
Classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école.
Stephane Bonn ry et Elisabeth Martin
Editions ESF, 2002. 212p.

Synthèse de lecture

Cet ouvrage écrit par Elisabeth Martin et Stéphane Bonn ry et publié en 2002 a poursuivi les travaux engagés par le centre Alain Savary de l'INRP et par l'équipe de recherche ESCOL Paris VIII – Saint-Denis. Il s'est inscrit dans le cadre de la mise en œuvre des dispositifs relais institutionnalisés en 1998 et s'est appuyé sur de nombreuses observations, entretiens et enquêtes de terrains. Le propos des auteurs a remis en cause et dépassé largement le débat qui tendait alors à définir les dispositifs relais comme des lieux de relégation où l'on gère les comportements violents des jeunes mis à l'écart du coll ge. En effet, les auteurs ont tenté à travers une étude approfondie du fonctionnement et des finalités de ces structures relais de réfléchir au processus du décrochage scolaire en analysant comment se construit l'articulation délicate entre socialisation et apprentissage. La thèse de ces auteurs a été de soutenir que les savoirs ont en eux-mêmes un pouvoir de socialisation. De toute évidence, les questions posées ont interrogé également l'organisation, les contenus et les pratiques pédagogiques des collèges car la démobilisation scolaire de ces jeunes se développe au sein des établissements.

L'ouvrage comprend trois parties. La première circonscrit les relais dans un contexte socio- institutionnel. Trois aspects principaux peuvent être retenus. Le premier porte sur les équipes des relais: celles-ci ont besoin de temps pour devenir opérationnelles et développer une dynamique de travail efficace à partir de réseaux, et de relations interpersonnelles avec les enseignants de collèges. Le second montre que les jeunes progressent davantage sur le plan comportemental et relationnel que cognitif: ils résistent fortement aux activités scolaires et tendent à réduire les temps effectifs d'enseignement et le rôle pédagogique des enseignants. Le dernier aspect interroge l'efficacité des pratiques pédagogiques sur deux points: les apprentissages individualisés vont à l'encontre d'une logique de socialisation et proposent aux élèves des exercices souvent mécaniques, faisant ainsi l'économie d'une véritable appropriation intellectuelle.

« la normalisation est imposée, la normativité s'impose »

La deuxième partie appar it de loin la plus intéressante. Le rapport entre socialisation et apprentissage est analysé à partir de deux notions-clés, la normalisation et la normativité. Par normalisation, il faut entendre l'obligation faite aux jeunes de se conformer au métier d'élève. Rester assis, faire des exercices en classe, écouter, parler en levant la main sont autant de normes scolaires auxquelles ils se soumettent et contre lesquelles ils se rebellent. C'est pourquoi l'exécution quasi mati rielle de la tâche scolaire l'emporte sur la réflexion qu'il conviendrait de mettre en action pour en saisir la signification. On constate donc que ces jeunes n'attribuent à l' cole qu'un sens normalisant et considèrent que cette mise en règle est un but en soi. Pour les auteurs, cela vient bien sûr de leur histoire personnelle et du fait que l' cole tend à dissocier socialisation et apprentissage.

A contrario, la normativité des contenus désigne les exigences, les normes que l'apprenant doit intégrer pour maîtriser un savoir quel qu'il soit. Toutes les disciplines se présentent donc comme des domaines normés. A travers une approche historique des disciplines, c'est le processus d'appropriation des savoirs qui est favorisé et présenté à l'élève comme allant de soi. Ainsi les connaissances dans un cours de mathématiques ne sont pas présentées par l'enseignant comme des vérités ex nihilo mais plutôt comme le fruit d'une élaboration souvent laborieuse. Raconter « l'histoire » de la virgule depuis son origine en relation avec l'invention des nombres décimaux fait comprendre aux élèves en quoi ce savoir est normé et comment il s'est construit. L'utilisation des normes et des codes propres à la virgule prend alors toute sa signification. Cela s'impose aux élèves et remplit une fonction socialisante. La normativité permet une émancipation des jeunes vers de nouvelles connaissances et réflexions. Or dans les dispositifs relais, cet outil de travail sur la normativité des savoirs n'est pas mis en place et c'est bien cela qui pose problème car selon les auteurs seule la transmission normative des savoirs « restituée à l'acte pédagogique sa double nature: instruction et socialisation y sont indissociablement mêlées ».

Quand les malentendus entre l' cole et les jeunes servent à préserver une image d'eux-mêmes

Dans la troisième partie, il est question d'étudier à travers 47 entretiens semi-directifs les discours de jeunes inscrits à un moment donné dans un dispositif relais pour dégager ce qu'ils disent sur eux-mêmes et sur les autres. Le changement que les dispositifs relais cherchent à produire chez les jeunes rend les malentendus, les confusions avec l' cole encore plus aigus comme le fait de réduire l' cole à une fonction purement utilitaire, autrement dit à savoir lire, écrire et compter. Il en va de même de la relation à l'enseignant vécu uniquement sur un mode personnel, ou interpersonnel ce qui introduit une dimension identitaire très forte. Tout cela les porte à croire qu'ils sont toujours hors de cause dans ce qui leur arrive en classe. Ils développent peu un retour réflexif sur eux capable d'opérer un changement manifeste par une nouvelle mobilisation et une appropriation des normes des savoirs. On comprend qu'au travers de tous ces malentendus entre l' cole et les jeunes, c'est avant tout une image d'eux-mêmes qui se joue. Les auteurs font l'hypothèse que c'est en se confrontant aux exigences

normatives des savoirs, aux activités d'apprentissage avec les autres et à partir d'un objet culturel que ces élèves peuvent faire évoluer leur image vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui.

Comment les jeunes agencent-ils les repères de l'école avec les normes de leurs groupes ou milieux ?

Les auteurs distinguent trois types d'élèves pour mieux comprendre les logiques dans lesquelles ils vivent leurs activités et relations scolaires. Dans le premier processus, le plus largement représenté, deux positions inconciliables se juxtaposent et rendent impossible le choix entre s'amuser au fond de la classe avec les copains ou être sage devant. Dans le deuxième plus rare que le précédent, la contradiction entre les deux positions est résolue et dépassée: il peut être issu des quartiers difficiles et décider de ne plus rigoler au fond de la classe. Dans le troisième qui apparaît comme le plus inquiétant, tout changement est inenvisageable. Le besoin impérieux de sauvegarder leur image l'emporte sur tout autre contrainte ou norme. Ce type d'élèves ne tient compte que de ce qu'il a envie personnellement hic et nunc. Ce dernier processus correspond aux élèves les plus en difficulté, voire en danger et rend le dispositif relais inopérant.

Cet ouvrage riche et cohérent a articulé apprentissage et socialisation, normativité et normalisation. Ces idées fortes méritent d'être soulignées car elles ont contribué à envisager de manière différente les débats sur les dispositifs relais.

Myriam Chéreau, chargée d'études au CAS de l'INRP