



**HAL**  
open science

## Des dispositifs entre action éducative et pacification des parcours

Mathias Millet, Daniel Thin

► **To cite this version:**

Mathias Millet, Daniel Thin. Des dispositifs entre action éducative et pacification des parcours. Diversité : ville école intégration, 2017, 190, pp.30-36. halshs-01669912

**HAL Id: halshs-01669912**

**<https://shs.hal.science/halshs-01669912>**

Submitted on 23 Jan 2018

**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.

## Des dispositifs entre action éducative et pacification des parcours <sup>1</sup>

**L'action des dispositifs relais contribue à pacifier des parcours socio-scolaires mouvementés à la fois par un processus de requalification symbolique des collégiens et de leurs familles, par une traduction des difficultés scolaires en des termes éducatifs et judiciaires et par un processus visant à obtenir le consentement des collégiens à leur relégation...**

**Mathias Millet  
Daniel Thin**

En France, société à école et à diplômes, des élèves en ruptures scolaires, majoritairement issus de milieux populaires, sortent prématurément des classes de collège et sont orientés aux marges du système scolaire. Ces collégiens sont un problème pour l'institution scolaire qui, bien que revendiquant la réussite de tous, ne parvient pas à les maintenir (pacifiquement) dans les classes et à leur trouver un débouché conforme aux normes scolaires. Les acteurs institutionnels et les pouvoirs publics voient par ailleurs chez ces collégiens une source de « désordre », de remise en cause de l'autorité des enseignants et de l'institution. Ils voient en outre dans leurs conduites une source de danger pour ces collégiens et, plus largement, pour l'ordre public. En effet, au-delà de la lutte contre les inégalités socioscolaires (alors présentées comme la source des difficultés de certains jeunes d'origines populaires) qui animait les premières politiques d'éducation prioritaire dans les années 80 s'est peu à peu développée une perspective de lutte contre les « désordres » ou les « violences » scolaires. Diffusée en même temps que les politiques de la ville imposaient l'idée des quartiers sensibles et que se développait une inquiétude « sécuritaire », cette lecture des situations scolaires de ces jeunes d'origines populaires a eu des effets sur les manières de penser leurs difficultés scolaires et sur leurs modes de traitement institutionnel. Les situations des élèves en rupture scolaire 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 », auteurs de troubles et surtout « inenseignables », c'est-à-dire à encadrer parce que, dans une certaine mesure, responsables de ce qui leur arrive (Hedibel, 2003, p. 87). Et cette lecture a débouché sur de nouvelles orientations et formes de prise en charge combinant la question scolaire avec celle de l'insécurité et du danger social <sup>2</sup>, et mettant l'accent sur la recherche d'affectations institutionnelles « acceptables », pour les collégiens et leurs familles comme pour les institutions elles-mêmes. Les pouvoirs publics ont ainsi mis

---

1 Ce texte est la reprise remaniée de précédentes versions publiées dans Berthet, Zaffran (2014), et dans Jacques (2016). Le détail des enquêtes pourra être consulté dans Millet, Thin (2012) et Kherroubi, Millet, Thin (2015).

2 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 décembre 1998.

en place, à partir du milieu des années 1990, des dispositifs relais<sup>3</sup> dont la mission est de prendre en charge les collégiens en rupture scolaire, de façon transitoire (généralement pas plus d'une année scolaire, souvent moins longtemps), en dehors des classes ordinaires et parfois même des établissements. Ces dispositifs ont pour objectif officiel de réintroduire ces élèves dans un système de formation générale ou professionnelle. Toutefois, il n'est pas rare que les dispositifs proposent une affectation alternative aux classes de collège, lorsque le processus de « déscolarisation » paraît trop avancé ou qu'il s'agit d'élèves ayant atteint l'âge de fin de scolarité obligatoire. Avec ces dispositifs, la prise en charge des situations scolaires de ces élèves d'origines populaires s'est pour partie détournée d'une lecture scolaire de leur situation au profit d'une lecture socio-éducative et judiciaire (Douat, 2007). Leur affectation en dispositifs 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 le travail social, qui trouvent là, sur le terrain scolaire, l'occasion d'étendre leur champ d'action institutionnelle au-delà de leurs prérogatives habituelles<sup>4</sup>. Ces dispositifs ont été pensés en conséquence pour réunir des approches et agents institutionnels (éducateurs souvent PJJ<sup>5</sup>, assistantes sociales, enseignants du 1<sup>er</sup> degré, du 2<sup>nd</sup> degré, spécialisés, etc.) qui étaient jusque-là séparés et dont l'articulation conduit à quadriller les différentes sphères d'existence des collégiens. Dans la mesure où ils conduisent à sortir plus ou moins durablement les élèves des classes ordinaires pour une prise en charge située en marge de l'école, ces dispositifs ont des conséquences en termes de parcours scolaire, plus généralement de parcours institutionnel et socioprofessionnel. Ils contribuent à définir des objectifs possibles (qui sont aussi des limites), cherchent à opérer des transformations dans les comportements et les dispositions des élèves, et institutionnalisent la redéfinition des difficultés de scolarisation de certains de ces jeunes, ainsi que les inégalités socioscolaires dont elles ressortent, en problèmes de type socio-éducatifs.

### À distance du rattrapage scolaire

Si, officiellement, les dispositifs visent tous une rescolarisation, le temps passé sur le rattrapage scolaire y est en réalité peu important, relativement à ce qui se fait dans les classes ordinaires. Ceci s'explique par le poids accordé aux activités socio-éducatives censées d'une part aider les collégiens à sortir des impasses institutionnelles et familiales dans lesquelles ils sont engagés et, d'autre part, prévenir le désœuvrement social de jeunes d'âge scolaire sans affectation. À cet égard, les dispositifs relais réalisent tout un travail visant à la fois à normaliser les dispositions les moins conformes des collégiens, à pacifier leurs parcours et à déprimer leurs aspirations d'avenir les moins ajustées.

Une partie de l'action des dispositifs relais est d'abord tournée vers les dispositions sociales et cognitives des collégiens, par exemple dans le domaine des temporalités, des « civilités », de la maîtrise de soi, des modes d'expression, des modes de présentation. Leur action insiste

---

3 Les dispositifs relais sont nés officiellement en 1996 dans le cadre d'un « plan de lutte contre la violence scolaire » (Deuxième « Plan Bayrou », BO n° 13 du 28 mars 1996), à partir d'expériences locales de prise en charge de collégiens réfractaires à l'ordre scolaire.

4 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 ».

5 Protection judiciaire de la jeunesse.

sur le respect des règles, de la ponctualité et des engagements pris (notamment des obligations de présence), sur la politesse, les manières de s'adresser à un adulte, sur les manières de parler, etc. Celle-ci a alors une visée clairement transformatrice puisqu'elle cherche à adapter les dispositions des collégiens aux normes institutionnelles et à faire en sorte que leurs dispositions ne soient plus un obstacle à leurs affectations scolaires ou professionnelles. En même temps, cet effort est indissociable d'un objectif d'encadrement des collégiens et, au-delà, des pratiques parentales. L'organisation des dispositifs permet en effet la présence d'un grand nombre d'adultes pour un petit nombre de collégiens réunis dans un espace restreint. La conséquence en est que les dispositifs laissent peu d'angles morts à l'action éducative qui offrirait aux collégiens des failles dans lesquelles ils pourraient se soustraire à l'action institutionnelle. Les dispositifs agissent quand les collégiens sont dans leurs murs, mais aussi lorsqu'ils sont en dehors. C'est ainsi que les parents sont systématiquement et immédiatement avertis par téléphone lorsqu'un collégien est en retard ou absent, et cela moins dans l'objectif de rassurer les parents (même si c'est parfois l'effet produit) que dans celui d'obtenir la présence des collégiens et, à plus long terme, la transformation de leurs pratiques à l'égard des règles scolaires temporelles. Mais l'objectif est aussi d'agir sur les familles. L'action des dispositifs relais s'appuie généralement sur l'idée selon laquelle les difficultés scolaires des collégiens sont pour une part imputables aux conditions défaillantes de la socialisation familiale, lesquelles résident non seulement dans une absence de ressources jugées nécessaires (suivi scolaire, autorité parentale, ressources économiques, etc.), mais aussi dans les « dysfonctionnements » qui découlent de ce manque de supports. Une partie du travail de prise en charge vise ainsi l'encadrement des pratiques parentales et cherche à rétablir des ressources jugées manquantes et non conformes aux attentes et aux normes institutionnelles.

À côté de cet effort de normalisation des dispositions des collégiens et des pratiques socialisatrices familiales, les dispositifs accomplissent un travail de pacification des diverses relations qui jalonnent le parcours des collégiens. Les familles sont souvent éreintées par les parcours institutionnels des enfants, où le discrédit scolaire des collégiens finit par fonctionner comme un discrédit familial, les décline au sein du groupe familial, brouille les places dans les fratries, génère le soupçon entre parents et enfants, ainsi que des tensions avec les établissements. En outre, l'un des enjeux de la prise en charge est de tenter de rétablir les relations que les collégiens entretiennent avec les adultes, notamment avec les enseignants. Pour ce faire, les acteurs des dispositifs s'attachent à démontrer qu'ils rompent avec les logiques conflictuelles ou disciplinaires des collèges au profit de relations plus informelles et bienveillantes. Ils cherchent ainsi à montrer qu'ils sont à l'écoute des difficultés des collégiens ou des parents. Il s'agit aussi d'agir dans une double optique pacificatrice : pour la revalorisation des enfants aux yeux des parents et des parents aux yeux des enfants. Le seul fait de la prise en charge du collégien par les dispositifs relais permet parfois de produire des effets apaisants sur ces relations parce qu'il sort (au moins transitoirement) les familles des impasses institutionnelles dans lesquelles elles sont empêtrées. Les collégiens, pour leur part, y retrouvent une affectation qui leur fait défaut. Mais comme la prise en charge ne suffit souvent pas à restaurer complètement la place du collégien dans sa famille, l'action des dispositifs consiste aussi à « positiver » les collégiens, à vanter leurs mérites, leurs capacités ou leurs qualités (comportementales, relationnelles, etc.). L'objectif visé est de casser leur image négative au sein de leur famille ; il est aussi d'obtenir l'adhésion des collégiens et des familles à l'action de prise en charge dans l'optique que les parents acceptent les diagnostics et analyses qui sont faits des raisons mises au

principe des difficultés des collégiens, d'une part, et qu'ils prolongent l'action entreprise par les dispositifs en direction de leur enfant, d'autre part.

Enfin, troisième dimension de leur action : les dispositifs cherchent à déprimer les aspirations socioprofessionnelles mal ajustées aux possibles objectifs, et s'emploient ce faisant à rappeler le principe de réalité aux collégiens, comme à leurs parents. La préoccupation majeure des dispositifs est d'éviter que les collégiens restent sans solution au terme de la prise en charge. Une partie importante de la remédiation consiste à définir une orientation acceptable, réaliste du point de vue des institutions, et acceptable pour les familles et les collégiens. Dans les faits, cet objectif d'une orientation réaliste est souvent compliqué à atteindre car les possibles institutionnels, souvent assez réduits et peu valorisés compte tenu des difficultés antérieures des collégiens, viennent télescoper les attentes des parents qui, malgré les difficultés de leurs enfants, espèrent un retour dans les voies ordinaires de scolarisation. Parmi les procédés qui permettent d'atteindre l'objectif défini, la construction du projet professionnel, censé agir sur la « motivation » et sur le sens de la présence des collégiens en classe, occupe une place importante. Le projet professionnel est censé faciliter la recherche d'une orientation (donc d'une issue à la situation de blocage), mais permet aussi de freiner les aspirations, par exemple en conduisant les familles et les collégiens à renoncer au retour dans les voies scolaires générales. Le projet professionnel est de ce point de vue un dispositif de pouvoir très efficace qui permet de ne pas imposer de l'extérieur et de mettre les élèves dans la situation de se soumettre à l'inéluctable. C'est le rôle joué également par les stages en entreprise organisés pour les collégiens qui en ont l'âge légal. Ces stages sont certes des occasions de sortir de l'école et de faire découvrir le milieu du travail à des collégiens devenus réfractaires aux exigences scolaires. 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, et surtout, de faire admettre peu à peu comme une évidence l'orientation vers des diplômes du « technique court » (CAP, BEP) ou vers l'apprentissage, ou le préapprentissage, en habituant les familles à l'idée d'une préparation à un métier de faible qualification et qui, face à l'absence de perspectives, finissent par paraître acceptables aux yeux de nombreux parents et collégiens qui s'y raccrochent, « faute de mieux ».

Ces orientations de la prise en charge contribuent ainsi à institutionnaliser une définition à dominante socio-éducative des difficultés de scolarisation des jeunes d'origines populaires en ruptures scolaires, et créent les conditions objectives d'un avenir à l'écart des voies de scolarisation ou socioprofessionnelles valorisées.

### À l'écart des voies scolaires valorisées

Lorsqu'elle a créé les classes relais, l'institution scolaire s'est donnée pour objectif la « rescolarisation » dans des classes « ordinaires » des collèges ou dans des formations professionnelles via les lycées professionnels (LP) ou les centres de formation d'apprentis (CFA)<sup>6</sup>. Pourtant, les résultats obtenus à partir de nos recherches (Millet, Thin, 2014) sur le suivi rétrospectif du devenir d'élèves ayant été scolarisés dans deux dispositifs relais

---

6 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.

entre 1998 et 2005 montrent des tendances qui s'écartent significativement de cet objectif officiel. C'est même un tableau assez sombre des destinées à court et moyen terme des collégiens qui se dessine ; en effet, les retours vers la scolarisation, qui laissent ouvert l'accès à des titres ou diplômes qui protègent de la « galère », sont loin d'être majoritaires.

On peut d'abord pointer un effet apparent d'aggravation de la situation scolaire des collégiens suite au passage en dispositif relais. D'un côté, les élèves qui n'ont jamais redoublé au moment de la prise en charge par un dispositif relais retournent plus souvent que les autres dans les collèges. Mais d'un autre côté, ils paient ce retour dans les classes ordinaires de collège par l'accumulation d'une série de difficultés : du retard scolaire d'abord, puisque 50 % des collégiens dans cette situation redoublent par la suite (et les données montrent que moins on a redoublé avant, plus les chances de redoubler après sont importantes) ; une scolarité chaotique ensuite, puisque 64 % des collégiens sont amenés à fréquenter plusieurs collèges par la suite (notamment à la suite d'exclusions). Les collégiens pour lesquels la prise en charge par un dispositif relais intervient alors qu'ils ont déjà accumulé un retard scolaire important redoublent en revanche moins après la sortie du dispositif. Mais ceci s'explique en réalité par le fait qu'ils retournent moins souvent dans les classes de collège et qu'ils sont orientés vers des classes atypiques – sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), classes d'inclusion scolaire (CLIS), 4<sup>e</sup> Aide et soutien (4<sup>e</sup> AES), 3<sup>e</sup> Insertion (3<sup>e</sup> I), etc. – et des structures d'aide ou d'encadrement – maisons familiales rurales (MFR), centres éducatifs renforcés (CER), lieux de vie, etc. Ces collégiens sont donc sortis du jeu scolaire et de sa logique chronométrique. On ne peut évidemment pas dire qu'il en aurait été autrement sans leur passage par un dispositif relais et on ne doit pas perdre de vue que l'effet de ce traitement se réalise toujours dans la relation aux normes de temporalités scolaires, qui associent étroitement classes d'âge et classes scolaires. Il est par exemple d'autant plus difficile de conserver un jeune dans le système de formation que celui-ci a accumulé un retard scolaire important. Mais on peut néanmoins penser que les modalités de prise en charge qui prévalent dans les dispositifs relais, qui contribuent à alléger le temps de travail scolaire et à éloigner durablement les élèves des programmes des classes générales de collège, au profit d'activités de type socio-éducatif, génèrent un retard difficilement rattrapable dans les apprentissages. 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. Autrement dit, les élèves passés par un dispositif relais se caractérisent massivement par le fait d'être « sans diplôme » ou d'avoir « un bas niveau de qualification ». Second grand constat, le passage par un dispositif relais semble le point de départ à la production d'« inutiles au monde ». Les « inenseignables » deviennent en quelque sorte des « 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 dans les classes de collège juste après la prise en charge en dispositif relais qui varient entre 60 et 80 %, nos résultats montrent au contraire que seuls 38 % sont encore en formation en septembre qui suit la sortie du dispositif, et 36 % deux ans plus tard. Les autres se trouvent soit dans les classes atypiques et les structures d'aide (46 % en septembre après la sortie du dispositif, 24 % deux ans après), soit « sans formation » (14 % en septembre après la sortie du dispositif, 22 % deux ans plus tard), soit encore dans la « vie active » (1 % et 17 %), sachant que le poste « vie active » qui progresse fortement après la sortie du dispositif veut dire une « inscription dans l'emploi discontinu ou le non-emploi » (Eckert, Mora, 2008).

Sur la base de ces tendances chiffrées, il est donc possible de conclure qu'une partie seulement des collégiens poursuit durablement sa scolarité dans des classes ordinaires de collège ou de lycée professionnel. Mais aussi que les retours dans la formation générale ou professionnelle masquent souvent des difficultés ultérieures et une orientation vers les marges ou la sortie du système éducatif. Enfin, l'orientation vers les voies qui protègent de la galère est loin d'être majoritaire. C'est ainsi que le parcours de ruptures scolaires 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 souvent, vers les marges du marché de l'emploi.

### Que conclure ?

Par leur prise en charge et leur effort de requalification symbolique des collégiens et des familles, les dispositifs relais contribuent parfois à pacifier des parcours mouvementés et des relations entre enfants et parents dégradées par l'accumulation des difficultés à l'intérieur des familles. Le passage par un dispositif relais semble pouvoir tempérer les rapports des collégiens aux « adultes », les faire « réfléchir », leur mettre du « plomb dans la tête », leur faire « reprendre confiance », notamment chez ceux qui envisagent leur parcours ultérieur comme un « redressement » relatif après un accident de parcours. Il reste que l'intervention des dispositifs relais dans la prise en charge des collégiens, outre qu'elle vient sanctionner officiellement les difficultés du parcours scolaire antérieur, s'apparente dans le même temps à un processus visant à obtenir le consentement des collégiens à leur relégation. D'une part, en redéfinissant leurs difficultés de scolarisation, dont les recherches montrent l'origine souvent sociocognitive, en des termes essentiellement éducatifs et judiciaires – reléguant de la sorte au second plan le travail de rattrapage scolaire indispensable pour espérer un retour réussi en formation et l'accès à un diplôme reconnu ; d'autre part, en réalisant un travail de dépression des aspirations scolaires et professionnelles pourtant alimentées par la promotion des études longues et les discours d'incitation à la promotion individuelle

MATHIAS MILLET  
professeur de sociologie,  
CITERES (CNRS – Université de Tours)

DANIEL THIN  
professeur émérite de sociologie,  
TRIANGLE (CNRS – Université Lumière Lyon 2)

### Références bibliographiques

Douat É. (2007), « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, n° 31, p. 149-171.  
Eckert H., Mora V. (2008), « Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes », *Travail et emploi*, n° 113, p. 31-57.  
Hedibel M. (2003), « "Résultats catastrophiques : un changement radical s'impose". Arrêts de scolarité : les paradoxes institutionnels », *VEI Enjeux*, n° 132 : « Prévenir les ruptures scolaires », p. 71-89.

Kherroubi M., Millet M., Thin D. (2015), *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*, Paris, Pétra.

Millet M., Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF (2<sup>e</sup> éd. 2012).

Millet M., Thin D. (2014), « De la rupture à la remédiation scolaire, et après ? L'exemple des collégiens passés par un dispositif relais », in Berthet T., Zaffran J. (dir.), *Le Décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Millet M. (2016), « L'orientation en dispositif relais, un glissement vers les marges », in Jacques M.-H. (dir.), *Les Transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.