L'orientation en dispositif relais, un glissement vers les marges

Mathias Millet

▶ **To cite this version:**

Mathias Millet. L'orientation en dispositif relais, un glissement vers les marges. Marie Hélène Jacques (dir.). , Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours, Presses universitaires de Rennes, 2015, 978-2-7535-4310-2. halshs-01260331

HAL Id: halshs-01260331
https://shs.hal.science/halshs-01260331

Submitted on 10 Jul 2019

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

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

In Marie-Hélène Jacques, *Les transitions en contexte scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

L'ORIENTATION EN DISPOSITIF RELAIS, UN GLISSEMENT VERS LES MARGES.

Mathias MILLET, CITERES (CNRS – Université François Rabelais)

Dans nos sociétés à école, des élèves en ruptures scolaires, souvent issus de milieux populaires, sortent prématurément des classes du collège unique et sont orientés aux marges du système scolaire[1]. Ces élèves, qui multiplient les manquements aux règles scolaires en raison d'absences chroniques et d'entraves répétées à l'ordre pédagogique, posent problème au système d'enseignement français qui, bien que revendiquant la réussite de tous, ne sait souvent pas quoi en faire ni comment s'y prendre avec eux, c'est-à-dire comment les faire venir à l'école, les y faire réussir ou les conserver (pacifiquement) dans les classes. Pour faire face à ces situations, les pouvoirs publics ont mis en place, depuis une vingtaine d'années, des dispositifs relais dont la mission consiste à maintenir les collégiens concernés dans un système de formation générale ou professionnelle ou à les y faire retourner[2].

Même s'il s'agit d'aider les élèves à récupérer de leurs difficultés, l'orientation vers ces dispositifs constitue un hiatus. Elle est d'abord la traduction institutionnelle de l'engagement de certains jeunes de milieux populaires dans des formes durables et souvent bruyantes d'« échec scolaire ». De ce point de vue, la prise en charge s'inscrit dans le prolongement des heurts de la scolarité antérieure et constitue une étape supplémentaire dans le parcours de « déscolarisation ». Elle est d'ailleurs régulièrement présentée aux élèves et à leurs parents comme une dernière chance, lorsque tout a déjà été essayé[3]. L'orientation vers un dispositif relais rompt en outre avec la scolarité « ordinaire », celle des classes généralistes de collège. Elle correspond non seulement à une orientation vers un dispositif dérogatoire au statut scolaire commun, mais aussi à une orientation dont il est difficile de revenir du point de vue de l'objectif d'une poursuite de scolarité ou d'un accès au titre. Au final, l'orientation vers un dispositif relais relève d'une triple externalisation des ruptures scolaires : de leurs causes, de leur traitement et enfin des élèves.

La référence à trois grandes enquêtes permettra de le montrer. La première a porté sur l'analyse des parcours de ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires au moment de leur prise en charge par un dispositif relais. Soucieux d'articuler les différentes dimensions biographiques (familiales, amicales, scolaires et institutionnelles) des parcours, ce travail a privilégié l'étude intensive d'une vingtaine de cas à partir d'une centaine d'entretiens menés avec les collégiens, leurs parents, enseignants et éducateurs, d'observations conduites dans les dispositifs, et de l'étude de leurs dossiers social et scolaire[4]. Une seconde enquête, centrée sur les relations entre les dispositifs relais et les familles, rend compte des modes d'interventions des dispositifs en direction des familles et des rapports des familles aux actions de prises en charge. Cinq dispositifs ont ainsi été

[1] DOUAT E., *L'école buissonnière,* Paris, La Dispute, 2011 ; GLASMAN D., ŒUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2011.

[2] Deuxième « plan Bayrou », B.O. n°13 du 28 mars 1996.

[3] La menace d'un conseil de discipline est d'ailleurs souvent mise dans la balance pour inciter parents et collégiens à accepter la prise en charge.

[4] MILLET M., THIN D., *Ruptures scolaires*, Paris, PUF, 2005.

étudiés *via* un ensemble d'observations conduites sur leur fonctionnement, autour des rencontres parents - acteurs institutionnels, et à partir d'une trentaine d'entretiens avec les collégiens et leurs parents[5]. Enfin, une dernière recherche s'est attachée à la reconstruction des devenirs institutionnels et socioprofessionnels des collégiens ayant été pris en charge par un dispositif relais. Un dépouillement systématique des dossiers d'élèves pris en charge entre 1998 et 2005 dans deux dispositifs relais a ainsi été réalisé, et le parcours antérieur et postérieur à la prise en charge de 338 ex-collégiens a pu être reconstruit. Le suivi des collégiens s'est en outre appuyé sur des entretiens avec les membres institutionnels, les familles ou les ex-collégiens eux-mêmes[6].

1. L'externalisation des causes

L'analyse sociologique des parcours de ruptures scolaires montre que les enchaînements qui en sont constitutifs se jouent à l'intersection de trois grands problèmes, la question sociale, la question scolaire et la question politique, lesquels se combinent pour produire leurs effets sur les trajectoires. La *question sociale* renvoie d'abord l'analyse des parcours aux effets de la « crise » économique (entamée dans les années 1970) sur les conditions de vie et les pratiques socialisatrices d'une partie des familles de milieux populaires[7]. Les familles des collégiens en ruptures scolaires rencontrées sont en effet toutes confrontées à la dégradation de leurs conditions d'existence (familles sans emploi depuis longtemps, familles en très forte chute sociale à la suite d'un parcours migratoire ou d'accidents biographiques, alternance de périodes chômées et d'emplois à contretemps qui tiennent les parents à distance du domicile familial, etc.). L'inquiétude du lendemain et l'incertitude sur les ressources sont au cœur des expériences familiales. Cette « crise » a ainsi eu des répercussions souvent importantes sur la vie des familles, notamment en affaiblissant les ressources parentales mobilisables au profit de la scolarité ou de l'encadrement des enfants, et en éloignant un peu plus ces derniers des logiques « déréalisées » de l'école où l'apprentissage se présente comme une finalité sans fin à distance des urgences et préoccupations matérielles[8].

A la question sociale s'articule la *question scolaire* qui renvoie cette fois l'analyse des parcours aux effets contradictoires sur les scolarités de certains jeunes de milieux populaires des politiques d'éducation d'ouverture de l'école qui ont rendu la poursuite des études plus impérative que jamais (notamment dans les milieux populaires)[9] en même temps qu'elles ont échoué à créer les conditions d'un accès égal aux savoirs ou aux titres scolaires. En contribuant à l'allongement des circuits d'illégitimation scolaire[10], ces contradictions ont eu comme effet de placer durablement certains élèves de milieux populaires dans des situations d'« échec scolaire » et à travers elles dans des processus de disqualification qui finissent par détourner de l'école, en particulier quand à côté se jouent d'autres difficultés économiques, familiales...

---

[5] KHERROUBI M., MILLET M., THIN D., *Classes relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* Paris, N°8, CNFE-PJJ, 2005.

[6] MILLET M., THIN D., « De la rupture à la remédiation scolaire, et après ? L'exemple de collégiens passés par une classe relais. », T. BERTHET, J. ZAFFRAN, *Le décrochage scolaire*, Rennes, PUR, p. 127-154.

[7] BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999.

[8] BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

[9] POULLAOUEC T., *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute, 2010.

[10] BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P., « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°91, 1992, p. 71–75 ; PALHETA U., *La domination scolaire*, Paris, PUF, 2012.

Enfin, la *question politique* (et c'est le point central ici) réfère l'analyse des parcours de ruptures scolaires à la transformation des catégories de perception des difficultés générées par ces contradictions. Celle-ci a vu se développer, à partir des années 1990, le souci de lutter non plus seulement contre les inégalités socio-scolaires, mais contre les « désordres » ou les « violences » scolaires. Dans ce cadre, les situations d'élèves en ruptures scolaires n'ont plus seulement été pensées comme celles d'élèves « en difficulté » (et à soutenir), mais de plus en plus comme celles d'élèves « difficiles », fauteurs de trouble, à encadrer, responsables de ce qui leur arrive. En ayant des répercussions sur les manières de penser les difficultés scolaires de certains jeunes de milieux populaires, cette relecture politique de la question scolaire a débouché sur la création de nouvelles orientations et formes de prise en charge.

Avec la création des dispositifs relais à la fin des années 1990, la prise en charge des situations scolaires des élèves de milieux populaires les plus réfractaires s'est en effet pour partie détournée d'une lecture scolaire du problème au profit de la question de l'insécurité et du danger social[11]. Dans le périmètre d'action des dispositifs relais, on trouve en effet l'idée que les difficultés des jeunes en ruptures scolaires ont certes des causes scolaires, mais aussi et peut-être surtout des causes familiales, juvéniles, psychologiques même, renvoyant à des problèmes d'éducation et de mœurs sur lesquels il faut agir. Les dispositifs ont été pensés en conséquence pour réunir des approches et agents institutionnels (éducateurs souvent PJJ[12], assistantes sociales, enseignants du 1er degré, du 2nd degré, spécialisés, etc.) qui jusque-là étaient séparés (soit école, justice et travail social), et dont l'articulation conduit à quadriller les différentes sphères d'existence des collégiens. Leur affectation en dispositif relais n'est ainsi pas seulement l'occasion d'un travail de rattrapage scolaire. Elle est aussi l'occasion d'un travail de prévention et de repérage (de la délinquance notamment) auprès d'institutions extérieures au champ scolaire, comme l'institution judiciaire ou du travail social, qui trouvent-là, sur le terrain scolaire, l'occasion d'étendre leur champ d'action institutionnelle au-delà de leurs prérogatives habituelles[13]. Se joue de cette façon une externalisation des causes des ruptures scolaires puisque à partir de la question scolaire s'établissent en définitive des catégories d'action et d'appréciation non scolaires des situations des collégiens traités en marge des voies ordinaires de la scolarisation.

2. L'externalisation du traitement

Au-delà des causes, l'externalisation des ruptures scolaires renvoie aussi à la nature des réponses qui sont apportées aux situations des collégiens, et par conséquent au type de remédiation institutionnelle développé pour y faire face. Même si les dispositifs relais se présentent comme des dispositifs chargés de faire retourner les collégiens dans une formation, le temps réellement passé sur les activités de rattrapage scolaire y est peu important comparativement à ce qui se fait dans les classes généralistes de collèges. L'emploi du temps y est généralement allégé, on ne suit pas de programme puisqu'il s'agit d'individualiser le suivi, on multiplie les activités et les temps socio-éducatifs (travail sur soi,

[11] Fait significatif, les dispositifs relais sont évoqués dans une circulaire intitulée « Délinquance des mineurs : mise en œuvre des décisions adoptées par le Conseil de sécurité intérieure », circulaire du 6/11/1998, BO n°45 du 3/12/1998. DOUAT E., « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et société,* n°31, 2007, p. 149–171.

[12] Protection judiciaire de la jeunesse.

[13] C'est le cas lors des signalements auprès des juges que les dispositifs relais initient, par exemple pour ne pas laisser s'aggraver une situation jugée « prédélinquante ».

construction d'un projet, recherche de stages, etc.). La faiblesse relative des activités scolaires s'explique pour partie par le poids accordé à des activités de type socioéducatif censées aider les dispositifs à sortir les collégiens des impasses dans lesquelles ils sont pris et à prévenir leur désœuvrement social.

Aussi, à la place et à côté de la remise à niveau scolaire, les dispositifs relais agissent-ils en trois directions. Ils cherchent d'abord à *normaliser* les dispositions des collégiens et certaines pratiques socialisatrices familiales. Un travail est accompli par exemple dans le domaine des temporalités, des « civilités », de la maîtrise de soi, des modes d'expression ou de présentation de soi. On insiste sur le respect des règles, de la ponctualité et des engagements, sur la politesse, les manières de s'adresser à l'adulte ou de parler. Cet effort a une visée transformatrice puisqu'il cherche à adapter les dispositions des collégiens aux normes institutionnelles en faisant en sorte que celles-ci ne soient pas un obstacle aux futures affectations des collégiens. Cet effort est aussi indissociable d'un objectif d'encadrement des pratiques parentales. Les parents sont par exemple systématiquement avertis par téléphone des retards ou des absences de leur enfant. Ces appels n'ont pas d'abord comme objectif de rassurer les parents (même si c'est parfois l'effet produit). Ils visent déjà à obtenir la présence des collégiens et la transformation de leurs pratiques temporelles. Mais l'objectif est aussi d'obtenir des changements dans les pratiques d'encadrement des collégiens par les parents, les dysfonctionnements socio-éducatifs et familiaux étant pour partie considérés comme à l'origine des difficultés des collégiens par les membres des dispositifs relais.

Les dispositifs accomplissent en outre un *travail de pacification* des relations familiales et des parcours des collégiens. Les familles sont souvent éreintées par les parcours des enfants qui génèrent de nombreux soupçons entre parents et enfants, collégiens et enseignants, et des tensions entre parents et établissements. L'un des enjeux de la prise en charge est du coup de rétablir les relations que les collégiens entretiennent avec les adultes et notamment les enseignants. Les membres des dispositifs s'attachent à rompre avec les logiques disciplinaires des collèges. Des relations plus informelles sont développées avec eux où l'on parle de tout et de rien autour d'une cigarette, d'un goûter, d'une boisson. Les acteurs des dispositifs se montrent aussi très à l'écoute des difficultés des parents. L'action consiste à valoriser les collégiens, à vanter leurs mérites, leurs capacités ou leurs qualités avec l'objectif de casser leur image négative au sein de la famille. Il s'agit aussi d'obtenir l'adhésion des collégiens et des familles à l'action entreprise, en rassurant sur les objectifs de la prise en charge, en amenant les parents à accepter les diagnostics qui sont faits à propos de leurs enfants, et à prolonger l'action de prise en charge (répondre aux sollicitations, suivre l'assiduité des enfants, téléphoner lors de problèmes).

Enfin, les dispositifs relais cherchent à *réajuster les ambitions* jugées peu réalistes des collégiens ou des familles. La préoccupation étant d'éviter que les collégiens demeurent « sans solution » au terme de la prise en charge, la remédiation consiste à trouver une orientation acceptable, à la fois réaliste du point de vue des institutions et acceptable pour les familles et les collégiens. Dans les faits, cet objectif est souvent difficile à atteindre. D'un côté, les possibles institutionnels sont généralement réduits et peu valorisés compte tenu des difficultés antérieures des collégiens. Mais d'un autre côté, les parents espèrent toujours un retour dans les classes généralistes des collèges. Parmi les outils utilisés pour atteindre cet objectif malgré tout, le projet professionnel occupe une place centrale. Il est censé faciliter la « motivation », la recherche d'une orientation, et permet aussi de refroidir les

aspirations mal ajustées, par exemple en amenant familles et collégiens à en rabattre en acceptant l'idée d'une sortie rapide du système de formation. C'est aussi le rôle joué par les stages en entreprises. Ceux-ci sont certes des occasions de sortir de l'école et de faire découvrir le milieu du travail à des collégiens devenus réfractaires à ses exigences. Ils sont aussi l'occasion de construire des perspectives de formation professionnelle avec les collégiens, de les confronter aux exigences du monde du travail et de tester leurs dispositions à s'y soumettre. Ils permettent enfin de faire admettre comme une évidence l'orientation vers des diplômes du « technique court » (CAP, BEP), vers l'apprentissage ou le préapprentissage, d'habituer les familles à l'idée d'une préparation à un métier de faible qualification qui, face à l'absence de perspectives, finissent par paraître acceptables « faute de mieux ».

3. L'externalisation des élèves

Lorsqu'elle a créé les dispositifs relais, l'institution scolaire s'est donnée pour objectif la « rescolarisation » dans des classes généralistes des collèges ou dans des formations professionnelles[14]. Pourtant, les résultats obtenus à partir d'une enquête sur le suivi rétrospectif des devenirs d'ex-collégiens passés dans deux dispositifs relais entre 1998 et 2005 dessinent un tableau assez sombre de leur destinée à court et moyen termes.

1) On pointe d'abord un *effet apparent d'aggravation du passage en dispositifs relais* sur la scolarité des collégiens. Si les élèves qui sont à l'heure au moment de la prise en charge retournent plus souvent que les autres dans les collèges, ils paient ce retour dans les classes généralistes par l'accumulation d'une série de difficultés : du retard scolaire d'abord puisque 50% d'entre eux redoublent par la suite ; une scolarité chaotique ensuite puisque 64% de ces collégiens sont amenés à fréquenter plusieurs collèges après la sortie d'un dispositif contre 38% et 30% de ceux qui avaient redoublé 1 et 2 fois au moment de la prise en charge. Les autres collégiens, c'est-à-dire ceux qui à l'inverse entament leur prise en charge en ayant accumulé du retard scolaire, redoublent paradoxalement moins souvent après le dispositif. Mais s'il en est ainsi, c'est parce qu'ils retournent aussi moins souvent dans les classes de collèges et parce que, étant pour l'essentiel orientés vers des classes atypiques (Sections d'enseignement général et professionnel adapté, Unités localisées d'inclusion scolaire, 4e Aide Et Soutien , 3e Insertion, etc.) et des structures d'aide ou d'encadrement (Maisons familiales rurales, Centres éducatifs renforcés, lieu de vie, classes relais, etc.), ils sont tout simplement sortis du jeu scolaire et de sa logique chronométrique. Si on ne peut pas dire qu'il en aurait été autrement pour ces collégiens sans un passage par un dispositif relais, on peut néanmoins penser que les modalités de prise en charge qui y prévalent, qui allègent le temps de travail scolaire et éloignent les élèves des programmes de collèges, contribuent à générer (ou à entretenir) un retard difficilement rattrapable par la suite. Toujours est-il qu'au terme du parcours, la proportion d'élèves non diplômés parmi les promotions 1998-2005 des deux dispositifs enquêtés s'élève à 74 %, tandis que 23 % ont décroché un diplôme professionnel de niveau V, et 4 % seulement un baccalauréat. Les élèves qui passent par un dispositif relais finissent massivement « sans diplômes » ou avec « un bas niveau de qualification ».

2) Deuxième constat : le passage par un dispositif correspond à *un glissement des marges scolaires vers les marges de l'emploi*. Les « inenseignables » deviennent en quelque sorte des

[14] BO n° 13 du 28 mars 1996 et BO n° 23 du 6 juin 1996; circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998; circulaire n° 99-147 du 4 octobre 1999; note d'orientation du 8 juin 2000.

« surnuméraires ». Alors que les données officielles de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) annoncent des taux de retour des collégiens vers les classes de collèges situés entre 60 et 80% juste après la prise en charge, les suivis effectués à partir de notre enquête montrent que seuls : 38% sont encore en formation (21% en formation professionnelle et 17% en formation générale) en septembre après la sortie d'un dispositif, 36% (11% et 25%) un an plus tard, 36% (9% et 27%) deux ans plus tard. Les autres sont dans des classes atypiques et des structures d'aides (respectivement 46% en septembre après la sortie, 39% un an plus tard, 24% deux ans après), sont « sans formation » (respectivement 14%, 20%, 22%), ou encore dans la « vie active » (1%, 5%, 17%), sachant que le poste « vie active » correspond à une « inscription dans l'emploi discontinu ou le non-emploi »[15].

Sur la base de ces quelques résultats synthétiques, on peut donc dire qu'une partie seulement des collégiens poursuit sa scolarité dans des classes de collèges ou de lycées professionnels. C'est encore sans compter avec le fait que les retours dans la formation générale ou professionnelle masquent souvent des difficultés ultérieures et une orientation vers la sortie du système éducatif. Bref, à la sortie d'un dispositif relais, l'orientation vers les voies et les titres scolaires qui protègent de la « galère » est loin d'être majoritaire. C'est ainsi que le parcours de nombreux collégiens pris en charge s'apparente à un double glissement : d'abord vers les marges de l'école, puis dans un second temps, vers les marges du marché de l'emploi.

[15] ECKERT H., MORA V., « Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes », *Travail et Emploi,* n° 113, 2008, p. 31- 46.