Le second objectif vise la réintégration aussi rapide que possible dans la formation régulière, soit le retour dans sa classe ou une autre classe, soit l'entrée dans une formation subséquente (apprentissage, scolarité postobligatoire). Dans certains cas, le temps de la classe relais peut aussi fournir des indications orientant vers une autre prise en charge.

Le fait d'éloigner ces élèves de leur environnement habituel permet aussi de soulager l'entourage (camarades de classe, enseignants, parents, etc.).

¹⁷ *Mesures en faveur d'élèves présentant de graves difficultés de comportement*, Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport, Canton de Fribourg, janvier 2007. <http://admin.fr.ch/apps/press/data/dossierdepresee.doc>

La classe relais accueille, sur la journée entière et pour une durée limitée de quelques semaines (au minimum huit semaines) à quelques mois (en principe jusqu'à quatre mois, une prolongation de plusieurs mois étant possible dans certains cas), des élèves qui présentent d'importantes difficultés de comportement. En raison des durées de séjour variables des élèves dans la classe relais, il n'y a pas de constante dans l'effectif qui est de quinze élèves au maximum.

Modalités

L'affectation dans une classe relais est une mesure éducative qui intervient après épuisement des possibilités d'intervention au sein des établissements. Elle est demandée par l'école et acceptée par l'inspecteur compétent. En principe, le Service psychologique scolaire est associé à la décision. Dans une situation particulière, une affectation rapide et immédiate est possible, dans le respect des dispositions légales. Elle peut être décidée de manière préventive en lieu et place de mesures disciplinaires telles que la suspension de l'école ou le placement dans une institution.

Le temps des élèves dans une classe relais est découpé en plusieurs phases clairement structurées : phase de réflexion, de réalisation et de sortie. Elles débutent et se terminent par des entretiens entre le jeune et une personne de l'équipe éducative.

Dans une classe relais, le plan d'études de l'école obligatoire est adapté aux différentes capacités et aux prérequis des élèves. Le programme scolaire et le suivi éducatif sont également adaptés à la situation particulière de chacun. On y développe des stratégies et des activités suscitant l'intérêt pour les apprentissages indispensables à la poursuite de leur formation ; on y privilégie des démarches pédagogiques favorisant de nouvelles expériences d'apprentissage.

L'offre d'ateliers préprofessionnels représente l'un des éléments essentiels de la classe relais. Ces ateliers peuvent aussi se dérouler dans des entreprises partenaires.

En plus de l'encouragement individuel dont bénéficient les élèves dans le domaine scolaire et durant les temps d'enseignement proprement dit, la classe relais offre une prise en charge socio-éducative durant toute la journée, notamment à la pause de midi.

La réintégration scolaire est soigneusement préparée, en collaboration avec les parents et les enseignants de l'école où sera le jeune. A la sortie de la classe relais, un suivi particulier accompagne le jeune et son environnement social. Si une réintégration scolaire n'est pas possible, des solutions appropriées sont recherchées pour le long terme.

La multiplicité des tâches requiert la collaboration d'un enseignant (enseignant spécialisé ou enseignant de classe régulière), d'un maître socioprofessionnel, d'un éducateur et d'un psychologue comme soutien à l'équipe éducative, ce qui représente plus de deux postes équivalents plein temps par classe.

Situées hors des bâtiments scolaires habituels et dans des locaux adaptés, les classes relais sont directement subordonnées à la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport par l'intermédiaire des Services de l'enseignement obligatoire. Elles sont placées sous la responsabilité administrative et pédagogique de l'inspection du cycle d'orientation. Un membre de l'équipe pédagogique de la classe relais assume des responsabilités administratives.

Vaud

Jusqu'en été 2006, la commune de Lausanne et ses environs disposait d'une *classe à effectif réduit*, la RO, avec un programme spécial pour des élèves en rupture scolaire.

Cette classe travaillait en collaboration avec la Maison des Jeunes¹⁸ et pouvait accueillir une dizaine d'adolescents de 14 à 16 ans, en difficulté sur le plan scolaire, qui pour des raisons essentiellement liées à leur comportement ne pouvaient être maintenus dans une classe ordinaire. Ces élèves en fin de scolarité obligatoire, de 8^e et de 9^e pour la plupart, ne relevaient pas de l'enseignement spécialisé, ayant avant tout des difficultés d'adaptation scolaire mais un potentiel préservé.

Ce dispositif offrait un encadrement scolaire et éducatif adapté à chaque élève, en fonction de sa situation familiale, de son niveau de connaissances et de son rythme de travail. Ses principaux objectifs étaient de consolider les connaissances scolaires de base des jeunes concernés et de renforcer leur personnalité et leur socialisation en vue d'une intégration scolaire et professionnelle. L'équipe en charge de ce dispositif était composée d'enseignants spécialisés et d'éducateurs.

La RO, située dans un collège de l'enseignement postobligatoire en ville de Lausanne, a fermé définitivement ses portes après plus de quinze ans de route¹⁹. Bien qu'ayant très bien fonctionné pendant toutes ces années à la satisfaction de tous, la structure s'est trouvée en crise au cours de la dernière année de son existence et a montré des signes d'essoufflement. Cette évolution peut s'expliquer par un ensemble de facteurs²⁰ :

- la classe RO s'est retrouvée peu à peu isolée dans le collège secondaire qui l'hébergeait, tout comme l'équipe en charge des élèves en proie à une certaine fatigabilité, même si elle bénéficiait de supervision ;
- l'équipe initiale constituant un noyau fort s'est désintégrée au fil du temps, au gré des différents départs, et les nouveaux venus n'ont pas toujours eu le profil adéquat pour tenir la classe ;
- les situations des élèves étaient devenues de plus en plus complexes et le regroupement de ce type d'élèves au sein de la structure de plus en plus problématique ; des conflits ouverts ont conduit à des exclusions temporaires et amené les professionnels à travailler sur le fil du rasoir ;
- les solutions adaptées aux jeunes sortant de la classe RO devenaient de plus en plus difficiles à trouver, alors qu'auparavant les sorties étaient bien perçues.

Suite à la fermeture de la classe RO, une réflexion plus large a été engagée entre le Service de protection de la jeunesse et le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation pour parvenir à une clarification des rôles (place de la partie éducative, réponses apportées par le Service de protection de la jeunesse à des problématiques à la marge du système, etc.). Un nouveau projet a ainsi été mis sur pied pour l'année scolaire 2006/2007 : le *soutien pédagogique spécialisé individualisé* qui s'inscrit dans une démarche préventive. Le projet consiste avant tout en un travail d'accompagnement et de soutien à l'élève tout comme à son

¹⁸ Association proposant, seule ou en collaboration, divers programmes d'accompagnement éducatif, résidentiels et non résidentiels, destinés à des enfants et des adolescents.

¹⁹ *La RO, une classe d'école pas comme les autres, disparaît*, article du journal 24 Heures, 14 août 2006.

²⁰ Selon les informations transmises oralement par Monsieur André Muller, inspecteur de l'enseignement spécialisé, Office de l'enseignement spécialisé, Lausanne. Voir aussi <http://www.dfj.vd.ch/sesaf/>.

(ses) enseignant(s) et à son établissement. Il s'agit de proposer des modèles alternatifs pour les élèves (aménagement d'horaire, étude de faisabilité du projet du jeune, activation du réseau psychopédagogique, etc.) et des démarches de médiation.

Ce nouveau dispositif est placé sous la responsabilité conjointe du responsable de l'enseignement spécialisé et du directeur de l'enseignement secondaire lausannois. Un groupe de pilotage transitoire, constitué de deux directeurs d'établissement, d'un inspecteur, du responsable du Service de protection de la jeunesse, d'un représentant de la Maison des jeunes, de deux enseignants et du responsable de la Structure psychopédagogique de Lausanne, se réunit tous les trois mois.

Les professionnels engagés dans le projet sont des enseignants spécialisés dont la charge de travail s'élève à deux équivalents plein temps. Leur horaire est éclaté entre les différents établissements et la prise en charge de tout nouvel élève est formalisée par une procédure pour éviter les décisions hâtives en situation de crise. Leur travail de soutien se fait dans un esprit de mobilité pour mieux répondre aux besoins des jeunes et aux particularités des situations, ceci dans le cadre d'un large éventail de mesures et d'interventions pouvant se dérouler aussi bien en classe qu'à l'extérieur, voire en dehors de l'école en cas d'exclusion d'un élève par exemple.

Après plus de six mois de fonctionnement, l'accueil de cette nouvelle structure s'avère positif. La présence des professionnels en charge du soutien individualisé dans les établissements est appréciée et les enseignants de l'école se sentent entendus.

1.2 Émergence de l'idée d'un dispositif relais externe à Genève

Depuis quelques années, le système éducatif genevois s'est préoccupé de la problématique des élèves en grande difficulté et diverses mesures internes aux établissements ont été mises en place. Pour mieux répondre aux besoins de certains élèves, l'idée d'un espace externe a aussi été discutée à plusieurs reprises, mais sa concrétisation ne s'est réalisée qu'en 2006.

De l'état de projet...

En 1987 déjà, le groupe des conseillers sociaux du CO avait élaboré un projet de dispositif externe, nommé « Ferme-École »²¹, destiné aux élèves démobilisés scolairement ou en voie de marginalisation, et pour lesquels aucune solution interne à l'institution n'était envisageable. L'idée était de permettre à ces jeunes en difficulté de vivre dans un autre cadre de vie, différent de leur milieu habituel (en général urbain), et d'expérimenter un autre environnement « d'apprentissage ». Le projet prévoyait un accueil dans une ferme et l'élève participerait à des activités agricoles couplées avec un travail scolaire. Au terme d'un séjour d'une durée d'un mois au maximum (reconductible de semaine en semaine, selon les cas), l'élève devait réintégrer le cursus scolaire normal.

En 1996, sous l'impulsion d'une conseillère sociale, le projet a été relancé sous le nom de « Start-École » reprenant les intentions et les objectifs de « Ferme-École », ainsi que l'idée d'un accueil temporaire dans un lieu ouvert sur la nature.

²¹ « Projet Ferme-École au service du cycle d'orientation de Genève ». Jornod P.-Y. (2003), *Notes de lecture à propos du projet élaboré en 1987/1988 par le groupe des conseillers sociaux du CO et de sa mise à jour de 1996*, Direction générale du cycle d'orientation, Service de la scolarité.

...à une institutionnalisation des espaces relais

Si ces deux projets n'ont pas vu le jour, les établissements scolaires confrontés à des problèmes de « déscolarisation » ou de « rupture scolaire » n'en ont pas moins entrepris diverses actions pour aider à la fois les élèves en grande difficulté et les enseignants dans l'accomplissement de leur mission. Le Conseil d'Etat, dans un rapport²² en réponse à l'une des invites d'une motion du Grand Conseil relative au « *soutien accru aux élèves en grandes difficultés* »²³, en faisait état et citait les actions mises en œuvre au sein des établissements ou à leur intention pour l'année scolaire 2001-2002. Les espaces relais figuraient parmi une dizaine d'actions : renforcement des maîtrises de classes, co-enseignement, tutorat ou accompagnement personnel, développement de l'information scolaire et professionnelle ou aide à l'élaboration de projets de formation personnelle, élaboration de chartes d'établissement, encadrement de certains jeunes en dehors des horaires scolaires, permanence pour la prise en charge immédiate des élèves perturbateurs, médiation pour la résolution de conflits impliquant des élèves, intensification de la collaboration famille-école. Le rapport du Conseil d'Etat définit également les objectifs des espaces relais et les modalités de prise en charge, dans des termes généraux, sans préciser toutefois s'ils sont internes ou externes aux établissements²⁴. Dès l'année scolaire 2000-2001, ce sont en fait des espaces relais internes aux établissements qui se sont ouverts. Le rapport institutionnalise ainsi en 2003 les dispositifs relais et fournit un cadre de référence unique pour l'ensemble des établissements.

La référence à un espace relais externe a également été retenue en 2002 par une commission ad hoc de la DGCO, dans un rapport sur les dispositifs relais, qui « *tente de fournir des éléments de réflexion qui peuvent aider les établissements à élaborer une prise en charge locale des élèves en rupture en tenant compte du génie du lieu et du type de structure. La prise en charge locale n'étant parfois pas possible, ce rapport doit également aider la mise en place d'un dispositif externe aux établissements* »²⁵. L'organisation d'un tel dispositif nommé « classe relais » dans le rapport y est par ailleurs brièvement décrite.

En 2003, un mémorandum de la DGCO faisant état de la situation problématique des élèves en rupture de comportement²⁶ présentait les propositions d'un groupe de travail au sujet de la « *création d'un lieu externe pour l'accueil de certains élèves* ». Le groupe de travail visait la « *création de quatre lieux externes au cycle d'orientation pouvant accueillir une dizaine d'élèves chacun* » et proposait pour la rentrée scolaire 2004 l'ouverture de deux classes expérimentales (en lien avec deux établissements) et une localisation externe complète, ainsi qu'une localisation proche d'un CO (par exemple une maison de quartier).

²² Service du Grand Conseil, Service du Mémorial, éd., (2003), *Mémorial des séances du Grand Conseil de la République et canton de Genève*, p. 3374-3386.

²³ Cette motion (n° 1395), déposée le 5 avril 2001 au Grand Conseil, invitait le Conseil d'Etat « *à présenter dans les meilleurs délais des solutions concernant les élèves du cycle d'orientation en grandes difficultés, à renforcer les passerelles entre les diverses sections du cycle d'orientation, à consacrer des moyens financiers pour les élèves en échec scolaire et pour la formation des enseignants destinés à cette mission délicate* ». Service du Grand Conseil, Service du Mémorial, éd. (2001), *Mémorial des séances du Grand Conseil de la République et canton de Genève*, p. 2576.

²⁴ Service du Grand Conseil, Service du Mémorial, éd. (2003), *op. cit.*, p. 3379.

²⁵ Commission « Dispositifs relais » (2002). *Rapport Dispositifs relais*. Direction générale du cycle d'orientation, Service de la scolarité.

²⁶ Direction générale du cycle d'orientation (2003). *Mémorandum relatif aux élèves en grande difficulté au CO*.

De dispositifs relais internes à la création d'une classe relais externe

En 2004, suite à une demande de la Direction générale de l'Office de la jeunesse et en concertation avec la DGCO et la Direction du SMP, le SRED a réalisé une évaluation des dispositifs relais internes mis en place dans quatre établissements du CO (Voirets, Sécheron, Grandes-Communes, Colombières)²⁷. Cette évaluation devait fournir des informations sur la situation en vigueur dans la perspective de la mise en œuvre de dispositifs relais externes à la rentrée scolaire 2004. Cette étude a montré que les enseignants et des directions des quatre établissements interrogés étaient plutôt favorables à la création d'un tel dispositif, mais émettaient toutefois certaines conditions et réserves. Les craintes exprimées rejoignent par ailleurs celles émises en France par les partenaires en charge des classes relais externes, notamment le risque de concurrence entre les différents dispositifs ou actions en faveur des élèves en difficultés avec une attribution inégale des ressources matérielles, financières et humaines ; l'affaiblissement pour l'élève des liens avec l'établissement d'origine et l'évitement d'une remise en cause des pratiques pédagogiques au sein même des établissements²⁸.

Une des actions pour l'amélioration du climat scolaire

Pour des questions administratives, l'ouverture d'une « classe relais externe » (ainsi nommée dans les documents officiels) n'a pu se réaliser qu'à la rentrée scolaire 2005/2006²⁹. La création d'une telle structure s'inscrivait dans les axes de travail déterminés en 2004 par la DGCO et dans les priorités du DIP fixées en 2005, notamment « Combattre l'échec scolaire » (priorité 2) et « Vie dans les établissements scolaires : des espaces à reconquérir » (priorité 12)³⁰.

La mise en place d'une classe relais externe est l'une des actions contribuant à l'instauration d'un climat scolaire propice aux apprentissages relevant aussi bien du domaine de la prévention que de celui de la sanction.

D'autres mesures pour les élèves en difficultés scolaires ont également été fortement encouragées par le Président du DIP dans son *Plan d'action 2005-2006-2007 et mandats d'exécution pour l'école primaire et le cycle d'orientation* (DIP, mai 2005), notamment avec l'instauration d'une Commission générale de la formation de l'enseignement secondaire I (CO1)³¹.

²⁷ Lurin, Pillet, Gros, coll. Jendoubi et Achkar de Gottrau (2004).

²⁸ Lurin et al. (2004), *op. cit.*, p. 45-46.

²⁹ Direction générale du cycle d'orientation (2005). *Encadrement des élèves au CO et classe relais externe : cadre général et contexte*.

³⁰ Département de l'instruction publique (2005). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*. Genève.

³¹ Cette Commission est « chargée de formuler des propositions concrètes pour la rentrée scolaire 2006 [...] pour les élèves qui, dès l'entrée en 7^e n'obtiennent pas des résultats suffisants dans les domaines disciplinaires déterminants, de décrire de manière précise les formes de prises en charge différenciées et individuelles basées sur les modalités telles que le tutorat individuel tout au long de la formation au CO, le 'contrat famille-école', les ateliers de renforcement, de classe relais, etc. ».

Encadré 2 : Évolution de la terminologie : de « Ferme-École » à « classe relais »

Il est intéressant de relever que les termes utilisés pour désigner cette prise en charge différenciée et individuelle des élèves hors de leur cadre habituel changent au cours du temps et/ou selon les acteurs concernés. L'évolution de la terminologie utilisée semble refléter une tension entre les priorités accordées, selon les cas, à l'instruction ou à l'éducation, ainsi qu'à une prise en charge à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement scolaire.

Dans le projet initial (fin des années 80), on donne un nom au dispositif contenant une référence directe à l'école (« Ferme-École », puis « Start-École »). Cette référence au monde scolaire n'apparaît pas dans le rapport du Conseil d'Etat en 2003, qui adopte le terme d'« espaces relais » en référence aux dispositifs déjà en place. Avant ce rapport, celui de la Commission dispositifs relais (2002) avait néanmoins proposé un autre terme jugé plus adapté : « *Le terme 'dispositif' est préféré à 'structure' et 'classe', car il renforce l'idée de l'accueil temporaire et de la prise en charge souple adaptée au lieu et aux circonstances* »³². Toutefois, dans le même texte, lorsqu'il s'agit de décrire brièvement l'organisation d'un dispositif relais externe, il est fait mention de « classe relais », notion qui réduit la référence à celui du lieu d'apprentissage de l'élève : la classe.

Le groupe de travail qui a formulé en 2003 des propositions quant à une structure d'accueil externe aux établissements pour traiter des situations d'élèves en grande difficulté reprend explicitement le terme de « classe relais externe »³³.

Dans le rapport de l'évaluation réalisée par le SRED, c'est le terme de « dispositif relais », qu'il soit interne ou externe à l'établissement, qui est adopté. Il est également fait une distinction avec la « classe-atelier » qui concerne un projet spécifique à un établissement. Reste que les dispositifs relais internes n'ont pas nécessairement la même histoire, le même type d'organisation et de fonctionnement, voire les mêmes priorités. Le rapport précise en effet qu'il y a deux modèles de dispositif qui, sans être fondamentalement divergents, présentent des nuances dans les priorités. Par exemple, le premier modèle « *propose une forme durable de prise en charge des élèves en les intégrant dans une classe pour une année scolaire entière* », fonctionnant comme une orientation, pour des élèves en âge de fin de scolarité obligatoire et en échec scolaire grave. Le deuxième modèle se réfère à un « *dispositif relais destiné à prendre en charge temporairement des élèves cumulant des difficultés scolaires et des problèmes comportementaux. [...] Ces dispositifs fonctionnent un peu comme des sas qui permettent tant à l'élève en difficulté qu'à sa classe d'origine de décompresser, de respirer, de retrouver la quiétude nécessaire pour envisager la poursuite de la formation.* »³⁴

Le terme de « classe relais » apparaît dans les documents de la DGCO (2005) présentant le projet d'ouverture d'un tel dispositif externe aux établissements. Il est alors adopté par les différents partenaires et professionnels concernés par sa mise en place, ainsi que par la presse : « *... une nouvelle structure appelée 'classe relais' externe. Une première pour Genève, même si plusieurs cycles d'orientation possèdent depuis quelques années un dispositif relais interne* » (L'École, n° 41, décembre 2005). Première classe relais externe mise sur pied à Genève, comme le précise également *Le Courrier* (24 décembre 2005), dont le titre de l'article donne une existence et une place non seulement hors du monde scolaire mais également hors des murs (!) : « *La première classe hors murs connaît des débuts difficiles* », ceci sans doute en référence aux travailleurs sociaux hors murs.

³² Commission « Dispositifs relais » (2002), *op. cit.*

³³ Direction générale du cycle d'orientation (2003), *op. cit.*

³⁴ Lurin et al. (2004), *op. cit.*, p. 18.

1.3 Descriptif du dispositif classe relais externe

A la rentrée scolaire 2005-2006, en vue de l'ouverture d'une classe relais externe destinée aux élèves ayant des difficultés d'intégration dans leur établissement, la DGCO a produit quelques documents décrivant le projet³⁵ et la procédure d'admission (rôle et fonctionnement de la Commission d'admission, éléments à fournir par les collèges pour présenter une demande d'admission)³⁶. Dans la mise en place concrète du dispositif, d'autres documents ont été produits, notamment concernant les conditions d'accueil de l'élève en classe relais externe³⁷ (parcours de l'élève, contrat entre l'élève, l'équipe socio-pédagogique, les parents et le maître de classe).

Statut de la classe relais externe

Dans les documents officiels³⁸, la DGCO a précisé le statut de la classe relais externe par rapport aux autres dispositifs : elle n'est pas « *un lieu qui se construit au détriment des modalités de prise en charge internes aux établissements (dispositifs relais, classes-atelier, etc.) ni dans ses objectifs, ni dans son financement budgétaire* ». Elle est une structure scolaire faisant partie intégrante du CO et dépendant directement d'une direction de collège. Certes, son fonctionnement diffère de celui d'une classe ordinaire, mais « *ce sont la forme, les objectifs à court terme ainsi que le lieu de la prise en charge qui font la particularité de cette structure* ». Par ailleurs, l'élève qui intègre le dispositif demeure inscrit dans sa classe d'origine et reste sous la responsabilité administrative et scolaire de son collège.

Les objectifs

L'objectif premier de la classe relais est « *éducatif et comportemental* » : « *il s'agit de permettre au jeune de travailler sur des questions scolaires et comportementales qui à ce moment l'empêchent de s'insérer dans un établissement.* » Il est précisé par ailleurs que la classe relais externe n'est pas une structure permettant « *un travail de fond sur les difficultés d'apprentissage ou de développement cognitif* ».

Le second objectif est « *pédagogique* », puisqu'il vise à « *la réintégration aussi rapide que possible dans le processus de formation, idéalement dans un établissement du cycle d'orientation ou subséquent. Dans certains cas le temps de la classe relais peut aussi fournir des indications orientant vers une autre prise en charge (foyer, etc.)* ». Officiellement, il est dit que la classe relais, ouverte de mi-octobre à fin juin, « *ne peut pas constituer une orientation scolaire* ». Par conséquent, « *il est souhaitable que l'élève puisse effectuer un retour dans son établissement (du moins partiel) avant la fin de l'année scolaire, ceci afin de renouer le contact* ». Bien que la durée maximale dans le dispositif ne soit pas mentionnée dans les tex-

³⁵ *Encadrement des élèves au CO et classe relais externe : cadre général et contexte*. Mémo de la DGCO, 18 juillet 2005 (4 p.).

³⁶ *Fonctionnement de la Commission d'admission en classe relais externe*. DGCO, Service de la scolarité, non daté (2 p.). *Demande d'admission dans la classe relais externe du cycle d'orientation*. DGCO, Service de la scolarité, non daté (2 p.).

³⁷ *Les trois étapes de la classe relais externe* (1 p.) et *Contrat entre l'élève, l'équipe socio-pédagogique, les parents et le maître de classe* (1 p.), documents produits par l'équipe socio-pédagogique de la classe relais externe (non datés).

³⁸ *Encadrement des élèves au CO et classe relais externe : cadre général et contexte*. Mémo de la DGCO, 18 juillet 2005 (4 p.).

tes, le plus souvent les différents acteurs impliqués évoquent la possibilité d'un séjour d'environ trois mois.

Il est également indiqué que « *cette prise en charge d'un élève en grave rupture peut également permettre, par ricochet, au groupe classe d'origine ainsi qu'à l'équipe pédagogique qui l'encadre de reprendre son souffle* ».

Le public visé

En principe, la priorité est donnée aux élèves les plus jeunes (7^e ou 8^e) pour lesquels il est estimé que les perspectives d'un retour possible dans le collège d'origine sont favorables, l'idée étant de maintenir l'élève dans son cursus scolaire au CO. Ce sont des élèves qui sont en grave rupture et qui rencontrent « *des difficultés d'intégration massives dans leur établissement* », mais en aucun cas, il ne peut s'agir d'élèves dont le comportement met en évidence des pathologies nécessitant une prise en charge spécifique ou d'élèves en situation de placement judiciaire. Par ailleurs, il est bien précisé que l'admission d'un élève en classe relais externe ne peut être proposée que si toutes les perspectives internes ont été explorées et que les différentes mesures prises à l'encontre de l'élève n'ont pas eu les effets escomptés.

Processus d'admission

Lorsque la direction du collège (en principe, le doyen responsable du degré) pressent qu'un élève pourrait avantageusement bénéficier d'une prise en charge en classe relais externe, elle doit constituer un dossier d'admission synthétisant la situation de l'élève qu'elle dépose auprès de la Commission d'admission (cf. plus loin). Celle-ci convoque alors la direction du collège pour la présentation de la situation de l'élève, puis l'évalue et statue. Elle peut aussi proposer une alternative ou des solutions complémentaires.

Si le dossier d'admission est accepté par la Commission, la poursuite du processus est sous la responsabilité de l'équipe éducative et pédagogique qui désigne alors un référent. Celui-ci prend les contacts nécessaires avec l'école, la famille et les partenaires institutionnels concernés, en vue de l'intégration de l'élève et de la signature d'un contrat. Ce contrat spécifie pour chaque acteur – équipe de la classe relais externe, maître de classe, parents et élève – à quoi il s'engage durant le temps de l'intégration.

Concernant l'adhésion de l'élève et de sa famille, il est précisé qu'il est préférable qu'ils soient parties prenantes du projet. Toutefois, « *en cas d'impasse scolaire, cette solution peut être présentée comme l'une des dernières alternatives possible* » dans le système scolaire et « *s'insérer dans le processus éducatif mis en œuvre à l'occasion d'une sanction* », même si on insiste sur le fait que la classe relais externe ne doit pas être considérée comme une sanction ou un lieu pour « *l'accomplissement de sanctions (exclusions) infligées* » à l'élève par son collège.

La Commission d'admission ne participe pas à la procédure de sortie de la classe relais, elle dispose uniquement, pour information, d'un rapport de synthèse produit par l'équipe de la classe relais externe.

Organisation

Dans le projet, la classe relais externe peut accueillir durant l'année scolaire jusqu'à une dizaine d'élèves, tous n'étant pas nécessairement présents simultanément.

L'horaire de la classe est différent de celui d'une classe ordinaire : il impose un temps de présence de l'élève sur quatre jours par semaine de 8h45 à 15h30. Le temps du repas de midi est intégré aux activités encadrées. Le mercredi matin est consacré à une prise en charge différenciée (visites, recherche de stages, etc.).

Le personnel enseignant et éducatif est engagé sur la base du volontariat et bénéficie d'une supervision³⁹. L'équipe se compose de deux enseignants du secondaire I, ayant une polyvalence nécessaire (langues et sciences humaines / mathématiques et sciences), engagés à mi-temps pour une durée limitée, continuant à assurer une charge d'enseignement dans un établissement ; ainsi que de deux éducateurs spécialisés, engagés pour l'équivalent de 80% de poste et restant, pour des questions de suivi et de référence-métier, en lien fonctionnel avec la Direction du secteur de l'enseignement spécialisé. Le projet prévoit également que les activités avec les élèves soient organisées conjointement par les enseignants et les éducateurs et que l'encadrement se fasse en duo.

La prise en charge des élèves

Dans l'optique de la réintégration de l'élève, en principe au terme de trois mois, les activités s'organisent en trois étapes intégrant vie de groupe, temps d'élaboration et de concrétisation de démarches personnelles, temps d'apprentissage et d'ouverture au monde (stages, sorties, etc.). Ces étapes sont largement inspirées de l'expérience des dispositifs relais internes :

- 1^{re} étape – Préparation par l'élève d'un projet personnel qu'il présente oralement dans la classe relais externe en présence du maître de classe de la classe d'origine ;
- 2^e étape – Travail scolaire en vue d'un rattrapage du travail effectué dans la classe d'origine ;
- 3^e étape – Retour partiel dans la classe d'origine par demi-journée, puis complet au bout des trois mois, ce qui implique de la part de l'élève un travail scolaire plus intense avec des devoirs à domicile.

Plusieurs critères interviennent pour le passage d'une étape à l'autre et à chaque passage, l'élève doit rédiger une lettre de motivation. Tout au long de ces trois étapes, il est exigé entre autres une participation active et de plus en plus constructive aux activités scolaires et socio-éducatives, ainsi qu'aux entretiens individuels.

Durant son passage en classe relais externe, l'élève et sa famille doivent pouvoir disposer d'un contact suivi avec un référent (enseignant ou éducateur) qui contribue également au travail du réseau (avec le collègue d'origine, le Service de protection des mineurs, le SMP, la Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle, etc.) visant à soutenir tant l'enfant que sa famille. Le projet prévoit également le suivi social du jeune assuré par le conseiller social de l'établissement d'origine (à terme éventuellement par un conseiller social du CO dont une partie de temps est dévolue à ces élèves). Les prestations du SMP (psychologues scolaires) sont mises en place en lien avec l'établissement d'origine lorsque cela est possible.

³⁹ Dans le projet initial, il était prévu la collaboration d'un psychologue (environ 30% de poste) qui devait avoir un triple rôle : appui à l'équipe, aide individuelle à l'enfant et travail de groupe. Pour des raisons budgétaires, ce poste n'a pas été pourvu pour cette première année d'expérience.

La Commission d'admission

La Commission d'admission est composée de six membres représentant le SMP, le Service de protection des mineurs (SPMi), le Service des conseillers sociaux, la Direction d'établissement (une directrice d'un CO), la Direction du collège auquel est rattaché la classe relais externe et la DGCO (Service de la scolarité) qui préside la Commission et en organise les travaux. Deux autres membres sont associés avec voix consultative : un délégué de la Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle (FASe) représenté par un membre de l'équipe d'animation du centre de loisirs où est localisé le dispositif, et un délégué de l'équipe socio-pédagogique de la classe relais externe. Cette dernière délégation, non prévue initialement dans le projet, a été acceptée après coup sur demande de l'équipe.

Le rôle de la Commission est d'évaluer l'opportunité du placement d'un élève en classe relais externe, en analysant sa situation du point de vue scolaire, social et médico-psychologique. Elle doit en outre garantir « *l'égalité de traitement entre les élèves et les cycles du canton, et la transparence dans les décisions* », ainsi que « *le nécessaire processus de construction du projet* » pour assurer le fonctionnement de la classe relais.

Devant évaluer l'intérêt du placement en classe relais, les membres apportent des éléments informatifs sur la situation de l'élève d'un point de vue psychologique (SMP), socio-éducatif et familial (SPMi et conseillers sociaux) et pédagogique et scolaire (direction d'établissement), ainsi que sur d'autres aspects en lien avec le lieu d'accueil (Centre de loisirs), avec les acteurs de la classe relais (y compris la population déjà intégrée) ou avec le contexte politique, médiatique, etc.

Dans le cas où aucune place n'est disponible immédiatement dans la classe relais en raison d'un effectif complet, la Commission peut toutefois traiter le dossier d'un élève, sur demande du collège concerné, si ce dernier y voit un intérêt dans l'évolution de la situation de l'élève : « *...l'entrée dans le processus peut en elle-même signifier une donnée nouvelle dans le fonctionnement de l'élève, susceptible de modifier ce dernier* ».

La présentation de ces quelques éléments descriptifs témoigne que le projet de classe relais externe a été mûrement réfléchi, que ses contours ont été fixés le plus précisément possible, que ses objectifs ont été énoncés clairement tout comme ses règles d'admission et de fonctionnement.

1.4 La concrétisation du projet⁴⁰

Comme déjà précisé dans l'historique (cf. point 1.2), le projet originel de la classe relais externe a été conçu par un groupe de travail constitué de représentants de directions générales de l'Office de la jeunesse, du SMP et de la DGCO. Consciente qu'il s'agit d'« *un projet qui est construit d'en haut* », qui risquait d'être repris comme un « *modèle 'clé en main'* », la DGCO a tenté de le faire « *habiter* » par les membres de l'équipe afin qu'ils puissent « *partager des valeurs, des objectifs communs* ».

⁴⁰ Éléments tirés entre autres des entretiens menés avec l'adjoint à la direction du Service de la scolarité, avec le directeur du collège de Drize, responsable du dispositif, et avec l'équipe de la classe relais externe, ainsi que de documents d'évaluation de la DGCO (*Classe relais externe : Point de situation*, Extrait du procès-verbal du Conseil de Direction du CO, mai 2006-n°1208) et de l'équipe d'encadrement.

Pilotage et constitution de l'équipe

Comme le projet devait dépendre d'une direction d'établissement, la DGCO a interpellé les directeurs de CO. Parallèlement, la FASE proposait un local dans un centre de loisirs à proximité immédiate d'un CO, dont le directeur a accepté de s'engager dans l'accompagnement de ce projet en tant que garant administratif (gestion du personnel, conditions de travail, locaux, matériel, etc.).

Un appel d'offre pour l'engagement de personnel a été lancé et fin juin 2005, une équipe composée de professionnels (deux enseignants et deux éducateurs) ne se connaissant pas au préalable s'est constituée. Celle-ci s'est réunie à plusieurs reprises sous la houlette de la DGCO et du responsable de la classe relais externe, et a décidé d'un ensemble de points relatifs au fonctionnement du dispositif, par exemple d'organiser les activités des élèves autour de trois étapes à l'instar de ce qui se passe dans les dispositifs relais internes.

Diffusion de l'information sur la classe relais externe

Avant l'ouverture de la classe relais externe, le projet a été présenté à plusieurs reprises au Conseil de direction du CO. Au début de la rentrée 2005/2006, l'ensemble des directions de collèges ont reçu, par le biais de la DGCO, une information concernant l'ouverture dès l'automne d'une classe relais externe, des documents présentant le concept du dispositif, ainsi que la procédure d'admission. La documentation a été mise à disposition des collèges par la DGCO sur un espace ad hoc dans les dossiers publics intranet. Ensuite, les directions des collèges ont en principe transmis aux doyens des informations sur l'ouverture du dispositif, oralement lors d'un conseil de direction et/ou par courrier électronique.

Infrastructure et locaux

Le local de 30-40 m² se situe à l'entresol d'un centre de loisirs, avec des fenêtres-soupiraux le long de l'un des murs. Son aménagement est celui destiné à des activités de loisirs : une grande table au milieu de la pièce, un grand tableau blanc mobile, de grands miroirs sur une paroi. L'équipe dispose de deux ordinateurs sur des bureaux-écoliers, deux autres bureaux-écoliers étant à la disposition des élèves ; le matériel se compose également d'une armoire où sont rangés des documents et du matériel de travail, ainsi que d'une ligne de téléphone et Internet.

Le local est utilisé dès la fin de l'après-midi par le centre de loisirs, ce qui n'offre aucune possibilité pour l'équipe de la classe relais externe de l'aménager selon ses besoins. L'équipe peut faire usage des locaux communs du centre de loisirs : le bar et le matériel jeux y attendant, ainsi qu'une grande salle pour des entretiens lorsque le local de la classe relais externe est occupé.

2. Présentation de l'étude d'impact de la classe relais externe

L'intention étant, à terme, de disposer de quatre ou cinq classes relais externes dans le canton, la DGCO a souhaité bénéficier, dès la première année d'expérimentation, d'une évaluation externe du dispositif mis en place à la rentrée 2005-2006.

Objectifs de l'étude

Pour cela, le SRED a été sollicité par la Direction du Service de la scolarité de la DGCO et a proposé une étude d'impact de la classe relais externe sur les élèves intégrés temporairement, ayant les objectifs suivants (cf. annexe 1, le projet détaillé) :

- mesurer et apprécier les effets et les changements produits par le passage dans le dispositif sur les élèves concernés (comme par exemple la réintégration ou non dans la classe d'origine) ;
- repérer des facteurs pouvant avoir des effets sur l'efficacité du dispositif (liés à l'organisation du dispositif, aux modalités de collaboration entre les professionnels, aux relations famille-école, etc.) ;
- élaborer des recommandations relatives au dispositif mis en place, voire à son extension.

La démarche de recherche a suivi le temps de la mise en place de la classe relais externe, allant de son ouverture en octobre 2005 à juin 2006, moment où tout élève pris en charge par le dispositif devait nécessairement retourner dans son collège avant la fin de l'année scolaire.

La récolte des informations s'est faite en grande partie à des moments-clés de l'expérience – avant la mise en route du dispositif, à l'entrée et à la sortie de l'élève du dispositif. Elle s'est effectuée principalement sous deux formes : par la consultation de divers documents et par des entretiens auprès des principaux acteurs concernés (élèves, professionnels en charge du dispositif, doyens, conseillers sociaux, psychologues, responsables du pilotage de la classe relais externe).

Consultation et analyse de documents

Divers types de documents relatifs à la classe relais externe ont été recueillis par le biais de l'équipe socio-éducative et du président de la Commission d'admission, puis analysés :

- *normatifs*, destinés aux établissements et à l'équipe de professionnels (procédure d'admission en classe relais, contrat entre l'élève et l'équipe de la classe relais, etc.) ;
- *descriptifs*, concernant les élèves et faisant partie du dossier d'admission (bulletins scolaires et d'évaluation du comportement depuis l'entrée au CO, demande d'admission, etc.) ;
- *évaluatifs*, de la part des professionnels de l'équipe éducative : bilans provisoires et propositions logistiques pour la poursuite de la classe relais externe.

Tous ces documents ont permis de caractériser la population des jeunes admis dans le dispositif et de mettre en évidence, par exemple, l'écart entre ce qui était attendu du dispositif et ce qui a été réalisé objectivement et subjectivement selon l'appréciation des différents acteurs.

Entretiens avec les principaux acteurs

Les entretiens semi-directifs auprès des principaux acteurs concernés par la classe relais externe ont été menés de manière aussi standardisée que possible, tout en respectant une certaine souplesse indispensable à l'expression des opinions et des représentations des uns et des autres. Ils ont été réalisés sur la base d'un canevas adapté selon les interlocuteurs mais dont la trame de base était identique (cf. annexe 2). Chaque entretien a été réalisé en face à face en présence de deux chercheurs et a été enregistré avec l'accord de l'interviewé puis retranscrit intégralement.

Élèves intégrés dans la classe relais externe

Les élèves admis dans le dispositif ont été interviewés à deux reprises ; dans la majorité des cas, dans les locaux de la classe relais externe, entre fin janvier et mi-avril 2006, puis dans certains collèges d'origine des jeunes et dans un centre de loisirs où quelques-uns bénéficiaient d'un suivi individualisé en fin d'année scolaire.

Un premier entretien *au moment de l'entrée* avait pour but de connaître le point de vue de l'élève concernant les raisons pour lesquelles il avait été admis dans la classe relais externe et son degré d'adhésion par rapport à la décision prise par son collègue, ainsi que ses représentations et attentes à l'égard du dispositif.

L'appréciation du passage dans le dispositif par l'élève lui-même a fait l'objet d'un second entretien quelque temps *après sa sortie de la classe relais externe*. Comme on le verra plus loin, la sortie du dispositif n'a pas signifié pour tous les élèves un retour dans leur collège d'origine. Parmi les jeunes ayant fréquenté la classe relais externe, trois n'ont pas pu être interviewés après leur passage (placement en foyer dans un autre canton, perte de contact, refus) (cf. annexe 4, *Suivi des élèves*). Pour les autres élèves, l'entretien a eu lieu dans un délai de un à quatre mois après leur sortie du dispositif (entre mars et juin 2006), dans les locaux de leur collège respectif, sauf pour trois jeunes (foyer ou centre de loisirs pour les élèves ayant un suivi individualisé).

Équipe pédagogique et éducative de la classe relais externe

Des informations ont été également recueillies au cours d'une première réunion, en novembre 2005, avec les professionnels en charge du dispositif, en présence du responsable du dispositif (éléments sur le fonctionnement de la structure, premières difficultés, travail de l'équipe et rôle de la Commission d'admission).

Une première série d'entretiens avec les membres de l'équipe socio-éducative s'est déroulée suite à une crise survenue au sein de la classe relais externe en décembre 2005. Ainsi, les quatre membres de l'équipe (deux enseignants et deux éducateurs-trices) ont été interviewés individuellement entre janvier et mars, sur la base d'un canevas (cf. annexe 2).

A la fin juin 2006, les membres de l'équipe engagés depuis le début du projet (sauf une éducatrice qui avait démissionné en cours d'année) ont été à nouveau interviewés pour aborder différents thèmes concernant les élèves (leur parcours dans le dispositif et ses effets), le dispositif lui-même (son fonctionnement, son efficacité, les améliorations à y apporter, etc.), ainsi que leur expérience personnelle (attentes, vécu sur le plan professionnel et personnel, motivations, etc.).

Les collègues et le réseau socio-éducatif

Pour chaque collègue concerné par l'admission d'un élève en classe relais externe, des entretiens individuels ont été réalisés, en mars, mai et juin auprès des neuf doyens en charge du suivi de la scolarité de l'élève concerné et de trois maîtres de classe, afin de comprendre les motivations ayant présidé à l'intégration de l'élève dans cette structure et de connaître leur appréciation du passage de l'élève dans le dispositif en termes d'efficacité et d'utilité. Ces contacts ont été aussi l'occasion de saisir leur représentation de la classe relais externe en comparaison avec d'autres dispositifs d'aide, et leurs souhaits d'amélioration.

Pour compléter le point de vue des directions des établissements concernés, des entretiens individuels semi-directifs ont également été menés en mai et juin auprès de quatre conseillers sociaux, de deux psychologues et de trois assistants sociaux du SPMi, en charge de l'élève à un titre ou l'autre. Ces entretiens étaient destinés à élargir la vision de la situation de l'élève et de son évolution.

Les responsables du dispositif et la Commission d'admission

En fin d'année scolaire, le responsable du dispositif de la classe relais externe et le répondant à la DGCO ont également été interviewés pour recueillir leurs opinions à propos de la pertinence, de l'utilité et de l'efficacité du dispositif.

Le processus formel d'admission a pu être observé à l'occasion de l'une des réunions de la Commission d'admission. Il a également été possible d'accéder aux informations relatives aux deux dossiers d'élèves refusés par la Commission.

Analyse du corpus d'entretien

Une analyse a été effectuée sur l'ensemble des discours produits au cours de ces interviews. Les réponses ont été codées de manière systématique, puis catégorisées. Pour chaque type d'acteurs, on a procédé à une catégorisation du corpus d'entretiens par thème, proche du canevas utilisé lors de l'interview. La structuration du canevas, l'analyse des entretiens, ainsi que la mise en évidence des points forts à prendre en compte dans une telle expérience sont en partie inspirées des recherches menées autour de la problématique des élèves en grande difficulté comportementale, et plus particulièrement sur les mesures prises par les systèmes éducatifs pour y faire face. Étant donné que le dispositif mis en place par le DIP s'inspire grandement de modèles français, une attention toute particulière a été portée sur la France qui expérimente depuis plus de dix ans des structures adaptées aux besoins des élèves en grande difficulté.

3. Les élèves en grande difficulté admis en classe relais externe

Cette première expérience de classe relais externe est une réponse spécifique proposée par le CO pour répondre à un public d'élèves en grande difficulté scolaire et comportementale pour lesquels toutes les mesures envisagées jusqu'alors sont restées sans effet. Dans le but d'élargir la problématique et de disposer d'éléments de contexte, les doyens ont été questionnés sur la manière dont ils procèdent d'une manière générale, lorsqu'ils sont confrontés à des élèves en grande difficulté. A travers leur propos, on peut identifier les caractéristiques de ces élèves et voir comment ces professionnels interprètent la situation en vue d'une éventuelle admission en classe relais. Dans un second temps, une attention particulière sera donnée aux élèves effectivement admis en classe relais, afin de dégager quelques caractéristiques communes et de saisir les raisons qui ont motivé la demande d'admission, ainsi que les attentes formulées par les établissements d'origine de ces élèves.

3.1 Perception des élèves en grande difficulté par les collègues

Les doyens⁴¹ utilisent différents termes pour désigner les élèves en grande difficulté, le plus souvent en réaction aux comportements de ces élèves et aux effets que cela entraîne dans le cadre scolaire. Selon les propos des doyens, ces élèves sont caractérisés par :

- une situation personnelle difficile : jeunes en rupture (de lien social ou scolaire) ou en voie de l'être, présentant des dysfonctionnements graves et systématiques, affichant un refus de travailler, un rejet de l'école, avec de grosses difficultés et de gros problèmes de comportement, n'ayant pas de notion de limite ou à l'inverse vivant dans un contexte familial rigide, voire violent ;
- l'impact de leur comportement sur le fonctionnement scolaire : élèves présentant un comportement inacceptable, perturbant la classe (devenant ingérable) et qui posent d'énormes problèmes, difficiles à gérer par les enseignants dans le cadre normal d'une classe.

En général, ces élèves sont perçus comme ayant de bonnes capacités scolaires mais n'arrivant plus à entrer dans un processus d'apprentissage, les problèmes comportementaux les en empêchant. Quelques doyens s'expriment sur le lien de cause à effet entre problèmes comportementaux et problèmes scolaires.

Je pense que, souvent, ces gosses qui nous posent des problèmes de comportement sont des enfants qui sont en déroute au point de vue des acquisitions scolaires, qui ont des lacunes telles qu'ils ne peuvent que sauver la face en faisant un petit peu les guignols en classe.

Il leur semble par ailleurs difficile de cerner avec suffisamment de précision ce qui pose problème chez ces élèves pour agir en conséquence, différents facteurs entrant en considération.

⁴¹ Par commodité, on fera référence aux doyens dans les propos rapportés, bien que ceux de quelques maîtres de classe y seront parfois mêlés. Lorsque la position des maîtres de classe semble déterminante, elle sera toutefois explicitement mentionnée.

Alors c'est très difficile, parce que c'est un tel nœud, un élève à problèmes à cette époque-là de l'année, et dans cette période de sa vie, c'est un tel nœud, c'est autant des problèmes familiaux, sociaux, de comportement vis-à-vis des camarades que scolaires...

La situation de ces élèves dont certains « *sont vraiment en marge de ce qu'on peut attendre d'eux à l'école* » semble questionner le rôle et les compétences de l'institution scolaire dans sa capacité à agir.

Est-ce que c'est encore à l'école de s'occuper de ces élèves qui dysfonctionnent à ce point ?

Quelques doyens relèvent qu'en termes de quantité, ces élèves ne sont bien souvent qu'une poignée sur une volée d'environ 250 élèves (entre 1% et 4%), mais qu'ils occupent cependant une « place » non négligeable dans la gestion de la classe et peuvent mettre en échec son bon fonctionnement, voire porter préjudice au climat de l'établissement.

3.2 Les mesures prises par les collègues

Face aux élèves en grande difficulté, les CO ont recours à différentes mesures qui sont à disposition de l'ensemble des collègues, ou à des dispositifs particuliers mis en place pour ces élèves (cf. point 1.2). Selon les doyens interviewés, ces mesures sont utilisées différemment et graduellement selon le type d'élève concerné et selon l'évaluation de la situation de l'élève (gravité ou non). Elles sont prises d'abord par les enseignants, puis suivant l'évolution de la situation, ceux-ci font appel à la direction.

La panoplie habituelle

Dans un premier temps, les collègues interrogés semblent faire usage de la panoplie de mesures habituelles face aux élèves en grande difficulté, les enseignants privilégiant deux sortes de mesures :

- une *aide individuelle* sous forme de rencontres et de discussions avec l'élève, avec les parents, en sollicitant le réseau (par ex. demande d'un suivi psychologique au SMP ou d'un appui éducatif au SPMi, contact avec un éducateur de rue) ;
- le recours à des *mesures disciplinaires* sous forme de sanctions internes à la classe (retenues, renvois, travail personnel ou avec un conseiller social), puis externes à la classe (renvois d'une demi-journée à plusieurs jours).

Le *soutien scolaire* individuel (comme le tutorat, appui dans des branches spécifiques, cours de méthode de travail), bien que mentionné par les doyens, ne leur semble pas approprié pour ces élèves en grande difficulté.

Selon les dires des doyens, des dispositifs ciblant en particulier les élèves en grande difficulté sont également proposés à l'interne des CO concernés. Selon les collègues, il peut y avoir une permanence pour la prise en charge immédiate des élèves perturbateurs, « *une espèce de relais interne* » (retrait d'une demi-journée, voire plus, pour faire des activités avec des conseillers sociaux), une classe à effectif réduit (avec encadrement renforcé, moins d'enseignants intervenants), une classe d'accueil ou une classe-atelier. Deux collègues ont un dispositif relais interne.

Une mesure de *transfert technique* d'un CO à un autre est également proposée par le collège. Deux doyens en expliquent le sens : « *une école décide qu'il vaut mieux changer l'élève de bâtiment, simplement pour voir s'il peut repartir à zéro, qu'il ne soit pas soumis aux mêmes influences qu'il avait au bâtiment d'origine* » ; « *pour donner une deuxième chance* » à l'élève, c'est donc « *autant pour l'élève que pour les profs* ». Relevons cependant que cette mesure n'est pas mentionnée par les doyens comme une mesure possible pour élèves en grande difficulté, bien qu'elle ait été utilisée pour deux élèves préalablement avant leur admission en classe relais externe.

Enfin, il est fait mention de *mesure anticipatoire*, en amont de l'arrivée des élèves en 7^e année (6 mois avant la rentrée au CO). La direction rencontre les maîtres de la 6^e primaire afin de prendre connaissance des situations particulières d'élèves ayant des difficultés scolaires et/ou comportementales.

Les effets des mesures prises

Lorsque les doyens parlent des mesures ou actions qu'ils peuvent mettre en place au sein de leur collège à l'égard des élèves en grande difficulté, surgissent très vite les effets limités des dites mesures dans les situations les plus extrêmes, tant sur les élèves en question que sur la classe et les enseignants. Par exemple, une classe à effectif réduit a permis à un élève de se remettre au travail, sans perturber les autres, mais « *...il est très difficile à gérer* » et « *au point de vue pédagogique, on est arrivé vraiment à ce qu'on voulait, mais au prix de gros, gros, gros efforts des enseignants pour gérer ce genre de personne.* »

Ces mesures demandent beaucoup de ténacité et d'effort de la part des enseignants, tant au niveau personnel que dans le travail d'équipe nécessaire mais non habituel au CO.

Certains doyens ont l'impression d'appliquer des remèdes ponctuels mais peu efficaces au niveau des sanctions qui ne sont que « *des emplâtres sur une béquille* », « *sinon, dans les structures, on est assez vite démuni, par rapport aux difficultés qu'on peut avoir face aux élèves.* » Ils arrivent très vite au bout des possibilités avec de tels élèves.

Le pire, c'est quand on n'a plus rien à proposer [...] on baisse complètement les bras, on dit : « On est complètement impuissant. » [...] Mais la réalité, c'est qu'on doit se heurter aussi à ces élèves.

Si pour un doyen, le CO « *ne pourrait être plus outillé* », avec l'existence d'un dispositif relais interne « *qui nous rend bien service* », « *il y a un tas de bémols à mettre* » et le dispositif relais interne « *ne règle largement pas tous les problèmes* ». D'autres relèvent qu'au niveau de leur CO comme au niveau du canton, il manque des structures adéquates pour des élèves en grande difficulté : il est difficile d'avoir une prise en charge adéquate au sein du collège sans dispositif relais interne ; malgré la généralisation des classes-ateliers dans les CO du canton, le nombre de places est insuffisant ; et lorsqu'un placement dans un internat/foyer est envisageable pour l'élève, encore faut-il que les parents acceptent et qu'une place soit disponible, les possibilités étant restreintes.

Je dirais que le souci qu'on a depuis plusieurs années par rapport à des élèves, disons, qui sont en très grande difficulté, qui posent de gros problèmes, c'est qu'on manque, à Genève, de structures permettant de les accueillir. On est continuellement en train de se dire, par rapport à un élève : « Mais il faudrait pouvoir le placer dans un foyer, il y a une liste d'attente, s'il y a ceci qui ne marche pas, alors ça ne peut pas aller... », enfin, tout est horriblement compliqué.

Un doyen relève les limites de l'institution scolaire pour répondre de manière adéquate aux besoins de ce type d'élèves, d'où l'intérêt, pour lui, de l'existence de la classe relais externe : « *Il y a toujours des béances, il y en aura toujours... on ne pourra jamais avoir toutes les structures nécessaires.* »

3.3 Impressions générales de la classe relais avant l'admission de l'élève

A partir des informations qu'ils avaient à disposition (officiellement ou informellement), les doyens se sont construits une représentation de ce qu'était ou pouvait être la classe relais externe, avant même de recourir à ce dispositif pour leurs élèves en grande difficulté de comportement.

Une connaissance partielle du dispositif : entre voie officielle et rumeur

Leur représentation de la classe relais externe pouvait varier selon le moment où leur établissement s'est intéressé à une prise en charge d'élèves dans le dispositif. Des mois avant l'ouverture de celui-ci, les doyens disent avoir été au courant de l'existence d'un projet et ce, par le canal informel « *qui était un peu de l'ordre de la rumeur* ». Puis, à la rentrée scolaire 2005/2006, ils ont eu des informations sur le dispositif, qui leur ont été transmises par la voie officielle. Enfin, après l'ouverture de la classe relais externe, ils ont eu écho de certains commentaires sur son fonctionnement, entre autres par la presse, qui n'étaient pas toujours très positifs et qui ont sans doute influencé la manière de percevoir ce nouveau dispositif. Un maître de classe relève également qu'il y avait beaucoup de rumeurs sur la classe relais externe, qualifiée notamment de « *classe poubelle* », et sur son dysfonctionnement.

A partir des informations qu'ils avaient à leur disposition, la plupart des doyens semblent avoir une idée assez précise de la classe relais externe : certains mettent l'accent sur son statut ou sur ses buts ; d'autres, plus particulièrement sur les critères d'admission ; d'autres enfin présentent très succinctement l'ensemble du dispositif.

Par contre, les maîtres de classe interrogés relèvent qu'ils n'avaient pas, avant l'admission de l'élève, d'indication sur le fonctionnement de la classe relais externe (organisation interne, équipe, activités, relations entre le collège et la classe relais externe, etc.).

Pour quelques doyens, la classe relais externe est une structure similaire au dispositif relais interne avec une variante essentielle : elle se situe à l'extérieur de l'institution scolaire. Ils ont donc une connaissance préalable de la classe relais externe par assimilation, plus ou moins fine, selon qu'ils ont expérimenté un dispositif relais interne pour un de leurs élèves.

En fait, je ne m'attendais pas à ça, mais j'ai découvert que c'était un dispositif calqué quasiment sur ce qui se faisait [dans le dispositif interne]. Et c'est vrai que, au départ, je ne pensais pas que ça allait être aussi identique dans l'organisation, parce que dans le fonctionnement, c'était différent. Mais dans l'organisation, c'était quasiment identique. Donc la seule différence, c'était à l'extérieur et puis il y avait moins d'intervenants et il y avait des gens extérieurs à l'école.

Une structure pour combler un vide ?

De manière générale, les doyens expriment avant tout de l'espoir à l'égard de la classe relais externe : « *On attendait un peu cette classe relais externe comme le messie [rires], ce n'est*

pas le messie ! » ; ils ajoutent que « c'était une lueur d'espoir », qu'ils attendaient « le miracle », espoir datant par ailleurs d'un certain temps : « Ça fait longtemps qu'on attend ça. »

Le fait qu'ils conjuguent leurs attentes au temps imparfait (« On avait vraiment de grands espoirs dans cette classe relais ») révèle que leur espoir avait peu de chance de s'accomplir ou qu'ils avaient conscience que la classe relais externe n'était pas la solution permettant de résoudre totalement la problématique d'un élève en grande difficulté. Une certaine lucidité et un certain réalisme pointent dans leur discours.

Dans l'idéal, je pourrais vous dire ce que j'aimerais en classe relais, c'est que quand ils reviennent, eh bien ce soit impeccable, voilà ! Mais on sait bien que ce n'est pas possible [...] parce que j'ai une certaine expérience des élèves difficiles, et puis j'ai très rarement vu des élèves avec des comportements dérangeants, avec des problèmes disciplinaires, qui en très peu de temps, tout d'un coup, changeaient d'attitude et puis se comportaient très bien. On sait très bien que c'est quelque chose de pas si simple à modifier.

Ces attentes fortes à l'égard d'un nouveau dispositif comme la classe relais externe sont sans doute le reflet de l'impuissance des collègues face à des situations devenues ingérables, ainsi que celui des limites de leur intervention auprès d'enfants en grande difficulté, dont les problématiques dépassent le cadre scolaire et pour lesquels il manque des structures adaptées à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution scolaire. La classe relais externe vient donc combler un vide, même si, comme le relèvent les doyens, elle n'est pas la solution la plus adéquate ou ne correspond pas vraiment à la problématique de l'élève.

La classe relais externe est ainsi perçue comme une aide à l'intention de l'élève en l'éloignant temporairement de son environnement habituel pour lui permettre de se reconstruire. C'est aussi une mesure considérée comme une possibilité pour que la classe d'origine de l'élève retrouve des conditions de fonctionnement plus favorables.

C'est vrai qu'on doit trouver une solution qui permette à la classe qui accueille cet élève, donc, dans notre bâtiment, de respirer, de se remettre au travail. Parce que c'est vrai que des élèves comme ça perturbent énormément et paralysent les classes. Et j'avais carrément des professeurs qui étaient, je dirais, « au bout du rouleau », entre guillemets...

Le public-cible

L'appréciation des situations qui amèneraient les collègues à prendre l'option de la classe relais externe pour un élève révèle aussi leurs attentes préalables et leur représentation de la population visée par le dispositif. Si l'on mentionne « une espèce de désinvestissement de l'école » chez les élèves potentiellement concernés par la classe relais externe, on relève surtout une double difficulté chez eux : à la fois scolaire et comportementale.

[...la classe relais externe est destinée] principalement à des élèves qui non seulement étaient en rupture scolaire, mais qui ne marquent aucun intérêt pour l'école.

Le motif, disons, pour lequel on envoie des élèves dans le dispositif relais, c'est rarement le fait que l'élève n'est pas capable de suivre les cours [...] Pour moi, il est clair que les élèves qui sont envoyés dans une classe relais externe ont un certain nombre de choses à résoudre, autres que des problèmes scolaires, dans un premier temps.

Toutefois, selon les propos des doyens, le cumul des difficultés scolaires et comportementales ne serait pas suffisant pour faire usage de la classe relais externe s'il n'avait comme conséquence de poser problème à l'entourage de ces élèves : « ils empêchent la classe de travail-

ler » par un comportement agressif ou par une agitation extrême, c'est « *un problème en somme psychologique* ». Il faut qu'il y ait cumul à la fois des difficultés personnelles inhérentes au jeune élève et des effets perturbateurs au niveau de la classe, comme le précisent la plupart des doyens. « *Donc la seule solution, pour ce type d'élèves* » devenus ingérables, « *c'est de les sortir de la classe* », la classe relais externe étant ainsi « *une possibilité de l'en écarter momentanément* ».

3.4 Portrait des élèves admis en classe relais externe

Au-delà de ces propos, qui abordent la problématique de la grande difficulté scolaire de façon générale, les éléments qui suivent traitent de la population spécifique constituée par les élèves en grande difficulté qui ont été admis en classe relais externe. Les portraits d'élèves qui suivent ont été élaborés à partir des dossiers d'admission constitués par les doyens (ce sont eux, en général, qui ont élaboré le dossier de candidature), complétés par des informations disponibles dans la base de données scolaires du DIP. Sur cette base, il a été possible de caractériser cette population d'élèves, tant vis-à-vis de leur situation scolaire que concernant des éléments de contexte relatifs à leur situation personnelle et familiale.

Caractéristiques sociodémographiques et familiales

Onze élèves ont intégré la classe relais externe⁴² après que la Commission d'admission ait statué sur le bien-fondé de la demande d'intégration formulée par les différents établissements du CO. Essentiellement des garçons (à l'exception d'une seule fille) âgés de 13 à 15 ans, les plus jeunes (13-14 ans) étant les plus nombreux.

La majorité d'entre eux est d'origine étrangère (seuls 2 élèves sont de nationalité suisse), provenant plutôt de pays hors communauté européenne ou hors continent. Si 7 élèves sont nés à Genève, seulement 5 d'entre eux (soit moins de la moitié de l'ensemble des élèves de la classe relais externe) ont le français comme langue maternelle. La majorité des élèves (8 sur 11) a cependant suivi l'intégralité de la scolarité à Genève dès les classes enfantines, un seul élève ayant intégré le CO sans aucune expérience de l'enseignement primaire genevois (cf. annexe 3).

Si les antécédents scolaires de ces élèves ne leur confèrent pas un caractère particulier, leur contexte familial s'écarte notablement de la tendance moyenne observable pour l'ensemble des élèves scolarisés au CO. Deux enfants seulement vivent avec leurs deux parents (pour l'un, en instance de divorce), alors que c'est le cas en moyenne pour près des trois quarts de l'ensemble des élèves du CO. Les autres élèves (7 sur 11) habitent avec leur mère ou pour certains avec un grand-parent. Seul un élève habite avec son père et un autre vit dans un foyer.

Par ailleurs, ces familles présentent vraisemblablement des conditions de vie difficiles dues à des ressources financières limitées, les parents exerçant une profession peu rémunératrice (femme de ménage, aide-soignante, vendeuse, employé d'entretien) ou sont sans emploi (2 sur 11).

Ces élèves sont donc dans une situation personnelle difficile et sont fragilisés par une cellule familiale souvent éclatée, une mère seule, l'absence ou la perte du père (pour deux jeunes),

⁴² En réalité, le onzième et dernier élève n'a pas intégré la classe relais externe dans sa forme initiale, puisque le jour de son admission a correspondu à la fermeture du local. Il a néanmoins été pris en charge dans un autre centre de loisirs avec un suivi individualisé par un enseignant et par un éducateur.

auquel s'ajoute une précarité des ressources, et pour certains élèves, des problèmes identitaires : pertes de repères en lien avec l'éloignement du pays d'origine, problème de statut de résidence ou avec la justice (à titre personnel ou la fratrie), certaines de ces caractéristiques pouvant se cumuler.

Si la comparaison avec l'ensemble de la population du CO a ses limites, nous pouvons cependant relever que ces élèves sont pratiquement tous en butte à des difficultés importantes qui dépassent largement ce que l'on peut observer en moyenne chez les autres élèves du même âge, ce qui ne constitue pas un terrain idéal pour évoluer scolairement dans les meilleures conditions.

Situation scolaire

Ces élèves sont majoritairement scolarisés au 8^e degré (deux élèves sont en 7^e) et proviennent de neuf établissements différents. Selon l'avis des doyens, ils présentent tous une situation scolaire problématique :

- *scolairement en chute libre ; résultats catastrophiques en français et anglais*
- *grandes difficultés de concentration ; fort déficit d'attention*
- *ne travaille pas ; aucune implication dans le travail scolaire, se laisse vite distraire*
- *fort absentéisme*

Cependant, de leur point de vue, il s'agit d'élèves qui présentent également un bon potentiel mais qui n'arrivent malheureusement pas à le développer positivement :

- *grandes capacités, mais refuse d'entrer dans le processus d'apprentissage*
- *aisance de lecture et de mémorisation, mais ne travaille pas*
- *intelligent, facilité scolaire, mais désinvesti*
- *bonnes capacités, mais grandes difficultés de concentration*
- *bonnes capacités d'apprentissage, mais problèmes de comportement*
- *semble avoir des capacités, mais se laisse vite distraire*

Mais ces déficits sont-ils apparus seulement à partir du CO ou s'agit-il d'un retard contracté en amont lors de la scolarité primaire ? A partir des informations disponibles dans la base de données scolaire du DIP, il nous est possible d'avancer quelques éléments de réponse.

Les parcours scolaires reconstitués depuis le premier degré de l'école enfantine (cf. annexe 3) révèlent que pratiquement tous ces élèves se caractérisent par une scolarité marquée par la discontinuité et les ruptures. On constate en effet, en amont du CO, que bien que peu d'élèves aient redoublé⁴³, leur scolarité est émaillée de nombreux changements d'établissement. Pratiquement tous ont vécu au moins un changement, la moitié d'entre eux cumulant deux changements durant les huit degrés de la scolarité primaire ; un élève a changé trois fois d'établissement. Pour la plupart, le changement a lieu au terme d'une année scolaire, pour d'autres il peut même se produire en cours d'année.

⁴³ Ce fait mérite d'être souligné car contraire aux observations faites dans le cas d'une étude sur les élèves admis dans les dispositifs relais internes, qui présentaient des taux de redoublement relativement élevés (Lurin et al., 2004, *op. cit.*).

S'il est difficile d'apprécier dans quelle mesure ces changements d'école ont pu avoir une incidence sur les difficultés scolaires de ces enfants, on peut toutefois supposer qu'ils sont un facteur peu favorable à l'acquisition des connaissances de base nécessaires pour accéder à l'enseignement secondaire dans de bonnes conditions, rendant aussi plus difficile l'intégration scolaire (pas de copains et d'enseignant stables, pas de cadre scolaire constant, pas de suivi scolaire durable, etc.).

Par ailleurs, les éventuels retards scolaires déjà accumulés au cours de la scolarité primaire risquent de ne pas résister lors du passage au CO où le niveau d'exigence est plus élevé et le verdict scolaire (échec-réussite) plus visible, alors que l'élève est confronté simultanément à d'autres changements importants concernant le rythme de travail, la taille des établissements et la perte d'un lien privilégié avec l'enseignant titulaire de classe.

Attitude et comportement

Si, comme le constatent les doyens, les lacunes scolaires de ces élèves ne sont pas négligeables, elles ne diffèrent cependant pas fondamentalement de celles que l'on peut rencontrer chez d'autres élèves qui ont par ailleurs pu mettre à profit les mesures mises en œuvre par le CO pour la poursuite leur scolarité au sein du cursus normal de formation. Pour les élèves pour lesquels ces mesures sont restées sans effet et qui font l'objet d'une demande d'admission en classe relais externe, les choses se compliquent notablement, car les difficultés scolaires sont intimement liées à des questions d'attitude et de comportement.

Les quelques extraits qui suivent, tirés des dossiers d'admission, viennent en écho aux propos tenus par les doyens et mettent bien en évidence la spécificité de ces élèves du point de vue des attitudes et du comportement :

- *gêne le travail de la classe, refus d'obéir et paroles violentes et grossières*
- *perturbe les cours, ne respecte pas les adultes, grossier, menaçant, ingérable, intimidé et frappe ses camarades s'ils n'agissent pas comme il le désire (caïd)*
- *non-respect des règles, rejet de l'autorité, harcèlement*
- *provocation, grossièreté, en rupture avec les adultes, ascendant au sein de l'établissement, attitude inquiétante hors de l'école*
- *violence verbale, provocation, intimidation, menaces*
- *perturbe la classe, manque de respect envers les adultes, peut détruire du matériel*
- *ne respecte aucune règle, sauf vis-à-vis du directeur (connaît les limites à ne pas dépasser)*
- *très agressif, harcèle les élèves, provoque des bagarres, entre en conflit avec pratiquement tous les adultes*
- *empêche le fonctionnement de la classe, insolence, insulte, attitude provocatrice*

Chacun des élèves en voie d'admission se trouve ainsi caractérisé par des comportements extrêmes, les doyens mettant l'accent sur l'impact de tels comportements sur le climat de la classe, sur la réelle capacité de l'enseignant à remplir sa tâche dans de telles conditions et sur les limites atteintes par l'institution scolaire pour gérer à l'interne des problématiques de ce niveau. Pour autant, ces comportements extrêmes, mélange de démission scolaire, d'insolence, de provocation, de menaces, voire de violence physique, pourraient cacher une grande souffrance et masquer également une grande sensibilité. Aux dires des doyens et des

enseignants, plusieurs de ces élèves sont perçus comme « attachants », « sensibles », « qui souffrent de la situation dans laquelle ils vivent », « avec des périodes d'humour, de gentillesse », éprouvant un sentiment d'injustice par rapport aux sanctions, souvent conscients de leurs problèmes mais dans l'incapacité de se corriger.

3.5 Les raisons du choix de la classe relais

Lorsque les doyens font une demande d'admission, ce choix est l'aboutissement de mesures prises antérieurement qui n'ont eu aucun effet tant sur le plan comportemental que sur le plan scolaire, mais il fait suite également à un constat d'impuissance sur les possibilités de prendre en charge l'élève à l'interne.

Des mesures antérieures sans effet

Dans le cas particulier des élèves admis en classe relais externe, les collègues avaient pris auparavant les mesures habituelles (cf. point 3.2). A relever que certaines mesures internes ou externes au système scolaire ont été proposées aux élèves et à leurs parents, mais qu'elles n'ont pu être appliquées faute de l'adhésion des concernés (par ex. suivi psychologique). Par ailleurs, les deux collègues ayant un dispositif relais interne ont écarté cette solution au regard de la situation de leurs élèves en grande difficulté. Selon eux, il fallait impérativement les éloigner de leur collège d'origine (problèmes relationnels avec les camarades ; élève déjà passé dans le dispositif l'année précédente et besoin d'une rupture momentanée avec l'établissement ; urgence d'une solution avant l'ouverture du dispositif interne).

Environ un élève sur deux a accepté les sanctions prises dans son établissement, parfois même scrupuleusement, mais sans que cela soit suivi d'effets sur leur comportement. Il en va de même avec les mesures de soutien individuel internes au collège ou en lien avec le réseau. Pour la moitié des élèves, les doyens observent qu'il y a eu dans un premier temps une acceptation du suivi pédagogique ou psychologique, puis rapidement la situation s'est dégradée, les élèves adoptant une attitude de « résistance » (oubli des rendez-vous, refus de dialogue, etc.). L'autre moitié des élèves s'est opposée aux sanctions ou à un suivi individuel, les doyens relevant que confrontés à une autorité, leur comportement négatif s'est amplifié.

Des raisons liées avant tout à leur comportement

Si les mauvais résultats et les lacunes scolaires sont évoqués, c'est avant tout des problèmes disciplinaires, voire l'absentéisme, qui sont mentionnés comme raison du choix de la classe relais externe, et le fait que les règles élémentaires de base du « métier d'élève » n'étaient pas acquises (savoir-vivre, convivialité, rapport aux adultes et aux élèves, etc.) ou n'étaient pas respectées, l'élève pouvant se mettre en rupture de tous les liens :

- *met tous les professionnels en échec*
- *déstabilise la classe et a un effet d'entraînement pour les élèves les plus fragiles*
- *violence*
- *attitude préjudiciable pour tout le monde*
- *agitation constante, peut se comporter de façon extrêmement grossière et violente*
- *multiples tentatives de sabotage du déroulement des cours*

Selon les doyens, le plus souvent les enseignants étaient au bout de leur résistance, et parfois les autres élèves pouvaient avoir peur des comportements de leur camarade.

Il était donc vivement souhaité une mise à l'écart momentanée de l'élève, autant pour son bien-être que pour celui de la classe d'origine. On tenait à l'éloigner pour un temps de ses fréquentations, de son quartier, de ses réseaux (d'où justement le refus d'une prise en charge dans un dispositif relais interne pour certains élèves), afin de le protéger de relations difficiles et qu'il puisse se reconstruire et se remobiliser dans un autre contexte. Cet éloignement permettait aussi à la classe d'origine de retrouver un fonctionnement normal.

Le manque de structure interne au collège pouvait également être un motif pour orienter temporairement l'élève vers la classe relais externe.

L'élément déclencheur

Dans la présentation des situations d'élèves faite par les doyens, on peut relever qu'il y a toujours eu la goutte d'eau qui a fait déborder le vase, une situation extrême qui a enclenché le processus de la prise en charge dans la classe relais externe.

Les doyens constatent que la situation était devenue intenable pour l'élève lui-même (souffrance, affirmation dans un rôle enfermante, rejet, impasse) et ingérable pour les enseignants (en classe, dans le collège). A un moment donné, selon le niveau de tolérance des enseignants ou de la direction, les situations de crises quotidiennes s'amplifiaient au cours du temps n'étaient non seulement plus acceptables, mais un événement majeur est venu ponctuer une escalade de méfaits.

Cela pouvait être un absentéisme excessif ne permettant plus d'avoir une prise sur l'élève conjugué avec d'autres facteurs :

[...] une constellation familiale qui a fait qu'on le sentait très en danger. Et puis personne ne pouvait arrêter quoi que ce soit, il faisait ce qu'il voulait, il venait quand il voulait...

Ou encore un dysfonctionnement personnel ou psychologique qui s'est amplifié au cours du temps, nécessitant de protéger l'élève :

...il entraînait une telle agitation dans la classe qu'on n'arrivait plus à le gérer. Et en début de 9^e, ce problème s'est encore amplifié. Et c'est là qu'on s'est dit qu'il avait besoin d'être mis à l'écart.

Ou enfin un comportement menaçant, plus ou moins violent, ayant atteint la limite du tolérable, dont l'appréciation est variable selon les situations d'élèves :

Et il y a eu des situations qui ont été très graves, où l'élève a été insultant vis-à-vis d'un adulte, vraiment très menaçant. Donc à partir de là, ça a vraiment été la goutte qui faisait déborder le vase, et puis...donc il a été inscrit en classe relais externe...

Les limites du contexte scolaire

L'effet du comportement de l'élève sur ses camarades de classe pouvait également être un argument décisif pour une entrée en classe relais externe.

...vu que son comportement [était] vraiment violent, intimidant pour les autres élèves, les autres élèves avaient peur de lui, donc on s'est dit que c'était une bonne chose de l'envoyer au dispositif relais...

...il commençait à s'en prendre aussi physiquement à des élèves, il a bousculé des profs [...] et là, la classe relais nous semblait une évidence au bout de, on va dire, six semaines à peu près.

La considération du bien-être des enseignants (éviter le *burn-out*), ainsi que l'écoute de leur besoin de sérénité a pu également jouer dans la décision, mais sans doute aussi la pression exercée par les enseignants.

...c'était aussi le fait que d'autres enseignants de la classe, ou même extérieurs à la classe, qui ont rencontré l'élève une fois ou l'autre, n'en pouvaient plus, et puis je crois que pour le bien de l'élève lui-même, il fallait aussi trouver un moyen de le faire avancer sans s'autodétruire, quelque part.

Le niveau de tolérance est plus ou moins élevé selon les doyens. Pour certains, on a attendu le dernier moment pour agir dans le sens d'une externalisation de l'élève, alors qu'il bénéficiait déjà d'un encadrement plus étroit (par exemple en classe à effectif réduit).

On a essayé de mettre un cadre qui était assez strict, dans la mesure de nos possibilités, c'est-à-dire que n'ayant pas de classe relais ici, c'est très difficile, et au bout d'un moment, c'est vrai qu'on s'est senti complètement dépassé par cet enfant.

Dans certaines situations, l'élève pousse les adultes dans les dernières limites du supportable, déjà peu de temps après la rentrée scolaire.

On arrivait à des situations de crise quotidiennes avec lui, les profs étaient déjà à bout au bout de deux mois, n'avaient jamais vu ça, et imaginez ce petit bonhomme qui était tout le temps en rupture de tous les... c'est-à-dire, il fuyait à tous les liens qu'on essayait de créer avec lui, toutes les perches qu'on lui tendait étaient rejetées, ça devenait délirant.

La dernière alternative ?

Dans une situation de crise extrême, les doyens n'entrevoient plus aucune solution à l'interne du collège et les solutions sur lesquelles ils n'avaient pas prise (internat, foyer, suivi éducatif, curatelle) impliquaient une action d'autres acteurs du réseau, ainsi que l'accord des parents. La classe relais externe leur semblait donc être « la » solution.

C'est vrai que c'était notre dernière cartouche, ici, on ne pouvait rien faire...

Alors, on était dans une voie sans issue... Il sabotait systématiquement les cours, de plus en plus, avec de plus en plus d'enseignants [...] donc beaucoup d'actes vraiment [à la] limite de la violence [...] on n'avait plus de choix. Les seuls échos que l'on avait, c'est : « Il est malade, il faut qu'il soit suivi », etc. « Oui, mais le médical, ce n'est pas dans le projet de la classe relais », on se disait : « Mais il n'y a plus rien ! Il se sabote, il a des notes très mauvaises, donc il est non promu. » Donc on s'est dit : « Ben voilà, on va arriver à ça. »

Explicitement ou non, les doyens relayant par là le vécu des enseignants font aveu de leur impuissance, de leur difficulté à prendre du recul face à une situation devenue tellement compliquée. Les parents se voyant ainsi mis devant le fait accompli, ils ne pouvaient pas refuser la proposition de la classe relais externe (cf. plus loin réaction des parents).

Dans le sens où ils [les parents] voient très bien que dans nos structures, on avait du mal à gérer l'attitude de leur enfant [...] C'était une alternative qu'ils ne pouvaient pas refuser.

La classe relais externe pouvait également devenir l'ultime ressource pour l'élève s'il voulait se sortir de sa situation et en particulier s'il voulait changer son « image ».

...il y a des élèves, vraiment, qui sont totalement en rupture, et avant que cette rupture soit consommée par une fugue, un absentéisme total, une démission des parents, etc., eh bien on aimerait bien pouvoir les écarter un petit peu de leur milieu qui n'est pas motivant, l'image qu'ils ont d'eux et tout ça.

3.6 La réaction des familles face à la solution de la classe relais externe

En principe, l'élève a été informé de la possibilité d'une admission en classe relais externe, avant même la présentation du dossier en Commission d'admission et de son acceptation. C'est le doyen, accompagné dans certains cas du maître de classe, qui lui a présenté cette alternative, parfois en présence de ses parents, parfois avant ou après ses parents.

Une solution imposée ?

La manière dont le message a été transmis à l'élève et à ses parents témoigne de la difficulté pour le collègue d'annoncer cette admission en classe relais externe comme l'ultime solution tout en évitant de renforcer le sentiment d'exclusion du jeune. Chaque fois que cela est possible, on tente donc de valoriser ce choix pour le bienfait de l'élève.

Tu [maître de classe] en as parlé avec lui et la maman, et moi [doyenne] j'ai voulu avoir un entretien seule avec lui. Et j'ai bien discuté une heure, une heure et demie, pour lui expliquer que ce n'était pas du tout un éloignement, que ce n'était pas une exclusion, qu'enfin je comptais beaucoup sur lui, qu'il pouvait venir me revoir...

Alors c'est moi, en compagnie du maître de classe, puis le directeur. Il a eu les deux informations, en lui expliquant bien qu'il ne s'agissait pas de se débarrasser de lui, qu'on voulait au contraire l'aider, qu'il avait besoin d'aide, qu'il nous disait toujours qu'il avait envie de faire mieux mais qu'il n'y arrivait pas, et que c'était peut-être le moment de lui donner les moyens d'y arriver.

Voilà, je lui a annoncé le passage en classe relais [...] Donc j'ai dit : « Mais le projet, c'est que tu reviennes pour qu'on puisse construire ; ici, on arrive dans une voie sans issue, pour toi comme pour nous, il faut absolument que tu puisses redéfinir le projet, revenir chez nous dans le courant juin, pour aller en classe-atelier. » Donc le projet, il était vraiment ouvert.

Dans certaines situations cependant, le doyen s'est vu contraint de faire pression auprès de l'élève ou de ses parents au moment de l'annonce d'une possible admission en classe relais.

J'ai dit que si ça se poursuivait [le mauvais comportement], moi, j'allais faire une demande dans cette structure ; et étant donné que les choses n'évoluaient pas dans le bon sens, je lui ai annoncé que j'avais envoyé cette demande, j'ai informé également les parents.

J'en ai parlé [l'admission en classe relais externe] à sa maman d'abord, qui donc ne vivait pas avec lui [...] donc je l'ai avertie personnellement, déjà avant Noël, et puis elle a dit en fait à son fils : « Tu vas être renvoyé du cycle ! »

Une réaction mitigée

A l'annonce d'une future admission en classe relais externe, élèves et parents ont eu des réactions diverses entre rejet et acceptation. Sans doute que le moment où l'information a été donnée ainsi que la manière de l'annoncer ont influencé l'attitude de l'élève face à la classe relais externe, tout autant que la réaction de ses propres parents. Par exemple, le fait d'avertir la mère de l'élève, qui s'est elle-même chargée de l'annoncer à son fils, ne permettait plus au collègue de maîtriser le contenu de l'information en vue de réussir le passage dans le dispositif ; ou encore, celui d'annoncer à un jeune son admission en classe relais externe alors que son entrée dans le dispositif n'a finalement pu se faire que de manière différée, a certainement eu un impact sur son état d'esprit.

Si, dans quelques situations, il y a eu un accord entre parents et élève (*« après l'avoir présentée en commission, il y avait l'adhésion des parents et il y avait l'adhésion de J. Donc lui était partant pour démarrer ce dispositif »*), pour la majorité des élèves et des parents, c'était plutôt une acceptation par défaut d'autres solutions à disposition, même si dans un premier temps il y avait une certaine adhésion, les parents ayant émis des souhaits et s'étant renseignés sur la pertinence de la décision du collègue. Il est certain que le discours rapporté par les doyens montre que ceux-ci n'ont pas laissé le choix aux parents, selon les situations.

Elle [la mère] n'était pas enthousiasmée, mais je crois qu'elle se rendait compte qu'on n'avait pas d'autre solution à lui proposer. Mais elle n'était pas très chaude.

Des doyens se sont également heurtés à des refus catégoriques et ont dû argumenter afin de convaincre l'élève du bienfait de cette décision ; les parents, dans ces cas-là, étaient davantage démunis et s'en remettaient en quelque sorte à la décision du collègue.

[Une réaction] très négative d'emblée [de la part de l'élève]. C'était : « Mais je ne veux pas y aller, je ne veux pas y aller ! Mais je vous assure, mais je vous promets, mais ça ira bien ! », et puis finalement, il a accepté, en comprenant que c'était un passage pour reprendre pied...[- Et ses parents ?] – Sa maman est assez dépassée, a beaucoup de peine à comprendre déjà le système, et puis à se sortir elle-même des nombreux deuils et difficultés familiales qu'elle a vécus... Enfin, elle disait : « Eh bien, faites ce que vous pensez, ce qu'il faut faire, et c'est tout.

Enfin, des doyens se sont trouvés face à des attitudes d'indifférence ou de résignation de la part des élèves, qui pouvaient témoigner d'un sentiment d'exclusion (*« Alors, je crois qu'il était un peu cassé, il était éteint et il a dû se sentir exclu »*), d'une incapacité à surmonter les difficultés ou d'une forte inquiétude face à une situation inconnue que représentait la classe relais externe.

Une collaboration difficile avec les parents

En filigrane dans le discours des doyens apparaît, de manière directe ou détournée, le constat d'une situation familiale difficile qui semble être la cause de l'échec de l'élève.

Parce que de toute façon, il est pris dans un tel contexte difficile, K., que je me demande... comment il pouvait vivre ça. Il a été continuellement rejeté de partout. Il est continuellement rejeté de partout.

On pouvait alors souhaiter « écarter » l'élève de ce contexte, cette mise à distance pouvant contribuer à l'amélioration de son comportement, tout en admettant que cela n'était pas forcément réalisable de façon optimale dans le cadre scolaire.

Des propositions ont pu être faites dans ce sens auprès des parents, dans le cadre des réunions du réseau. Les doyens relèvent par ailleurs la difficulté de réunir les deux parents ensemble et de se concerter de manière à trouver une solution satisfaisante.

La relation que le collège tentait d'entretenir avec les parents n'était pas simple, car elle était entachée des problématiques douloureuses que vivait l'ensemble de la famille. Ce qui amène les doyens à constater une difficile coopération des parents ou, à certains moments, un rejet de la responsabilité du dysfonctionnement de leur enfant sur l'école. Parfois, les contacts avec les parents ont été rendus difficiles par l'élève lui-même qui refusait de voir un de ses parents ou de le rencontrer lors de réunions avec le doyen du collège.

3.7 Attentes du collège envers la classe relais externe pour l'élève admis

En proposant l'admission d'un élève en classe relais externe, les collèges avaient des attentes à l'égard du dispositif, qu'ils ont dû formuler dans la demande d'admission. L'analyse de ces attentes pour chaque cas particulier permet d'affiner la représentation globale que les collèges avaient de la classe relais externe avant l'admission de l'élève et permet ainsi de saisir s'il existe ou non un écart entre les effets attendus et les effets constatés par les doyens et les enseignants.

Des attentes influencées par l'urgence de la situation

Dans le discours des doyens, il ressort assez nettement un fort souci concernant l'avenir scolaire de l'élève. Compte tenu de la situation de l'élève qui se dégrade et des échéances du calendrier scolaire, ils sont pris par l'urgence : trouver une solution le plus rapidement possible, afin que l'élève puisse réintégrer le cursus scolaire normal, voire construire un projet scolaire/de formation : « *Je me suis dit : 'Il faut agir très vite si on veut essayer de sauver son année, pour essayer de le remobiliser par rapport au travail'.* »

Corollairement, il s'agit également de marquer un temps de pause dans une situation devenue ingérable et qui a des effets négatifs sur l'environnement immédiat de l'élève : sa classe, ses camarades, ses professeurs, voire l'établissement.

Face à une impasse, les doyens attendent une reprise en main de la situation dans un autre contexte et dans d'autres conditions (encadrement, travail, temporalité, etc.) et espèrent que la classe relais externe réussisse là où le collège d'origine et les enseignants ont échoué.

Qu'on réussisse à le recadrer, qu'on l'aide probablement psychologiquement parce que, il y a certainement un immense travail à faire par rapport à sa situation personnelle et puis, je sais qu'il n'est pas preneur, mais j'ai pensé que ces personnes professionnelles réussiraient ce que nous, on n'avait pas pu développer davantage.

Le fait que la classe relais externe soit physiquement éloignée du collège d'origine est pour les doyens un élément positif qui doit permettre à l'élève de « *se distancer* », d'échapper à l'influence négative d'autres camarades, de « *créer de nouveaux liens* », de changer d'image, d'être dans « *une évolution positive* ». Par ricochet, l'éloignement temporaire de l'élève doit permettre à la classe de fonctionner normalement, d'avoir « *une respiration* », de soulager les camarades, les professeurs « *qui font preuve de beaucoup de patience* ».

Une remobilisation face à la scolarité...

Sous ce terme, qui correspond aux objectifs officiels de la classe relais externe, sont rassemblées diverses expressions émises par la plupart des doyens pour parler des effets attendus du passage dans la structure sur l'élève. Seuls deux maîtres de classe parlent de rattrapage scolaire :

Si on intervient vite et qu'on peut le remobiliser sur le scolaire, lui faire combler certaines lacunes, mais basiques...

Je pensais qu'il allait pouvoir rattraper le retard, qu'il allait pouvoir se reprendre, reprendre goût au travail, et que ça risquait de fonctionner parce que précisément, il allait être avec un maître qui serait là, un peu tout le temps pour lui...

Plus généralement, ils attendent un travail sur l'attitude et le comportement de l'élève face à l'école, qui doit être possible compte tenu des conditions particulières d'accueil de la classe relais externe, telles qu'elles sont comprises ou imaginées par les doyens. Ils énumèrent les spécificités de la classe relais externe qui doit permettre cette remobilisation de l'élève face à sa scolarité : un travail individuel avec l'élève, une équipe de professionnels différents (peu d'enseignants, présence d'éducateurs), une attention et un suivi personnalisés, des activités différentes, un temps pour la réflexion sur son identité d'élève et pour la construction d'un projet personnel.

Cet enfant a besoin d'un encadrement plus concret, plus performant que ce que nous pouvons lui offrir : moins d'élèves, un travail avec des éducateurs, moins de personnes... [Au CO, il y a] beaucoup de professeurs féminins dans la classe, [il a des] problèmes avec la femme – probablement en lien avec l'absence de sa mère. Travail sur l'image de l'école, de lui-même.

Selon la problématique de l'élève, on attend de la classe relais externe qu'elle lui fournisse des outils propices à la réussite de son projet scolaire personnel, qu'elle soit un support pour entamer quelque chose de différent et pour effectuer un travail sur lui-même. Son action doit permettre à l'élève de (re)prendre goût à l'étude, de se réconcilier avec le monde scolaire, de réaliser des progrès valorisants, d'acquérir des outils pour une réussite scolaire, de (re)trouver une image positive de soi, de (re)prendre confiance en soi, d'acquérir une estime de soi.

...qui passe nécessairement par un travail sur le comportement

Pour que cette remobilisation face à la scolarité soit possible, les doyens attendent qu'un travail sur le comportement social de l'élève soit entrepris en classe relais externe. Grâce aux conditions d'accueil (encadrement, approche éducative, cadre plus strict, structurant et rassurant, relation plus serrée entre élève et adulte), il est attendu un travail sur les règles de comportement en société et en classe, afin que l'élève puisse prendre conscience de son comportement, changer d'image, de rôle et acquérir des outils pour gérer ses pulsions.

Notons également, en écho aux directives énoncées dans le projet de la classe relais externe, l'attente figurant explicitement dans plusieurs dossiers d'élèves, que le passage en classe relais ne soit pas une fin en soi, mais qu'il prépare bien à un retour en classe d'origine dans l'espoir que l'élève puisse retrouver sa place dans le cursus normal.

3.8 Attentes de la part des élèves admis

Si la demande officielle de l'institution scolaire lors du processus d'admission porte de manière explicite sur des attentes concernant la remobilisation scolaire, les raisons ayant motivé la demande d'admission en classe relais externe sont clairement d'ordre comportemental. De ce point de vue, les élèves ne sont pas dupes et leurs propos font écho à ceux des doyens. En effet, lors des entretiens individuels conduits avec chacun d'entre eux, tous (à l'exception d'un élève déclarant ne pas savoir pourquoi il était en classe relais) ont évoqué prioritairement des raisons d'ordre comportemental.

Je faisais le bordel dans la classe, j'arrive pas à expliquer pourquoi.

J'avais de la difficulté avec les autres... alors je gattais, j'ai gatté pendant des mois.

Ben voilà, mais je ne sais pas, mais ils disent que je foutais la merde et tout, là...

Ben j'étais insolent, je menaçais.

Et puis ils me renvoyaient, ils me renvoyaient, moi, je m'énervais, je m'énervais, ça allait de pire en pire...

Tous les profs, ils disaient à ma mère : « Ouais, ce n'est pas la tête qui lui manque, c'est juste le comportement ».

En tout cas, même mon prof, quand je l'avais traité de chien, il m'avait... il m'avait dit : « Je vais faire tout mon possible pour te faire renvoyer du cycle, il faut que tu quittes cette école ». Il m'a fait ça, ouais...

J'avais trop foutu la merde.

Parce qu'ils ne me voulaient plus là-bas.

S'ils évoquent spontanément leurs problèmes de comportement, ils reconnaissent volontiers leurs difficultés scolaires et ne font pas mystère de leurs lacunes, sans pour autant considérer qu'ils ont intégré la classe relais externe pour cette raison.

Du point de vue des attentes à l'égard de la classe relais externe, les élèves admis ont plutôt de la difficulté à les verbaliser et à se projeter (« ça sert à rien »). Toutefois, trois d'entre eux ont une demande d'aide pour changer leur comportement ou pour rattraper leur retard scolaire.

4. Impact de la classe relais externe sur les élèves et les collèges d'origine

Pour prendre la réelle mesure de l'impact d'une expérience de ce type, l'ensemble des acteurs concernés doit pouvoir faire valoir son point de vue à l'aune de son propre vécu. C'est pourquoi la démarche d'analyse proposée et mise en œuvre s'est attachée à entendre, à deux reprises, les principaux intéressés que sont les élèves admis : au début de leur admission, pour saisir dans quelle disposition ils étaient au moment de leur intégration, et à la fin de leur séjour en classe relais externe, pour connaître leur appréciation de leur passage. Les professionnels de la classe relais externe, enseignants et éducateurs, se sont également exprimés sur le public d'élèves dont ils avaient la charge temporairement et sur l'évaluation du parcours de ceux-ci dans le dispositif. Enfin, les doyens et maîtres de classe des collèges d'origine ont donné leur avis sur l'utilité et l'efficacité de cette prise en charge pour leurs élèves admis durant cette première année expérimentale.

4.1 Les élèves accueillis

La Commission d'admission a examiné treize candidatures, dont deux n'ont pas été acceptées. Onze élèves ont donc intégré la classe relais externe entre début novembre 2005 et fin avril 2006, moment de la fermeture du local (cf. annexe 4, *Suivi des élèves*). Au minimum quatre élèves (et ce, déjà dès la fin du premier mois d'ouverture) et au maximum sept élèves pendant près d'un mois ont été accueillis simultanément dans le dispositif.

Contexte de l'accueil

Dès le mois de décembre, alors qu'elle accueillait quatre élèves, la classe relais externe a été amenée à plusieurs reprises à exclure l'un ou l'autre des élèves pendant quelques jours. Malgré un travail de réajustement et de réadaptation, l'équipe de professionnels n'a pas pu rétablir des conditions d'accueil et de travail propices à un fonctionnement optimal.

A la rentrée des vacances de Pâques, les six élèves qui fréquentaient la classe relais n'ont été encadrés que par les deux enseignants, sans personnel éducatif. Suite à des dérapages d'élèves hors du temps scolaire et au non-respect des lieux par certains d'entre eux, l'équipe et son responsable ainsi que la Direction générale ont décidé de fermer le local fin avril. De nouvelles modalités de prise en charge des élèves ont alors été trouvées avec les collèges d'origine, et pour le suivi de deux élèves nouvellement arrivés dans la classe relais externe, une collaboration avec le SMP a été mise en place jusqu'à la fin de l'année scolaire avec un accueil dans un centre de loisirs.

Durée de séjour

La durée de séjour des élèves dans le dispositif est variable, et le principe de base qui postulait une prise en charge ne devant idéalement pas aller au-delà de 3 mois n'a pas pu être tenu pour tous les élèves.

On dénombre en effet quatre élèves dont le séjour a dépassé les trois mois (un élève est resté 5 mois, trois élèves environ 3,5 mois). L'un de ces élèves a été exclu en raison d'un comportement inadmissible puis a bénéficié d'un suivi scolaire individualisé à domicile avec un encadrement par l'association Païdos⁴⁴ ; un autre a quitté volontairement le dispositif et les deux autres ont fait l'objet d'un retour partiel au collège d'origine accompagné d'un suivi individualisé.

Parmi les élèves qui ont fait un passage en classe relais externe de moins de 3 mois et qui auraient eu le temps de traverser les trois étapes prévues par le dispositif, deux ont été exclus (au bout de 2,5 mois) et ont été pris en charge par un foyer, et deux sont retournés dans leur collège d'origine, pour l'un sur la demande de son collège (1,5 mois), pour l'autre après avoir passé les trois étapes (2,5 mois – le seul élève ayant suivi le processus prévu).

Pour les trois derniers élèves qui ont intégré la classe relais externe dès le mois de mars, la fermeture prématurée des locaux a signifié pour l'un un retour au collège avec un suivi individualisé, après un mois de passage dans le dispositif ; pour les deux autres, pour lesquels un retour à l'établissement ne semblait pas possible, une prise en charge éducative et psychologique fortement renforcée a été mise en place avec un enseignant de la division spécialisée et un enseignant de l'équipe initiale de la classe relais externe.

A l'exception de ces trois derniers élèves arrivés tardivement, tous les élèves sont passés à la deuxième étape prévue dans le déroulement mais sans l'avoir tous achevée.

En résumé, par rapport aux objectifs prévus par la classe relais externe qui prévoyait une réintégration de l'élève dans le cursus de formation et si possible un retour dans le collège d'origine, seuls quatre élèves sont effectivement retournés dans leur collège, avec ou sans suivi individualisé, et les autres ont bénéficié de prises en charge spécifiques, à l'exception d'un élève qui est retourné temporairement dans son pays d'origine.

4.2 Le point de vue des élèves admis

Parmi les onze élèves ayant intégrés la classe relais externe, dix ont accepté de parler de leur expérience en classe relais externe et des effets qu'elle a eu sur leur comportement. Si l'on peut relever la bonne disposition de l'ensemble des élèves à répondre aux questions qui leur ont été posées, il reste qu'il est difficile de les faire verbaliser et expliciter leur situation qui peut être vécue comme difficile, voire douloureuse⁴⁵. Ainsi, leurs interventions sont très inégales, certains élèves ayant de la difficulté à développer leur réponse et à argumenter : « Ouais... », « Ben, j'sais pas ». Pour autant, les quelques propos illustratifs que nous retons reflètent au mieux le vécu et le ressenti de l'ensemble de ces élèves, la majorité d'entre eux s'étant prononcée dans le même sens sur les thématiques abordées.

⁴⁴ Association qui mène entre autres des actions préventives auprès des adolescents et offre des espaces et des projets d'intégration pour des jeunes en rupture, notamment par un suivi pédagogique et thérapeutique. Voir leur site : <http://www.paidos.org/>

⁴⁵ Comme le relèvent Millet & Thin (2003a), la situation d'entretien suppose la mise en œuvre de compétences spécifiques loin d'être maîtrisées par tous, « de dispositions verbales et cognitives proches des dispositions exigées dans l'univers des pratiques scolaires, comme le fait par exemple, qui ne va pas de soi, de devoir parler sans avoir d'autres finalités que de parler pour parler, sans autres objectifs que de s'entretenir. Elle implique que les enquêtés puissent expliciter ou verbaliser leurs pratiques en dehors même du temps de la pratique (la parole se trouvant alors dissociée du faire). » (p. 19).

Par ailleurs, leur discours mêle étroitement une appréciation des effets (positifs ou négatifs) de leur passage en classe relais externe et une évaluation plus générale du fonctionnement du dispositif.

Enfin, dans l'idée de conserver une certaine distance avec les commentaires formulés, il convient de garder à l'esprit que tous ces élèves traversent une période difficile et que la tentation est grande pour eux, dans ce contexte, d'en faire porter la responsabilité sur les autres et de noircir quelque peu le bilan qu'ils font de cette expérience en classe relais externe.

Ces réserves faites, il n'en demeure pas moins que toutes ces déclarations participent du vécu de ces jeunes et qu'il est utile de prendre connaissance de la manière dont ils expérimentent et interprètent les quelques semaines passées dans le dispositif, ainsi que la période de prise en charge individualisée qui a suivi pour certains d'entre eux.

Des attentes scolaires non comblées

Les élèves disent être préoccupés par le faible niveau des tâches scolaires qui leur sont demandées avec le souci de perdre pied par rapport aux camarades de leur classe d'origine. Ils déclarent également se sentir infantilisés par des tâches trop simples qui ne relèvent pas de leur degré.

Ils disent qu'on fait de l'allemand, normalement, ils doivent nous donner des cours d'allemand et tout... ben ils donnent rien, ils donnent rien...

Ils font que des maths de 5^e, 6^e, des trucs qu'on a déjà faits, en français on a des trucs de 5^e aussi...

En fait, eux, ils disent qu'on doit rattraper ce qu'on fait en classe, mais mon prof de classe, il ne m'a rien envoyé ; eux, ils ne me donnent pas de travail... on ne fait rien...

Il me faisait lire des petits textes, des petites histoires pourries, là, pour des enfants quoi!

Mais, voilà, en classe relais, les feuilles qu'ils nous donnaient... comment dire, elles étaient tellement faciles que j'avais, j'sais pas, ça me motivait vraiment pas de les faire, ça m'embêtait tellement de les faire, je sais pas comment dire...

Et en classe relais, on a pas de note et tout ça. C'est tout baissé tout ça, ça baisse tout, ils nous apprennent rien, ça baisse tout, on a rien à faire de la journée. Moi je dis, ça sert à rien...

Rappelons que si les raisons qui ont motivé l'admission en classe relais externe sont avant tout d'ordre comportemental, ces élèves sont souvent en rupture scolaire. Les attentes des doyens à ce sujet en donnent une illustration, lorsqu'ils parlent de la nécessité, pour chacun d'entre eux, de « lui redonner le goût d'apprendre, le réconcilier avec l'école, le remobiliser par rapport au travail, combler ses lacunes », etc. En contrepoint, les déclarations des élèves critiquant la simplicité des activités scolaires qui leur sont proposées peuvent être comprises comme l'expression d'un refus (ou d'un déni) d'admettre leur difficulté à réellement s'impliquer scolairement et d'en rejeter ainsi la faute sur les enseignants. Une autre hypothèse avancée par des études conduites sur les classes relais françaises considère que l'on peut voir dans ce paradoxe (des attentes élevées disproportionnées de la part d'élèves qui ont des lacunes importantes et sont démobilisés scolairement) l'expression d'une forte demande

d'aide pour revaloriser leur image par des contenus scolaires exigeants, signe de l'intérêt qu'on leur porte⁴⁶.

Stigmatisation et image de soi dévalorisée

Ce paradoxe quant aux attentes scolaires de ces jeunes n'est en effet qu'apparent et reflète vraisemblablement une réalité incontournable de leur vécu qui trouve, dans cette manière de faire de l'institution scolaire, une confirmation de la « stigmatisation » dont ils se sentent être l'objet : le mauvais élève, « *le nul* » que l'on extrait de sa classe pour le regrouper avec d'autres jeunes en situation difficile, « *la classe des pires* », et que l'on infantilise avec des travaux peu difficiles, « *des trucs de handicapés* ».

On peut pas mettre tous les pires dans une même classe. Même s'ils se connaissent pas, quoi, y vont faire... ils vont se connaître et ça va être pire.

Je sais pas comment dire, c'est que [...] dedans, nous les élèves, on se sentait vraiment comme des handicapés.

Parce que déjà, moi je pense, le problème, le premier problème [...] l'erreur elle était trop évidente... comment ils peuvent rassembler les plus pires de la classe [ndlr: de tout le CO] ? [...] C'est comme si la prof, elle prend les cinq élèves les pires et elle les met ensemble au bout de la classe. Vous croyez que la classe, elle va pouvoir se dérouler vraiment comme elle devrait se dérouler normalement ? Moi, je pense pas !

Ces propos donnent une assez bonne illustration de la manière dont ces jeunes se sentent dévalorisés par des tâches de peu d'importance (de leur point de vue), « stigmatisés » qu'ils sont par le regroupement dont ils font l'objet. Notons que, du fait de la petite taille du canton, l'externalisation en dehors de leur établissement les a cependant conduits à retrouver des jeunes qu'ils connaissaient déjà auparavant, avec des problématiques similaires, le côté « ghetto » s'en trouvant probablement renforcé.

De toute façon, U, V, W et X moi, je les connaissais déjà.

Ben, en fait, là, le seul que je ne connaissais pas, mais que je viens de connaître, là, c'était...c'est Y.

Ces différents témoignages viennent en écho aux préoccupations relevées par l'équipe des professionnels de la classe relais externe qui considèrent que le regroupement d'élèves en (très) grandes difficultés scolaires et comportementales, comme ceux qui ont été accueillis et qui en majorité se connaissaient déjà, explique pour une bonne part l'ampleur des difficultés rencontrées (cf. point 4.3 ci-dessous).

⁴⁶ Selon Barataud, Martin et Puyalet (2002), « Dans le but de revaloriser l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes la tentation est forte de leur proposer des tâches simples qui permettent de porter des appréciations favorables sur le travail remis [...] les élèves sont ainsi maintenus dans des procédures qui les font s'exercer sur ce qu'ils possèdent déjà, à défaut de les conduire vers de nouvelles acquisitions [...] pour réinscrire ces jeunes dans des processus d'élaboration mentale sur les contenus scolaires, des supports trop simplistes ne conviennent pas [...] le dispositif doit leur apporter un cadre, de la rigueur [...] ils ont besoin de se débattre dans des univers symboliques exigeants, contraignants » (p. 10).

Des comportements conflictuels avec prise de pouvoir sur les adultes ?

Les propos des jeunes concernant l'évolution de leurs comportements et de leurs relations avec les adultes montrent que, loin d'être solutionnés, les problèmes comportementaux qui ont principalement motivé leur demande d'admission paraissent s'être aggravés. On peut relever que l'effet-groupe apparaît en filigrane dans les différentes réponses qui nous ont été données.

Et puis quand on reste deux jours là-bas, après, on s'habitue à mal parler, à ne pas faire ce qu'on demande.

J'ai vu, directement le premier jour, j'ai vu qu'ils se laissaient trop faire les profs. Et là, j'ai dit à mes copains de là-bas, je leur ai fait : « Ici, les profs, comme ils se laissent trop faire ! »

C'est-à-dire, ils n'avaient pas beaucoup d'autorité sur nous.

Et puis, on se testait entre nous, en fait. On se disait : « Le premier jour que quelqu'un arrive, on va mettre l'alarme, il doit mettre l'alarme, sinon c'est un faux, c'est pas un vrai... » et puis, voilà, le premier jour, même moi je l'ai fait.

Ben, parce que de toute façon, ils ne pouvaient pas... ils ne pouvaient pas nous taper dessus pour nous obliger, donc... Ils ne pouvaient rien faire d'autre.

Parce qu'on voit tous les autres élèves qui font ça, et on se dit qu'on ne peut pas être le seul qui ne le fasse pas, et puis voilà.

J'ai pas fait des grosses... j'ai pas fait grand-chose. Que y'a des autres, ils ont abusé, et puis voilà. Les profs, ils étaient pas assez sévères, alors...

Pour autant, certaines de leurs déclarations vont dans un sens positif et méritent d'être relevées.

Ben ouais, c'est avec les... je ne sais pas, moi, c'était bien. Moi, je trouve que j'étais... j'étais bien avec eux.

Ouais, c'était bien aussi.

Ben ouais, parce qu'ils sont plus cool.

Une réalité en contradiction avec ce qui leur avait été annoncé

Les élèves ont eu l'impression d'avoir été trompés par rapport au discours qui leur avait été tenu avant leur admission, pour ce qui concerne le temps maximal de leur séjour dans le dispositif et une prise en charge se déroulant en trois étapes, ces deux éléments étant liés.

Les étapes, c'est des conneries, ça fait deux mois que je suis là et je fais toujours les mêmes trucs.

J'ai été arnaqué, on m'a dit que je devais rester trois mois, mais en fait on m'a menti.

La relation avec l'équipe de professionnels

Les remarques formulées concernant la nature des relations nouées entre les élèves et les professionnels de la classe relais peuvent difficilement être généralisées, car elles relèvent de dynamiques individuelles et peuvent être changeantes selon les moments.

Avec les [uns] ça allait bien ; avec les [autres] non.

Moi, ça allait.

Ouais, des fois [ça allait].

Normalement, des fois, il est cool, et des fois, je ne sais pas, des fois, on ne l'aime pas.

Par contre, certains commentaires font davantage référence au fonctionnement de la classe. La présence simultanée et quasi permanente du duo constitué par l'enseignant et l'éducateur semble un motif de critique, parce qu'elle tranche avec le fonctionnement traditionnel du CO (un professeur par matière). Cette présence permanente et régulière des mêmes professionnels semble être vécue comme contraignante et pesante par certains élèves.

J'sais pas... parce que... j'sais pas ça fait... y en a marre au bout d'un moment, et on les voyait que les quatre...

Ben, qu'il y ait plus de profs et d'éducateurs, de manière à ce qu'il y ait des changements.

Hein ! Ouais, mais même... mais tout le temps ! Toujours deux.

Quelques remarques questionnent également l'articulation qui n'est pas toujours clairement perçue entre enseignement et éducation, et la répartition des rôles au sein du duo.

Alors qu'eux [les éducateurs], ils t'apprenaient rien, en fait, ils étaient juste là pour faire joli, j'crois.

Les quelque rares points positifs sont en « creux »

Les relations avec les pairs sont quasi unanimement perçues comme bonnes.

Ben, c'était bien avec les autres élèves, ouais, ouais...

Ben c'était bien, je m'entendais bien avec les autres élèves, c'était bien.

Entre les élèves, ouais, il y avait une bonne ambiance.

Entre nous... c'est la première fois que je me suis entendu aussi bien avec des élèves, comme ça.

Nous noterons que cette bonne entente entre les élèves a cependant contribué indirectement à péjorer le climat de la classe, la forte cohésion des élèves s'étant faite au détriment des adultes. Nous verrons plus loin que chez des élèves en grande difficulté, le groupe de pairs joue un rôle important parce qu'il apparaît comme un refuge symbolique, les élèves pouvant s'y valoriser dans d'autres dimensions que les dimensions scolaires, notamment en s'opposant aux adultes.

Pour un élève qui ne s'est pas senti à l'aise avec ses camarades, la classe relais a eu un effet bénéfique en lui révélant qu'il n'était pas à sa place et en lui donnant les motivations pour se remettre en question.

Je m'entendais bien, mais [...] j'sais pas, j'aimais pas rester à midi avec eux, j'allais avec mes copains. [...] Parce que c'était pas mon truc. Moi, je fume pas, des trucs comme ça [...] J'ai jamais parlé comme ça à un prof. [...] Moi, ben, j'ai profité quand les autres, ils n'étaient pas là. Voilà, des fois, j'étais tout seul dans la classe et puis voilà, j'ai profité de travailler tout seul.

D'autres élèves font état d'un changement dont ils n'entrevoient pas forcément les causes, si ce n'est une prise de conscience qu'ils n'ont pas d'autre alternative que de se remettre en question.

Depuis quand je suis allé en foyer et tout, j'ai commencé à réfléchir... Je me suis dit que j'étais en 7^e A, comment j'ai pu redescendre de faire une 8^e B, comment j'ai pu redoubler la 8^e B et pas encore la passer ? Déjà rien que ça, ça me faisait péter les plombs et puis je me disais : « Là il faut que j'arrête. »

Ben j'sais pas, si j'aurais pas été là-bas, j'aurais continué à déranger la classe. Et puis comme je suis parti là-bas, et puis j'ai bien réfléchi, ben je me suis calmé.

Ouais, et c'est pas l'prof qui m'a fait réfléchir, c'est moi : j'ai vu comment c'était un prof, en fait. Pour moi, n'importe quel prof que j'voyais, ben j'sais pas, j'l'embêtais, mais maintenant j'sais pas...

Des prises en charge individualisées vécues comme globalement positives

Près de la moitié des élèves ont bénéficié d'un suivi individualisé après le passage dans la classe relais externe et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il s'agit des cinq élèves qui fréquentaient le dispositif au moment de la fermeture du local intervenue à la fin avril, et d'un autre élève exclu de la classe relais en février.

Les modalités de leur prise en charge ont été personnalisées pour tenir compte au mieux de leurs besoins : suivi individualisé à leur domicile, dans un centre de loisirs ou dans un établissement du CO, encadrement par Païdos.

Dans leurs déclarations, les élèves concernés mettent en évidence le fait que la période qui a suivi la fermeture du local a été vécue globalement de manière positive. L'expérience d'un mode de fonctionnement plus strict (du point de vue des horaires notamment) et les différentes formes de suivi individualisé sont appréciées quant à leur impact sur l'image de soi et à une remise au travail scolaire.

En voyant le prof, là, chez moi, là je vois que les profs, quand même, ils sont pas comme je pensais. J'sais pas... moi j'trouvais qu'ils étaient cons, si vous voulez... ben j'sais pas, y a des profs qui sont cools, y a des profs qui sont méchants, si vous voulez, voilà !

Je rattrapais, là, ce que j'avais raté [...] dans toutes les disciplines.

Ça, rien que le fait de venir à huit heures moins cinq et de pas venir à neuf ou dix heures, moi je dis déjà, c'est un peu plus une école normale.

4.3 Le point de vue de l'équipe de la classe relais externe

Les membres de l'équipe socio-éducative ont été interrogés à propos de leur perception de l'évolution des élèves dans le cadre de la classe relais. Il s'agissait en particulier pour eux d'évaluer l'efficacité et l'utilité du dispositif mis en place pour ces élèves en grande difficulté et pour lesquels le cadre scolaire habituel ne semblait pas adapté, et de mesurer le degré d'atteinte des objectifs assignés à la classe relais externe durant cette première année d'expérience.

Il faut relever ici la lucidité, la franchise, le courage et la capacité d'autocritique dont ont fait preuve les professionnels de l'équipe dans la manière dont ils ont évalué aussi bien le fonctionnement que les effets de la classe relais externe.

Appréciation générale : un constat d'échec relatif

De manière générale, les membres de l'équipe éducative sont critiques quand il s'agit d'évaluer la première année d'expérimentation de la classe relais externe, même si les avis sont plus ou moins nuancés.

La classe relais n'était pas adéquate puisqu'elle n'a pas rempli ses objectifs.

L'idée de mettre les élèves à l'écart un moment pour les réintégrer [dans leur collège], je pense que ça peut être une bonne formule mais cette année, ça n'a pas marché, puisqu'on n'a pas pu les remettre dans leur collège correctement. Deux élèves sur onze, ça ne va pas ! J'aimerais bien qu'on continue mais avec des correctifs importants [au niveau du dispositif].

On n'a pas réussi à travailler contre ce sentiment de toute-puissance qu'ont ces élèves, on l'a plutôt renforcé parfois. A certains moments, les élèves avaient presque le contrôle sur ce qui se passait et je pense que ça peut être négatif pour leur construction personnelle.

Les professionnels étaient conscients de la complexité de la tâche qui les attendait, savaient qu'ils seraient confrontés à des élèves très difficiles, mais n'avaient pas anticipé les effets du groupe.

Je pense qu'il y a beaucoup de collègues qui ne pourraient pas faire ce travail. Je m'attendais à ce que ce soit comme ça mais ce que j'avais mal mesuré avant, c'est la dynamique des jeunes entre eux.

Malgré les obstacles, l'expérience accumulée au cours de cette première année expérimentale est mise en avant par l'ensemble des acteurs concernés.

Je pense que fondamentalement, tout le monde a appris dans cette expérience.

Une sérénité rendue au collège d'origine

L'effet bénéfique sur le collège d'origine est souligné, tout en reconnaissant les limites du travail et de la prise en charge de ces jeunes dans le dispositif.

C'était un échec pour ces élèves... C'est sûr que la fonction de soulager les établissements a été bénéfique et qu'il y a eu certainement des points bénéfiques pour les élèves. Tout n'a pas été négatif en conclusion dans l'ensemble.

La classe relais comme révélateur pour les élèves

Rappelons que le premier objectif était de permettre au jeune de travailler sur des questions scolaires et comportementales qui, à un moment donné, l'empêchaient de s'insérer dans un établissement. De ce point de vue, le témoignage suivant met en avant le travail de bilan pédagogique et de prise de conscience qui a pu se réaliser dans le cadre de cette prise en charge.

La classe relais externe, dans sa première version, a atteint l'objectif de permettre aux élèves de faire un point de situation sur là où ils en étaient. Parfois, ils s'illusionnaient sur les capacités qu'ils avaient ou qu'ils n'avaient pas en termes scolaires, et la classe relais a permis de révéler un certain nombre de choses. L'objectif a été atteint. J'ai plus de réserves sur la façon dont ça s'est passé.

Les particularités des élèves de la classe relais externe

Il n'y a pas eu véritablement de surprise quant au type d'élèves accueillis. Leurs caractéristiques, leurs problématiques et les motifs de leur admission dans le dispositif correspondaient bien à ce qui était attendu.

Je m'attendais à ce type d'élèves mais, une fois de plus, on n'en n'avait pas parlé en équipe avant le début [de l'ouverture de la classe relais].

Des lacunes dans la préparation de l'équipe sont mises ici en lumière, en particulier dans l'approche individuelle des élèves.

Oui, chacun des élèves que nous avons eus avait sa place chez nous, pour son histoire... mais on aurait dû s'adapter un peu mieux.

Selon les professionnels de l'équipe, les difficultés ont surgi essentiellement en raison de la concentration de ces élèves aux profils similaires et aux problèmes de comportement massifs au sein de la classe relais.

On s'est retrouvé avec beaucoup d'élèves de même type, avec des problèmes de comportement, sauf une élève qui était absentéiste. Ça donne un groupe qui est plus explosif.

Malgré la diversité des établissements de provenance des élèves accueillis, il s'est trouvé que la plupart d'entre eux se connaissaient et se fréquentaient en dehors de l'école. Cette particularité a vraisemblablement contribué à ce qu'ils forment un groupe, un bloc soudé en opposition et face à l'équipe socio-éducative.

L'exclusion de certains élèves

Les incidents importants qui se sont déroulés à certains moments ont conduit l'équipe et la direction de la classe relais à exclure certains élèves pour des périodes courtes, ceci pour mettre fin à des situations qui n'étaient simplement plus viables. D'ailleurs, les professionnels de l'équipe, tout en reconnaissant que cela n'aurait pas dû se produire, soulignent que c'était inévitable.

On n'aurait jamais dû virer le moindre gosse. Mais je ne sais pas comment faire, à part ça, pour les garder tous. C'est vrai qu'à plus de quatre, il y a une dynamique qui s'instaure entre eux, qui devient tellement dure qu'on arrive plus à bosser parce qu'à partir de cinq, il y a des conflits.

L'assiduité des élèves en classe relais externe

Concernant le comportement des élèves, les professionnels de l'équipe relèvent le très faible absentéisme des jeunes, phénomène qui témoigne d'un changement d'attitude pour bon nombre d'entre eux et qui pourrait plaider en faveur de la classe relais externe.

Les élèves sont toujours venus. J'ai toujours été sidéré du fait qu'ils n'aient jamais manqué... Quand il y en avait un qui était en retard, il nous téléphonait : « J'ai raté le bus, Monsieur ! », des trucs qu'ils n'auraient jamais fait dans leur collège.

Un enseignant relève que les élèves étaient probablement sensibles à l'engagement de l'équipe éducative, au-delà des nombreuses difficultés et conflits survenus dans cet espace relais.

Malgré tous les conflits, je pense qu'ils étaient sensibles au fait qu'on était là parce qu'on s'intéressait à eux. J. m'a dit plusieurs fois que beaucoup d'adultes s'occupaient de lui mais n'en avaient rien à foutre.

Certaines attentes des jeunes n'ont pas été comblées

L'équipe socio-éducative était confrontée à la fois aux attentes des collèges et des jeunes, voire de leur famille. Les attentes des uns et des autres étaient-elles conciliables ?

Par ailleurs, suite à des situations de crise aigüe vécues au sein des collèges, l'adhésion des élèves pour entrer en classe relais était souhaitée, mais finalement pas exigée. Cela a-t-il eu des incidences sur leur attitude ? Autant de questions qui restent partiellement sans réponse.

C'est une déception. Les jeunes auraient voulu quelque chose de nous qu'on ne leur a pas donné. Ce n'est pas forcément du travail scolaire. Une fois de plus, ils venaient tout le temps, c'est bien qu'ils attendaient quelque chose.

Un enseignant, sachant que certains élèves ont pu déclarer qu'ils ne « faisaient rien » en classe relais, explicite une contradiction révélatrice d'une attitude plus générale rencontrée chez ces jeunes et met en évidence la complexité des attentes et des représentations des uns et des autres, ainsi que les contradictions et incompréhensions qui peuvent en résulter.

Le fait de dire « on ne travaillait pas », alors que c'est eux qui refusaient de travailler, c'est peut-être aussi une façon de repousser l'échec sur l'autre, parce qu'eux se sont sentis en situation d'échec puisqu'on les gardait en classe relais externe alors qu'ils voulaient rentrer dans leurs collèges. Il fallait bien qu'ils se fassent une représentation dans laquelle ils n'étaient pas responsables de leur situation.

Les intentions à l'épreuve de la réalité

Les enseignants reconnaissent que les tâches qu'ils ont données aux élèves de la classe relais n'étaient pas toujours appropriées. Ils y ont été contraints parfois pour des raisons de gestion du groupe ou parce que ces mêmes élèves refusaient tout simplement des tâches plus complexes.

Il n'est pas impossible qu'on leur ait donné des tâches parfois trop simples... mais quand je les ai lancés sur une lecture suivie, ils n'ont jamais lu une page.

J'ai pu aussi donner des fiches à un élève un peu en vitesse parce qu'il fallait en gérer un autre qui était en train d'exploser.

Les élèves se sont sentis relégués dans une classe-ghetto

Les membres de l'équipe conçoivent que les jeunes aient pu se sentir dans une classe-ghetto, tout en insistant sur le fait qu'aucune autre solution n'était envisageable pour eux et qu'en dépit des difficultés rencontrées, c'était sans doute la seule solution à ce moment-là.

Les élèves ont senti ça comme une classe-poubelle [...] on est quelque part des héros qui prenons les élèves dont personne ne veut.

S'il n'y avait pas eu la classe relais, qu'est-ce que les écoles auraient fait pour ces gamins-là ? De ce que je connais de l'école, de la structure, je pense que la classe relais était mieux pour ces élèves, malgré tous ses dysfonctionnements, que ce qu'on aurait pu mettre sur pied dans les différents collèges.

Faut-il maintenir une structure du type classe relais externe ?

Les avis des professionnels en charge du dispositif sont partagés. Un enseignant précise qu'un dispositif relais interne au sein d'un CO aurait pu tout à fait prendre en charge les élèves de manière efficace.

On aurait pu faire beaucoup mieux ailleurs... En classe relais interne, avec des élèves ayant les mêmes caractéristiques, il n'y a pas eu les mêmes débordements qu'ici.

Ces élèves, on les met ensemble parce qu'on les retire de l'établissement et à partir de là, qu'est-ce qu'on fait avec eux, pour eux, avec la meilleure structure possible, la plus intéressante et pertinente, efficace ? On pourrait les mettre ponctuellement dans des classes qui fonctionnent mieux... On l'a fait pour la classe relais interne. Dans ces classes on avait trois critères : problème de comportement, absentéisme ou abandon, découragement, élève découragé qui vient sans ses affaires...

Par contre, d'autres avis soulignent, en dépit des difficultés rencontrées, l'importance de maintenir une structure externe à l'établissement scolaire pour ces élèves.

J'ai eu beaucoup de discussions avec des gens de l'enseignement tout au long de l'année, en dehors de la classe relais et j'aurais quand même peur que si ce type d'expérience ne se reconduit pas, on en arrive à de vraies exclusions.

La possibilité ou non d'externaliser le dispositif relais pose finalement la question de la responsabilité de l'institution scolaire vis-à-vis de ces élèves en difficulté – dans le cadre de la scolarité obligatoire.

J'entends de plus en plus de collègues dire « cet élève n'a pas sa place à l'école » et je ne suis pas d'accord car c'est à nous de lui faire la place, nous avons l'obligation de le garder et ce n'est pas une solution de dire « il n'a pas sa place », il faut des solutions.

La classe relais externe répond-elle aux besoins spécifiques de ces élèves ?

Un éducateur estime que la classe relais externe, telle qu'elle a été conçue et a fonctionné pendant la première année d'expérimentation, n'était pas adéquate pour répondre à l'ensemble des besoins spécifiques de ces élèves.

Ce qui était difficile à la fin, c'est qu'il n'y avait pas d'éducateur pour récupérer le truc, donc le gamin, il piquait sa crise. Il faisait une lettre d'excuses après, mais ça ne faisait pas avancer.

Pour ces élèves, il faudrait le centre de jour [...] quelque chose d'orientation psycho-éducative, avec de la thérapie [...] J'aurais bien aimé verbaliser un certain nombre de choses avec ces jeunes [...] il faut imaginer la réinsertion scolaire plus tard.

Ainsi, se pose à nouveau un ensemble de questions. L'éducatif doit-il primer sur le scolaire ? Faut-il avoir comme objectif prioritaire la réinsertion des élèves en classe ou dans l'établissement d'origine ? Quelle place accorder au suivi thérapeutique ?

4.4 Le point de vue des collègues

Les doyens ont été sollicités pour donner leur appréciation quant à l'évolution de l'élève suite à son passage en classe relais. Bien que pour eux les objectifs de départ n'aient pas été atteints, ils relèvent néanmoins certains effets positifs ou négatifs en se référant aussi bien à leurs attentes à l'égard du dispositif qu'à la situation effective de l'élève.

Une appréciation difficile

Pour une partie des doyens, il est difficile d'apprécier l'impact du passage de l'élève dans la classe relais, dans la mesure où ils n'ont pas eu suffisamment d'éléments pour le faire. D'une part, ils soulèvent le fait qu'ils ont manqué d'information sur l'élève lui-même, ses activités scolaires et son évolution lors de son passage dans le dispositif, et notamment qu'ils n'ont pas eu connaissance d'un bilan pédagogique qui devait être établi par l'équipe de professionnels. D'autre part, pour diverses raisons, certains doyens ont eu très peu de nouvelles ou de contacts avec l'élève après sa sortie de la classe relais externe.

Qu'ils aient les moyens d'évaluer ou non le passage de l'élève, tous les doyens constatent toutefois que la situation de l'élève ne s'est pas améliorée, voire s'est cristallisée, à l'exception d'un élève qui a suivi le processus des trois étapes et a réintégré sa classe d'origine.

Un échec programmé ?

Lorsqu'ils parlent de leurs attentes à l'égard de la classe relais, certains doyens expriment leur espoir d'une amélioration de la situation de l'élève après son passage en classe relais externe : « *ça nous paraissait possible* », « *je ne pensais pas que c'était impossible* », « *j'ai pensé que ces personnes professionnelles réussiraient ce que nous, on n'avait pas pu développer davantage* ».

Pourtant, déjà avant l'admission en classe relais externe, ils disent avoir eu un doute quant à un changement possible chez l'élève, voire à un retour dans la classe d'origine. Pour eux, la non-réussite du passage en classe relais externe était donc prévisible, car la situation familiale et personnelle de l'élève était telle qu'il était impossible, à l'aide du dispositif mis en place, de réussir des changements profonds dans un laps de temps aussi court (c'est-à-dire en deux ou trois mois).

Par ailleurs, dans certains cas, l'objectif de réintégrer l'élève dans sa classe d'origine, voire dans son collège, n'était pas envisageable dès le début ou s'est avéré ne plus l'être au cours du séjour de l'élève en classe relais.

Mais on avait déjà dit tout de suite que le retour [au collège] nous paraîtrait difficile, étant donné ce qui s'était passé [...] Mais on avait tout de suite mis quelques bémols par rapport à cet automatisme-là.

A partir du moment où il a été renvoyé [de la classe relais externe], on ne pouvait pas le reprendre ici, puisqu'on lui avait dit : « La condition pour que tu reviennes en classe, c'est [...] que ça se passe bien là-bas. »

Ainsi, dès le départ, des doyens disent n'être pas convaincus que la classe relais externe soit la meilleure solution. Considérant que la problématique de ces élèves nécessite une prise en charge intensive sur le plan psychosocial que la classe relais externe ne pouvait offrir, ils pen-

sent qu'il aurait été préférable de recourir à une structure de type internat, car l'élève a « *des problèmes tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école* ». Mais proposer le foyer ou l'internat implique l'accord des parents de l'élève, qui passe par une reconnaissance et une acceptation des difficultés de leur propre enfant.

Je ne suis pas sûre que c'était la bonne chose de l'envoyer là-bas [en classe relais] [...] Moi, je pense que pour ce genre d'élève, l'alternative, mais c'est un petit peu utopique, ce serait qu'il aille dans une école style foyer, ou je ne sais pas, dans [...] un internat, très strict, vraiment très cadrant... Je pense que ça serait le mieux pour lui. Mais quelque chose de vraiment bétonné, cadré...

Un sas vers une solution plus appropriée

Si, globalement, la classe relais externe n'a pas eu un impact positif sur les élèves, des doyens soulèvent l'intérêt du dispositif comme pouvant être un palier ou une étape pour décider d'une prise en charge différente de type internat, que la famille (et l'élève) pouvait difficilement admettre préalablement.

Le passage dans le dispositif a permis aussi à des élèves d'aller au bout de leur processus de refus, leur donnant l'opportunité, dans une situation plus extrême, d'une prise de conscience de leur comportement. Le fait de perdre leur chance de retourner au collège d'origine, alors qu'ils souhaitent ardemment retrouver leurs marques dans leur lieu de vie habituel, a poussé certains élèves à changer d'attitude et de comportement.

Le profil de l'élève non adapté au dispositif ?

Des doyens expliquent aussi l'échec du passage en classe relais externe par le fait que celle-ci n'était pas adaptée au profil de l'élève accueilli. Le dispositif ne pouvait donc pas répondre aux attentes du collège ou de l'élève, comme prendre le temps de la réflexion sur le comportement de l'élève, mettre en place un suivi psychologique, proposer un rattrapage scolaire ou tout au moins, maintenir le niveau scolaire de l'élève.

Un doyen reconnaît par ailleurs que le profil de l'élève proposé à l'admission ne correspondait pas exactement à celui prévu dans le projet, mais il fallait agir dans l'urgence. Par ailleurs, laisser l'élève en classe n'aurait pas été non plus la meilleure des solutions.

Alors cette classe relais, ça a été un peu le fantasme de plein de gens, et quand R. a systématiquement dysfonctionné, on a réussi, plus ou moins consciemment, à retarder au maximum le choix, et c'était clairement un cas disciplinaire, avec tout le reste. [...] Mais ce n'était pas le but [de la classe relais externe]. C'était plutôt une espèce de désaffection, désinvestissement de l'école qui était mis en avant, et il ne fallait pas que ce soit médical, des problèmes de médical, problèmes de pénal, etc. Finalement, de guerre lasse, autour de décembre, juste avant Noël, le dossier a été envoyé, avec beaucoup d'attente aussi des enseignants.

Entre urgence à trouver une solution et doute quant aux possibilités du dispositif à répondre aux attentes des collèges, des doyens expriment des regrets d'avoir envoyé l'élève en classe relais externe, notamment au vu de la cristallisation et de l'amplification des problèmes de son comportement.

Aucune réelle amélioration perçue chez l'élève, mais le bienfait de « l'externalité »

Quelques doyens attribuent certains effets positifs du passage dans le dispositif prioritairement au contexte dans lequel s'est retrouvé l'élève. La remobilisation au niveau scolaire et comportemental est due par exemple, chez un élève, au fait qu'il estimait ne rien faire comme travail scolaire en classe relais externe, alors même que le collègue lui avait dit : « *On veut te sauver ton année.* » Ayant peur de perdre pied, il s'est remobilisé rapidement dès son retour au collège. Pour un autre élève, face au comportement des autres jeunes accueillis dans le dispositif, « *il n'a eu qu'une seule hâte, c'était de revenir dans sa classe, à se dire : 'Moi, je ne veux jamais devenir comme ça.'* » Les améliorations perçues par les doyens dans le comportement de l'élève seraient donc dues essentiellement à l'envie de regagner au plus vite la classe d'origine. Mais ces améliorations sont très ténues et limitées et les doyens disent manquer de recul suffisant pour porter une juste appréciation.

Pour les autres élèves, il y a eu une rapide dégradation au niveau du comportement, due en partie à la dynamique de groupe qui a mené à des exclusions de la classe relais externe.

Quant au niveau du travail scolaire, les doyens ne constatent aucune amélioration, ce qui a provoqué sans doute pour l'un ou l'autre des élèves une amplification des problèmes comportementaux et une perte du sens de leur présence en classe relais externe.

Par contre, en concordance avec les attentes des doyens à l'égard de la classe relais, l'éloignement de l'élève a eu des effets immédiats et bénéfiques pour la classe d'origine. Ils sont évoqués sans hésitation par certains doyens et maîtres de classe, même si cela n'a pas tout réglé.

Si je fais l'évaluation par rapport à la classe, c'était bénéfique, et je pense que si on avait eu A. jusqu'à la fin de l'année, j'ai pas mal d'élèves en difficulté, mais il y en aurait eu plus.

Quant à notre classe, ça a été beaucoup, beaucoup mieux dès l'instant où il a quitté la classe ; l'ambiance de travail a été complètement différente [...] Bénéfique pour notre classe et pour nous, les profs, on était quand même soulagés.

5. Évaluation du fonctionnement du dispositif

L'étude d'impact prévoyait une évaluation du fonctionnement du dispositif par les acteurs membres de l'équipe socio-éducative et par les professionnels des CO concernés par une admission dans la structure, afin de repérer les facteurs pouvant influencer le déroulement de la prise en charge des jeunes et plus globalement l'efficacité de la classe relais externe.

5.1 Le point de vue de l'équipe de la classe relais

Les membres de l'équipe socio-éducative ont été interrogés sur leur perception du déroulement de cette première année d'expérimentation de la classe relais externe en examinant plus particulièrement le fonctionnement de la Commission d'admission, les modalités de prise en charge des jeunes (durée du séjour, organisation des activités, etc.), et le devenir des élèves à l'issue du séjour dans le dispositif. Ils ont également été invités à évaluer le fonctionnement de l'équipe et la pertinence des rôles des uns et des autres, ainsi que la qualité des relations qu'ils ont eues avec le réseau de professionnels en charge des jeunes admis dans cette structure.

Préparation de l'admission du jeune dans le dispositif

La présentation de la classe relais aux établissements et aux élèves concernés

Les membres de l'équipe relèvent qu'une information administrative a été diffusée au niveau des directions des collèges du CO.

Au niveau des cycles, je crois que l'information est passée au conseil de direction, tous les projets ont été vus, l'information administrative a largement passé...

Ils estiment cependant qu'elle n'était pas suffisante si l'on tient compte du fait que les enseignants des collèges n'ayant pas d'expérience antérieure de ce genre de dispositif, ils s'en sont fait une certaine image qui ne correspondait pas forcément au projet. Aux dires des membres de l'équipe, il s'en est suivi une assez grande diversité dans les représentations de la classe relais externe, différences qui sont apparues au moment de la demande d'admission des élèves. Ainsi, ces derniers ont été informés sur le dispositif de manière variable selon les collèges : certains ont été largement informés du dispositif par leur établissement et ont été d'accord à des degrés variables de venir en classe relais, alors que d'autres n'ont pas eu d'autre solution. La conception et l'usage du dispositif ont également fait l'objet de représentation diverses : l'équipe socio-éducative relève ainsi que plusieurs établissements envisageaient fermement le retour de l'élève et sa réintégration, alors que d'autres semblaient surtout se positionner dans une perspective à court terme : éloigner l'élève du CO.

L'adhésion des élèves : des contradictions entre le modèle et la réalité

Les professionnels insistent sur la nécessité pour l'élève d'être bien informé sur la classe relais externe, qu'il ait bien compris sa fonction et ses objectifs.

La condition liée à l'adhésion de l'élève au projet de classe relais externe n'a pas pu être respectée dans tous les cas, en particulier dans des situations de crise au niveau du collège. Ce flou, voire cette contradiction a fortement dérangé les membres de l'équipe.

Ça ne me dérange pas trop qu'un élève soit obligé de venir, mais il faut que cela soit clair pour tout le monde. On ne peut pas d'un côté laisser le choix à l'élève et lui dire « t'as le choix » – c'est le message qu'on leur donnait au départ puisque, dans les principes, on disait que le jeune devait être partie prenante – et d'un autre côté lui dire « t'as pas le choix mon gars, il faut que tu y ailles ». Il faut être vraiment clair.

Il faudrait que l'élève fasse un stage de 15 jours en classe relais et signe un contrat après. Un vrai contrat, que le gamin ou la famille aient le droit de refuser. Parce que là, ils n'ont pas vraiment eu le droit de refuser... Le gamin, c'est quand même quel-qu'un qui existe [...] il faut qu'il soit un minimum investi dans le truc ; s'il ne veut pas, ça ne sert à rien. Il faut que ce soit intégré au niveau du cycle que le gamin, il peut revenir dans l'établissement après 15 jours.

La préparation de l'admission

Dans le projet initial, il était prévu que le CO prépare un dossier d'admission discuté dans le cadre de la Commission, laquelle décidait ou non de l'intégration du jeune dans la classe relais. Ce n'est qu'à l'issue de cette phase que l'élève et sa famille en étaient informés. Dans les faits, cela ne s'est pas toujours déroulé dans cet ordre, compte tenu parfois de l'urgence à trouver une solution pour l'élève.

Les gamins, ils étaient déjà informés avant [la Commission d'admission]...

Aux dires des membres de l'équipe, la préparation de l'admission ainsi que la nature et la qualité des informations concernant la problématique des élèves ont été très variables selon les collègues.

Dans certains cas, les informations étaient plutôt des justifications du fait qu'il fallait sortir l'élève de l'établissement ; dans d'autres cas, les dossiers d'élèves comportaient des éléments exprimés dans l'optique de sa remobilisation.

Les professionnels de la classe relais précisent que le dossier remis par la Commission d'admission était important mais que des compléments ont été nécessaires selon les cas.

L'information a bien circulé lorsqu'il a été possible d'organiser une première réunion avec l'élève, ses parents, le doyen ou le maître de classe et le conseiller social, en présence des deux référents de la classe relais (enseignant et éducateur), ceci dans le but de mettre en place le suivi.

Une fois que l'admission était décidée, on recevait un e-mail nous disant « Un nouvel élève arrive ». Alors, il fallait choisir les référents, puis téléphoner à droite et à gauche, aux parents, aux profs, aux doyens et trouver un moment commun pour une réunion. Ça a été très difficile à mettre sur pied. Il y a des gamins qui ont attendu plus de quinze jours... quand il y a des situations d'urgence avec des élèves, c'est grave de les faire 'poireauter' entre deux chaises. Ils peuvent nourrir le sentiment que leur collègue les vire et que nous, on n'est pas pressé de les recevoir.

Ce témoignage met bien en évidence les difficultés rencontrées pour organiser une rencontre avec les acteurs concernés, ce qui a eu pour effet un retard certainement dommageable pour le jeune en attente.

Le rôle de la Commission d'admission

Le fonctionnement prévu a effectivement été mis en œuvre. Ainsi la Commission a demandé aux directions des collèges qu'elles présentent la situation de l'élève pressenti, puis elle l'a évalué et a finalement statué.

Le responsable du dispositif a relevé notamment le rôle positif joué par cet organe pour proposer des alternatives ou des solutions complémentaires comme cela était prévu dans le projet. Il évoque notamment la présentation faite à la Commission d'un cas d'élève ayant déjà passé par un dispositif interne. Au terme de la discussion avec l'ensemble des membres, il s'est avéré que le problème de ce jeune ne pouvait se résoudre dans le cadre scolaire et finalement, une solution satisfaisante a été trouvée avec le Service de protection des mineurs. Il est d'avis néanmoins que la Commission devrait consacrer plus de temps au processus d'admission.

La présence indispensable d'un membre de l'équipe socio-éducative à la Commission

Les membres de l'équipe insistent sur l'importance de la présence de l'un d'eux dans la Commission d'admission. Ils relèvent que c'était l'occasion d'apprendre beaucoup de choses sur le jeune en complément de ce qui figurait dans le dossier d'admission et d'être ainsi informé directement, selon les cas, au sujet du réseau mis en place autour du jeune (SPMi, conseiller social, direction, etc.). Même si ce représentant (le coordinateur en principe) n'avait pas la possibilité de voter pour l'admission de tel ou tel élève, il pouvait poser des questions et vérifier également le degré d'adéquation entre le profil de l'élève présenté à la Commission et le modèle de prise en charge de la classe relais.

La participation d'un représentant de la classe relais n'a malheureusement pas pu se faire tout au long de l'année. Ainsi, l'expérience a montré qu'il faudrait que le temps de présence du coordinateur aux réunions de la Commission fasse partie intégrante de son horaire.

Prise en charge des élèves en classe relais

Le modèle de fonctionnement adopté consistant pour le jeune à traverser trois étapes (projet personnel, remobilisation scolaire en lien avec les enseignants de la classe d'origine puis retour partiel en classe d'origine) n'a pas pu se concrétiser dans tout son déroulement pour la plupart des élèves accueillis.

Les trois étapes et leur rite de passage

Intellectuellement c'est une belle construction. On ne l'a jamais appliquée.

Une fois encore, un membre de l'équipe regrette de ne pas avoir participé à la phase de mise au point du modèle pensé par d'autres.

On a appliqué un modèle qui n'a pas été construit par l'équipe.

Les difficultés de mise en œuvre de ce modèle d'organisation sont apparues en lien avec les élèves accueillis.

Ce qui voulait être quelque chose de symbolique autour de passages s'est révélé finalement contre-productif, puisque certains élèves sont restés des semaines et des semaines sans parvenir [à terminer leur projet]. Est-ce qu'il faut adapter le modèle à ces élèves ou les élèves au modèle ?

Des évolutions diverses chez les élèves et une évaluation différenciée entre les aspects éducatifs et scolaires ont complexifié la tâche de l'équipe qui s'est trouvée parfois dans une position jugée peu claire vis-à-vis de ces jeunes, ce qui n'était pas acceptable selon ces professionnels.

Ce qui m'a gêné par rapport aux étapes, c'est qu'on n'a pas pu les traiter au fond avec des rôles partagés entre enseignants et éducateurs. Par exemple, l'enseignant disait « Moi, je peux le faire passer dans l'étape 2 au niveau scolaire, en tout cas il a fait son exposé, par contre son comportement vis-à-vis de moi est insupportable, donc je ne le fait pas passer. »

Symboliquement, je pense que c'est bien de marquer des étapes dans la vie des élèves, mais il faut qu'elles soient extrêmement claires et acceptables. Qu'est-ce qu'on fait avec ce type de jeunes ? Est-ce qu'on fait de l'école à proprement parler ? Du coup, on les fait grandir par des étapes scolaires comme on fait en 7^e, 8^e, etc., ou est-ce qu'on est sur un autre versant ?

On était clair dans la 1^{re} étape en termes d'exposé mais on n'était pas clair au niveau éducatif, on l'était encore moins au niveau de la 2^e et de la 3^e étape. Il y avait un aspect subjectif dans les critères de passage et ce n'est pas tolérable.

Le projet du jeune

Ce projet personnel constituait réellement un élément-clé dans les étapes à traverser pendant la prise en charge du jeune. Au-delà du travail effectué par l'élève, c'était une occasion de réunir à la fois sa famille, son maître de classe et le doyen de son établissement d'origine ainsi que d'autres professionnels chargés de son suivi.

Selon les professionnels de la classe relais, la soutenance du projet par le jeune a été difficile à concrétiser, compte tenu du nombre de personnes concernées dans le cadre du réseau.

C'est une idée qui vient de la classe relais interne, et là, quand un gamin présente son projet, son maître de classe peut venir, il est dans le bâtiment. Dans la classe relais externe, on a eu toutes les peines du monde à réunir les gens, parce que l'élève devait présenter son projet devant ses parents, son doyen, son maître de classe et éventuellement le psy ou l'assistant social. Ça prenait 15 jours, et certains élèves ne voulaient plus [exposer leur projet], avaient perdu leurs papiers...

Les difficultés d'adaptation du modèle à la réalité du dispositif externe ont largement complexifié le travail de l'équipe éducative.

Le temps de séjour en classe relais

Bien qu'il ne soit pas fait mention d'une durée limite de trois mois dans le projet décrivant le cadre du dispositif, cette information a circulé auprès de bon nombre d'acteurs concernés et cela n'a pas simplifié la tâche de l'équipe.

La durée estimée à trois mois en classe relais a pas mal piégé les choses dans la classe relais, puisque le message a été repris par certains enseignants, par les élèves et leur famille.

Cette question a donné lieu à une série de malentendus, en particulier pour les élèves qui n'ont pas accepté l'idée qu'ils devraient éventuellement rester plus de trois mois en classe relais. Ils ont eu l'impression d'avoir été trompés et leur attitude d'opposition s'est parfois renforcée.

Retour dans l'établissement scolaire

Une étape importante

La réintégration dans la classe d'origine est une étape importante dans le processus et, de l'avis des professionnels, elle doit se construire et être formalisée, aussi bien pour les jeunes que pour leur famille, ce qui n'a pas pu se faire dans les meilleures conditions au cours de cette première année d'expérience.

Le retour doit se construire avec la classe d'origine...

C'est ce qui était indiqué dans le projet. Dans les faits, les membres de l'équipe n'ont pas pu toujours compter sur une étroite collaboration avec l'établissement d'origine.

Les établissements étaient tellement soulagés de placer les élèves chez nous que c'était plutôt « Prenez votre temps... Il ne faut pas qu'ils franchissent les étapes trop vite. »

Les expériences réalisées ont montré certaines appréhensions du côté des collègues quant au retour des élèves. Quelques témoignages d'un enseignant citant les propos de deux doyens l'illustrent parfaitement.

Les enseignants de la classe relais disent qu'il [l'élève] va revenir dans deux semaines mais la classe [du CO], elle a à peine recommencé à fonctionner et déjà... Il ne faut pas prendre de décision prématurée...

Des désaccords autour de la question du retour

Que faire lorsque l'équipe socio-éducative est favorable au retour de l'élève et que l'établissement scolaire s'y oppose ? Qui décide du retour, en fin de compte ?

Le retour doit se construire avec le collège, maintenant qu'est-ce qui se passe quand le collège refuse ? quand on n'est pas d'accord ? Il nous a manqué un cadre pour faire face à cette situation.

La question du retour dans le collège doit être traitée dès le début.

Lorsqu'il a été question du retour d'un élève, une doyenne m'a dit « Mais on n'a pas eu de contact depuis trois semaines et tout à coup tu parles qu'il revienne en classe, mais moi, je veux des garanties. »

Rôle de la Commission d'admission

Il était clairement dit que la Commission d'admission ne décidait pas du retour des élèves. Or, la question du retour de l'élève dans son collège a constitué manifestement une source de tension selon les situations, aux dires des professionnels de la classe relais.

Plusieurs professionnels de l'équipe sont d'avis que la question de la sortie du dispositif soit également abordée et validée par la Commission qui statue déjà sur l'entrée du jeune.

La question de la sortie du dispositif devrait être abordée avec la Commission d'admission. Comme elle valide l'entrée on aurait pu imaginer qu'elle valide la sortie.

Collaboration et communication au sein de l'équipe

Les fonctions au sein de l'équipe

• *Le référent*

Le modèle d'organisation de la classe relais prévoyait deux référents pour chaque jeune : un enseignant et un éducateur. L'expérience a montré que ce n'était pas satisfaisant. Cette double référence impliquait que ces deux référents communiquent très régulièrement entre eux, tâche venant encore s'ajouter à tous les travaux de coordination.

Le jeune avait déjà assez d'adultes autour de lui et on s'est rendu compte au fur et à mesure que finalement un des deux référents prenait le pas sur l'autre.

Une seule personne aurait suffi... Il vaut peut-être mieux que ce soit un éducateur, parce qu'il connaît les réseaux.

Ces co-références étaient une bonne idée mais on ne s'est pas entendu sur ce qu'on attendait d'un référent.

Ce rôle n'était pas suffisamment défini et formalisé.

• *Le coordinateur*

Cette fonction a été introduite en cours de route. En effet, suite à une série de difficultés de nature diverse, un coordinateur a été désigné en janvier. Les différents membres de l'équipe sont unanimes pour souligner l'importance déterminante des tâches de coordination et la nécessité qu'elles soient prises en charge par l'un d'entre eux de manière formelle.

Selon les moments, il faut un interlocuteur par rapport aux différentes instances. C'est bien que quelqu'un détienne toutes les informations et soit aussi responsable de la communication.

Les tâches du coordinateur sont en priorité de centraliser l'information puis de la diffuser régulièrement au sein de l'équipe, de s'assurer du suivi régulier du jeune, d'être l'interlocuteur par rapport aux différentes instances, de prendre en charge certaines tâches administratives, etc.

Le rôle de coordinateur est essentiel pour organiser des réunions.

Il faudrait que le coordinateur ait un mandat sans forcément de fonction d'autorité. Ces choses auraient dû se discuter avant l'ouverture de la classe.

La définition des rôles des uns et des autres : entre enseignement et éducation

Les différents témoignages recueillis au cours des entretiens semi-directifs ont bien mis en évidence un ensemble de difficultés rencontrées, liées en partie aux conceptions et représentations des uns et des autres ainsi qu'à leurs différentes expériences professionnelles.

On a pu relever également leurs sentiments mitigés à propos de la répartition des rôles au sein de l'équipe socio-éducative :

Ça n'a pas fonctionné, parce qu'on faisait du travail trop scolaire et qu'il faut renforcer le rôle éducatif. On peut séparer les temps mais c'est une erreur de séparer les programmes ; on ne peut pas être enseignant face à des élèves sans faire de l'éducation.

L'enseignant de la classe relais externe va devoir se former pour une approche plus proche de l'enseignement spécialisé pour ce type de public et l'éducateur va s'intéresser à l'approche pédagogique.

On a eu des démissions car certains ne se sentaient pas soutenus par l'équipe et la hiérarchie. Les éducateurs auraient dû avoir des temps individualisés. L'enseignant doit aussi s'adapter, développer des compétences plus éducatives.

La nécessité d'une intense collaboration au sein de l'équipe est relevée, que ce soit dans la construction du projet pédagogique ou dans les activités quotidiennes. Et ce niveau de collaboration n'a visiblement pas pu être suffisamment mis en œuvre au cours de cette première année d'expérimentation.

On n'avait pas de projet pédagogique construit ensemble dans l'équipe, tenant compte de la spécificité de ces jeunes.

Je ne crois pas que ça marche si on dit « l'enseignant du CO fait son programme et l'éducateur fait son travail d'éducateur ». Le travail d'équipe est fondamental.

Ce n'était pas vraiment une équipe. Il faut que les gens se choisissent, se connaissent, qu'ils aient des expériences communes... Les conflits entre nous étaient prévisibles par les gens qui nous ont engagés. On s'est rendu compte que ça fonctionnait mal mais trop tard.

Les spécificités professionnelles, le duo mis à l'épreuve

Les métiers et les approches différentes de l'éducateur et de l'enseignant constituent une complémentarité et une richesse qui n'ont pas toujours pu s'exprimer et ont été parfois des sources de tension.

Il y avait parfois une méconnaissance du travail de l'autre et une rigidité pour entrer en matière sur ce que l'autre pouvait apporter. La classe relais a pris un virage qui a complètement décrédibilisé le travail éducatif. C'était une erreur [...] d'avoir voulu soutenir l'enseignant dans son rôle d'autorité, on n'osait plus laisser un prof tout seul.

Une crise au sein de la classe relais externe survenue en décembre, un peu plus de deux mois après l'accueil des premiers élèves, avait mis en évidence une série de difficultés à différents niveaux.

Des divergences de vue sur la manière de réagir aux situations de crise

Par exemple, le comportement ingérable de certains élèves leaders au sein du dispositif et ses manifestations variées (injonctions, ordres donnés en permanence à des camarades, prise de contrôle sur le groupe-classe, insultes vis-à-vis des adultes et des élèves, menaces et intimidations physiques, coups et coups de pied, dégradations, etc.) a entraîné des divergences de vue au sein de l'équipe socio-éducative quant à la manière de réagir. Les mesures d'urgence et l'exclusion de plusieurs élèves n'ont pas toujours eu les effets escomptés.

Au niveau du fonctionnement de l'équipe, les tensions qui ont vu le jour dans ce contexte difficile se sont aggravées au fil du temps et cela a eu des effets négatifs sur la cohésion de l'équipe. Ainsi, il s'est avéré que les quatre professionnels en charge de la classe n'avaient pas la même représentation des questions relatives au respect et aux valeurs (par exemple, le degré de tolérance aux insultes, à la violence verbale et aux intimidations physiques).

Les effets de cette crise ont conduit pour une part à la décision d'une éducatrice de démissionner quelque temps plus tard.

Un temps de travail en commun trop limité

Les situations sont devenues difficiles à gérer pour les uns et les autres, engendrant pour certains un besoin accru de parole, de dialogue, d'échange et de soutien, mettant en évidence le problème crucial de trouver des moments pour le faire ou, plus généralement, des temps de travail en commun. Cette situation a fait apparaître les charges respectives des uns et des autres (temps d'enseignement dans un autre collège, autres engagements et responsabilités, rendant difficile l'organisation de temps de rencontre et de travail, etc.), ce qui n'a pas facilité l'organisation de rencontres avec tous les membres de l'équipe.

Encadrement de l'équipe socio-éducative

La supervision

Les membres de l'équipe sont également unanimes pour souligner la nécessité d'une démarche de supervision. Elle s'est mise en place trop tard au cours de l'année scolaire et ils n'ont pu bénéficier que d'un nombre de séances jugé insuffisant par rapport à leurs besoins, compte tenu des situations très difficiles et conflictuelles qu'ils ont vécues. Là encore les professionnels relèvent un manque de préparation et d'anticipation.

Je crois qu'il n'y a jamais eu une supervision en présence de toute l'équipe, ce qui est un peu symptomatique de notre fonctionnement. On n'a pas eu suffisamment de temps pour se voir.

On a perdu beaucoup de temps pour trouver quelqu'un qui convienne. Alors bon, c'est venu trop tard. Si on avait pu avoir une supervision pendant la préparation, [...] il y avait un boulot à faire avant que les gamins arrivent.

Des différences apparaissent également au niveau des habitudes professionnelles.

Le modèle de supervision était remis en question par l'un de nous...

Oui, la supervision effectivement nous a manqué, il nous a manqué aussi une habitude de travail avec la supervision et le temps de pouvoir s'y référer.

La collaboration avec un psychologue

Prévue dans le projet initial, la présence à mi-temps d'un psychologue dans l'équipe n'a finalement pas pu être assurée pour des raisons budgétaires. Ce manque est relevé par l'ensemble de l'équipe et ceci à différents niveaux et pour diverses interventions : par exemple, pour le suivi des élèves ou pour un soutien psychologique des professionnels. Ces souhaits exprimés reflètent des besoins, des attentes et des visions différentes selon les membres de l'équipe.

C'est un gros manque qu'on a eu [...] le regard psy sur les ados [...] un collègue psychologue qui puisse nous orienter sur les problématiques que rencontrent les uns et les autres et qui aurait pu faire un travail d'inter-vision au niveau des jeunes en nous apportant quelques clés.

Il aurait fallu intégrer un psychologue à l'équipe, qu'il vienne à nos réunions hebdomadaires [...] quand on parle des élèves et qu'il participe à la mise en place des séquences, pourquoi pas [...] qu'il apporte un regard sur le travail pédagogique [...] et il peut voir de temps en temps les élèves aussi...

Un travail permanent dans l'urgence

Globalement, les membres de l'équipe ont eu le sentiment de travailler dans l'urgence et le conflit, ce qui a évidemment constitué une source de multiples difficultés, de tension et sans doute d'insatisfaction. La plupart d'entre eux reconnaissent cependant, malgré les nombreux obstacles et embûches rencontrés, qu'ils ont pu compter tout au long de cette première année d'expérimentation sur le soutien important du responsable de la classe relais et de la DGCO.

5.2 Le point de vue des collègues

Si les doyens ont pu se prononcer sur l'impact de la classe relais sur les élèves, ils étaient aussi invités à donner leur point de vue sur son efficacité, son utilité et sa pertinence dans le contexte actuel, ainsi que sur les modalités des relations qui se sont établies entre leur collègue et la classe relais externe et sur la coordination qui s'est mise en place.

Malgré les difficultés qui ont émaillé cette première expérience, les doyens marquent un respect certain à l'égard de l'équipe des professionnels et du travail qu'elle a accompli. Ils ont conscience, parce qu'ils y sont eux-mêmes confrontés, de la difficulté de la prise en charge de ce type d'élève en grande difficulté de comportement. Ils manifestent aussi une certaine humilité, car ils ne sauraient pas nécessairement mieux faire qu'eux.

Par ailleurs, certains doyens disent manquer d'informations sur ce qui s'est passé exactement pour porter une appréciation, en particulier sur les raisons de la fermeture des locaux de la classe relais externe.

Le problème, c'est que j'en sais très peu. Parce que nous ne savons pas exactement ce qui s'est produit pour que ce soit dissout, donc j'en sais très peu.

Je ne pourrais pas vous donner de réponse claire. Pour moi, c'est vraiment flou, dans le sens où je les ai rencontrés [les membres de l'équipe éducative] à deux reprises [seulement].

Des objectifs difficilement atteignables

Globalement, on retire de leur impression générale que la classe relais externe n'a pas vraiment atteint ses objectifs, car les conditions de sa mise en place ont été inadéquates ou les moyens insuffisants. Dans leur appréciation transparait chez les doyens un sentiment de malaise face au dispositif qui n'a pas réussi, ou que très partiellement, à remobiliser les élèves.

Ils mettent en évidence certains éléments de contexte qui, selon eux, ont sans doute contribué à rendre difficile l'atteinte des objectifs du dispositif : la préparation en amont de l'ouverture de la classe et de la construction du projet, la concentration d'élèves en grande difficulté, la qualité du lieu d'accueil et le temps de prise en charge. A ce propos, ils relèvent que si l'on voulait s'assurer d'un retour de l'élève dans sa classe d'origine, le temps de prise en charge dans le dispositif était trop court – « on n'a pas changé quelqu'un en trois mois, en deux mois », sachant qu'un travail de longue haleine est requis pour les élèves en grande difficulté.

Une préparation insuffisante en amont

D'une manière générale, ils constatent unanimement que le dispositif a manqué de moyens en temps et en ressources humaines, et d'une équipe homogène, cohérente et soudée. Parallèlement, les doyens indiquent que, de leur point de vue, le temps de réflexion pour la mise en place du dispositif a manqué pour le solidifier.

J'ai le sentiment qu'on a mis quelque chose en place qui nous était très utile, un outil, donc, une structure qui pourrait nous aider, mais que la réflexion par rapport à l'accomplissement de cette structure ne s'est pas faite. On a voulu aller trop vite. Tout ce qui devait être mis en place n'a pas pu forcément être mis en place.

Des locaux inadaptés

Dans le discours des doyens reviennent, de façon récurrente, les termes de *cave, sous-sol, inhospitalier, peu accueillant, pas sympathique, austère, peu convivial, triste*. Le local n'était pas satisfaisant, n'était pas extraordinaire, « [je trouve] que c'était mal logé, que ce n'était pas très hospitalier comme classe, que c'était étroit ». L'accès du local était rendu difficile par la configuration des lieux.

Et puis il fallait déjà bien trouver son petit chemin à travers ce... il fallait descendre l'escalier, enfin, entrer, descendre l'escalier, il fallait un peu aller à la boussole, quoi.

Surpris ou choqués par les locaux, ils en déduisent que cet environnement peu agréable et peu propice à la détente et à l'étude a eu un effet sur les élèves.

Il [l'élève] en souffrait aussi, d'être dans une salle fermée, sans vue, sans fenêtre, enfin, et de travailler toute la journée là-dedans.

Le fait que ça n'ait pas marché [pour l'élève] n'est pas dû juste à ce passage-là, mais peut-être aussi au lieu.

Pour les doyens, la disposition des locaux donnent une impression de ghetto, dans lequel le beau et le valorisant n'ont pas leur place, ce qui renforce la marginalisation et le sentiment d'exclusion des élèves. En effet, ces derniers doivent libérer ce lieu chaque soir et ne peuvent donc l'adapter à leurs besoins et à leur goût, et par là-même se l'approprier.

Ça devient un petit peu « oubliettes dans un château », donc c'est vrai que pour les élèves, ils se sentent déjà exclus d'un bâtiment, ils se retrouvent dans un endroit triste.

Mais là-bas, c'était dans la cave, il y avait juste un soupirail en haut. Il y avait un petit côté prison, comme ça...

J'avais l'impression que ça faisait ghetto. Parce que dans la journée, il n'y avait personne dans ce centre de loisirs, à part eux [...] Symboliquement, il y a quelque chose à faire là autour.

Le message symbolique du lieu

La majorité des doyens pensent que la localisation de la classe relais dans un centre de loisirs était un mauvais choix, pour les effets que cela peut avoir eu sur la perception qu'en ont les acteurs, en tout premier lieu les élèves. Le contexte « centre de loisirs » ne favorise pas, et de loin, une représentation de ce qu'est l'école et du travail qui pourrait se réaliser au sein de la classe relais : « La première image qui vient, c'est un peu vacances [...] et le fait qu'ils ont moins d'heures scolaires, c'est cool ! »

Je me suis rendu compte que le message qu'on envoyait, il était parfaitement contradictoire : « Tu vas aller travailler, mais tu vas aller dans un centre de loisirs. »

Dans un centre de loisirs où il y a des jeunes adolescents qui viennent à d'autres moments pour s'amuser alors qu'eux sont là pour travailler, je ne pense pas qu'on donne une image adéquate à l'élève qui est là.

Les conseillers sociaux, psychologues et assistants sociaux ayant été concernés à un titre ou un autre par des élèves admis en classe relais abondent également dans le même sens.

Le fait que la classe relais soit dans un centre de loisirs, alors symboliquement, c'est peut-être pas ce qu'il y a de mieux pour faire entendre aux adolescents qu'on va peut-être les cadrer un peu plus, alors que justement on est dans un endroit où on s'amuse, où on se distrait.

Un regroupement d'élèves amenant à la 'ghettoïsation' ?

Le regroupement d'élèves en grande difficulté dans un même lieu interroge les doyens, mais également un des élèves concernés, dont les propos sont rapportés par un doyen.

Pourquoi est-ce qu'on met dans un même lieu autant d'élèves avec des très grandes difficultés, qui vont forcément avoir une dynamique... une dynamique destructive ?

Ce regroupement et ses effets sur les élèves eux-mêmes sont non seulement difficiles à gérer mais peuvent conduire à des crises.

C'est une espèce de 'ghettoïsation', pour moi, si je peux le dire comme ça, de marginalisation de ces gens-là, et puis je pense que ça ne peut que conduire à un éclat.

Quant au fonctionnement même de la classe relais externe, il leur apparaît comme trop différent de celui du CO, en particulier au niveau de l'horaire, ce qui renforce l'effet « ghetto » du lieu.

Difficile articulation entre le scolaire et l'éducatif

Les doyens relèvent par ailleurs une conciliation difficile entre travail scolaire et travail éducatif à mener avec les élèves, ce qui n'est pas spécifique, selon eux, à la classe relais externe, le dispositif relais interne y étant aussi confronté. Le dispositif mis en place n'a pas, selon des doyens, trouvé une solution à ce dilemme.

La difficulté, à mon avis, d'un dispositif relais, c'est que vraiment, tout ce qui est au niveau du travail scolaire, purement scolaire, est mis au début entre parenthèses. Et c'est vrai que là, l'élève prend beaucoup de retard, puisqu'il doit travailler beaucoup sur le comportement.

La cohérence dans l'articulation des objectifs entre eux, à savoir comprendre et résoudre certaines difficultés comportementales de l'élève et poursuivre le programme scolaire, est mise à défaut. Selon les doyens, le discours à l'intention de l'élève va d'ailleurs dans ce sens.

« On veut te sauver ton année », mais concrètement, au bout d'un mois, il n'avait toujours pas fait de travail scolaire. Alors pour lui, c'était une perte de temps complète, « Je ne vais jamais réussir, vous m'avez complètement trahi. »

Il ressort des discours des doyens que ce genre de malentendu a des effets néfastes sur l'élève qui perd confiance en l'adulte et en lui-même (le retard pris scolairement renforce le sentiment d'échec), et sur les professionnels de l'établissement d'origine du jeune qui ressentent une certaine déception, car aucune des deux attentes, scolaire et comportementale, n'a reçu de réponse adéquate.

Des relations insuffisantes avec la famille

Les doyens font peu mention de relations que la classe relais externe aurait entretenues avec la famille de l'élève admis dans le dispositif. Ils en ont eu peu d'échos, rares sont ceux qui étaient au courant des contacts pris par l'équipe avec la famille.

Toutefois, selon le retour d'information qu'ils ont eu, quelques doyens ont l'impression que la relation avec les parents de l'élève a été insuffisamment investie.

Je crois que les contacts avec les parents, d'après ce que j'ai entendu en tout cas par rapport à l'élève dont je me suis occupé, entre le dispositif et les parents de [l'élève], étaient plutôt espacés.

Une équipe socio-éducative en difficulté

Pour l'ensemble des doyens, la manière dont l'équipe socio-éducative s'est constituée et a fonctionné explique en partie la difficulté que le dispositif a eu à atteindre ses objectifs. Et comme le relève un doyen, l'équipe a vécu deux challenges : trouver une cohérence interne, tout en devant faire face à un public d'élèves qui s'engouffre avec aisance dans les failles du fonctionnement des adultes.

Une cohésion qui faisait défaut

De l'avis des doyens, l'équipe s'est constitué très (voire trop) rapidement, mettant en présence des personnes qui ne se connaissaient pas préalablement, qui « ont été un peu parachutées », qui n'ont pas eu le temps de construire un lien entre elles, ce qui n'a pas permis au projet de s'incarner en elles. Pourtant, ce lien fort dans une équipe est tout particulièrement important face à des élèves en grande difficulté, sinon c'est la porte ouverte à une prise de pouvoir par les élèves. Le fait que l'équipe n'était pas « soudée » et « pas forcément sur la même longueur d'ondes » explique en partie les crises qui ont eu lieu à l'intérieur de la classe relais externe.

Les différences de culture professionnelle

Les conditions de réalisation des objectifs de la classe relais externe ont été aussi rendues plus difficiles du fait que l'équipe était composée de membres – enseignants et éducateurs – ayant des cultures professionnelles dont les valeurs et les références ne se rejoignent pas forcément et sur lesquelles ils n'ont pas eu le temps nécessaire d'échanger.

Les doyens ont constaté ainsi une confusion des rôles entre enseignant et éducateur, l'un intervenant dans le champ de compétences de l'autre. De plus, les contraintes spatiales (agencement des locaux et manque de place disponible) ont joué en défaveur d'interventions spécifiques et ciblées.

Je m'attendais à ce que les éducateurs et les maîtres aient des casquettes bien diverses [...] avec des lieux divers, c'est-à-dire un lieu-classe où les éducateurs n'auraient pas leur place et un lieu-bureau, espace d'éducation, où les maîtres n'auraient pas leur place. [...] Là, ils devaient tout mettre en place, et ils ont tenté cette espèce de... pas de flou, mais de mélange, de symbiose, je ne sais pas, entre l'éducatif et le scolaire, et puis ça a été au détriment de l'éducatif et du scolaire...

Cette confusion des rôles a été également soulignée par les conseillers sociaux, psychologues et assistants sociaux ayant été concernés à un titre ou un autre par des élèves admis en classe relais. Pour eux, les rôles et les territoires n'étaient pas suffisamment bien définis.

A mon sens, les rôles n'étaient pas très bien définis : qui fait quoi, jusqu'où va son propre cahier des charges, son propre rôle avec l'adolescent et à qui on s'adresse ? Et à qui on s'adresse quand ça ne va plus, à qui on fait appel ?

Un manque de soutien et de supervision

La plupart des doyens s'étonnent de l'absence d'un psychologue sur place ; cette présence, « ne serait-ce que pour soutenir les enseignants », leur semble indispensable.

J'ai été surprise qu'il n'y ait pas de psy du tout dans l'équipe, ça, ça me semble absolument incroyable.

Ce manque de soutien a aussi été souligné par les conseillers sociaux, psychologues et assistants sociaux. Ils relèvent que, confrontés à des élèves avec des troubles de comportements de cet ordre, les professionnels de l'équipe auraient dû bénéficier d'une supervision leur offrant un espace de parole pour mettre leurs difficultés en commun et pour leur permettre une prise de distance.

Je trouve qu'ils ont manqué de supervision, de soutien, d'espaces de parole où ils peuvent dire qu'ils en ont marre, dire leur agacement et qu'ils puissent ensuite reprendre ces choses, les travailler et trouver des solutions ; ça me paraît un des points essentiels pour les intervenants d'une structure comme celle-là.

A mon avis aussi, je crois qu'ils [l'équipe éducative] ont été très seuls. Et puis, avant que ça n'aille plus aussi, c'est-à-dire toute la question de la continuité, du suivi, de tout ce qui commence à déraiper, avant que ça soit le gros dérapage... Dans le fond, ils auraient eu besoin d'une supervision assez intense.

Des professionnels accaparés par d'autres tâches

Les difficultés observées lors de la constitution de l'équipe n'ont pas été résolues par la suite, du fait que les professionnels engagés dans le fonctionnement de la classe relais poursuivaient en parallèle des activités dans d'autres lieux professionnels.

Je ne vois pas comment des enseignants peuvent voltiger à droite, à gauche... [passant d'un lieu de travail à un autre]

Et le fait que, aussi, les personnes ne soient pas toujours présentes sur le lieu, au niveau du suivi entre ces personnes-là, je pense que ce n'est pas évident.

L'absence d'une hiérarchie sur le lieu même de la classe relais externe, à l'instar des dispositifs relais internes, a également été relevée comme ne facilitant pas la tâche de l'équipe de professionnels, un membre d'une direction pouvant être une personne-ressource.

La collaboration entre le collège et la classe relais

Globalement, les doyens jugent la collaboration entre leur établissement et la classe relais insatisfaisante. Ils la qualifient de *bricolée, insuffisante, mise en place à la va-vite, floue, difficile*, en donnant le plus souvent des explications liées au contexte plutôt qu'aux acteurs eux-mêmes, certaines conditions n'étant pas réunies, comme du temps disponible en suffisance et un lieu de rencontre adéquat.

On s'est retrouvé une fois... je n'ai rien contre, mais dans la grande salle, là où on fait les boums du centre de loisirs, perdues sur une petite table [...] Ou alors, sur la grande table près du bar, enfin, il n'y a pas d'intimité.

D'une mise à distance aux malentendus

Au début de l'intégration de l'élève, des doyens disent qu'ils n'attendaient pas un contact particulier avec l'équipe de la classe relais. La « mise à distance » de l'élève devait permettre un temps de « silence » entre celui-ci et le collège, laissant ainsi d'autres professionnels œuvrer à

la place des enseignants du collège d'origine et permettant à ces derniers de consacrer du temps à leur classe. Si certains doyens n'ont pas cherché le contact avec la classe relais, d'autres ont eu le sentiment que la classe relais voulait maintenir une distance avec le collège.

J'ai eu l'impression qu'il fallait vraiment séparer beaucoup la classe relais et nous, enfin, qu'il n'y avait pas souhait de trop d'échanges.

De par cette situation, il ressort un sentiment contradictoire chez les doyens : ils ne veulent pas empiéter ou être intrusifs dans le travail des collègues de la classe relais et en même temps ils désirent avoir plus d'informations sur l'élève, notamment en vue de sa réintégration.

Le fait que les modalités de la relation entre le collège et la classe relais aient été floues dès l'admission de l'élève a provoqué, selon les dires des doyens, des malentendus basés sur de fausses interprétations de l'attitude de l'autre : l'absence de demande de nouvelles de la part du cycle pouvant être comprise comme un désintérêt vis-à-vis de l'élève et du travail de l'équipe, et la non-transmission d'informations de la part de l'équipe socio-éducative de la classe relais externe comme le refus d'un regard extérieur.

Un manque d'informations et de contact dès l'admission de l'élève

Le flou dans les relations avec la classe relais n'a pas permis aux doyens d'être suffisamment informés sur l'évolution de l'élève, sur les membres de l'équipe et le rôle de chacun, et on relève à cet égard des points de méconnaissance ou d'ignorance à ce sujet (par exemple, on ne connaît pas le référent de l'élève).

C'est d'ailleurs lors de l'entretien d'admission que les doyens découvrent, pour la première fois et en même temps, le lieu du dispositif et l'équipe, mais au regret de certains d'entre eux, celle-ci n'étant pas toujours au complet (« *on n'a pas vu le premier jour toute l'équipe* »).

Après l'admission, des doyens mentionnent la difficulté qu'ils ont eu à avoir des informations sur ce qui se passait pour l'élève au sein du dispositif.

On n'arrivait pas à les joindre [par téléphone] [...] c'était difficile d'être en contact, [...] donc c'est vrai que d'avoir un lien avec la classe relais externe, ce n'est pas évident.

Le suivi de l'élève en classe relais

Pour les doyens, il allait de soi qu'une fois l'élève admis en classe relais, des échanges s'établiraient pour le suivi de l'élève et plus particulièrement en vue de sa réintégration. Toutefois, les modalités de la transmission des informations ne semblaient pas avoir fait l'objet d'une discussion.

Si quelques doyens parlent des contacts formalisés qu'ils ont eus avec l'équipe de professionnels à des moments-clés (admission, sortie) et ce, sous différentes formes (messages électroniques, téléphones, entretiens et réunions au local de la classe relais ou au CO), d'autres évoquent des retours d'information informels, c'est-à-dire par oui-dire ou par le biais d'autres personnes de façon imprévue, au hasard d'une rencontre (« *j'ai entendu dire...* », « *on a su...* »).

Des échanges ponctuels et dans l'urgence

Pour le suivi de l'élève, il n'y a donc pas eu, selon l'avis des doyens, réellement de coordination, les informations sur les élèves ayant été données au compte-goutte et plutôt lorsqu'il y a eu un problème ou un incident grave, ce qu'ils déplorent.

Ils constatent que les problèmes auxquels l'équipe a été confrontée dans la classe relais n'ont sans doute pas permis de mettre véritablement en place une relation plus formalisée entre la classe relais et le collègue. Est-ce pour la même raison – l'urgence de la situation à régler – qu'il n'y avait pas, selon les dires d'un doyen, une véritable écoute des besoins et attentes de la part de l'équipe de professionnels ?

On sentait qu'il n'y avait pas vraiment de projet, il n'était pas à l'écoute de notre besoin, aussi. C'est comme si c'était une entité autonome, et je pense que ce n'est pas une bonne chose.

Un suivi scolaire difficile et contraignant

L'insatisfaction des enseignants et doyens des collèges évoquée plus haut à propos du besoin d'information émanant de la classe relais externe se manifeste surtout au niveau du suivi scolaire de l'élève. Par ailleurs, des maîtres de classe pensent que leur rôle n'est pas d'intervenir dans l'activité de la classe relais externe.

[...] à partir du moment où il est en classe relais, disons, j'ai considéré que c'était la classe relais qui le suivait, qu'il était suivi par la direction. J'avais certes un devoir de m'informer, alors je me suis informé, régulièrement, mais [...] pas chaque semaine ou pas tous les jours.

On relève aussi que la transmission de travaux scolaires est contraignante pour les établissements. Le processus de récolte au sein du collège est lourd et lent, il est difficile de réunir rapidement les documents. Par conséquent, on se demande même si le collège doit transmettre du travail scolaire à l'élève dès le moment où celui-ci est pris en charge par une autre équipe d'enseignants.

Et puis est-ce que c'est judicieux, pendant qu'il est en dispositif relais, que l'élève reçoive encore du travail de sa classe de départ ? Je ne suis pas sûre que ce soit une bonne chose. C'était déjà difficile à l'intérieur du bâtiment [pour un dispositif relais interne], alors, quand c'est dans un autre bâtiment, je pense que c'est effectivement très difficile.

Une réintégration non préparée

Plusieurs doyens soulignent qu'ils n'ont pas eu suffisamment de retour de la part de la classe relais externe sur le travail effectué par l'élève dans la perspective de la réintégration de ce dernier. Par ce manque d'information, ils disent avoir perdu la maîtrise de la situation de l'élève, déjà fortement mise à mal par son éloignement physique. Pour eux, cela a eu une conséquence non négligeable sur la relation qu'ils voulaient entretenir avec l'élève en vue de sa réintégration.

Globalement, il ressort de leur discours un manque de formalisation des échanges qui aurait permis d'avoir un bilan plus régulier de la situation de l'élève. Ainsi, la question de l'articulation des échanges entre le collègue et la classe relais apparaît comme essentielle, comme le relèvent avec acuité certains doyens : comment assurer un suivi de qualité ? Comment suivre l'élève afin qu'il ne se sente pas abandonné par son collègue d'origine ?

[...] aussi bien quand on parle de classe relais interne qu'externe, c'est le problème de l'articulation du travail entre les responsables dans un lieu et dans l'autre. Parce que moi, je sais que je ne voulais pas marcher sur les plates-bandes des gens de la classe relais externe [...] en me disant, maintenant, c'est eux qui en sont responsables [de l'élève], mais en même temps, je ne sais pas dans quelle mesure, pour un jeune, ce n'est pas aussi vécu comme un abandon.

La durée de passage en classe relais

Les doyens savaient que le temps de prise en charge dans le dispositif était d'environ trois mois, même si cette durée n'était pas indiquée dans le projet. Toutefois, ils n'ont pas précisé les conditions temporelles à l'élève, si ce n'est que le passage serait de courte durée. Ainsi, la durée annoncée au jeune semble avoir été le plus souvent floue et vague.

Une décision qui appartient à la classe relais externe ?

Certains doyens n'informaient pas l'élève de la durée de son passage en classe relais, estimant qu'ils ne pouvaient le prévoir dès le début, puisque le projet se construisait individuellement dans le dispositif à partir des trois étapes, et que la classe relais externe préparait la réintégration de l'élève selon son évolution. Ainsi, la décision de la durée dans le dispositif appartient à l'équipe :

Ça nous échappait, en fait. [...] c'était visiblement entre les mains de l'équipe relais.

Le temps, il a été défini par les gens de la classe relais, en trois étapes, il y a des étapes très progressives de reconstruction d'un projet professionnel.

Le flou qui entourait la durée dans le dispositif pouvait provenir également du fait que l'on ne croyait pas au retour de l'élève ou que le temps supposé des trois mois était nettement insuffisant, connaissant ses difficultés.

On ne croyait pas trop que ça pourrait changer à ce point-là, et que la solution, ce serait un retour dans la classe d'origine.

Je peux imaginer qu'il y a eu un délai de... un peu flou, mais de quelques mois, qui a été articulé, tout en mettant justement en cause son lieu de retour.

Un flou qui mène à des malentendus

Si le collègue n'a pas informé plus précisément l'élève sur la durée de son séjour, c'est donc l'équipe de la classe relais qui s'en est chargée. Toutefois, les doyens relèvent, au regard de leur propre situation, les messages parfois contradictoires adressés à l'élève par le collègue et par la classe relais.

Par exemple, le collègue avait clairement précisé à l'élève le temps qu'il y passerait, à savoir la durée « théorique » de trois mois, alors que l'équipe de la classe relais lui avait signifié que son séjour pourrait être plus long. Pour un autre élève, au contraire, on lui avait indiqué à son arrivée en classe relais que « *si jamais ça ne marche pas ici, eh bien tu retourneras en classe* », alors que le discours tenu préalablement par le collègue était qu'il n'avait pas le choix.

Ce manque de cohérence ou de coordination entre les différents acteurs interroge les modalités de décision relative à la prise en charge : qui décide du temps passé en classe relais ? Selon quelles règles ?

La sortie de l'élève de la classe relais

Pour la majorité des élèves, ce sont des événements internes (crise, dysfonctionnement de l'élève, fermeture du local) qui ont mis fin à la prise en charge dans le dispositif et non l'aboutissement, pour l'élève, du processus prévu par le projet.

Une décision qui échappe à la volonté du collègue

Selon les dires de certains doyens, les décisions concernant la sortie du dispositif ont été précipitées et ont donc échappé à la volonté du collègue. Par exemple, un doyen témoigne de son malaise face à la décision prise par la classe relais et la DGCO, en lien avec le SPMi, d'exclure un élève définitivement du dispositif, et ce, sans concertation avec le collègue. D'autres doyens indiquent qu'ils n'ont pas été informés formellement que l'élève avait été exclu de la classe relais ou l'avait quittée volontairement.

Une négociation à partir d'un désaccord

Si certains doyens ont pu donner un avis négatif quant au retour de l'élève au collège, ils n'ont cependant pas participé d'une façon ou d'une autre à la décision finale. Dans certains cas, les modalités du retour de l'élève ont été négociées par le collègue qui se trouvait en désaccord avec l'équipe de la classe relais externe. Celle-ci ayant pris la décision unilatérale de renvoyer précipitamment l'élève dans son collège, les doyens, alors pris de court, ont exigé qu'une décision soit prise en commun, en cohérence avec le projet de l'élève, les dispositions du collège et les possibilités de la classe relais.

Ces différentes réactions face aux modalités de prise de décision concernant la sortie de l'élève de la classe relais externe ou de son retour dans le collège d'origine montrent bien la nécessité de clarifier le mode de collaboration entre les deux partenaires et leurs responsabilités respectives.

La collaboration à l'intérieur du DIP

Au niveau interne du DIP, les doyens manifestent une certaine insatisfaction quant à la collaboration entre les services en charge du soutien éducatif et psychologique auprès des jeunes et de leur famille. Ils jugent nécessaire d'avoir accès à certaines informations autres que scolaires sur l'élève et ce, depuis sa scolarité primaire, afin de pouvoir mieux ajuster les actions à son égard.

[Il faut arriver à dépasser] les anciennes idées qu'on ne veut pas jongler dans les degrés d'enseignement, par une espèce de respect... oui, de protection de données...

Les doyens constatent que les services psychosociaux craignent d'empiéter sur les actions des autres services, ce qui va au détriment de l'élève et d'une meilleure compréhension de sa situation. Cette collaboration si ténue entre les services ne donne pas aux parents une image cohérente des diverses actions entreprises et les doyens relèvent, avec regret, que l'action concertée a lieu seulement lorsque la situation d'un jeune devient catastrophique.

6. Suggestions proposées par les différents acteurs concernés

Dans le cadre des entretiens individuels, les différents acteurs (enseignants et éducateurs de la classe relais externe, doyens, maîtres de classe, conseillers sociaux, psychologues scolaires des collèges d'origine) concernés à divers titres par l'expérience de la classe relais externe au cours de l'année scolaire 2005/2006 ont été invités à s'exprimer au sujet des améliorations relatives au dispositif mis en place et à son extension. Leurs propositions concernent aussi les mesures plus générales à envisager pour des élèves en grande difficulté.

Relevons par ailleurs que les doyens disent leur difficulté à faire des suggestions, car eux-mêmes se sentent parfois démunis au sein de leur propre collège et ne savent pas quel genre de dispositif serait le plus approprié, d'autant plus que chaque élève a ses particularités.

En fin de compte, nous avons choisi de présenter un relevé complet des propositions d'amélioration faites par les différents acteurs pour dégager des pistes. Ces propositions convergent le plus souvent, mais elles sont parfois divergentes, voire contradictoires, ce qui reflète bien les représentations différentes des acteurs selon où ils se trouvent.

Objectif de réintégration, durée de séjour dans le dispositif et suivi de l'élève

La plupart des acteurs ont relevé certaines divergences entre les intentions de la classe relais externe et le discours tenu par les doyens et enseignants des collèges à l'intention de l'élève concernant la durée de séjour dans le dispositif et le retour au collège, et ont manifesté une certaine insatisfaction quant au suivi des élèves.

- Pour assurer *une meilleure intégration* du nouvel élève entrant dans le dispositif et maintenir l'équilibre existant dans le groupe, il s'agirait de préparer l'accueil en individuel avec le nouvel arrivant et en collectif avec les autres élèves déjà présents dans la structure.
- Pour permettre une meilleure adaptation à chaque situation d'élève, il serait judicieux d'envisager à la fois *une procédure plus souple* quant au temps passé dans le dispositif et *une meilleure structuration* de la prise en charge. Celle-ci passerait par une plus grande formalisation et une explicitation des différentes phases et étapes que doit parcourir l'élève dans le dispositif, tout en laissant une certaine souplesse pour réagir au cas par cas.
- *La durée de séjour* dans le dispositif, telle que prévue dans le projet, a l'adhésion des acteurs interrogés et ne devrait pas dépasser les trois mois. Toutefois, compte tenu des problématiques et des besoins de certains élèves, un doyen suggère de pouvoir envisager une durée d'intégration beaucoup plus longue, par exemple d'une année dans ce dispositif ou une autre structure.
- Quelle que soit la durée de séjour, il s'agirait d'établir *une concertation étroite* entre la classe relais externe et le collège d'origine pour préparer le retour de l'élève et ce, bien avant la fin du temps prévu dans le dispositif. Cela est d'autant plus important pour les élèves dont le retour au collège d'origine n'est pas envisageable, afin de concevoir en commun une solution après le passage dans le dispositif.
- Des professionnels de l'équipe sont d'avis que la question de *la sortie du dispositif* doit être abordée et *validée par la Commission d'admission* qui statue déjà sur l'entrée du jeune. Il est suggéré que cette Commission se réunisse à un rythme hebdomadaire en pré-

sence du coordinateur de l'équipe de la classe relais externe pour réaliser un suivi des élèves, notamment sur les points suivants : durée du séjour dans le dispositif et préparation du retour de l'élève dans son établissement d'origine.

- *Au niveau de l'établissement*, il est suggéré qu'un travail soit réalisé par les enseignants et professionnels en charge de l'élève autour de *la question du rejet*. Ainsi, malgré le caractère d'urgence de certaines situations, le collège devrait accorder un peu de temps à ce travail afin « *d'éviter les ruptures et maintenir un investissement positif de l'élève.* »

Type d'infrastructure et locaux

La majorité des acteurs pensent que le choix du centre de loisirs n'était pas adéquat, non seulement en raison de l'aspect symbolique mais aussi pour les conditions d'accueil qui n'étaient pas optimales (local, aménagement, situation dans le bâtiment, etc.). C'était un environnement peu propice à l'étude, peu valorisant pour les élèves et inadapté au travail de l'équipe et à la collaboration avec le réseau (lieu des entretiens, contacts téléphoniques ou électroniques, etc.).

- Choisir un « *bel* » espace, accueillant, favorisant les échanges et le travail, à l'image de ce que le canton offre comme équipement scolaire. La qualité des locaux contribue à donner une image positive, indispensable pour valoriser ce type de prise en charge et les élèves en grande difficulté qui y sont accueillis.
- Mettre à disposition de la classe relais externe *des locaux spécifiques* conçus et aménagés pour le travail scolaire et pour l'équipe responsable, avec un espace extérieur pour que les élèves puissent se mouvoir. On évoque une forme « *de petite école* », une arcade ou un appartement avec un espace-classe et un espace-bureau. Réalistement, il s'agirait d'avoir « *une espèce de petite structure institutionnalisée* », idéalement, on souhaiterait « *une maison avec de la verdure* ».

Équipe socio-éducative

Les modalités de la constitution, de l'organisation, de la composition et du fonctionnement de l'équipe socio-éducative sont apparues, dans le discours des acteurs, comme un des facteurs n'ayant pas facilité l'atteinte des objectifs de la classe relais externe. Les propositions faites montrent bien que l'équipe joue un rôle central dans la réussite du projet : la manière de s'organiser mais aussi d'échanger et de collaborer est essentielle, ce qui exige compétences ajustées, rigueur, investissement à plein temps, ainsi qu'un soutien hiérarchique et psychopédagogique.

- *Constituer une équipe soudée* dont les membres se connaissent, ont tissé des liens forts, s'approprient le projet et élaborent ensemble le programme. Le choix des membres de l'équipe revêt donc une importance déterminante, certains acteurs étant même largement favorables à la cooptation. Ces conditions sont d'autant plus nécessaires face à un public difficile, sinon l'équipe vit deux challenges : trouver une cohérence interne tout en devant faire face à un public d'élèves qui s'engouffrent avec aisance dans les failles du système. Une confiance réciproque entre les membres de l'équipe est vitale pour faire front ensemble face aux situations délicates.
- L'équipe devrait disposer à travers ses membres d'une *expérience* et de *compétences pointues en matière de prise en charge d'élèves en grande difficulté*, afin de pouvoir assurer un suivi global des élèves au niveau scolaire, psychologique et éducatif. Un maître de classe plaide pour un savoir-faire différent de ce qui est appris et acquis en tant

qu'enseignant, le seul intérêt et désir de travailler avec ce public ne suffisant pas : « *Il faut un encadrement de gens qui savent travailler avec ces élèves, avec ces adolescents, parce que ce n'est plus seulement des élèves* ».

- *Renforcer l'équipe par la présence nécessaire d'un psychologue* sur le lieu même, pour le soutien aussi bien des professionnels que des élèves. Celui-ci pourrait travailler directement sur les situations difficiles en supervision d'équipe, en entretien avec l'équipe et l'élève ou en entretien individuel avec l'élève. Le besoin de supervision régulière dès la mise en route du dispositif est fortement partagé par les membres de l'équipe socio-éducative et soutenu par les représentants des collègues et du Service de la scolarité du CO.
- *Clarifier les rôles de l'éducateur et de l'enseignant de la classe relais*, ainsi que leur champ et moment d'intervention, pour plus d'efficacité ; améliorer le mode relationnel entre les professionnels, les élèves et les autres acteurs concernés (doyens, conseillers sociaux, assistants sociaux du SPMi, etc.). La Direction du Service de la scolarité du CO relève la nécessité de clarifier les attentes des uns et des autres ainsi que les représentations de leurs rôles respectifs, afin que les enseignants et les éducateurs ne soient pas en concurrence mais dans une dynamique complémentaire. Le duo enseignant-éducateur est perçu positivement, mais il ne devrait pas nécessairement fonctionner simultanément et dans le même espace. La clarification des rôles réciproques amène à une confrontation de cultures professionnelles différentes. Il ne s'agit pas de s'approprier la culture de l'autre mais de mieux la connaître, afin de partager ses objectifs professionnels et de se positionner dans ses compétences spécifiques face aux élèves.
- Pour assurer le suivi des élèves et le travail en réseau avec le collège d'origine de manière satisfaisante, il faudrait que chaque membre de l'équipe socio-éducative soit *engagé à plein temps* et uniquement pour la classe relais externe, sans autre engagement professionnel en parallèle.
- Un temps complémentaire en dehors de l'horaire des élèves devrait être prévu pour les réunions, le travail en équipe et le travail en réseau. Des *réunions régulières* de l'équipe sont considérées comme indispensables avec un niveau de formalisation suffisant (ordre du jour, compte-rendu, etc.). Dans le même sens, *le rôle du coordinateur devrait être renforcé*. Par ailleurs, pour soutenir l'équipe et lui permettre d'assurer au mieux son rôle de relais avec les collègues, *la présence d'un responsable sur place* semble indispensable.

La prise en charge des élèves

L'accueil dans un lieu et un cadre différents de celui du collège, l'éloignement physique de l'élève de son environnement habituel, tout comme la nécessité de porter un regard autre sur lui, sur ses difficultés aussi bien scolaires que relationnelles, sur ses capacités et ses potentialités, doivent concourir à aborder sa prise en charge d'une autre manière.

- Il faudrait *une approche différente* qui serait davantage en adéquation avec les besoins des élèves en grande difficulté, permettant d'aller véritablement vers un changement de leur comportement. Les approches proposées oscillent, selon les valeurs personnelles des acteurs et leur expérience, entre une orientation hors de toute connotation scolaire (avec un projet très précis) et une prise en charge globale (scolaire, psychologique, éducative), en passant par un travail de type classe-atelier.
- *Par une approche davantage axée sur l'éducatif*, la présence et l'action des travailleurs sociaux serait plus prégnante que celle des enseignants. Seule cette approche permettrait un véritable travail en profondeur avec l'élève, un maître de classe allant jusqu'à préconi-

ser que les enfants en grande difficulté « *doivent vivre des choses essentielles, qui touchent à la survie de l'être, qui les touche vraiment profondément, pour peut-être pouvoir rebondir* ».

- Corollairement à une différenciation des rôles entre enseignant et éducateur, il faudrait *allier les deux approches* – pédagogique et éducative – qui sont complémentaires : « *Il faudrait reprendre en éducatif ce qui s'est passé au niveau pédagogique et ce qui a été difficile, ne pas laisser l'élève seul lorsque son comportement n'est plus acceptable dans l'espace pédagogique* ».
- Plus généralement, *la prise en charge devrait être davantage différenciée* en fonction de la situation personnelle de chaque élève, chacun étant un cas particulier. Il faut proposer un « plus » par un travail approfondi, aussi bien au niveau scolaire qu'éducatif, afin de renvoyer aux élèves une image positive d'eux-mêmes, de valoriser leur estime de soi et de leur permettre de retrouver leurs capacités scolaires.

Public-cible de la classe relais externe

Le fait que la classe relais externe n'ait atteint que très partiellement ses objectifs, notamment en termes de retour dans le collège d'origine, pose la question de l'adéquation du public ciblé et du public effectivement admis sur la base du dossier fourni par le collège à la Commission d'admission. Deux options sont envisagées par les acteurs interrogés.

- *Mieux définir les publics concernés* par une admission en classe relais externe afin d'éviter l'échec du dispositif accueillant des élèves pour lesquels la structure ne semblait pas appropriée dès le départ. S'agit-il de jeunes en totale rupture scolaire ou d'élèves perturbateurs empêchant la classe de travailler ? S'agit-il d'élèves à la dérive ou d'élèves avec des problèmes de discipline ? Ces différents types d'élèves n'ont pas nécessairement les mêmes besoins en termes de prise en charge.
- *Concevoir d'autres dispositifs* plus adaptés aux problématiques de certains élèves en grande difficulté de comportement, car selon un doyen, « *le dispositif relais s'occupe d'élèves qui dépassent le cadre de l'école* » et « *des spécialistes, des psychologues* » doivent intervenir pour un travail de fond. Mais « *pour ce genre d'élève, l'alternative, ce serait qu'il aille dans une école style foyer ou dans un internat, très strict, vraiment très cadrant.* »

Regroupement d'élèves en grande difficulté

Le regroupement de plusieurs élèves en grande difficulté dans le même espace peut engendrer des effets négatifs sur les jeunes eux-mêmes (influence réciproque et montée des tensions) et sur la représentation que les personnes extérieures ont du dispositif (ghetto). Les risques d'un regroupement de jeunes avec des troubles de comportement devraient toujours rester à l'esprit dans une telle structure, car il est difficile de faire en sorte qu'il n'y ait pas d'effet de symétrie entre eux, rappelle un psychologue scolaire. Au cours de cette première année d'expérience, l'effet de groupe a par ailleurs été accentué par le fait que la plupart des élèves se connaissaient avant d'être admis en classe relais externe et se fréquentaient hors du temps scolaire.

- Pour éviter le cumul – multiplication des problèmes d'élèves et complicité problématique entre eux –, il faudrait prévoir *plus d'une classe relais externe* pour l'ensemble du canton.
- Selon un maître de classe, ce regroupement peut aussi produire des effets positifs dans la mesure où se développe entre les élèves une compréhension mutuelle de leur situation

personnelle. Dans ce cas, il s'agirait de *tirer parti du rassemblement d'élèves* ayant des problèmes similaires pour tenter un travail collectif, notamment dans le cadre d'un travail psychologique en groupe.

- Une autre solution pour éviter les problèmes posés par le regroupement d'élèves serait de concevoir *une prise en charge et un suivi individualisés* des élèves.

Externalité de la classe relais externe

La majorité des acteurs interrogés convergent vers l'idée que l'existence d'une classe relais située en dehors du CO est positive. Ils en voient les avantages, mais ils émettent aussi quelques réserves comparativement à un dispositif intégré dans un bâtiment scolaire. La question de savoir si le dispositif doit se situer « géographiquement » à l'extérieur du milieu scolaire ou à l'intérieur de l'établissement reste ainsi difficile à trancher.

- Les bienfaits d'*un dispositif situé à l'extérieur* d'un établissement scolaire sont relevés : un autre cadre permettant de mettre en place un travail différent et, à l'élève, de construire une autre image de lui-même, hors de son environnement habituel. Cette externalité offre une possibilité autre que le renvoi ou le changement d'établissement, voire le placement dans un internat si la famille et l'élève ne sont pas prêts à l'accepter, ce qui a un effet similaire : isoler momentanément l'élève.
- Trouver *un compromis entre l'interne et l'externe*, en créant au minimum deux dispositifs dans deux établissements scolaires différents, pour accueillir des élèves en interne mais hors de leur propre collège. Cette solution rassemblerait des avantages de chaque option : l'une – externe – permettrait à l'élève de s'extraire momentanément de son cadre habituel pour se remobiliser ; l'autre – interne – permettrait au collège d'origine de garder un lien plus étroit avec le CO, de réactiver plus rapidement le réseau si nécessaire, d'assurer un suivi plus serré de l'élève et d'apporter un soutien plus substantiel à l'équipe.
- Les psychologues scolaires interviewés sont quant à eux plutôt favorables à des espaces relais à l'intérieur des collèges (avec une valorisation de ces lieux), tout en admettant que dans certaines situations, le maintien de l'élève dans son établissement est impossible.
- Créer *un lieu neutre* en évitant de ghettoïser le dispositif, aussi bien dans le cas d'une structure interne qu'externe aux établissements scolaires, en reconnaissant la difficulté d'échapper à une forme de marginalisation et de représentation plutôt négative des élèves qui fréquentent un tel dispositif.

Collaboration et coordination

Lorsque les acteurs, en particulier les doyens, sont interpellés sur la question des améliorations au niveau de la collaboration, on peut retenir trois mots-clés : régularité, formalisation, ritualisation. Une collaboration de qualité est essentielle si l'on veut donner une chance de réussite au projet et qu'elle soit le reflet de ce que devrait être ce type de classe : un relais. De manière générale, ils insistent sur l'importance déterminante du travail en réseau, notamment pour maintenir des liens avec l'établissement d'origine de l'élève et faire en sorte de faire évoluer les représentations des uns et des autres à son sujet.

- *Améliorer l'information* sur le dispositif diffusée par la DGCO aux directions des collèges ainsi qu'aux enseignants, afin d'éviter un décalage entre ce que la classe relais externe offre comme prise en charge et ce que les collèges projettent comme attentes.

- *Instituer une collaboration étroite entre le collègue et la classe relais externe*, ce qui impliquerait d'établir un cahier des charges pour chaque intervenant concerné, d'instaurer des rencontres régulières pour assurer le suivi de la situation de l'élève et pour améliorer les conditions matérielles de cette collaboration (équipement et outils de communication). La clarification des rôles et responsabilités entre le collègue et la classe relais externe est d'autant plus importante lorsqu'il y a une multiplicité de personnes s'occupant de l'élève. Elle devrait s'accompagner d'une formalisation de la collaboration et d'une ritualisation des étapes dans le processus d'intégration de l'élève dans la classe relais externe.
- *Intégrer plus étroitement les parents dans le processus* en renforçant le lien avec eux, de même qu'entre eux et leur enfant. Il faudrait pouvoir obtenir une adhésion forte des parents, voire même leur participation. Pour les associer, il serait important de les solliciter régulièrement et de façon formelle (signature d'un contrat, réunion fixée) « *même si ça devient une contrainte pour les parents ; il faut même que ça devienne une contrainte pour eux* ». Une plus grande implication des parents donnerait des chances à l'amélioration de la situation de leur enfant.
- *Renforcer le réseau* en intégrant, dans la collaboration entre le collègue et l'équipe de professionnels de la classe relais externe, d'autres acteurs (comme le SPMi, des psychologues) qui suivent déjà les élèves ou qui pourraient le faire plus particulièrement durant le séjour en classe relais externe. Ceci implique une meilleure connaissance réciproque de chacun des acteurs et des échanges plus soutenus et réguliers, afin d'assurer une fois encore un véritable relais.

Réflexions conclusives

A l'issue de cette première année de fonctionnement de la classe relais externe, malgré le bilan mitigé dressé par les différents acteurs concernés par l'expérience (doyens, maîtres de classe, conseillers sociaux, psychologues scolaires, responsables du dispositif), ceux-ci ont souligné unanimement, lors des entretiens, le travail considérable accompli par les enseignants et les éducateurs en charge du dispositif. Ces derniers ont travaillé dans des conditions difficiles, le plus souvent dans l'urgence ; ils ont dû encadrer un groupe de jeunes dont la dynamique a été explosive et ont traversé plusieurs situations de crise. Ce travail et cet engagement sont reconnus aussi bien par leurs collègues, relevant quelquefois la mission impossible qui leur a été confiée, que par le Service de la scolarité du cycle d'orientation.

De leur côté, les membres de l'équipe socio-éducative en charge de la classe relais externe se sont sentis soutenus par la direction qui s'est impliquée à différents niveaux, que ce soit dans des réunions et commissions diverses, ou sur le terrain, dans des entretiens avec les familles et les directions des établissements.

Les difficultés qui ont prévalu lors de cette première année d'expérimentation du dispositif, telles qu'elles ont pu être rapportées par les différents acteurs concernés, sont à replacer et à comprendre dans un contexte et un ensemble de problématiques plus larges relatives aux modalités de prise en charge des élèves en grande difficulté, pour lesquelles tous les systèmes éducatifs doivent trouver des solutions.

1. Première année d'expérimentation : quelques points critiques

Les constats faits sur cette première année d'expérimentation de la classe relais externe dans le canton de Genève peuvent être aisément mis en relation avec l'expérience française en la matière. Bien que le contexte éducatif soit sensiblement différent, il ressort des observations réalisées des points communs et des interrogations quant à l'efficacité relative du passage en classe relais externe, au(x) public(s) d'élèves à prendre en charge dans ce type de structure, à la conciliation parfois difficile entre le travail éducatif et pédagogique ainsi qu'au fonctionnement des équipes et au travail en réseau.

Un impact limité sur les élèves

La plupart des témoignages recueillis fait état d'un impact limité du dispositif sur les élèves accueillis, tout en reconnaissant que cette prise en charge était presque toujours la seule solution possible pour ces jeunes. Rappelons qu'un tiers seulement des élèves admis dans la structure est retourné dans son collège d'origine, alors que l'un des objectifs prioritaires du projet était « *la réintégration aussi rapide que possible dans le processus de formation, idéalement dans un établissement du cycle d'orientation ou subséquent* ». Parallèlement, il ne faut pas oublier que, de l'avis même des doyens et des maîtres de classe des établissements concernés, la réintégration de plusieurs jeunes n'apparaissait pas envisageable, et ceci dès leur admission dans la structure externe. Par ailleurs, du fait de la fermeture prématurée du local de la classe relais externe, il n'a pas été possible de mesurer l'impact qu'aurait eue sur certains élèves l'expérience conduite jusqu'à son terme.

Si l'on se réfère à la situation française quant à l'évaluation des effets de ce genre de structure, Martin (1998) déclarait, il y a quelques années déjà, que « *les dispositifs relais semblent plus performants pour recréer du lien social que pour faire évoluer le jeune dans une restructuration de son rapport au savoir, susceptible de le rendre plus autonome face aux apprentissages* » (p. 174). De ce point de vue, le projet genevois précisait que la classe relais externe n'était pas une structure visant prioritairement « *un travail de fond sur les difficultés d'apprentissage ou de développement cognitif* ».

D'autres études (notamment Dusseau & Isambert, 2003) évoquent également un réel bénéfice au niveau comportemental : changement d'attitude envers l'institution, confiance retrouvée dans les adultes, meilleure estime de soi. Si les différentes évaluations des dispositifs relais semblent conclure à une assez bonne réintégration scolaire, directement suite au séjour, on relève toutefois le manque d'évaluations sur leur efficacité à moyen et long terme. Pour apprécier ces effets sur les élèves aussi bien au niveau éducatif qu'au plan pédagogique, il faudrait prendre un temps de recul et envisager un suivi à plus long terme. Par ailleurs, une évaluation de la poursuite de l'expérience genevoise pourrait permettre d'examiner si les différents effets s'observent également chez d'autres jeunes admis dans la structure.

Une sérénité rendue à la classe d'origine

L'éloignement de ces jeunes en grave rupture et qui rencontrent des difficultés d'intégration importantes dans leur établissement a eu sans conteste, selon les propos des doyens et maîtres de classe, des effets immédiats et bénéfiques pour la classe d'origine, procurant, dans tous les cas, un moment de respiration pour la classe, les professeurs, les pairs, voire l'établissement.

Toutefois, ce soulagement peut inciter à renvoyer à plus tard la préparation de la réintégration de l'élève dans sa classe, travail qui permettrait notamment de réduire les craintes exprimées par des doyens ou maîtres de classe quant à un retour possible de l'élève. Si le passage en classe relais externe est considéré « *comme un temps obligé pour l'élève, pouvant induire sa 'reconstruction'* », il peut également être perçu comme « *une façon commode pour des équipes de se débarrasser des gêneurs et donc un retour en arrière en terme d'intégration scolaire* ». Martin (1998) se demande alors si la mise à l'écart du jeune peut « *s'avérer pertinente donc légitime, cette ségrégation temporaire remplissant en fait, dans le parcours du jeune, un rôle intégrateur au système* » (p. 164). Cette tension entre ségrégation et intégration semble inévitable et sous-tend la mise en œuvre de pratiques permettant à ce type de prise en charge d'être un relais.

L'adéquation du public accueilli

Les membres de l'équipe socio-éducative en charge de la classe relais externe considèrent que les jeunes admis dans le dispositif correspondaient en général au public visé décrit dans le projet initial. Rappelons, par ailleurs, qu'ils ont attribué une partie non négligeable des difficultés rencontrées au fait du rassemblement dans un même lieu d'élèves au comportement très difficile. Signalons que les évaluations françaises de ces dispositifs de prise en charge soulignent généralement que, malgré l'existence de commissions d'admission qui étudient les dossiers et orientent les élèves dans les structures les plus adaptées, il reste toujours aussi difficile d'appréhender le type de jeunes qui tirera profit d'un dispositif relais. Ainsi, « *s'il est aisé de repérer les comportements 'ascolaires' des jeunes, il est bien plus difficile de les interpréter. [...] Souvent, les équipes prennent la mesure des besoins des jeunes plusieurs semaines après leur admission. [...] Certaines orientations dans des dispositifs relais sont consécutives à des*

manques de place dans d'autres structures qui seraient plus appropriées », comme des structures d'aide psychologique, internats, etc. (Martin, 2002b, p. 3).

Cette situation est justement relevée par certains doyens estimant que leur élève aurait sans doute dû bénéficier d'une autre prise en charge, mais qu'au vu de l'urgence, la classe relais externe était l'ultime solution. Dans ce contexte, un certain dilemme reste posé à l'institution scolaire. Faut-il intégrer dans ces classes relais externes les seuls jeunes pouvant pleinement profiter des activités qui y sont proposées et s'assurer ainsi de l'efficacité du dispositif ? Ou faut-il plutôt soulager les classes mises à mal par le comportement extrêmement difficile de ces élèves en tentant de répondre aux besoins d'un public plus diversifié ? L'idéal serait vraisemblablement de réussir à combiner ces deux objectifs essentiels, même si l'expérience montre que ceci s'avère difficile dans la pratique.

Des approches professionnelles différentes au sein de l'équipe

Les personnes qui ont piloté le projet reconnaissent que la phase d'appropriation de la démarche et de mise en place de la collaboration a été suivie rapidement de difficultés liées non seulement aux différences d'approches et de représentations professionnelles des enseignants et des éducateurs composant l'équipe d'encadrement, mais aussi au décalage existant entre les personnes quant à leurs expériences préalables de ce public d'élèves en grande difficulté.

Au-delà de la motivation individuelle à s'engager dans une expérience auprès d'un public d'élèves particuliers⁴⁷ (un des points communs entre les membres de l'équipe), il s'agissait de créer une dynamique collective de travail, mais, comme le souligne Glasman, « *les identités professionnelles des enseignants d'un côté, des travailleurs [sociaux] de l'autre, sont trop différentes pour que le partenariat puisse aller de soi, voire soit sur certains points, possible* » (cité par Kherroubi, Millet & Thin, 2005, p. 60). Ces deux catégories de professionnels, de culture et d'approche différentes, peu habitués à collaborer ensemble au sein d'une classe, sont déjà au départ dans un déficit de proximité rendant le partenariat espéré particulièrement difficile.

La clarification des rôles entre enseignant et éducateur semble indispensable mais pas suffisante. En effet, l'observation des équipes d'encadrement au sein de dispositifs relais français montre que la division du travail et la logique de spécialisation dominant, ainsi que la nécessité de donner aux parents et aux élèves des repères clairs, mais qu'il y a une imbrication inévitable dans une dynamique partenariale inédite. Pour Glasman, « *il convient d'éviter les empiètements et les échanges de prérogatives. [...] ce qui peut donner sens au partenariat, c'est que les partenaires jouent, les uns par rapport aux autres, un rôle de relais et non un rôle de substitut ; là où s'arrête la compétence des uns, les autres peuvent saisir le témoin et poursuivre l'action avec continuité* » (cité par Kherroubi et al., 2005, p. 89). Et du fait d'intervenir sur un même public et de partager un même champ, une nouvelle logique des territoires professionnels est en œuvre dans ces espaces où se mêlent étroitement socialisation et scolarisation (Kherroubi et al., p. 108).

Une tension incontournable entre le scolaire et l'éducatif

Par rapport au cadre scolaire habituel, les structures comme les classes relais externes se voient dans la nécessité d'articuler, dans un même temps et un même espace, une approche éducative et scolaire. Les observations menées par Martin (1998) dans les dispositifs relais

⁴⁷ Pour rappel, l'engagement des membres de l'équipe de professionnels s'est fait sur une base volontaire.

français montrent pourtant qu'« *il existe une dissociation forte entre des pratiques dites de socialisation (entretiens avec l'élève, gestion des conflits, travail sur le projet de vie ou professionnel de l'élève, [...]) et des pratiques visant l'acquisition de savoirs scolaires (cours, séquences d'apprentissage et d'exercices)* » (p. 173-174). L'auteure fait l'hypothèse que « *cette dissociation induit des pratiques qui n'accordent pas aux savoirs en eux-mêmes un rôle socialisant, ce qui ne les légitime pas suffisamment aux yeux des élèves concernés pour que ces derniers enclenchent une véritable démarche d'appropriation* » (p. 175)⁴⁸. Par ailleurs, la tendance à considérer que le travail de socialisation avec ce public d'élèves doit précéder celui des apprentissages rend difficile l'utilisation des savoirs et des situations d'enseignement comme outils de socialisation (p. 174).

Pour sortir du dilemme, il s'agit sans doute, comme le suggère Martin (1998), de se questionner sur la place et le type de savoirs à dispenser dans ces lieux, et sur les processus qui conduisent un sujet à construire d'un côté son rapport à autrui et de l'autre son rapport aux savoirs. Pour arriver à concilier les pratiques de socialisation et celles qui visent les apprentissages scolaires, l'auteure introduit une distinction entre normativité et normalisation et rappelle que « *les objectifs de l'école étant à la fois la création du lien social et la transmission des savoirs, la non-dissociation de ces deux fonctions est un enjeu fort pour l'école. Assurément, les dispositifs relais contribuent à cette réflexion qui a valeur pour la totalité du système éducatif* » (p. 179).

Le nécessaire accompagnement de l'équipe

La nécessité d'une supervision régulière dès la mise en route du dispositif est signalée par les membres de l'équipe socio-éducative et soutenue par les représentants des collèges et du Service de la scolarité du cycle d'orientation. Il est également fortement suggéré de renforcer l'équipe par la présence d'un-e psychologue sur le lieu même pour le soutien aussi bien des élèves que des professionnels. Des chercheurs français (Catini, Monceau, Fajnwaks-Sada & Prado, 2004), intervenant auprès des équipes de classe relais sur les dimensions institutionnelles de leur travail, distinguent « *entre des demandes de psychologue, de psychologie ou de connaissances psychologiques* » et il leur apparaît généralement que « *la demande est essentiellement une demande de réassurance et d'écoute par des spécialistes qui disposeraient d'un savoir supérieur sur l'adolescence et les fonctionnements familiaux* » (p. 2-3). Ils relèvent aussi un risque de psychologisation des problèmes éducatifs : « *les solutions aux difficultés rencontrées avec les jeunes sont vues comme se trouvant ailleurs, dans le savoir et l'expérience d'un autre groupe professionnel* » (p. 7), ce qui éviterait une remise en cause des pratiques des équipes éducatives. Reste que les difficultés rencontrées avec les élèves peuvent être vécues comme déstabilisantes pour le professionnel en tant que 'personne', d'où une demande de soutien psychologique individuel ou pour l'ensemble de l'équipe.

Une équipe socio-éducative contrainte à travailler dans l'urgence

L'attention soutenue à apporter à ce public d'élèves en grande difficulté de comportement, les relations avec les familles et l'établissement d'origine de l'élève, les temps de coordination et de consultation (psychologue scolaire, assistant social), les échanges entre professionnels de culture différente, toutes ces tâches supposent une présence et une disponibilité de tous les instants. De ce point de vue, lors de cette première expérience de classe relais externe, les professionnels de l'équipe n'ont pas disposé de suffisamment de temps et ont été le plus sou-

⁴⁸ Voir également Barataud, Martin et Puyalet (2002).

vent contraints de travailler dans l'urgence au détriment des activités de coordination avec le réseau et de suivi des élèves. Or, « *le propre de l'urgence, dans les classes relais comme dans d'autres structures, est en effet de s'auto-alimenter, de prendre toute la place* » (Catini et al., 2002, p. 9). Devant gérer les jeunes, leur violence et leur refus d'apprendre et ceci, dans l'immédiateté, l'équipe peine à être pleinement 'acteur' de sa pratique.

Un travail en réseau nécessaire pour assurer le 'relais'

Que les acteurs concernés mentionnent une coordination et une collaboration insatisfaisantes entre l'établissement et la classe relais externe, ou fassent part du manque de contacts avec tous les partenaires du réseau autour des élèves, ils mettent en évidence le fait qu'il s'agit avant tout de travailler ensemble en vue d'assurer pour les jeunes un véritable relais en vue de leur réintégration ou d'une réorientation dans leur parcours scolaire.

L'analyse de l'évolution des dispositifs relais en France proposée par Martin (2002b) est à cet égard instructive. Dans leurs premières années d'expérience, les dispositifs étaient fortement focalisés sur les élèves et sur le fonctionnement interne, et les contacts avec les établissements, s'ils existaient, étaient difficiles. Au cours du temps, la nécessité de concevoir l'amont et l'aval de la classe relais, la difficulté de répondre aux attentes des collègues de remettre les élèves 'aux normes', la volonté de se donner une légitimité face aux collègues, ont activé une mise en relation des équipes des dispositifs avec les établissements. Toutefois, l'auteure constate que « *tisser un réseau avec les établissements demande de sérieuses compétences et n'est pas chose facile. Pour l'équipe, la construction de ces relations avec les établissements impose un investissement important. Les équipes ont besoin au minimum de deux années avant de construire cette dynamique* ». Elle observe par ailleurs que lorsqu'un travail de collaboration s'instaure, cela évite la déresponsabilisation des établissements d'origine et positionne davantage « *les dispositifs en tant que structure d'intégration plutôt qu'en tant que structure de mise à l'écart* » (p. 2).

Un dispositif faiblement identifié institutionnellement

L'instauration d'un réseau actif contribuerait aussi à renforcer l'identité institutionnelle du dispositif et permettrait de clarifier ce qui est attendu des divers partenaires concernés (collège, classe relais externe, élève, parents, etc.). Des études montrent en effet que, dans les premières années de fonctionnement, les dispositifs peinent à se positionner face aux établissements et à se donner une image positive. La focalisation sur le fonctionnement interne « *ne ménage pas suffisamment les risques que le dispositif soit interprété, aussi bien par les partenaires que par les établissements qui les utilisent [et on pourrait ajouter les élèves eux-mêmes], comme des structures traitant des élèves limites dans des lieux limitrophes. Le risque d'être étiqueté comme 'classe poubelle' dans laquelle on se débarrasse des perturbateurs est alors difficile à éviter. [...] Le dispositif se trouve alors réduit à ne s'inscrire que dans une problématique de la gestion des comportements violents de jeunes jugés mal adaptés au système. Dans ce contexte, la stigmatisation des dispositifs en tant que lieu de relégation est fréquente* » (Martin, 2002b, p. 2).

L'identité du dispositif étant également portée par l'équipe, celle-ci devrait pouvoir fonctionner de manière cohérente et forte, compte tenu du public à prendre en charge et des défis auxquels elle est confrontée, et disposer, par conséquent, de conditions matérielles favorables. Considérant ce dernier point, Catini et al. (2002) relèvent que les aspects matériels, économiques et administratifs ne sont pas à négliger et constatent que « *leur influence sur les pratiques éducatives de l'équipe est sous-estimée voire déniée* » (p. 8).

La tension inévitable entre stigmatisation et intégration

Comme l'ont en effet, à plusieurs reprises, évoqué les acteurs concernés par la classe relais externe, la localisation du dispositif (dans un centre de loisirs) ainsi que son aménagement étaient non seulement peu propices à l'étude, mais ils contribuaient aussi à ghettoïser le lieu et le groupe d'élèves, alors que ceux-ci se sentent déjà exclus. Sensibles au rôle symbolique du lieu, certains relèvent le message contradictoire envoyé aux élèves par le choix d'un lieu destiné aux loisirs, affaiblissant ainsi d'autant le lien scolaire.

Ce choix est par ailleurs révélateur de la tension dont les dispositifs relais sont porteurs : tension entre des stigmatisations négatives dont ils sont l'objet et la volonté d'inscrire les jeunes dans un processus d'intégration. Mais quel que soit le lieu choisi pour une telle prise en charge, cette tension semble inévitable : « *La classe relais peut se situer dans une école, un collège, un lycée ou hors de l'école. L'implantation de la structure, hors de l'école ou dans l'école, recouvre toute une symbolique. Selon certains acteurs, le lieu 'collège' est un facteur rassurant pour les élèves qui sont soucieux de rester dans une certaine 'normalité', d'autres craignent qu'il y ait stigmatisation de ces élèves au sein d'un collège et pensent qu'il est préférable de rechercher un lieu qui se démarque de l'école* » (Martin, 1998, p. 169).

Des attentes inconciliables de la part des collègues

La conception de la classe relais externe et les attentes à son égard sont loin d'être univoques parmi les différents acteurs. Pour certains doyens et maîtres de classe, la structure est trop étroitement liée au monde scolaire dans son mode d'organisation et de fonctionnement, et ne permet pas de répondre aux besoins d'élèves qualifiés d'« ascolaires ». Pour d'autres, au contraire, la structure est trop faiblement apparentée au monde scolaire, ne permettant pas d'élever le regard de l'élève vers de hautes exigences scolaires et de les éloigner de « mauvaises influences ». L'équipe en charge de la classe relais externe s'est donc trouvée face à des attentes contradictoires auxquelles elle ne pouvait répondre simultanément. Des chercheurs pratiquant l'analyse institutionnelle ont remarqué que les classes relais sont traversées par des contradictions institutionnelles (« *essentiellement, intégration/relégation, innovation pédagogique/préservation du 'système', individualisation/socialisation* ») que les équipes doivent apprendre à identifier afin de se positionner par rapport aux demandes contradictoires et d'éclairer les choix éducatifs et pédagogiques opérées par elles (Catini et al., 2002, p. 8).

Une structure qui n'a pas pu respecter le principe de non-exclusion

Le principe de non-exclusion, affirmé dans le projet et porté par l'équipe socio-éducative, a donné au départ un statut et une identité particulière au dispositif : un relais, un lieu et un moment permettant une reconstruction de soi et une remobilisation scolaire. Toutefois, ce principe n'a pas résisté à la réalité des faits. L'équipe socio-éducative s'est vue contrainte, compte tenu de circonstances explosives, d'adopter des exclusions, reproduisant ainsi un processus vécu antérieurement par les élèves dans leur collège d'origine.

Le fait que les crises au sein du dispositif n'aient pas permis de travailler davantage sur les problématiques des élèves et sur leur rupture scolaire, comme l'ont regretté certains doyens, maîtres de classe et conseillers sociaux interrogés, est sans doute dû au manque d'appui à l'équipe sur le plan psychologique (supervision, soutien aux élèves, etc.). Mais comme le souligne un maître de classe, si l'exclusion d'élèves de la classe relais externe est « *un signe d'échec* », cet échec va bien au-delà de la seule responsabilité de l'équipe de professionnels et interpelle plus généralement le système éducatif dans son fonctionnement.

2. Un dispositif tel que la classe relais externe est nécessaire

Si la classe relais externe n'a pas toujours produit les effets escomptés sur les élèves admis durant cette première année d'expérimentation, du point de vue de l'ensemble des acteurs concernés, cela ne signifie pas que le concept doit être abandonné. Certains d'entre eux rappellent qu'une structure de ce type était attendue depuis fort longtemps et qu'elle est (devenue) essentielle, même s'il y a un certain nombre d'interrogations quant à la forme et aux modalités d'organisation qu'elle pourrait prendre. Reste que pour réaliser une évaluation complète des objectifs poursuivis ainsi que de l'impact et de l'adéquation de ce type de structure, il semble indispensable d'expérimenter un tel dispositif sur plusieurs années, tout en y introduisant les ajustements et modifications nécessaires au fil du temps.

L'utilité de la classe relais externe plébiscitée

Pour les doyens et maîtres de classe concernés, la classe relais externe représente tout d'abord une soupape : en premier lieu pour les élèves eux-mêmes, afin qu'ils puissent se recentrer hors de leur contexte habituel ; ensuite pour la classe d'origine, afin qu'elle puisse retrouver des conditions d'enseignement plus acceptables.

Elle peut aussi être utile comme lieu de transition vers une autre solution qui était difficilement admissible par l'élève et/ou ses parents avant l'entrée dans le dispositif. Mais ce 'passage obligé' pour certains jeunes est aussi dû, selon l'avis des collègues, à des manques de place dans d'autres structures qui seraient plus appropriées (structures d'aide psychologique, internats, etc.). Les évaluations des dispositifs relais français relèvent le même phénomène qui interroge alors leur efficacité lorsqu'il n'y a pas une certaine adéquation entre les intentions de la classe relais externe et les profils des élèves accueillis.

Par ailleurs, les collègues concernés voient dans la classe relais externe un moyen de sortir d'une impasse. Face à des élèves en grande difficulté, ils avouent leur impuissance et les limites des possibilités existantes dans l'établissement.

Enfin, si la classe relais externe « *peut servir d'exutoire pour tout le monde, peut-être en situation de crise* », il est nécessaire à leurs yeux de repenser, dès l'admission, les modalités du retour de l'élève au collège d'origine et d'entrevoir également d'autres orientations, le retour ne devant pas être automatique. Ce problème de l'après classe relais n'est pas propre au contexte genevois, les équipes de professionnels françaises le citant majoritairement comme élément ayant manqué au bon fonctionnement de la classe relais dont ils avaient la charge (Alluin & Benhaim, 2000, p. 11-12).

Une classe relais externe peut-elle interroger le fonctionnement du cycle d'orientation ?

Au-delà de l'utilité d'une classe relais externe, les doyens et enseignants s'interrogent plus globalement sur la pertinence d'un tel dispositif : pourrait-il véritablement contribuer à résoudre les problèmes socio-éducatifs de ces jeunes élèves en grande difficulté de comportement ? Est-ce de la responsabilité de l'école de s'occuper de cas aussi difficiles ? Faut-il chercher une solution à l'intérieur ou plutôt à l'extérieur de l'école ?

Comme le montrent les recherches françaises, les dispositifs relais ont néanmoins le mérite de mettre en visibilité certains enjeux existant dans le système éducatif (par exemple la conciliation entre socialisation et apprentissage) et offrent l'opportunité de (re)penser les modalités d'apprentissage et de prise en charge des jeunes en difficulté. Martin (1998) évoque « *le rôle de laboratoire des pratiques que remplissent de tels lieux qui peuvent ainsi participer à la*

réflexion des établissements sur leurs politiques éducatives et pédagogiques dans les classes ordinaires » (p. 164). Dans ce sens, le regroupement temporaire d'élèves en très grande difficulté dans des dispositifs relais expérimentaux répondrait alors, comme le souligne Martin, à une logique d'intégration : les dispositifs relais constitueraient tout à la fois des laboratoires pédagogiques pour l'école ordinaire et une réponse adaptée à certains cas difficiles dans une logique de parcours diversifié au sein du collège. Mais au regard des injonctions politiques et des pratiques institutionnelles, elle se demande si ces dispositifs ne répondraient pas plutôt à une logique de relégation qui montrerait les limites actuelles du système éducatif (p. 166).

Une alternative : un suivi plus individualisé des jeunes en grande difficulté de comportement

Dans les suggestions provenant des différents acteurs concernés par la première année d'existence de la classe relais externe (cf. chapitre 6), il est mentionné, à plusieurs reprises, que le regroupement d'élèves ayant des caractéristiques particulières ne semble pas être une solution idéale, la préférence allant vers une prise en charge individuelle.

Par ailleurs, l'expérience positive du suivi individualisé de ces jeunes suite à la fermeture prématurée du local ainsi que les débuts prometteurs de la structure mise en place l'année suivante dans un appartement en collaboration avec le Service médico-pédagogique et le Service de protection des mineurs (cf. introduction) plaideraient plutôt pour un suivi plus individualisé de ces élèves et pour un regroupement très limité en nombre, du moment qu'ils se retrouvent dans un même local en dehors d'un établissement scolaire.

Des expériences positives réalisées dans d'autres cantons ou pays sont également à considérer. Par exemple, le soutien pédagogique spécialisé individualisé mis en place dans le canton de Vaud (cf. p. 22) se déroule à l'intérieur d'un établissement scolaire sous la responsabilité conjointe du directeur de l'enseignement secondaire et du responsable de l'enseignement spécialisé. Ce type d'expérience met en évidence les bienfaits de l'activation des réseaux psychopédagogiques tout comme l'importance des prises en charge thérapeutiques.

Si cette individualisation de la prise en charge est sans doute bénéfique pour l'élève lui-même, en particulier pour consolider ses compétences sociales, il ne faut pas oublier que les apprentissages ne peuvent se construire uniquement dans une démarche individuelle : « *la plupart des modèles d'apprentissage insistent sur la dimension sociale de l'acte d'apprendre* » (Barataud, Martin & Puyalet, 2002, p. 13).

3. Les élèves en grande difficulté

Quel que soit le dispositif mis en place, son efficacité repose aussi sur une vigilance toute particulière à l'égard de ces élèves que l'on repère comme ayant de grandes difficultés. Les études sur les ruptures et le décrochage scolaires, la déscolarisation ou encore les violences scolaires montrent que ce phénomène, s'il touche d'abord certains milieux sociaux, est aussi le résultat d'un processus plus ou moins long⁴⁹. Ainsi devient-on 'élève en grande difficulté', et cela apparaît ou s'accroît lors de la transition du degré primaire au degré secondaire. La prise en compte de ce processus permettrait aux équipes pédagogiques d'avoir, à un moment et un temps donnés, une meilleure compréhension et évaluation de la situation d'un élève per-

⁴⁹ Voir en particulier Glasman et Œuvrard (dir.) (2004).

turbateur, et de se sentir moins impuissantes et culpabilisées de ne pouvoir agir plus efficacement à leur niveau.

Les problématiques familiales, parties intégrantes des difficultés de l'élève

Les élèves qui ont été admis en classe relais externe vivent dans un contexte familial le plus souvent difficile qui peut être constitué, selon les cas, de séparations et de ruptures, de la perte d'un parent, d'une précarité des ressources ou de problèmes identitaires liés au statut de résidence ou au pays d'origine.

Cependant, prises une à une, ces caractéristiques ne diffèrent pas fondamentalement de celles d'autres familles confrontées à des problématiques similaires, sans pour autant que cela n'ait porté préjudice à la scolarité de leurs enfants. Ce qui semble se jouer pour ce public d'élèves en grande difficulté de comportement peut vraisemblablement être mis au compte de l'intensité et du cumul de ces difficultés familiales. Comme le soulignent des études conduites sur ce sujet, c'est dans le cumul et la combinaison de ces facteurs « *que se construit et se joue la spécificité des situations familiales des collégiens en rupture scolaire. C'est aussi dans ce cumul et cette combinaison que les dimensions familiales des parcours trouvent toute leur place dans l'explication des ruptures scolaires et tirent toute leur efficacité dans la construction d'un rapport au scolaire et à la scolarité* » (Millet & Thin, 2005, p. 102).

Un travail de remédiation avec les familles

Si les caractéristiques et pratiques familiales ne peuvent être isolées des autres dimensions de la vie de ces jeunes (le rôle de l'institution scolaire et du groupe de pairs notamment), il n'en demeure pas moins qu'elles font partie intégrante de leurs conditions d'existence et qu'elles doivent nécessairement être prises en compte, tout à la fois comme des éléments d'interprétation et de remédiation des difficultés de ce type d'élèves. Kherroubi et al. (2005) relèvent que, dans les dispositifs relais français, « *les dimensions familiales sont présentes aussi bien dans le 'diagnostic' des problèmes des collégiens [...] que dans l'action de 'rescolarisation' et de 'socialisation' pour laquelle l'appui des parents est recherché* » (p. 273).

Ce travail avec les familles est important à effectuer dans les classes relais, parce qu'il peut aider à la pacification des relations familiales souvent conflictuelles, par « *la revalorisation des collégiens aux yeux de leurs parents et la requalification des parents aux yeux de leurs enfants* » (p. 274).

La posture des professionnels

Les professionnels travaillant dans les dispositifs relais français posent le même postulat que les doyens et enseignants genevois : une plus grande implication des parents des élèves en grande difficulté augmente les chances d'amélioration de la situation de leur enfant. La prise en compte des familles est incontournable et l'accord des parents « *n'est, pour les dispositifs relais, qu'un préalable au travail engagé avec les parents des collégiens qu'ils accueillent* » (Kherroubi et al., p. 143), ceci en vue d'obtenir une adhésion, ou du moins une position non hostile de leur part. Ainsi, les premières rencontres entre les parents et l'équipe de professionnels sont 'travaillées' par cet enjeu et les questions suivantes : « *comment faire en sorte que les parents, loin d'être disqualifiés par une orientation de leur enfant en classe relais, puissent au contraire retrouver leur place d'interlocuteurs privilégiés de l'école ? Comment faire*

en sorte que l'orientation sur un tel dispositif ne soit pas perçue comme un échec ou une sanction de plus, une relégation de leur enfant, mais au contraire une chance à saisir ? »⁵⁰.

Des difficultés scolaires installées de longue date, masquées par des comportements perturbateurs ?

Pour les élèves en grande difficulté, l'admission en classe relais externe est le plus souvent le point d'orgue de problèmes de comportement pouvant être liés à des difficultés plus globales et de nature différente. Des études françaises constatent en effet que les difficultés scolaires sont pratiquement toujours antérieures aux problèmes de comportement et qu'elles sont souvent très anciennes, observables déjà lors des premiers degrés de la scolarité primaire. Les travaux conduits par Martin (2002a) montrent, à l'instar de ceux de Broccolichi (2000), que *« dans l'expérience scolaire de ces jeunes, les difficultés d'apprentissage, comme le sentiment d'échec, ont toujours précédé les comportements d'indiscipline et d'absentéisme, qui bien sûr en retour n'aident pas à apprendre »* (p. 1).

Une scolarité marquée par la discontinuité et les ruptures

L'analyse du cursus scolaire des élèves admis en classe relais externe à Genève a montré que la scolarité d'une majorité d'entre eux est marquée par des discontinuités et ruptures telles que des changements d'établissement (dès les classes enfantines), en cours d'année ou au cours de la scolarité ou par des redoublements.

S'il est difficile d'apprécier dans quelle mesure ces changements d'école ont pu avoir une incidence sur les difficultés de ces élèves, on peut toutefois supposer qu'ils sont un facteur peu favorable pour l'acquisition des connaissances de base nécessaires pour accéder à l'enseignement secondaire dans de bonnes conditions. En effet, ces changements induisent *« des coupures dans plusieurs dimensions de la vie scolaire : au plan des apprentissages, des relations avec les agents de l'institution scolaire et des réseaux de sociabilité juvénile. Loin de 'permettre un nouveau départ scolaire', ces coupures renforcent et accélèrent le processus de ruptures scolaires. [...] [Ces changements] sont d'avantage des maillons d'une chaîne conduisant vers les ruptures scolaires que des facteurs de remédiation des difficultés scolaires »* (Millet & Thin, 2005, p. 259).

Des normes scolaires non appropriées

Considérant le public d'élèves des classes relais françaises, Martin (2002a) constate que ces jeunes se caractérisent par le fait qu'ils ne se sont pas appropriés les normes scolaires, *« tant du point de vue des savoirs que du rapport à autrui qui structure les relations dans l'institution. Ces normes ne leur apparaissent que sous leur aspect contraignant, c'est-à-dire normalisant, ils n'en perçoivent pas la dimension structurante, c'est-à-dire normative. [...] Ils positionnent tous les rapports avec les adultes dans l'unique sphère de l'affectif. Ils voient dans les normes des savoirs des contraintes à appliquer et non le moyen de maîtriser des outils intellectuels émancipateurs. Cette conception normalisante de l'école conduit les élèves à ne concevoir le rôle de l'école et la place qu'ils peuvent y occuper qu'à l'aune des notions 'de l'insupportable et de l'injustice' »* (p. 1)⁵¹.

⁵⁰ Échanges autour du *Cheminement du jeune et de sa famille vers l'inscription dans le dispositif relais*, journée académique du 23 novembre 2005, atelier 3, Académie de Versailles : www.dispositif-relais.ac-versailles.fr.

⁵¹ Voir également Martin (1998), p. 175-179.

Ces observations, qui font écho aux propos tenus par les différents acteurs genevois concernés par les élèves admis en classe relais externe, amènent Martin à proposer aux équipes en charge des dispositifs relais d'adopter une pédagogie qui conduise vers une normativité et non vers une normalisation, à l'égard d'élèves souvent qualifiés de jeunes sans normes.

Une transition primaire-secondaire parfois difficile

Pour ces élèves fragilisés par certaines carences concernant leur 'métier d'élève', la transition entre le primaire et le cycle d'orientation peut apparaître rapidement très problématique, le niveau d'exigence devenant en effet plus élevé, et les élèves étant par ailleurs confrontés à de multiples changements concernant le rythme de travail, la taille des établissements et la perte du lien privilégié avec un enseignant généraliste.

Si pour la plupart des élèves, les difficultés d'adaptation observées sont de courte durée et de faible ampleur, pour certains d'entre eux, elles sont plus importantes et perdurent, malgré l'ensemble de mesures de remédiation traditionnellement proposées. On peut supposer que pour cette catégorie d'élèves pour lesquels de nombreux facteurs interagissent les uns avec les autres – fragilité du contexte familial, lacunes scolaires importantes et absence d'appropriation des normes scolaires notamment –, les changements importants qui apparaissent lors de l'arrivée au cycle d'orientation et la prise de conscience de certaines de leurs lacunes les conduisent à avoir des comportements de fuite ou de provocation qui entrent en conflit avec l'institution scolaire et rendent problématique leur maintien dans le cursus normal de formation. Les analyses des processus de décrochage scolaire montrent que « *la plupart des élèves arrivent la première semaine au collège avec une forte envie d'y travailler et d'y réussir, mais ce qui s'y produit de malentendus, de 'ratages' cognitifs et d'interactions, va entraîner chez certains élèves, certes, dans un délai très bref (quelques jours), – et c'est la raison pour laquelle la première phase peut passer inaperçue –, des comportements de rejet des enseignants et de l'institution* » (Bautier et al., 2002, p. 4).

A la recherche d'une reconnaissance symbolique auprès des pairs

Les comportements de rupture et les violences scolaires peuvent constituer une dernière alternative pour gagner auprès des pairs une reconnaissance symbolique mise à mal par l'institution scolaire et par des problématiques familiales complexes.

Si les élèves admis en classe relais externe étaient relativement lucides au sujet de leurs problèmes de comportement, il leur était difficile d'explicitier clairement les raisons qui les avaient conduits à adopter des attitudes de démobilitation scolaire, de rejet de l'enseignant, de violences verbales et physiques, portant préjudice à la fois à leur scolarité et au bon fonctionnement de la classe.

Confrontés à des difficultés qui leur apparaissent sans issue, ils peuvent trouver refuge auprès du groupe de pairs, refuge symbolique dont ils connaissent les codes et dans lequel ils peuvent se valoriser dans d'autres dimensions que les dimensions scolaires. Selon Millet et Thin (2005), « *ce rôle de refuge symbolique peut se jouer au sein du collège ou de la classe [...] par des pratiques de perturbations de l'ordre pédagogique ou de contestation de l'autorité professorale, en particulier aux moments où s'accroît la disqualification scolaire et où elle devient publique* ». Ces perturbations, diagnostiquées comme troubles de comportement par l'institution, sont d'autant plus aiguës que l'école participe « *d'un sentiment d'injustice et de honte de soi, mais aussi lorsque les relations intrafamiliales sont dégradées et lorsque la famille ne peut jouer son rôle de refuge ou de protection symbolique* » (p. 289).

Cette recherche de reconnaissance auprès des pairs, très présente chez une majorité des élèves de la classe relais externe, avant et durant leur séjour, a sans doute été un moyen de combler des manques que ni les enseignants, ni l'institution scolaire, ni la famille ne parvenaient à combler.

L'externalité de la prise en charge et le regroupement d'élèves en grande difficulté : risque de ghettoisation ?

Si pour ce public spécifique d'élèves présentant d'importants problèmes de comportement, la question d'une prise en charge externalisée hors de l'établissement d'origine fait l'objet d'un assez large consensus, la question de leur regroupement au sein d'une même structure (risque de 'cocktail explosif') et des spécificités qui lui sont associées (qualité du lieu, cadre, équipement) fait largement débat.

Les collègues d'origine concernés ainsi que l'équipe en charge du dispositif sont d'avis que le regroupement a de grands risques de complexifier le travail des professionnels avec le cumul des problématiques présentes, ainsi que d'accentuer la marginalisation des élèves, les jeunes ayant pu se sentir dans une classe-ghetto. Les élèves eux-mêmes ont eu l'occasion d'exprimer à plusieurs reprises ce sentiment de stigmatisation, lorsqu'ils portaient une appréciation sur leur séjour en classe relais externe.

Pour atténuer les effets négatifs du regroupement, certains doyens suggèrent un travail de valorisation de ce type de prise en charge, qui aurait pour effet de renvoyer aux élèves une image positive d'eux-mêmes. Mais que la structure soit externe ou interne aux établissements scolaires, elle est porteuse d'un risque de stigmatisation, ce qui est une constante de bon nombre des pratiques de remédiation mises en place pour les élèves en grande difficulté. Le marquage spatial et symbolique semble inévitable comme le relève Martin (1997) : « *Le fait de regrouper des élèves sur des actions de resocialisation et de rescolarisation entraîne obligatoirement une stigmatisation, un marquage, ce qui va induire des interactions productrices d'effets sur le jeune, qui seront eux aussi à gérer et pour lesquels il devient d'autant plus nécessaire de mettre en place des pratiques particulières* » (p. 19).

D'autres propositions sont à la recherche d'un compromis entre structures internes et externes, une structure interne à un établissement pouvant accueillir des élèves provenant d'autres établissements, ou encore mettent l'accent sur des petites structures avec alternance de travail de groupe et de travail plus individualisé ces élèves demandant souvent, de part leur spécificité, une relation affective privilégiée avec l'enseignant pour pouvoir entreprendre des apprentissages.

4. Pour aller plus loin

Au terme d'une année d'expérience, la classe relais externe a évolué vers une autre modalité de prise en charge plus individualisée (cf. introduction). Cette évolution témoigne certes d'une capacité d'adaptation aux difficultés importantes rencontrées dans ce projet, mais elle révèle aussi le défi important auquel sont confrontés les professionnels, les obligeant à rechercher d'autres grilles de lecture des situations vécues et d'autres références pour la pratique pédagogique et éducative.

Pour avancer dans une réflexion sur la prise en charge d'élèves en grande difficulté, il paraît important, au regard d'autres expériences, de se donner du temps pour composer et former une équipe, pour que celle-ci puisse partager des cultures et valeurs professionnelles, pour

qu'elle puisse s'inscrire dans une temporalité et bénéficier progressivement d'acquis communs sur lesquels évoluer. Par ailleurs, la possibilité pour une équipe socio-éducative en charge de ce type de structure de poursuivre son engagement au-delà de la première année d'expérimentation permettrait de capitaliser les connaissances et les expériences réalisées.

Cette capitalisation devrait pouvoir s'appuyer sur une meilleure compréhension de ces jeunes et de leur parcours scolaire (au primaire tout comme au secondaire), ainsi que des représentations à leur égard qui conditionnent grandement la manière de les aborder et de les prendre en charge.

Un suivi des effets à plus long terme des dispositifs relais

Le système éducatif français a mis en place des dispositifs relais depuis plus de quinze ans et a produit un ensemble d'évaluations et de rapports. Ces évaluations régulières⁵² permettent de réunir des éléments quantitatifs au sujet de la fréquentation de ces structures sur l'ensemble du territoire mais également de caractériser les élèves qui y sont insérés et les effets à moyen ou long terme sur leur devenir.

A Genève, l'étude d'impact de la classe relais externe a bien montré le souhait partagé de maintenir, voire de pérenniser une telle structure pour accueillir les élèves en grande difficulté de comportement ne pouvant plus rester dans leur classe ou leur établissement. Le besoin ressenti au niveau des collèges est fort et l'utilité de ces dispositifs pour l'institution scolaire paraît évidente.

Cependant, on peut s'interroger sur le devenir, au-delà de la scolarité obligatoire, de ces jeunes en difficulté scolaire et/ou de comportement. L'évaluation de l'impact de tels dispositifs (internes ou externes aux établissements) sur le plus long terme inciterait une réflexion sur la place et le type de savoirs à dispenser dans ces lieux, réflexion qui pourrait être profitable à l'ensemble du système scolaire.

Les représentations qu'ont les enseignants des élèves en grande difficulté

Une récente étude réalisée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale français (Do, 2007) s'est intéressée à la manière dont les acteurs-clés que sont les enseignants se représentaient la grande difficulté scolaire. Cette enquête s'est inscrite dans les priorités de relance de l'éducation prioritaire annoncée à la fin de l'année 2005 et destinée à aider avec davantage d'efficacité tous les élèves en difficulté.

Les enseignants du premier et du second degré ont été interrogés sur leurs représentations de la grande difficulté scolaire qui conditionnent précisément leur adhésion aux dispositifs envisagés au sein du système éducatif et leur volonté de s'investir. « *Une connaissance plus approfondie du regard qu'ils posent sur leurs élèves en grande difficulté, des pratiques et organisations qu'ils jugent appropriées, devrait contribuer à améliorer la qualité des réponses concrètes à apporter à ceux qui en ont le plus besoin* » (Do, 2007, p. 15).

Ainsi, l'étude révèle que les enseignants repèrent très vite les signes de la grande difficulté scolaire chez leurs élèves. Ils en attribuent principalement l'origine à l'environnement de l'élève (conditions socio-économiques, problèmes familiaux, intérêt ou non des familles pour le travail de l'élève, langue parlée à la maison, etc.).

⁵² Voir notamment Alluin (2007).

Par ailleurs, pour repérer un élève en grande difficulté scolaire, « *il y a au collège autant de professeurs qui se basent sur le comportement de l'élève en classe que sur les résultats qu'il obtient à divers types d'évaluation proposés dans le cadre de la discipline enseignée* » (Do, 2007, p. 12). Ce constat ne peut pas manquer de nous interpeller par une certaine focalisation qui semble s'opérer sur le comportement de l'élève.

En outre, de manière générale, face au phénomène de la grande difficulté scolaire, les enseignants du primaire sont plus enclins à se remettre en cause et à dévaloriser leur travail auprès de l'élève en grande difficulté, alors que les enseignants du secondaire rendent plus souvent l'élève responsable de son échec, ou dénoncent un manque de moyens ou un dysfonctionnement du système éducatif. Par delà les clivages, le soutien individualisé et l'aide au travail personnel sont jugés être les moyens les plus efficaces pour traiter de la grande difficulté scolaire.

Cette question des représentations des élèves en grande difficulté n'a été abordée que de manière succincte dans le cadre de l'étude d'impact de la classe relais externe, lorsqu'il s'agissait de comprendre l'attitude des collègues concernés face à ces élèves (cf. chapitre 3). En rassemblant des informations plus exhaustives sur ces représentations dès l'école primaire⁵³, ceci permettrait sans doute de mieux définir les modes de traitement de la grande difficulté scolaire et/ou comportementale, en fonction du public ciblé. ☼

⁵³ Voir à ce sujet Jaeggi et Osiek (2007), *La mise en place d'un dispositif pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes* et notamment les pages 113-126 rendant compte de la perception des élèves en difficulté par les enseignants eux-mêmes.

Bibliographie

Actes des séminaires interacadémiques 2001-2002. Regroupement des acteurs des classes relais (2002). Collection Les Actes de la DESCO. Paris : Ministère de l'éducation nationale et CRDP de l'Académie de Versailles. http://eduscol.education.fr/D0033/clasrelais_acte.htm

Alluin, F., Benhaïm, J. (2000). « Les classes relais 1999 ». *Les Dossiers*, n° 116. Paris : Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement.

Alluin, F. (2007). *Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers relais. Année scolaire 2004-2005*. Note Évaluation 07.01. Paris : Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Barataud, D., Martin, E., Puyalet, J. (2002). *Enseigner-Apprendre en classe relais*. Paris : Ministères de l'éducation nationale et de la justice, DESCO-DPJJ.

Bautier, E. et al. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD / Ministère de l'éducation nationale. Paris : Escol-Paris 8, Printemps-UVSQ, Syled-Res-Paris III. http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Bautier_Terrail.pdf

Bazart, D., Bonnéry, S., Martin, E. (1998). *Les élèves des dispositifs relais : enquête réalisée auprès de jeunes ayant été scolarisés dans des dispositifs relais en 1997 et 1998*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (Centre Alain Savary).

Blaya, C., coll. Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Rapport remis à la Direction de la programmation et du développement, Ministère de l'éducation nationale. Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF) – Observatoire Européen de la Violence Scolaire.

Blaya, C., Hayden C. (2004). « Décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre », in : Glasman, D. et Œuvrard, F. (dir.) *La déscolarisation* (p. 279-295). Paris : La Dispute.

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Broccolichi, S. (2000). « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », in : Le décrochage scolaire : une fatalité ? *Revue VEI Enjeux*, n° 122. Paris : SCÉRÉN/CNDP.

Catini, L., Monceau, G., Fajnwaks-Sada, D. (2002). *'En fait, on ne pense que dans l'action !' Recherche-action menée avec les classes relais de Picardie*. Brochure. Amiens : Centre académique de ressources Actions éducatives en milieu difficile.

Catini, L., Monceau, G., Fajnwaks-Sada, D., Prado, M.-R. (2004). *Quel profil, quelles compétences, quelle formation, pour travailler en classe relais en France ?* Communication au séminaire des 11 et 12 mars 2004 organisé à Saint-Quentin par le Rectorat d'Amiens dans le cadre du programme européen Grundtvig 2 : « Nouveaux profils pour publics émergents ». http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/carec/carep/IMG/doc/Intervention_Paris_8.doc

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1999). *Coordonner les services pour les enfants et jeunes à risque : une perspective mondiale*. Paris : OCDE.

Charbonnel, P. (2004). « Dispositif relais : intégrer ou reléguer ? » in : Le point sur..., *Mensuel de l'Observatoire de l'enfance en France*, n° 77. www.observatoiredeenfance.org

- Dusseau, J., Isambert, J-P. (2003). *Dispositifs relais et école ouverte*. Rapport au Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et au ministre délégué à l'enseignement scolaire, N° 03-016. Paris : Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
- Do, C.-L. , coll. Alluin, F. (2007). « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005/2006 ». *Les Dossiers n° 182*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Dubet, F. (2000). « L'école et l'exclusion », in : Les inégalités d'éducation : un classique revisité. *Éducation et Sociétés*, n° 5, p. 43-57. Bruxelles : De Boeck.
- Geay, B. (2003). « La construction institutionnelle de la 'déscolarisation' », in : Prévenir les ruptures scolaires. *Revue VEI Enjeux*, n° 132, mars 2003, p. 19-27. Paris : SCÉRÉN/CNDP. <http://www.cndp.fr/vei/>
- Ginet, D. (2000). *Le groupe d'analyse de la pratique comme dispositif d'accompagnement des équipes dans les classes relais* (3 p.). Lyon : Institut national de recherche pédagogique (Centre Alain Savary). <http://www.inrp.fr/zep2/relais/relpdf/dginet.pdf>
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.
- Glasman, D. (2000). « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », in : Le décrochage scolaire : une fatalité ? *Revue VEI Enjeux*, n° 122, septembre 2000, p. 11- 25. Paris : SCÉRÉN/CNDP. <http://www.cndp.fr/vei/>
- Glasman, D., Geay, B., Rope, F. et al. (non daté). *Programme interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation*. Synthèses des rapports. Paris : Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Ministère de la justice, Délégation interministérielle à la Ville et au développement social urbain, FASILD. <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/>
- Glasman, D. (2003). « Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation », in : Prévenir les ruptures scolaires. *Revue VEI Enjeux*, n° 132, p. 8-18. Paris : SCÉRÉN/CNDP. <http://www.cndp.fr/vei/>
- Glasman, D. et Œuvrard, F. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Glunk, G. (1999). *Contribution au fonctionnement des classes relais en collège : formation des intervenants*. Extrait du mémoire de DESS Cadres Pédagogiques de Formation d'Adultes. Nanterre : Université Paris X Nanterre.
- Hugon, M.-A., Pain, J. (2001). *Classes relais : l'école interpellée*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'Académie d'Amiens – CRAP Cahiers pédagogiques.
- Hugon, M.-A. (2003). « A propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général », in : Décrochage scolaire et déscolarisation. *La nouvelle revue de l'AIS (Adaptation et intégration scolaires)*, n° 24. Suresnes : INS HEA. <http://www.inshea.fr/RessourcesHome.htm>
- Jaeggi, J.-M, Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire. Année scolaire 2006-2007*. Genève : Service de la recherche en éducation.

- Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », in : Le décrochage scolaire : une fatalité ? *Revue VEI Enjeux*, n° 122, p. 105-127. Paris : SCÉ-RÉN/CNDP. <http://www.cndp.fr/vei/>
- Janosz, M., Deniger, M.-A. (2001). « L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire : des résultats mitigés », in : *Bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire*, n° 122. <http://www.ulaval.ca/crires/pdf/CRIRES13.pdf>
- Kherroubi, M., Chanteau, J.-P., Larguèze, B. (2004). « Exclusion sociale, exclusion scolaire », in : *Les travaux de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion, 2003/2004* (p. 127-164). Paris : La Documentation française.
- Kherroubi, M., Millet, M., Thin, D. (2005). « Classes relais et familles : accompagnement ou normalisation ». *Études et recherches* n° 8. Vaucresson : Centre national de formation et d'études, Protection judiciaire de la jeunesse.
- Landoeur, F. (2005). « Débattre sur des mythes en classe relais ». *L'Agora, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 26. <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora>.
- « Les élèves en difficulté : diversité des dispositifs et des politiques mises en œuvre », in : Robert Y. (2004). *Rapport général 2003 de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)*, p. 79-128. Paris : La Documentation française.
- Longhi, G., Guibert, N. (2003). *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Paris : Éditions de La Martinière.
- Lurin, J., Pillet, M., Gros, D., coll. Jendoubi, V. et Achkar de Gottrau, L. (2004). *Les dispositifs relais au cycle d'orientation. Des mesures prises à l'intention des élèves en grandes difficultés dans quatre collèges du canton de Genève. Étude descriptive*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Lurin, J., Achkar de Gottrau, L. (2002). *Projet scolaire transitoire pour les élèves en grande difficulté de comportement. Prise en charge partenariale DES, SMP, SPDJ, FASe. Analyse critique. Année scolaire 2001-2002*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Martin, E. (1997). *Recueil de données sur des classes relais*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, Centre Alain Savary.
- Martin, E. (1998). « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », in : Gérer l'exclusion : entre droit commun et spécificité. *Revue Ville-École-Intégration (VEI)*, n° 115, p. 161-180. Paris : SCÉRÉN/CNDP. <http://www.cndp.fr/vei/>
- Martin, E. (2000a). « Les dispositifs relais : pour éviter la déscolarisation des jeunes de collèges », in : *X.Y.ZEP* n° 7 (Bulletin du Centre Alain Savary), p. 3-6. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, Centre Alain Savary. <http://cas.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/>
- Martin, E. (2000b). *Les élèves scolarisés dans un dispositif relais en 98-99 : que sont-ils devenus un an après ?* Lyon : Institut national de recherche pédagogique, Centre Alain Savary. <http://www.inrp.fr/zep2/relais/relpdf/enq9899.pdf>
- Martin, E. (2002a). « Les classes relais entre intégration et relégation » (entretien). Site *Le Café pédagogique*, Analyses n° 26. <http://www.cafepedagogique.fr>.
- Martin, E. (2002b). « Les dispositifs relais : dix ans déjà ! Quelques aspects de leurs évolutions », in : *Actes des séminaires interacadémiques 2001-2002. Regroupement des acteurs des classes relais*. Collection Les Actes de la DESCO, 2002. Paris : Ministère de l'éducation nationale et CRDP de l'Académie de Versailles. http://eduscol.education.fr/D0033/clasrelais_acte9.htm

- Martin, E., Bonnéry, S. (2002). *Les classes relais, un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : ESF.
- Millet, M., Thin, D., Bonnéry, S., Kherroubi, M. (2003). *Les dispositifs relais et les familles. Modalités d'action, division du travail et relations avec les familles*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, Centre Alain Savary et Groupe de recherche sur la socialisation (GRS-CNRS-Lyon 2).
- Millet, M., Thin, D. (2003a). « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configuration. Groupe de recherche sur la socialisation (GRS) (UMR 5040-CNRS). Université Lyon 2. <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>
- Millet, M., Thin, D. (2003b). « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du 'désordre scolaire' dans les dispositifs relais ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149. Paris : Centre de sociologie européenne.
- Millet, M., Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, Le lien social.
- Oeuvarard, F. (2004). « Des jeunes en rupture d'école ? Un programme interministériel de recherche sur les 'processus de déscolarisation' », in : *X.Y.ZEP n° 18* (Bulletin du Centre Alain Savary), p. 3-6. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
<http://cas.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/>
- Pain, J. (2000). « Pour problématiser la déscolarisation », in : *Le décrochage scolaire : une fatalité ? Revue VEI Enjeux*, n° 122, p. 26-35. Paris : SCéRéN/CNDP. <http://www.cndp.fr/vei/>
- Potvin, P., Rousseau, R. (1993). « Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire », in : *Revue canadienne de l'éducation*, n° 18, p. 132-149. Canada : Société canadienne pour l'étude de l'éducation.
- Puyalet, J., Bautier, E. (dir). « Décrochage scolaire et déscolarisation. » *La nouvelle revue de l' AIS (Adaptation et intégration scolaires)*, n° 24. Suresnes : INS HEA.
<http://www.inshea.fr/RessourcesHome.htm>
- Thaurel-Richard, M. (2003). « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe relais. Année scolaire 1999-2000 ». *Les Dossiers*, n° 143. Paris : Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement.
- Zay, D. (dir.) (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris : PUF, Éducation et formation.

Sitologie

<http://cas.inrp.fr/CAS/prevention-decrochage-scolaire>

Le site du Centre Alain Savary (France) comporte textes officiels, bibliographies, études et recherches, actes de séminaire, outils pédagogiques, etc. concernant les démarches et dispositifs variés, notamment les dispositifs relais, pour prévenir le décrochage scolaire. Publications diverses, dont la *Lettre Réseau Relais* à destination des acteurs des dispositifs relais et le *X.Y.ZEP*, le bulletin du Centre Alain Savary informant sur les ZEP et contenant parfois des articles sur la déscolarisation, les dispositifs relais, etc. <http://cas.inrp.fr/CAS/publications>

<http://eduscol.education.fr>

EduSCOL Ministère de l'éducation nationale (France), Direction de l'enseignement scolaire, sous *Vie des établissements et politique éducative*, des dossiers sur la prévention du décrochage scolaire. Plus particulièrement <http://eduscol.education.fr/D0049/CXJACC01.htm> pour des informations sur les dispositifs relais.

<http://www.cndp.fr/vei/>

SCÉRÉN : Services culture éditions ressources pour l'éducation nationale [Réseau Centre national de documentation pédagogique, CRDP, CDDP], site sur lequel on trouve notamment la revue trimestrielle *Diversité Ville-École-Intégration* (ou anciennement *Ville-École-Intégration Enjeux*).

<http://www.ulaval.ca/crides>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec : Bulletin du CRIRES, publications et lien avec l'Observatoire international de la réussite scolaire, <http://www.crides-oirs.ulaval.ca/> qui présente une veille scientifique en la matière.

<http://www.cafepedagogique.net/>

Association coopérative pour l'information et l'innovation pédagogique : toute l'actualité pédagogique sur Internet, comprenant *L'Expresso*, *Le Café*, *Les Dossiers*, dont une série d'articles sur la déscolarisation.

Annexes

- 1. Projet d'étude d'impact proposé par le SRED**
- 2. Résumé des canevas d'entretien avec les différents acteurs concernés par la classe relais externe**
- 3. Parcours scolaires des élèves admis en classe relais externe, année 2005-2006**
- 4. Suivi des élèves admis en classe relais externe, année 2005-2006**

Annexe 1 : Projet d'étude d'impact proposé par le SRED



Classe relais externe au cycle d'orientation :

Projet d'une étude d'impact sur les élèves concernés (2005-2006)

Dès la rentrée scolaire 2005, la DGCO ouvre une classe relais externe destinée aux élèves ayant des difficultés d'intégration dans leur établissement. L'intention étant, à terme, de disposer de quatre ou cinq lieux de ce type sur le canton, la DGCO a souhaité bénéficier d'une évaluation externe du dispositif mis en place avec quelques indicateurs décrivant à la fois le travail effectué et ses effets sur les élèves. C'est dans ce cadre que le SRED a été sollicité par la Direction du Service de la scolarité de la DGCO.

Objectifs de l'étude

1. Mesurer ou apprécier :
 - les résultats du passage dans la classe relais externe pour les élèves concernés (par ex. réintégration ou non dans la classe d'origine, etc.) ;
 - les effets ou changements produits par le passage dans le dispositif sur les élèves concernés.
2. Repérer des facteurs pouvant avoir des effets sur l'efficacité du dispositif (liés à l'organisation du dispositif, aux modalités de collaboration entre les professionnels, aux relations famille-école, etc.).
3. Élaborer des recommandations relatives au dispositif mis en place et à son extension. Selon les données à disposition, des propositions pourront être formulées quant à l'évaluation du suivi des élèves ayant passé dans le dispositif, sur le moyen et long terme.

Modalités de l'évaluation

Collecter, analyser et interpréter des informations en vue d'apporter des éléments de réponse quant à l'adéquation entre les objectifs initiaux du dispositif et les effets observables.

1. Un recueil d'informations se fera à travers la **consultation de documents** :
 - normatifs (par ex. règles et procédure d'admission en classe relais, contrat entre l'élève et l'équipe de la classe relais, etc.) ;
 - descriptifs concernant les élèves (parcours personnel et scolaire, bilan cognitif, description des comportements, descriptif de ce qui a déjà été entrepris, bilans en cours de prise en charge dans la classe relais, etc.) ;
 - relatifs au fonctionnement, au pilotage et au suivi du dispositif (par ex. documents de la Commission d'admission, comptes-rendus de séance de l'équipe de la classe relais, rapports de suivi destinés à la DGCO, etc.).

2. Pour le suivi des élèves, il s'agira en particulier de réaliser des **entretiens** individuels ou de groupe (selon les situations) :
 - avec les *élèves concernés à l'entrée et à la sortie* du dispositif ;
 - avec les *professionnels* (doyens, enseignant-e-s, éducateurs-trices, conseillers sociaux, psychologues, etc.) en charge du dispositif ;
 - avec les *enseignant-e-s des classes d'origine* des élèves, ainsi que quelques *élèves de la classe d'origine* ;
 - avec les *responsables du pilotage* de la classe relais externe.
3. Selon les besoins, quelques **observations** limitées seront réalisées à certains moments :
 - dans la classe relais (temps d'activité, temps de repas à midi) ;
 - au cours des réunions de concertation entre les professionnels ;
 - lors de séances de la Commission d'admission.

Calendrier (automne 2005 - été 2006) et produit

Le calendrier est déterminé par le temps de la mise en place de la classe relais externe, soit d'octobre 2005 à juin 2006.

La récolte des informations est quant à elle en grande partie liée aux moments-clés définis dans les modalités de l'évaluation proposée.

Avant la mise en route du dispositif, il sera utile d'effectuer une prise d'informations relatives au démarrage du dispositif auprès de l'équipe de la classe relais externe et du Groupe de pilotage (documents de référence, entretiens de clarification, comptes-rendus de séances de travail).

Un bilan intermédiaire de l'évaluation sera présenté oralement vers la fin avril 2006.

Le rapport final sera disponible durant le dernier trimestre 2006.

Jacqueline Lurin
Muriel Pecorini
Michel Pillet

Personne de contact au SRED : Jacqueline Lurin - 022 327 74 23
jacqueline.lurin@etat.ge.ch

SRED, le 6 septembre 2005

Annexe 2 : Résumé des canevas d'entretien avec les différents acteurs concernés par la classe relais externe

Entretien avec les élèves admis en classe relais externe

1. Au début de l'intégration

- Décision de l'intégration : personne ayant communiqué la décision, information transmise
- Appréciation de cette décision : degré d'accord, sentiment, craintes, autres solutions souhaitées, réactions des parents
- Motifs de l'intégration : difficultés scolaires, non respect des règles, problèmes comportementaux
- Attentes : durée d'intégration, bénéfice attendu, éloignement du collège d'origine et localisation dans un centre de loisirs, déroulement des journées
- Projection dans l'avenir : retour au collège d'origine, relation avec les enseignants et copains de la classe d'origine

2. Après avoir quitté la classe relais externe

- Motifs de sortie de la classe relais : personne qui a pris la décision, raisons évoquées
- Appréciation de cette décision : degré d'accord, réticences, craintes, soulagement, autre solution souhaitée
- Appréciation du séjour : durée, relation avec les pairs, l'équipe de professionnels, éloignement du cycle d'origine et localisation dans un centre de loisirs, impact au niveau scolaire et comportemental
- Présent et projection dans l'avenir : changements personnels, impact sur le travail scolaire, projets pour la prochaine rentrée scolaire

Entretien avec les enseignants et les éducateurs de l'équipe en charge de la classe relais externe

1. Bilan du premier trimestre 2005

- Prise en charge des élèves : nombre et caractéristiques, évolution perceptible, travail effectué au niveau pédagogique et de la socialisation et par rapport aux objectifs de départ
- Fonctionnement et organisation : modalités d'accueil, de la prise en charge, travail en réseau
- Dynamique de la classe : participation des élèves, effet groupe, ambiance
- Fonctionnement de l'équipe : attentes, collaboration et cohésion au sein de l'équipe, qualité des relations avec les élèves et les parents
- Gestion de situation de crise : éléments déclencheurs, implication de l'élève, de ses parents, recours à la hiérarchie, décisions prises, interventions d'autres partenaires, propositions alternatives
- Propositions d'amélioration : accueil des élèves, prise en charge, relations avec les partenaires du réseau et avec la famille, temps de prise en charge, localisation, organisation et fonctionnement de l'équipe

2. Bilan de l'année 2005/2006

2.1 Point sur les élèves et sur la mise en place du dispositif

- Point de situation concernant chacun des élèves
- Participation au démarrage du projet : constitution de l'équipe, degré d'implication des membres, motivation, mode d'élaboration du dispositif, organisation

2.2 Fonctionnement de la classe relais externe

- Composition et fonctionnement de l'équipe : rôle du référent et du coordinateur, supervision
- Relation de l'équipe avec la hiérarchie : collaboration avec le responsable du dispositif et avec la DGCO
- Relation avec les élèves : au moment de l'admission, lors des activités scolaires et éducatives, les mesures mises en place avec le collègue d'origine pour le retour des élèves dans leur classe
- Réseau autour des élèves : relations avec les établissements d'origine des élèves (direction, doyens, maîtres de classe) et le réseau de professionnels (conseiller social, psychologue scolaire, assistant social du SPMI)

2.3 Évaluation générale du dispositif

- Objectifs et moyens à disposition : adéquation des objectifs initiaux et des moyens à disposition (matériel et ressources humaines)
- Bilan général : temps d'intégration dans le dispositif, localisation, environnement d'accueil des élèves, relation avec les élèves, répartition du travail scolaire et éducatif
- Commission d'admission : composition, rôle
- Efficacité, utilité et pertinence d'une classe relais externe : proposition d'amélioration dans le fonctionnement interne, adéquation avec le public d'élèves en grande difficulté
- Bilan général sur le fonctionnement équipe/élèves/réseau : enseignements, ajustements, aspects positifs/négatifs
- Bilan personnel : adéquation avec les attentes de départ, évaluation du travail en duo, engagement pour le futur

Entretien avec les directions d'établissement (directeurs ou doyens) et les maîtres de classe

1. Les dispositifs d'aide aux élèves en grande difficulté

- Attitude du collègue face à ces élèves : modes de régulation, dispositifs internes mis en place
- Représentation de la classe relais externe 'avant' : type d'informations reçues, sous quelle forme, impression générale

2. Passage de l'élève dans la classe relais externe

- Décisions concernant l'intégration de l'élève : motifs, transmission de la décision, durée prévue dans le dispositif
- Effets attendus et évaluation : objectifs et attentes du collègue, décision du retour au collège, évaluation du passage dans le dispositif
- Lien collège-classe relais externe concernant le suivi de l'élève : moments et personnes de contacts, informations/documents transmis entre le collègue et le dispositif, efficacité de la coordination, rencontres avec l'élève
- Lien collège-famille concernant le suivi de l'élève : des rencontres ont-elles eu lieu ?

3. Appréciation générale du dispositif

- Représentation de la classe relais externe 'après' : appréciation globale du dispositif, degré d'adéquation avec les objectifs
- Fonctionnement du dispositif et du réseau : accueil des élèves, temps d'intégration, localisation dans un centre de loisirs, fonctionnement en duo de l'équipe de professionnels en charge du dispositif, travail en réseau
- Commission d'admission : fonction, rôle
- Améliorations possibles du dispositif : ce qu'il faudrait maintenir, améliorer

Entretien avec le réseau (conseillers sociaux, psychologues scolaires, assistants sociaux SPMI)

1. Situation de l'élève et intégration dans la classe relais externe

- Situation personnelle de l'élève : du point de vue social, familial et psychologique
- Interventions du réseau : motifs et temporalité, type de relations avec les élèves
- Décisions concernant l'intégration : implication du réseau, réaction de l'élève et de ses parents, durée prévue de l'intégration

2. Évaluation du passage en classe relais externe

- Effets attendus : motifs de l'intégration et attentes
- Sortie du dispositif : origine de la décision, éléments déterminants, réaction de l'élève et de ses parents
- Évaluation : effets du passage et adéquation avec la situation personnelle de l'élève

3. Suivi de l'élève et relations avec l'équipe de la classe relais externe

- Lien avec l'équipe : temporalité et personne concernée, type d'informations communiquées et qualité de la relation
- Lien avec l'élève et sa famille : temporalité et type de rencontre

4. Représentation et appréciation générale

- Avant la mise en place du dispositif : informations reçues
- Après la mise en place du dispositif : appréciation globale, adéquation avec les objectifs de départ
- Fonctionnement du dispositif et du réseau : accueil des élèves, temps d'intégration, localisation, travail en réseau
- Commission d'admission : fonction, rôle
- Améliorations possibles du dispositif

Entretien avec le responsable de la classe relais externe

1. Mise en place du dispositif

- Participation au démarrage du projet: moment de la décision, rôle du responsable, relations avec la DGCO, constitution de l'équipe, contenu du dispositif

2. Fonctionnement de la classe relais externe

- Rôle assumé auprès de l'équipe : type de collaboration, lien avec la DGCO
- Composition de l'équipe : modalités de recrutement, fonctionnement, travail en réseau
- Élèves pris en charge et réseau : processus d'admission des élèves, rôle assuré par le responsable auprès des élèves, relations avec l'établissement d'origine et le réseau

3. Evaluation du dispositif

- Objectifs et moyens à disposition
- Réseau de professionnels
- Commission d'admission
- Efficacité, utilité et pertinence de la classe relais externe

Entretien avec le Service de la scolarité à la DGCO

1. Mise en place du dispositif

- Conception du projet : contenu, aspects scolaires et éducatifs, constitution de l'équipe, rôle du psychologue (initialement prévu), localisation
- Participation au projet

2. Fonctionnement de la classe relais externe

- Rôle auprès de l'équipe et du responsable du dispositif : nature des relations avec le responsable du pilotage et l'équipe, mode de régulation
- Composition de l'équipe : relations, supervision, dysfonctionnements
- Prise en charge des élèves et sortie de la classe relais : processus d'admission, rôle joué auprès des élèves et de leur famille
- Réseau de professionnels : relations avec établissements et réseau, point de vue sur collaboration mise en place, qualité de l'information transmise

3. Evaluation de la commission d'admission

- Fonctionnement et composition : moyens mis en œuvre, difficultés rencontrées, améliorations à apporter
- Modalités de travail : dossiers traités et critères d'évaluation des demandes
- Extension possible de son rôle : décision pour le retour, orientation en cas de refus, suivi

4. Evaluation du dispositif et avenir

- Objectifs et moyens à disposition
- Efficacité, utilité et pertinence de la classe relais externe
- Projet après une année d'expérimentation

Annexe 3 : Parcours scolaires des élèves admis en classe relais externe, année 2005-2006



