

Il est difficile de parler des pratiques d'enseignement en dispositif relais comme d'un objet homogène. Les professeurs issus du premier degré modifient en général sensiblement leurs pratiques : en cherchant à s'adapter aux élèves en difficulté et à les mettre en situation de réflexion, ils permettent à ces derniers de modifier leur rapport au savoir et de réaliser des progrès durant leur séjour. Les professeurs du second degré gardent plutôt une pédagogie globalement traditionnelle et risquent, de ce fait, de mettre en œuvre des pratiques qui n'ont pas fonctionné sur ces élèves. Mais malgré l'enseignement (en partie) alternatif qu'ils reçoivent lors de leur séjour, les élèves ont encore du mal à réintégrer une classe ordinaire. Ces difficultés pourraient être réduites si les dispositifs relais n'assumaient pas trop souvent seuls, sans suffisamment d'aide de leurs partenaires, la prise en charge des élèves.

Les pratiques éducatives et pédagogiques des enseignants auprès des élèves accueillis en dispositif relais l'année 2009-2010

Si l'existence des dispositifs relais et leur nécessité font l'unanimité, de nombreux observateurs ont remarqué que les fonctions qu'ils exercent réellement au sein du système scolaire peuvent présenter des ambiguïtés. Depuis leurs débuts il y a une dizaine d'années, parallèlement à l'objectif affiché de réinsérer les élèves « *dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle* », les dispositifs relais ont dû assumer une fonction plus latente : celle de retirer les élèves perturbateurs de leur classe d'origine et de les prendre en charge dans des lieux distincts. Qu'en est-il de cette tension entre intégration et relégation dix ans après ce constat ? Quelles fonctions, latentes ou manifestes, les dispositifs relais assument-ils auprès des élèves au sein du collège unique ?

C'est à travers l'étude des modalités d'enseignement adoptées en dispositif et de la prise en charge des élèves qu'il sera répondu à ces questions (voir encadré « *La méthodologie* » p. 4). Les enseignants de dispositifs, en cherchant à modifier le rapport des élèves au savoir par des pratiques pédagogiques « alternatives », témoignent de l'objectif de (ré)intégrer les élèves en difficulté. Mais pour atteindre cet objectif, leurs efforts ne suffisent pas : la prise en charge des élèves ne doit pas reposer que sur eux, un travail conjoint avec leurs partenaires est nécessaire. Et c'est peut-être ce qui manque le plus.

Des modalités d'enseignement (en partie) alternatives par rapport aux classes ordinaires

En 2009-2010, environ 300 professeurs du premier degré et 1 300 professeurs du second degré enseignent en dispositif (en moyenne respectivement 16 heures et 6 heures par semaine). Les professeurs du premier degré (respectivement ceux du second degré) constituent donc 19 % (respectivement 81 %) des enseignants de dispositifs, mais assurent 38 % (62 %) des heures de cours. Or, face aux élèves de dispositifs, ces deux populations d'effectifs inégaux adoptent des modalités d'enseignement différentes.

Des modalités d'enseignement plus actives

Il a été demandé aux enseignants à quelle fréquence ils avaient recours, avec leurs élèves de dispositifs, aux trois modalités d'enseignement suivantes : la mise en activité¹ des élèves, le cours dialogué, et l'exposé magistral.

Deux modalités d'enseignement sont spécifiques aux dispositifs relais, et ce sont les deux modalités « actives » : la mise en activité des élèves est pratiquée en dispositif par la quasi-totalité des enseignants, et

43 % le font plus souvent que dans leurs classes ordinaires (36 % aussi souvent, 5 % moins souvent et 16 % de non-réponses). 76 % des enseignants pratiquent le cours dialogué en dispositifs relais, et 40 % le font plus souvent en dispositif que dans leurs classes ordinaires (37 % aussi souvent, 7 % moins souvent et 16 % de non-réponses). La modalité la plus traditionnelle, l'exposé magistral, est plus fréquente en revanche dans l'enseignement en classes ordinaires : peu pratiqué en dispositif (7 % des enseignants la pratiquent souvent et 29 % quelquefois), 56 % des enseignants interrogés la proposent plus souvent dans leurs classes ordinaires.

Comme leurs collègues du premier degré, les professeurs du second degré pratiquent souvent les deux modalités d'enseignement « actives » en dispositif, et plus souvent que dans leurs classes ordinaires. Mais pour toutes les autres modalités d'enseignement énoncées ci-dessous, les professeurs du second degré se distinguent nettement de leurs collègues.

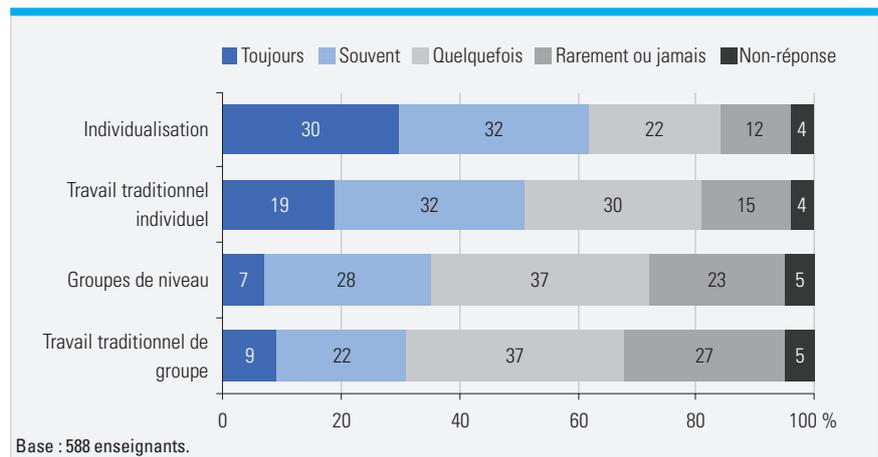
Des modalités d'enseignement plus individualisées

Lorsque les enseignants déclarent mettre les élèves en activité en dispositif relais, qu'entendent-ils par là ? Font-ils travailler les élèves en groupe ou individuellement ? Proposent-ils une tâche spécifique à chacun (ou à chaque groupe) ou identique pour tous ?

62 % des enseignants (*graphique 1*) proposent (toujours ou souvent) un travail individualisé (« une tâche différente est donnée à chaque élève et les élèves travaillent individuellement »), et 35 % mettent en place des groupes homogènes selon le niveau des élèves (« les élèves travaillent en groupes et l'exercice est choisi en fonction de chaque groupe »). Ces deux modalités d'enseignement, qui adaptent la tâche à effectuer aux spécificités des élèves, sont plus souvent pratiquées en dispositifs que dans les classes ordinaires (*graphique 2*).

1. Ce qui est ici appelé « mise en activité des élèves » relève d'une tâche à effectuer par les élèves (un travail écrit, par exemple), qui peut éventuellement être accompagnée par l'enseignant, ou, si elle se réalise en groupes, donner lieu à une discussion entre élèves. Elle se distingue du cours dialogué puisque ce n'est pas un jeu de questions/réponses entre l'enseignant et les élèves. Ces deux modalités, « actives », s'opposent à l'exposé magistral, considéré comme une modalité d'enseignement plus traditionnelle qui peut donner lieu à une activité des élèves, mais plus difficilement accessible.

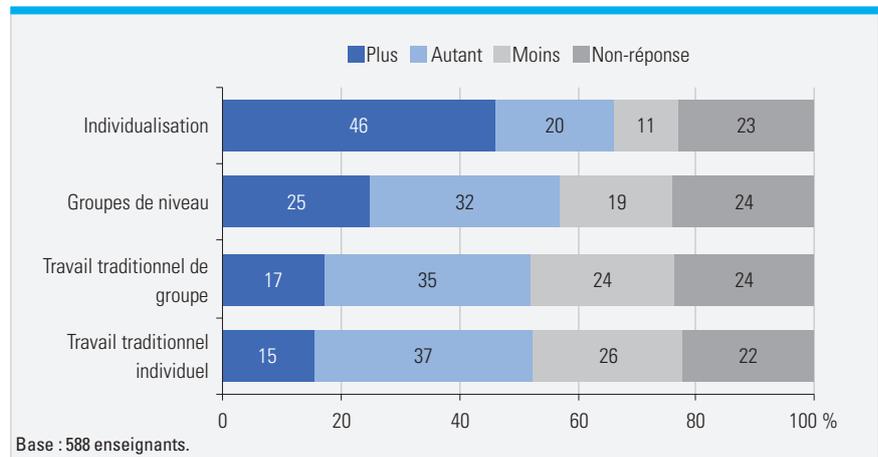
GRAPHIQUE 1 – Comment faites-vous pour mettre les élèves en activité ? (en %)
France métropolitaine + DOM



Source : MEN-MESR DEPP

GRAPHIQUE 2 – Consacrez-vous plus ou moins de temps en dispositif relais (que dans une classe ordinaire) aux modalités suivantes :

France métropolitaine + DOM



Source : MEN-MESR DEPP

Les enseignants adoptent aussi en dispositif des modalités plus traditionnelles (qui consistent à proposer, en l'occurrence, la même tâche à tous) : plus de la moitié donnent à faire aux élèves un travail traditionnel individuel (« les élèves travaillent individuellement, mais c'est le même exercice qu'ils proposent à l'ensemble de la classe »), et près d'un tiers un travail traditionnel par groupes (« les élèves travaillent en groupe et la même tâche est donnée à tous les groupes »). Mais ils adoptent ces modalités plutôt moins souvent que dans leurs classes ordinaires.

Les professeurs du premier degré proposent les deux modalités d'enseignement « spécifiques » (qui consistent à adapter les tâches

à effectuer aux spécificités des élèves) plus souvent que les professeurs du second degré (qui adoptent plus souvent les modalités traditionnelles).

Un « socle » plus restreint que le socle commun de connaissances et de compétences

79 % des enseignants de dispositifs, en classe comme en atelier, déclarent se référer au socle commun de connaissances et de compétences (l'attestation de maîtrise des connaissances et compétences était obligatoire en fin de troisième l'année de l'enquête). Cependant, les dispositifs opèrent deux recentrages encore plus importants que ne le fait le socle commun :

- un recentrage sur certaines compétences : le français et les mathématiques sont mieux dotés en volume horaire en dispositif relais (et l'éducation physique et sportive [EPS] l'est autant) que dans les classes ordinaires.

Les autres disciplines voient leurs horaires se réduire fortement par rapport au volume horaire normal ;

- un recentrage sur les domaines² : hormis pour le français et les compétences « non disciplinaires » (les compétences sociales et civiques, ainsi que l'autonomie et l'initiative), les professeurs du premier degré ont tendance à se recentrer en dispositif relais sur quelques domaines « de base », alors que les professeurs du second degré sont plus nombreux que leurs collègues à donner la priorité à des domaines plus larges.

Ainsi, il semblerait que les enseignants, et notamment les professeurs du premier degré, se réfèrent en dispositif relais non pas au socle lui-même, mais, au sein de celui-ci, à une « base », le « socle du socle », qui ne comprendrait qu'un nombre encore plus restreint de compétences et de domaines, destinés aux élèves les plus en difficulté.

Des formes d'évaluation plus souvent « alternatives »

Il a été demandé aux enseignants à quelle fréquence ils avaient recours, avec leurs élèves de dispositifs, à diverses formes d'évaluation, que l'on peut sommairement classer en trois groupes :

- les formes d'évaluation « actives » (celles où l'élève est acteur ou co-acteur, soit de son évaluation elle-même, soit du travail qu'il doit effectuer à la lumière des résultats de son évaluation) : la co-évaluation (pratiquée par 65 % des enseignants), les appréciations écrites sans note (60 %) et l'auto-évaluation (41 %). On peut leur ajouter les évaluations par compétences dans la mesure où celles-ci sont souvent liées à des pratiques d'enseignement actives ;

- une forme d'évaluation plus traditionnelle : la notation (28 %) ;

- deux formes d'évaluation qui ne se caractérisent pas par leur appartenance à l'une ou l'autre des catégories ci-dessus : l'évaluation orale (60 %), et l'évaluation écrite (59 %).

2. Au sens du livret personnel de compétences.

3. Ce qui est appelé ici l'emploi du temps scolaire des élèves comprend les enseignements disciplinaires et interdisciplinaires, ainsi que les pratiques pédagogiques particulières (au total 21,0 heures par semaine en moyenne) dont ils bénéficient, mais exclut les activités de socialisation (« échanges individualisés, conseils d'élèves ou autres pratiques de socialisation ») des élèves (3,4 heures).

Les enseignants disent avoir davantage recours à des formes d'évaluation « actives » et à l'évaluation orale en dispositif, et à la notation et à l'évaluation écrite dans leurs classes ordinaires. Ces différences s'expliquent par la nécessité de rompre, en dispositif, avec des pratiques usuelles.

Les professeurs du premier degré, en plus des formes d'évaluation traditionnelles, pratiquent volontiers des formes d'évaluation « actives » (co-évaluation, appréciations écrites sans note, auto-évaluation, et évaluation par compétences), tandis que les professeurs du second degré ont essentiellement recours à une évaluation traditionnelle. Ces différences s'expliquent sans doute par la rupture avec les pratiques usuelles d'enseignement, plus fréquente chez les professeurs du premier degré que chez leurs collègues du second degré.

Il n'y a pas de différences sensibles dans les types d'évaluation réalisée en atelier relais et en classe relais.

Des pratiques pédagogiques particulières peu adoptées

En plus des pratiques décrites ci-dessus, (disciplinaires ou interdisciplinaires), certaines activités scolaires proposées aux élèves prennent des formes particulières comme les ateliers artistiques, les ateliers lecture, le théâtre... Mais leur part dans l'emploi du temps scolaire³ des élèves est relativement faible (en moyenne 24 %), et varie fortement selon les dispositifs et les disciplines. Elle est restreinte, par exemple, en français (21 %) ou en mathématiques (12 %), disciplines centrales en dispositif (*graphique 3*).

En revanche, les enseignants paraissent prendre plus souvent le risque du détour pédagogique dans les disciplines à faible volume horaire : éducation musicale (48 %), arts plastiques (40 %), EPS (30 %) et sciences de la vie et de la Terre (SVT) (29 %). Peut-être craignent-ils que des pratiques pédagogiques particulières ne permettent pas de préparer les élèves à leur retour en classe ordinaire ? Ou que la durée des séjours (qu'ils considèrent souvent comme trop courte) ne leur permette pas, au terme du détour pédagogique effectué, de parvenir jusqu'à la phase de retour dans le cognitif ?

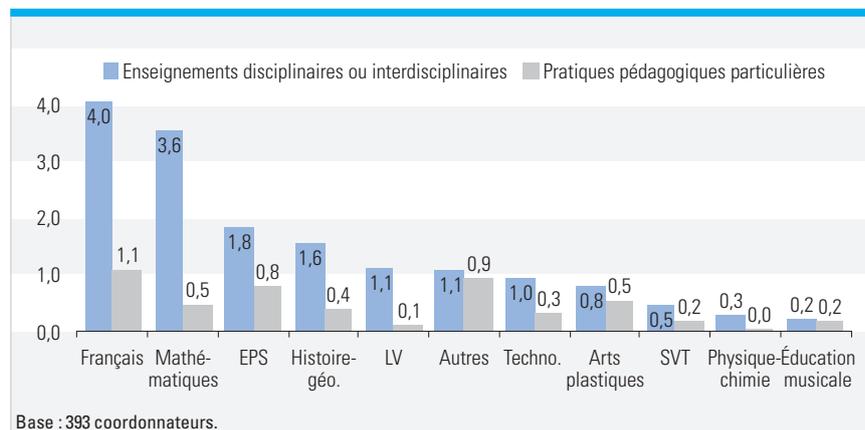
Les professeurs du premier degré proposent 3 heures de pratiques pédagogiques particulières par semaine, alors que les professeurs du second degré n'en proposent qu'une heure (voire quasiment jamais lorsqu'ils ne sont pas coordonnateurs).

Des orientations pédagogiques différentes des professeurs du premier degré et du second degré

Ainsi, il est difficile de parler de l'enseignement en dispositif relais comme d'un objet homogène. Une seule modalité d'enseignement est commune à tous : les enseignants de dispositifs relais pratiquent peu l'exposé magistral, et cherchent plutôt à mettre les élèves en situation de réflexion (mise en activité des élèves et cours dialogué), et ce, plus souvent que dans leurs classes ordinaires. En revanche, pour toutes les autres modalités d'enseignement explorées dans l'enquête, les enseignants se distinguent très fortement selon leur profil, ce qui a permis d'en réaliser une typologie (*graphique 4*) :

GRAPHIQUE 3 – Nombre moyen d'heures hebdomadaires de cours par discipline

France métropolitaine + DOM



Base : 393 coordonnateurs.

Source : MEN-MESR DEPP

La méthodologie

Pour cette enquête, tous les dispositifs relais ont été sollicités et, par dispositif, cinq questionnaires ont été envoyés dans lesquels il était demandé :

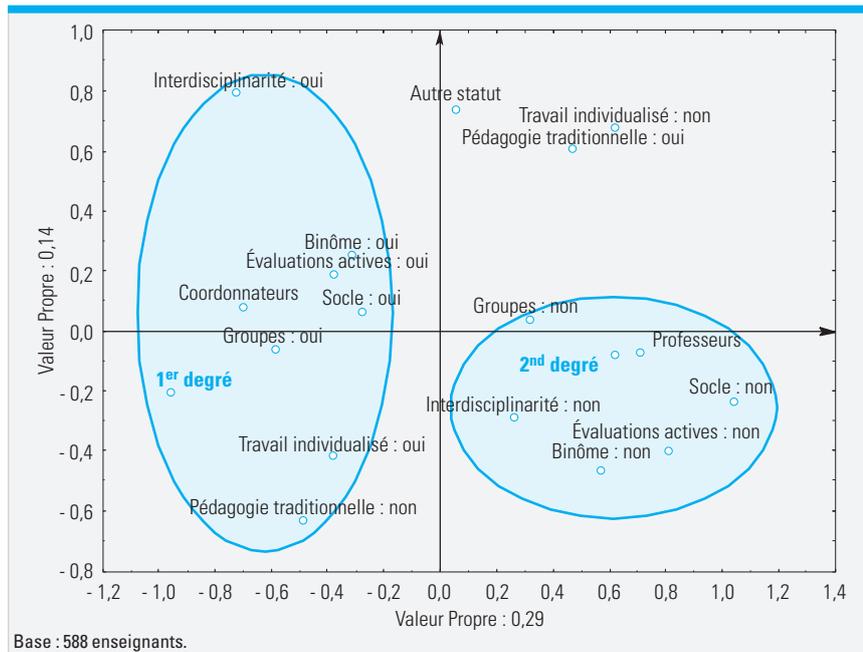
- au coordonnateur et au principal du collège de rattachement de renseigner ensemble des questions portant sur l'organisation du dispositif ;
- à deux enseignants (s'il y en avait plus dans l'équipe, aux deux enseignants qui prenaient le plus souvent en charge les élèves, dont le coordonnateur, s'il répondait à ce critère) de décrire leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage ;
- à un éducateur et à un animateur (s'il y avait plusieurs éducateurs ou animateurs, celui qui intervenait le plus souvent auprès des élèves) de décrire les activités qu'ils menaient avec les élèves (mais le recentrage de la *Note d'information* sur les enseignants ne reprend pas leurs réponses, qui n'apparaissent que dans un rapport portant sur le même thème).

Les questionnaires ont été envoyés dans tous les dispositifs de France métropolitaine et des départements d'outre-mer en avril et mai 2010.

Sur les 447 dispositifs sollicités, 393 principaux/coordonnateurs ont répondu à l'enquête, ce qui donne un taux de réponse de 88 %. On estime que 332 dispositifs avaient dans leur équipe deux enseignants ou plus, et 115 dispositifs n'en avaient qu'un, ce qui fait 779 enseignants interrogés. Parmi ces derniers, 588 enseignants ont répondu à l'enquête, ce qui donne un taux de réponse de 75 %. Le taux de réponse des animateurs est égal à 53 % et celui des éducateurs à 83 %.

GRAPHIQUE 4 – Typologie des enseignants de dispositif selon les pratiques pédagogiques adoptées

France métropolitaine + DOM



Source : MEN-MESR DEPP

- les professeurs du premier degré, souvent coordonnateurs, sont plutôt partisans d'une pédagogie « adaptée ». Lors de leur enseignement disciplinaire ou interdisciplinaire, ils pratiquent plus souvent un travail individualisé et ont moins souvent recours à un enseignement traditionnel. Ils font travailler leurs élèves en groupes plus volontiers et eux-mêmes travaillent plus souvent en binôme avec un autre acteur du dispositif. Ils font plus souvent référence au socle commun de connaissances et de compétences, et proposent plus d'évaluations

« actives ». Enfin, ils proposent, durant une partie de leurs cours, des pratiques pédagogiques particulières ;

- les professeurs du second degré, rarement coordonnateurs, proposent plus souvent à leurs élèves une forme de travail traditionnel et moins souvent individualisée. Ils font moins souvent travailler leurs élèves en groupes et eux-mêmes travaillent peu, voire jamais, en binôme. Ils font moins souvent référence au socle commun de connaissances et de compétences, et proposent moins volontiers des formes

d'évaluation « actives ». Enfin, ils adoptent rarement des pratiques pédagogiques particulières.

Ces deux profils d'enseignants se trouvent aussi fréquemment en classe relais qu'en atelier relais, ce qui permet de dire que ces deux types de dispositifs, si différents quant aux élèves qu'ils recrutent, ne se distinguent pas par les enseignements qui y sont pratiqués.

Les pratiques d'enseignement dépendent des représentations des enseignants eux-mêmes et des objectifs qu'ils leur associent. Il semblerait dès lors que les professeurs du premier degré voient souvent dans les détours pédagogiques une occasion « de retour dans le cognitif », c'est-à-dire la possibilité de (re)mettre dans des situations de réflexion des élèves qui se trouvent en difficulté. Ils modifient sensiblement leurs pratiques (par rapport à celles qu'ils adoptent, ou qu'ils adoptaient, dans leurs classes ordinaires), désormais plus adaptées à ces élèves. Les professeurs du second degré semblent au contraire souvent considérer les détours pédagogiques comme un abaissement du niveau d'exigences en termes cognitifs, et adoptent une pédagogie qui reste assez traditionnelle. Mais de ce fait, ils risquent de reproduire des pratiques qui n'ont pas fonctionné avec ces élèves en difficulté dans leurs classes ordinaires.

Cette situation hétérogène relève peut-être en partie d'un problème de recrutement, qui semble parfois se faire par défaut en dispositif relais, surtout pour les professeurs du second degré (notamment pour ajuster les emplois du temps dans le collège de rattachement). Ces enseignants travaillent seulement quelques heures en dispositif et n'ont peut-être pas la disponibilité ou la formation nécessaire pour réaménager, durant ce temps court, l'enseignement qu'ils pratiquent dans leurs classes ordinaires. De ce fait, ils fonctionnent comme s'ils déléguaient des pratiques « alternatives » à leurs collègues issus du premier degré, souvent coordonnateurs, qui interviennent plus longtemps devant les élèves, qui ont plus l'habitude de la difficulté scolaire, et ont reçu plus souvent une formation spécifique à l'enseignement en dispositif relais. Mais les professeurs du second degré ne semblent pas se satisfaire de cette situation, puisque le manque (et

le souhait) de formation spécifique, très souvent signalé par les intervenants en général, l'est en particulier par eux-mêmes.

La prise en charge des élèves repose encore trop souvent sur les seuls dispositifs

La réintégration des élèves en classe ordinaire est un problème majeur pour les dispositifs relais, car malgré les progrès certains qu'ils réalisent, les élèves n'y sont encore pas prêts, la plupart du temps, à l'issue de leur séjour. Une des raisons de cette difficulté se situe dans l'impossibilité, pour les dispositifs, de réaliser un travail durable, seuls, ou sans une collaboration suffisante de leurs partenaires, notamment des collèges (d'origine, de retour, de rattachement), car ces derniers ont encore trop tendance à considérer les séjours en dispositif comme une solution momentanée pour des élèves perturbateurs.

L'attention des collèges d'origine portée sur les élèves perturbateurs

Les collèges d'origine ont tendance à présenter en dispositif leurs élèves perturbateurs plutôt que ceux qui sont en grande difficulté. Or, ces deux populations ne se recouvrent pas toujours, ce qui empêche l'orientation des élèves en dispositif d'être optimale :

- des élèves qui pourraient bénéficier d'un séjour en dispositif, n'en intègrent pas toujours un parce que, s'ils ne perturbent pas leur classe, ils ne sont pas toujours identifiés comme étant en grande difficulté (par exemple de nombreuses filles, en difficulté scolaire mais non perturbatrices) ;
 - des élèves qui ne pourraient pas *a priori* bénéficier d'un séjour en dispositif (par exemple, s'ils sont en « trop » grande difficulté pour un travail efficace dans le cadre d'un dispositif) sont tout de même proposés à l'admission, surtout s'ils perturbent leur classe. Les commissions les acceptent parfois (par manque de structures adéquates, pour répondre à des objectifs quantitatifs...), mais prenant ainsi le risque d'un travail peu efficace pour eux et contre-productif pour les autres élèves.
- De plus, une attention portée sur les élèves perturbateurs plutôt que sur ceux qui sont

en difficulté indique, lorsque c'est le cas, que les dispositifs sont considérés dans les établissements d'origine comme un moyen de relégation plutôt que d'insertion. Dans ces situations, les séjours sont présentés aux élèves comme une sanction et non comme une opportunité. Il peut ainsi se transmettre une représentation dévalorisée du dispositif qui handicape le travail que l'on peut y faire, créant ainsi un cercle vicieux auquel il est difficile de mettre fin. Les enseignants interrogés souhaitent « revoir les conditions d'admission », voire la procédure elle-même : « L'équipe doit être davantage impliquée dans la sélection des élèves ».

La faible intégration des élèves à la vie de l'établissement de rattachement

Lorsqu'un dispositif est situé dans les locaux de l'établissement de rattachement, ses élèves participent beaucoup plus à la vie de ce dernier (lieux en communs, interclasses, cantines, récréations, horaires...), que lorsqu'il est situé à l'extérieur. Mais cette participation n'est pas forcément souhaitée par les équipes (soit du dispositif, soit du collège de rattachement) ni synonyme d'intégration. Élisabeth Martin⁴ le remarquait déjà en 1998 : « [Certains enseignants] craignent qu'il y ait stigmatisation de ces élèves au sein d'un collège [...] ». Aujourd'hui, les dispositifs sont le plus souvent sortis du collège de rattachement : 52 % sont situés à l'extérieur (dont 31 % dans des locaux prêtés et 21 % dans des locaux loués), et 45 % au sein de l'établissement de rattachement (3 % de non-réponses). Dans ce dernier cas, un tiers des équipes (soit 15 % de l'ensemble des dispositifs) semblent chercher à ce que leurs élèves n'aient pas de contacts trop fréquents avec les autres élèves, et deux tiers (30 % de l'ensemble des dispositifs) voient leurs élèves participer à la vie du collège.

Comment alors cette non-intégration pourrait-elle donner aux élèves du dispositif le sentiment qu'ils sont « intégrables », et qu'à l'issue de leur séjour, ils seront à même de retourner dans une classe ordinaire ? Comme le déclare un enseignant : « Un dispositif relais situé à l'extérieur du collège de rattachement [...] ne fait pas progresser

l'élève. Il se sent en effet marginalisé, perd ses repères de collégien et ne songe qu'à retourner dans son collège d'origine. » La question demeure ouverte.

Le manque de temps, dans le collège d'origine, pour suivre les élèves lors de leur séjour

De nombreux enseignants déplorent le peu de relations qui existent entre le dispositif et les collèges d'origine. Ces derniers délèguent trop souvent la prise en charge de leurs élèves, et ne se considèrent pas assez comme partie prenante de leur réintégration dans le collège unique. Or, pour que le séjour en dispositif soit bénéfique à chaque élève, il faut que les deux équipes définissent ensemble les objectifs à assigner à son séjour, et collaborent à l'obtention de ces objectifs (par exemple, définissent ensemble le travail à faire faire à l'élève durant son séjour...) : « *Le passage en classes relais sera d'autant plus réussi que le projet aura été réellement travaillé avec le jeune dans le collège d'origine* ».

Par ailleurs, c'est à l'occasion de relations étroites avec l'établissement d'origine, que le dispositif pourra apparaître comme une véritable chance pour les élèves, ce qui permettra de modifier les représentations : d'une part celles des enseignants des classes ordinaires (« *L'établissement d'origine ne doit pas se "débarrasser" d'un jeune* »), et d'autre part celles des élèves, qui pour progresser, doivent ne pas avoir le sentiment d'être relégués pour le confort de leur classe d'origine (« *Il faudrait une collaboration partagée avec l'équipe éducative du collège d'origine car la place des élèves doit demeurer intacte dans l'établissement d'origine* »).

Le manque de temps, dans le collège de retour, pour soutenir les élèves

Au retour des élèves, malgré les progrès qu'ils ont réalisés, deux problèmes demeurent :

- même lorsque leur comportement a changé, les professeurs de leur classe de retour (qui est leur classe d'origine dans 80 % des cas) n'ont pas modifié leur regard sur eux. Pourtant, le plus souvent, le

4. Ville-École-Intégration, n° 115, décembre 1998.

coordonnateur leur a transmis des informations sur le comportement de l'élève durant son séjour, le programme qu'il a suivi et les compétences qu'il a développées, *via* des échanges ou des séances de travail. Mais est-ce suffisant, s'il n'y a pas eu un réel suivi de l'élève tout au long de son séjour ? « On note une différence entre le retour d'un élève qui était suivi régulièrement et celui d'un élève dont le collègue d'origine se déchargeait de toute responsabilité » ;

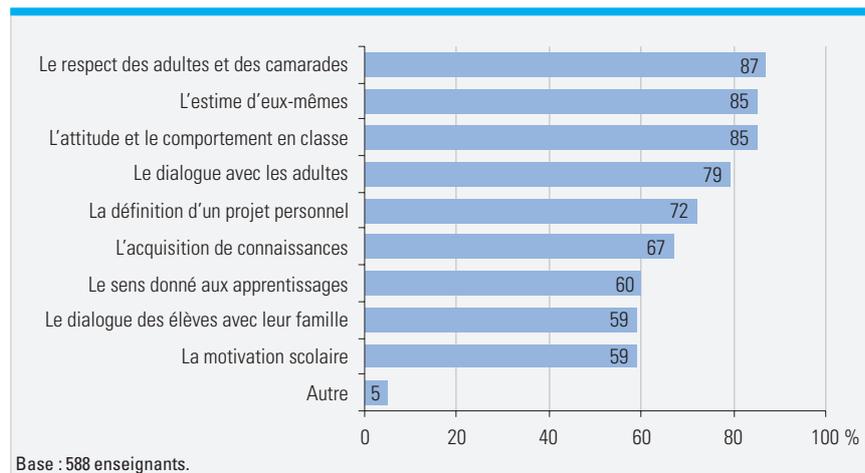
- les élèves, lors de leur retour, ont encore grandement besoin d'être soutenus : « La motivation, l'implication dans le travail, ont tendance à s'essouffler dès le retour de l'élève, car il ne se sent plus personnellement et quotidiennement épaulé, stimulé, valorisé ». Le problème est qu'entre le dispositif et la classe de retour, les conditions d'enseignement, et notamment le temps que les enseignants peuvent consacrer à chaque élève, vont beaucoup changer. Certains enseignants proposent la réintégration progressive des élèves dans une classe ordinaire, pour amortir le choc d'un retour trop brutal (57 % des dispositifs la pratiquent déjà). Mais même avec un retour progressif, faute d'un accompagnement suffisant, souvent l'élève est amené à reprendre les comportements qu'il adoptait avant son séjour, ce qui pèse beaucoup sur l'efficacité à long terme des dispositifs relais.

Un bilan globalement positif, mais à nuancer

Les enseignants interrogés sont nombreux à insister sur l'apport essentiel des dispositifs. Les conditions de séjour favorables (les faibles effectifs, les relations de proximité et de confiance avec les adultes, les activités de socialisation, les enseignements scolaires mieux adaptés...), améliorent le bien-être et le savoir-être de nombreux élèves en grande difficulté et offrent souvent à ces derniers l'occasion de réaliser un nouveau départ. Le séjour en dispositif relais est considéré comme positif (pour la majorité des élèves) par environ 80 % des enseignants (graphique 5) pour ce qui relève du respect

GRAPHIQUE 5 – Selon vous, les élèves retirent-ils des effets positifs de leur séjour en ce qui concerne les points suivants (en %) :

(Réponses : « Presque la totalité des élèves » + « La moitié des élèves »)
France métropolitaine + DOM



Source : MEN-MESR DEPP

des adultes et des camarades, de l'estime d'eux-mêmes, de l'attitude et/ou du comportement en classe, et du dialogue des élèves avec les adultes.

Sur les aspects cognitifs ou le rapport aux apprentissages, les réponses sont un peu moins unanimes, bien qu'encore très positives : 60 % à 70 % des enseignants considèrent que le séjour des élèves a permis à la majorité (voire la totalité) d'entre eux de progresser quant à la définition de leur projet personnel, l'acquisition des connaissances, le sens qu'ils donnent aux apprentissages, et leur motivation scolaire. Ces résultats positifs sont le fruit d'un enseignement alternatif, plus actif, et plus adapté aux élèves en difficulté (surtout en ce qui concerne celui proposé par les professeurs du premier degré).

Mais les dispositifs présentent aussi des limites importantes : ils ne remettent pas

toujours les élèves à niveau sur le plan des connaissances et compétences scolaires, et surtout, leur efficacité prend trop souvent fin au retour des élèves dans leur établissement d'origine. Pour améliorer cette situation, il serait notamment souhaitable que les dispositifs relais ne constituent pas une solution privilégiée pour le traitement des élèves perturbateurs, mais que les collègues travaillent conjointement avec eux pour suivre les élèves lors de leur séjour, et les accompagner à leur retour.

Par ailleurs, ce travail conjoint de prise en charge des élèves avec les équipes d'origine et de retour permettrait sans doute à ces dernières de modifier elles aussi leurs pratiques pour les adapter au mieux aux élèves en difficulté dont ils ont la charge.

Jeanne Benhaim-Grosse, DEPP B4

Pour en savoir plus

Stéphane Bonnéry et Elisabeth Martin, *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Éd. ESF, 2002.

« Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes relais – Année scolaire 2006-2007 », *Note d'information* 09.04, MENJVA-DEPP, mars 2009.

« L'évolution sur trois ans des élèves accueillis en dispositifs relais – Années scolaires 2006-2007, 2008-2009 et 2009-2010 », *Note d'Information* 11.20, MENJVA-DEPP, décembre 2011.

Les pratiques éducatives et pédagogiques auprès des élèves accueillis en dispositif relais l'année 2009-2010, Les dossiers, MEN-DEPP, à paraître.

www.education.gouv.fr/statistiques
depp.documentation@education.gouv.fr