



les

# dossiers

Enseignement scolaire

Les pratiques  
d'enseignement  
et d'apprentissage  
en dispositif relais

202 [avril 2013]

ministère  
éducation  
nationale



# *les dossiers*

Ministère de l'éducation nationale,  
Secrétariat général  
Direction de l'évaluation,  
de la prospective et de la performance

Ministère de l'éducation nationale  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Directrice de publication : **Catherine MOISAN**

## *les dossiers*

Responsable de ce numéro : **Jeanne BENHAÏM-GROSSE**  
Secrétaire de rédaction : **Clémence NIÉRAT**

DEPP – Département de la valorisation et de l'édition  
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15  
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEPP  
Téléphone : 01 55 55 73 58

# ***Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais***

Responsable de ce numéro : **Jeanne BENHAÏM-GROSSE**

Ministère de l'éducation nationale  
Secrétariat général  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance



# TABLE DES MATIÈRES

<b>Synthèse</b>	<b>7</b>
<b>Présentation de l'étude</b>	<b>15</b>
<b>A. La méthodologie</b>	<b>15</b>
1. L'objet de l'étude	15
2. Le corpus à étudier	16
<b>B. Les taux de réponse</b>	<b>16</b>
1. Le taux de réponse des coordonnateurs/principaux	16
2. Le taux de réponse des enseignants	16
3. Le taux de réponse des intervenants extérieurs	18
<b>C. La représentativité des répondants</b>	<b>20</b>
1. La représentativité des répondants par rapport aux acteurs interrogés	20
2. La représentativité des acteurs interrogés par rapport à la population totale	20
<hr/>	
<b>PARTIE I - LES ACTEURS DU DISPOSITIF</b>	<b>23</b>
<hr/>	
<b>A. La composition des équipes éducatives</b>	<b>23</b>
1. Les acteurs associés à l'élaboration du projet pédagogique et éducatif	23
2. La composition des équipes selon le statut des personnels	24
3. La composition des équipes selon la proportion hommes/femmes	27
<b>B. Les fonctions de chacun au sein de l'équipe éducative</b>	<b>27</b>
1. Les fonctions du coordonnateur	27
2. Les fonctions des enseignants	31
3. Les fonctions des intervenants extérieurs	32
<b>C. Le profil des enseignants</b>	<b>37</b>
1. Le statut et la discipline des enseignants interrogés	37
2. L'expérience professionnelle des enseignants	38
3. Les formations spécifiques des enseignants	41
4. Les motivations spécifiques des enseignants	44
<b>D. Le profil des intervenants extérieurs</b>	<b>47</b>
1. Les éducateurs	48
2. Les animateurs et la PJJ	48
<b>E. Les problèmes de recrutement</b>	<b>49</b>
1. Un recrutement insuffisant de certaines catégories de personnels	49
2. Des critères de recrutement inadaptés	50
<hr/>	
<b>PARTIE II - LA PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES DES DISPOSITIFS RELAIS</b>	<b>53</b>
<hr/>	
<b>A. L'admission des élèves dans le dispositif</b>	<b>53</b>
1. La présentation du dispositif relais	53
2. La procédure d'admission	55
3. Les modalités d'accueil	58
4. Le profil des élèves accueillis	59
<b>B. L'intégration des élèves à la vie de l'établissement de rattachement</b>	<b>61</b>
1. Les lieux et interclasses partagés avec les autres élèves de l'établissement	62
2. La participation des élèves aux actions dans lesquelles l'établissement est impliqué	63
3. Les activités de découverte du monde professionnel ou préprofessionnel	63
<b>C. Le tutorat des élèves du dispositif relais</b>	<b>66</b>
1. Les modalités de tutorat	66
2. Le rôle des tuteurs	67
3. Les relations trop distendues entre l'équipe du dispositif et les collègues	69
<b>D. Les relations du dispositif avec les familles</b>	<b>70</b>
1. Les différentes modalités de dialogue avec les familles	70
2. L'objet du dialogue avec les familles	72
3. Les effets du dialogue avec les familles, décrits par les coordonnateurs	72
<b>E. Le retour des élèves à l'issue de leur séjour en dispositif</b>	<b>75</b>
1. Un retour souvent trop hâtif	75
2. Le choix de l'établissement de retour	75
3. Les relations du dispositif avec l'établissement de retour	76

<b>PARTIE III - LES ACTIVITÉS « DE SOCIALISATION » ET D'APPRENTISSAGE EN DISPOSITIF RELAIS</b>	<b>81</b>
<b>A. Les activités « de socialisation »</b>	<b>82</b>
1. Les activités « de socialisation » pratiquées par les élèves	82
2. Les activités « de socialisation » proposées par les enseignants	83
<b>B. Les enseignements disciplinaires et interdisciplinaires</b>	<b>85</b>
1. Les disciplines étudiées par les élèves	85
2. Les disciplines proposées par les enseignants	88
<b>C. La place des pratiques pédagogiques particulières</b>	<b>89</b>
1. La part des pratiques pédagogiques particulières dans les activités scolaires	90
2. La part des pratiques pédagogiques particulières dans les enseignements proposés	91
<b>PARTIE IV - LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT EN DISPOSITIF RELAIS</b>	<b>95</b>
<b>A. La référence au socle commun de connaissances et de compétences</b>	<b>95</b>
1. La proportion d'enseignants qui se réfèrent au socle commun selon leur profil	96
2. La proportion d'enseignants qui se réfèrent au socle commun selon la compétence	96
3. Les domaines les plus travaillés de chaque compétence	97
<b>B. Les supports d'enseignement</b>	<b>101</b>
<b>C. L'enseignement en binôme</b>	<b>102</b>
1. La fréquence de l'enseignement en binôme	102
2. Les objectifs de l'enseignement en binôme	103
<b>D. Les modalités d'enseignement</b>	<b>105</b>
1. La fréquence de la mise en activité des élèves en dispositif	105
2. Les modalités de la mise en activité des élèves	106
3. La description des modalités d'enseignement pratiquées	109
4. Le travail à faire en dehors de la classe	112
<b>E. L'évaluation des élèves</b>	<b>112</b>
1. Les évaluations réalisées à l'entrée et à la sortie de l'élève	112
2. Les évaluations réalisées lors du séjour de l'élève	113
<b>PARTIE V - LE BILAN DES SÉJOURS</b>	<b>117</b>
<b>A. Les effets sur les élèves, décrits par les enseignants</b>	<b>117</b>
1. Les effets positifs sur les élèves	117
2. Les aspects les plus déterminants pour la réussite du séjour des élèves	118
3. Les limites de l'apport des dispositifs aux élèves	119
<b>B. Les effets sur les personnels, décrits par eux-mêmes</b>	<b>120</b>
1. Une expérience personnelle forte	120
2. Une expérience qui modifie leurs pratiques professionnelles	121
<b>CONCLUSION - PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LES DISPOSITIFS RELAIS</b>	<b>123</b>
<b>A. Les problèmes à résoudre</b>	<b>123</b>
1. Les problèmes relatifs à l'admission des élèves dans le dispositif	123
2. Les problèmes relatifs à l'équipe éducative	123
3. Les problèmes relatifs aux enseignements dispensés	124
4. Les problèmes soulevés durant le séjour des élèves	124
5. Les problèmes soulevés par le retour des élèves	124
<b>B. Des propositions plus larges</b>	<b>125</b>
1. Des dispositifs plus nombreux pour couvrir des besoins croissants	125
2. Un dispositif relais dans chaque collège	125
3. Un type de structure supplémentaire	126
4. Un autre fonctionnement du collège	126

# SYNTHÈSE

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, en plus de 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 ? Pour répondre à ces questions, deux axes d'interrogations ont été privilégiés :

- la prise en charge des élèves décrocheurs repose-t-elle sur les seuls dispositifs ou, au contraire, ces derniers travaillent-ils en collaboration avec les collègues (du réseau, d'origine, de rattachement, de retour) qui se sentent désormais une responsabilité devant la déscolarisation des jeunes les plus en difficulté ?
- quels sont les objectifs d'enseignement/apprentissage visés en dispositif relais ? Comment cherche-t-on à préparer les élèves à leur retour en classe « traditionnelle » ? Par des détours pédagogiques ? Par la multiplication d'activités de rattrapage et/ou de remédiation ? Les choix effectués traduisent-ils une volonté d'intégration des élèves ou l'abandon de cet objectif ?

## LES ACTEURS DU DISPOSITIF

### La composition des équipes

Contrairement aux autres équipes éducatives de collège, celles des dispositifs ne sont pas constituées d'un nombre statutairement déterminé d'acteurs. Leur composition varie donc, notamment en fonction de leurs besoins, de leurs partenariats, de leur budget et leurs diverses contraintes. Elles comprennent 8 personnes en moyenne, en classe comme en atelier<sup>1</sup> : 3,6 enseignants, 1,8 éducateur, 1,3 animateur et 1,0 autre personne.

Parmi les enseignants, 2,9 sont professeurs du second degré (professeurs agrégés, certifiés ou professeurs de lycée professionnel), 0,7 sont professeurs du premier degré (dont 0,3 professeurs du premier degré spécialisés). Quel que soit leur statut ou le type de dispositifs dans lequel ils exercent, qu'ils soient coordonnateurs ou non, la moitié des enseignants en dispositif relais sont des hommes, ce qui indique une surreprésentation masculine par rapport au niveau national.

Mais ces moyennes dissimulent une grande dispersion des effectifs (83 % des équipes comprennent entre 3 et 12 personnes), une grande dispersion des temps de travail réalisés au sein du dispositif (certaines personnes y assument des fonctions à temps plein alors que d'autres n'y consacrent qu'une heure ou deux par semaine) et de grandes différences dans le statut des personnels qui composent les équipes. De ce fait, les fonctions de chacun, fixées moins par son statut que par les nécessités particulières auxquelles le dispositif doit faire face, vont également être très variables, voire parfois floues : certains personnels de statut différent vont pouvoir y remplir en partie les mêmes fonctions et certains personnels de même statut, des fonctions différentes.

### Les fonctions de chacun au sein de l'équipe

Parmi les intervenants extérieurs, les éducateurs sont ceux qui travaillent le plus longtemps dans la semaine (le plus souvent à temps complet ou à mi-temps) auprès des élèves du dispositif : ils prennent les élèves en charge plutôt individuellement, plutôt dans les domaines éducatif et relatif à la citoyenneté ou à la santé. Ils sont chargés préférentiellement des entretiens individualisés et des contacts avec les familles, le réseau social et la justice.

Les animateurs travaillent plutôt ponctuellement dans le dispositif, le plus souvent une à trois heures par semaine. Ils prennent les élèves en charge pour des actions le plus souvent collectives, plus spécifiquement dans les secteurs culturel, artistique et scientifique.

Mais, notamment parce que 44 % des dispositifs n'ont pas d'éducateur ou n'en ont qu'un seul et 64 % n'ont pas d'animateur ou n'en ont qu'un seul, les deux types d'intervenants sont amenés à se substituer les uns aux autres en ayant, lorsque c'est nécessaire, des actions similaires auprès des élèves.

Parmi les enseignants, deux profils émergent et s'opposent sur tous les points étudiés :

- les coordonnateurs et les professeurs du premier degré non coordonnateurs : ils sont le plus souvent entrés dans le dispositif sur appel à candidature, travaillent peu ailleurs et ont l'expérience de publics particuliers. Ils sont plus nombreux à avoir reçu une formation spécifique et à en souhaiter une (nouvelle ou première). Ces enseignants (coordonnateurs et professeurs du premier degré non coordonnateurs) exercent des fonctions spécifiques : ils ont notamment une durée hebdomadaire d'enseignement longue, un nombre de disciplines à enseigner élevé et une part importante d'activités de socialisation dans l'emploi du temps des élèves ;

---

<sup>1</sup> Les classes relais sont les premiers dispositifs créés en 1998. Elles peuvent s'appuyer sur le secteur associatif. Les ateliers relais, créés en 2002 pour faire face à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté, travaillent toujours en partenariat avec une association (mouvement d'éducation populaire, fondation bénéficiant d'une reconnaissance d'utilité publique, etc.).



- les professeurs du second degré non coordonnateurs : ils sont le plus souvent entrés dans le dispositif sur proposition interne, la majorité de leur temps de travail se passe hors dispositif. Ils ont peu l'expérience de publics particuliers, sont peu nombreux à avoir reçu une formation spécifique et sont moins nombreux que les autres à en souhaiter une. Ils n'enseignent que quatre heures par semaine en moyenne en dispositif, une seule discipline le plus souvent et ne proposent quasiment pas d'activités de socialisation. Ces deux types de profils sont presque toujours associés à des pratiques différentes.

Une seule réponse est indépendante du profil des enseignants : environ deux tiers d'entre eux, quel que soit leur profil, considèrent que le plus important des objectifs pour parvenir à la rescolarisation et/ou à la poursuite de la formation des élèves de dispositifs est le rétablissement de la confiance en soi des élèves, environ un tiers pensent qu'il s'agit du rétablissement du respect d'autrui et des règles alors que très peu citent l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun.

### Les différences entre classe et atelier relais

La constitution des équipes éducatives en classe et en atelier relais présente deux différences majeures : d'une part, il y a plus d'éducateurs en classe relais et, lorsqu'il y en a, ces derniers y jouent un rôle plus actif ; d'autre part, il y a des personnels d'association dans tous les ateliers relais, ce qui n'est pas le cas dans toutes les classes, et ils jouent en atelier un rôle plus actif que celui qu'ils jouent le cas échéant dans une classe.

Il n'y a pas de différence en classe et en atelier dans les profils et les fonctions des coordonnateurs, professeurs du premier degré non coordonnateurs et professeurs du second degré non coordonnateurs. Les proportions d'enseignants de différents profils ne sont pas différentes dans les deux types de dispositifs : les équipes de classes relais et d'ateliers relais comportent en moyenne des proportions similaires de coordonnateurs/professeurs non coordonnateurs, ainsi que des proportions similaires de professeurs du premier degré/professeurs du second degré. La distinction classe/atelier relais, si importante quant au profil des élèves accueillis<sup>2</sup>, n'est donc pas discriminante en ce qui concerne le profil des enseignants qui y travaillent. De ce fait, malgré les différences de pratiques entre les profils d'enseignants, les pratiques pédagogiques offertes dans les deux types de dispositifs restent proches.

### Les problèmes de recrutement

Le problème des équipes est qu'elles sont trop souvent incomplètes au regard des besoins des élèves. Les enseignants se déclarent souvent isolés : « Un enseignant seul ne peut pas tout assumer. » Les dispositifs relais semblent souvent manquer de personnels éducatifs, d'éducateurs, d'enseignants spécialisés, d'assistants d'éducation et d'assistants sociaux.

De plus, de nombreux enseignants souhaitent qu'un psychologue intervienne dans le cadre du dispositif : « *La dimension psychologique est complètement occultée dans le dispositif, laissant l'éducateur et l'enseignant sans ressource.* » D'autres proposent que des partenariats avec des psychologues, des conseillers d'orientation-psychologues (COP), des centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), etc. puissent se mettre en place pour « diagnostiquer plus aisément et rapidement les difficultés ».

Par ailleurs, les équipes doivent être stables et formées de personnels expérimentés, ce qui n'est pas toujours le cas. Les critères de recrutement ne permettent pas de pérenniser l'intervention des enseignants : « *Dans mon établissement, les heures dédiées à la classe relais sont considérées par le chef d'établissement comme une variable d'ajustement. Ainsi de nombreux collègues participent à la classe relais durant une année scolaire puis s'arrêtent.* » ; « *Il faut éviter les "parachutages" et les placements par défaut.* »

Les problèmes de recrutement sont similaires pour les intervenants extérieurs : « *Je trouve dommage que les "éducateurs" faisant fonction soient sur des emplois précaires qui les empêchent de s'investir à long terme. Le recrutement de ces personnels est à revoir.* » De plus, leurs statuts sont précaires, ce qui empêche leur professionnalisation.

## LA PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES DES DISPOSITIFS RELAIS

Les partenaires des dispositifs délèguent-ils à ces derniers la prise en charge des élèves perturbateurs ou considèrent-ils les élèves en difficulté comme réintégréables ? Cette interrogation, on l'a vu, renvoie à celle de la prise en charge des élèves (décrocheurs ? perturbateurs ? en difficulté ?) : repose-t-elle seulement sur les dispositifs, ou aussi sur leurs différents partenaires, qui s'en sentent désormais la responsabilité ?

### L'admission des élèves dans le dispositif

Des élèves qui pourraient bénéficier d'un séjour en dispositif n'en intègrent pas toujours un parce qu'ils ne sont pas toujours identifiés (par exemple, de nombreuses filles en difficulté mais non perturbatrices). *A contrario*, des élèves qui ne peuvent pas bénéficier d'un séjour en dispositif (par exemple, s'ils sont perturbateurs mais en « trop » grande difficulté pour un travail efficace dans le cadre d'un dispositif) en intègrent tout de même parfois un. Les commissions les acceptent parfois (par manque de structures adéquates, pour répondre à des objectifs quantitatifs, etc.) mais au risque de perturber le travail réalisé avec les autres élèves. Les professeurs demandent à revoir les conditions d'admission et/ou la procédure elle-même : « *L'équipe doit être davantage impliquée dans la sélection des élèves.* »

---

<sup>2</sup> Notes d'information sur le suivi des élèves accueillis en dispositif relais, notamment « L'évolution sur trois ans des élèves accueillis en dispositif relais - Années scolaires 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010 », Note d'information n° 11-20, décembre 2011.

Du côté des élèves, il arrive que le dispositif leur soit présenté dans le collège d'origine comme une sanction et non comme une opportunité. Ainsi se transmet parfois l'image du dispositif comme instrument de relégation, ce qui handicape le travail que l'on peut y faire et crée ainsi un cercle vicieux auquel il est difficile de mettre fin.

Dans tous ces cas, nombreux mais non majoritaires, les dispositifs relais semblent cantonnés à la fonction de mise à l'écart des élèves perturbateurs, ce qui nuit à leur objectif de réintégration.

## L'intégration des élèves à la vie de l'établissement de rattachement

Lorsqu'un dispositif est situé dans les locaux de leur collège de rattachement, ses élèves participent beaucoup plus à la vie de ce dernier (lieux communs, interclasses, cantine, récréations, horaires, etc.) que lorsqu'il est situé à l'extérieur.

Mais la participation à la vie du collège est-elle ici synonyme d'intégration ? Est-elle souhaitée ou le résultat de contraintes ? Elisabeth Martin<sup>3</sup> faisait part en 1998 des divergences de points de vue : « 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. » Selon elle, c'est parce que les classes relais n'arrivaient pas à trouver de financement pour louer un local indépendant que la grande majorité d'entre elles se trouvaient dans des locaux scolaires. Aujourd'hui, les dispositifs sont le plus souvent sortis de l'école : moins de la moitié d'entre eux (45 %) sont situés au sein de l'établissement de rattachement et 52 % sont situés à l'extérieur (dont 31 % dans des locaux prêtés et 21 % dans des locaux loués). Cette dernière situation, plus difficile à obtenir, semble donc être le résultat d'une volonté affirmée des acteurs.

Les équipes qui restent au sein du collège le font-elles par contrainte ou par choix ? Deux tiers d'entre elles (soit 30 % de l'ensemble) voient leurs élèves participer globalement à la vie du collège (il semble donc que leur localisation soit un choix) contre un tiers (soit 15 % de l'ensemble) qui semblent chercher à ce que leurs élèves n'aient pas de contacts trop fréquents avec les autres (leur localisation au sein du collège semble relever d'une contrainte).

Pourtant, il restera toujours des enseignants favorables à l'intégration du dispositif au sein du collège : « Un dispositif relais situé à l'extérieur du collège de rattachement, comme c'était le cas lors de mes deux premières années d'enseignement en classe relais, 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. Après avoir enseigné un an dans une classe relais située maintenant à l'intérieur du collège, je constate que les élèves veulent être reconduits à chaque session. » La question demeure ouverte.

## Le tutorat des élèves du dispositif relais

Dans la plupart des dispositifs, un tuteur est désigné pour chaque élève très rapidement, souvent avant même son admission. Mais, contrairement aux textes, dans 10 % des dispositifs, aucun tuteur n'est désigné. Les tuteurs ont pour fonction de soutenir les élèves et de favoriser la collaboration entre les équipes du dispositif, de l'établissement d'origine et de l'établissement de retour.

Lorsque l'élève ne retourne pas dans son établissement d'origine, le tuteur est rarement choisi dans l'établissement de retour de l'élève. Environ 8 % des élèves de dispositifs ont un tuteur hors établissement de retour. Or, les déclarations de fin de questionnaire attestent que le retour de l'élève reste le grand problème des dispositifs relais. Elles font état de la nécessité de relations plus nombreuses et régulières entre le dispositif et l'établissement de retour, ainsi que d'un soutien beaucoup plus vigoureux de l'élève à son retour. Mais si le tuteur relève d'un autre établissement que celui de retour, ses fonctions, qui sont de faire le lien entre deux équipes pédagogiques auxquelles il n'appartient pas et d'aider un élève qui n'est pas du même établissement que lui, semblent très malaisées.

## Les relations du dispositif avec les familles

Les familles aussi sont considérées comme des partenaires qui ont leur rôle à jouer, conjointement aux dispositifs, dans la prise en charge des élèves. Pour les aider à tenir ce rôle, les dispositifs leur proposent de deux à cinq réunions durant le séjour. Il existe un lien fort entre le nombre de réunions avec les familles et les effets de leur séjour sur les élèves, mais sa causalité n'est pas évidente à déterminer :

- le nombre important de réunions avec les familles peut témoigner de leur implication dans la scolarité de leur enfant. C'est peut-être avant tout à cette implication que l'élève doit la réussite de son séjour. Comme le déclare un professeur à la fin du questionnaire : « Les échecs rencontrés ne sont pas dus à certaines limites du dispositif mais au manque voire à l'absence d'implication des familles. » ;
  - lorsque les familles ne sont pas très impliquées, les réunions avec les familles (lorsqu'elles s'y rendent) peuvent être le lieu d'un travail, non seulement « avec » elles mais surtout « sur » elles : « La plupart du temps, les problèmes des jeunes admis en classe relais ont majoritairement une origine familiale (...) au point que, dans certains cas, la "gestion des parents" est aussi indispensable que celle de leurs enfants. » ;
  - ce n'est que sous certaines conditions que le travail conjoint des familles et de l'équipe est en effet à l'origine des progrès de l'élève.
- Bien entendu, ces trois éléments se conjuguent de façon propre à chaque situation.

Ainsi, même si l'on ne peut pas déterminer dans quelles proportions jouent ces différents facteurs, il est certain que les réunions avec les familles sont considérées comme indispensables : non seulement avant le séjour de l'élève, pour formaliser son adhésion

---

<sup>3</sup> Elisabeth Martin, correspondante de l'académie de Versailles, membre du Comité national de lutte contre la violence en milieu scolaire : Ville-école-intégration, n° 115, décembre 1998.

au dispositif, mais aussi tout au long de son séjour pour soutenir cette adhésion, pour faire de lui un acteur de son projet et de sa famille un soutien.

### Le retour des élèves à l'issue de leur séjour en dispositif

Après leur séjour, la majorité des élèves retournent dans leur établissement d'origine, voire dans leur classe d'origine. Le plus souvent, le coordonnateur transmet au tuteur des informations sur le comportement de l'élève durant son séjour, les compétences qu'il a acquises et le programme qu'il a suivi. De plus, au-delà de la simple transmission d'informations, des échanges, des séances de travail et des rencontres sont organisés pour faciliter le retour de l'élève.

Les déclarations de fin de questionnaire attestent que, malgré ce suivi, le retour de l'élève reste le principal problème du dispositif relais. Des relations entre le dispositif et l'établissement de retour, plus nombreuses et régulières, sont nécessaires (« *Il est nécessaire [que les élèves puissent] bénéficier de possibilités d'un suivi dans les établissements (...) le plus régulier possible. Sinon, lâcher prise trop tôt entraîne l'accentuation des difficultés initiales.* ») ainsi qu'une réintégration progressive de l'élève : « *Je pense que (...) l'élève devrait réintégrer son établissement pour deux demi-journées par semaine pour ne pas installer une coupure totale, car le retour est difficile.* »

Mais est-ce suffisant ? Les professeurs le décrivent bien en fin de questionnaire : le problème principal de l'élève lors de son retour est qu'il a encore besoin d'être grandement soutenu : « *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.* »

Faute d'un soutien suffisant, l'élève est amené à reprendre les comportements qu'il adoptait avant son séjour, ce qui pèse grandement sur l'efficacité à long terme des dispositifs relais. 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.

\*\*\*

Ainsi, la prise en charge des élèves des dispositifs relais ne repose pas uniquement sur les dispositifs eux-mêmes. Une certaine collaboration existe avec les établissements d'origine (lorsqu'ils identifient, de façon adéquate et conjointement avec le dispositif, les élèves susceptibles de bénéficier d'un séjour, lorsqu'ils présentent le dispositif aux familles comme une chance pour l'élève, lorsqu'ils se tiennent au courant du travail que font les élèves de leur classe durant leur séjour et de leurs acquis, etc.), les établissements de rattachement (lorsqu'ils intègrent les élèves du dispositif et leur évitent ainsi un sentiment trop fort de relégation) et les établissements de retour (lorsqu'ils arrivent à étayer assez longtemps les élèves comme ces derniers l'ont été durant leur séjour).

Lorsqu'elle existe, cette collaboration permet de développer une problématique d'intégration. Mais est-elle suffisamment fréquente ? Les professeurs interrogés déclarent souvent regretter l'absence d'un travail conjoint avec les collèges, les services de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), les associations, les familles et les autres partenaires. Dans ces cas, les dispositifs ne peuvent que se cantonner au rôle d'accueil d'élèves perturbateurs et de préservation des équilibres des classes traditionnelles.

\*\*\*

## LES ACTIVITÉS DE SOCIALISATION ET D'APPRENTISSAGE EN DISPOSITIF RELAIS

Selon Élisabeth Martin, les activités d'apprentissage peuvent permettre la socialisation des élèves si on arrive, à cette occasion, à modifier le rapport de ces derniers au savoir : empreint de « normalisation » (soumission à la norme par stratégie mais sans adhésion), il doit devenir « normativité » (adhésion à la norme).

Dans les dispositifs, les activités de socialisation (échanges individualisés, conseils d'élèves ou autre pratique de socialisation) sont-elles encore prédominantes, dissociées des apprentissages et considérées comme antérieures à eux ? Corolairement, les pratiques d'enseignement restent-elles essentiellement empreintes de « normalisation » ?

### Les activités de socialisation

Les élèves de dispositifs relais pratiquent en moyenne 3,5 heures d'activités « de socialisation » dans la semaine et parfois beaucoup plus encore. Des échanges individualisés sont proposés aux élèves dans 78 % des dispositifs et des conseils d'élèves existent dans 54 % des dispositifs. Quant aux « autres » activités, elles sont proposées moins souvent, dans 33 % des dispositifs, mais, lorsqu'elles le sont, elles tiennent une place importante dans l'emploi du temps des élèves puisqu'elles durent 2,6 heures hebdomadaires en moyenne.

Des observateurs ont soulevé le risque d'une « spirale de la dépendance par des prises en charge individuelles qui rajoutent des malentendus », la crainte étant que l'élève ait encore besoin, lors de son retour, de l'étayage d'une relation privilégiée avec un adulte alors qu'il ne pourra plus en bénéficier.

Les réponses à la question ouverte de fin de questionnaire indiquent à quel point ces activités sont décisives pour les élèves : « *Ces dispositifs permettent aux élèves de reprendre confiance en eux et dans les adultes qui les accompagnent grâce au dialogue, à l'écoute.* » ; « *Les jeunes sont très sensibles au fait qu'ils sont peu nombreux, en un lieu où un dialogue plus profond avec l'adulte est possible.* » ; « *Pour beaucoup d'élèves, le retour au collège est une "véritable souffrance" car ils n'ont plus d'adulte avec qui dialoguer et sur qui ils peuvent s'appuyer.* » D'ailleurs, des lieux de paroles, inspirés de ceux créés à l'origine dans les dispositifs, ont été repris dans certains collèges.

## Les enseignements disciplinaires et interdisciplinaires

Les dispositifs opèrent un recentrage encore plus important que ne le fait le socle commun de connaissances et de compétences : les deux matières les mieux dotées dans les classes traditionnelles (le français et les mathématiques) ont des horaires encore plus importants en dispositif relais. L'EPS a environ les mêmes. Les autres disciplines, qu'elles relèvent ou non du socle, voient leurs horaires se réduire fortement dans le cadre des dispositifs relais.

Les professeurs du premier degré enseignent en moyenne 3,8 disciplines contre 1,6 discipline pour les professeurs du second degré. Ces derniers gardent, dans les dispositifs, une fonction de « spécialistes » d'une discipline. Il arrive cependant assez souvent que des professeurs du second degré n'enseignent pas en dispositif leur discipline d'origine mais plutôt celles que le recentrage nécessite : c'est le cas de 43 % (en moyenne) des professeurs de technologie, physique-chimie, arts plastiques et SVT.

## La part des pratiques pédagogiques particulières dans les activités scolaires

Les pratiques d'enseignement des savoirs restent-elles essentiellement empreintes de « normalisation » ?

Les activités scolaires pratiquées par les élèves sont en grande majorité disciplinaires ou interdisciplinaires et souvent centrées sur le français et les mathématiques. La place des pratiques pédagogiques particulières (en moyenne, un quart du temps des activités scolaires) varie fortement selon les dispositifs et les disciplines. Le français ou les mathématiques, par exemple, se déploient peu dans ce cadre. Les enseignants semblent considérer que c'est ainsi qu'ils prépareront au mieux et au plus vite les élèves aux enseignements « traditionnels », le plus souvent proposés dans les classes de collège, afin de les préparer à leur retour. De nombreux professeurs, lors de la question ouverte de fin de questionnaire, semblent aller dans ce sens : « *Les cours sont difficiles à rattraper. Trouver des améliorations (récupérer les cours suffisamment tôt, mettre en place des créneaux horaires pour travailler avec chacun) est l'une de nos préoccupations actuelles.* »

Il semblerait que les enseignants ne prennent le risque du détour pédagogique que dans certaines disciplines. Les activités d'apprentissage semblent avoir plus souvent pour but d'adapter les élèves que de modifier leur rapport au savoir. Si la durée des séjours était beaucoup plus longue (ce que les enseignants déclarent très souvent souhaiter dans la question ouverte de fin de questionnaire), les pratiques pédagogiques particulières pourraient peut-être se multiplier car le souci d'adaptation rapide des élèves à leur retour en collège ne serait pas aussi prégnant.

Du côté des enseignants, les professeurs du second degré non coordonnateurs semblent se cantonner à un enseignement proche de ce qu'ils font dans leurs classes traditionnelles et délèguent les pratiques pédagogiques particulières à leurs collègues coordonnateurs et/ou professeurs du premier degré (qui interviennent plus longtemps devant les élèves, ont plus l'habitude de la difficulté scolaire, ont plus de formation spécifique, etc.). Cette situation 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). Elle relève peut-être aussi d'un manque de formation spécifique des professeurs du second degré non coordonnateurs (alors que 79 % des enseignants de dispositifs relais souhaitent bénéficier d'une formation spécifique).

Ainsi, les enseignants ne considèrent pas les activités de socialisation comme un tremplin vers des pratiques d'enseignement plus actives. Au contraire, il semblerait que, puisqu'ils n'obtiennent pas les moyens de modifier leurs pratiques pédagogiques (notamment les formations qu'ils souhaitent), la multiplicité des activités de socialisation leur permette de se sentir dédouanés de cette évolution.

## LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT EN DISPOSITIF RELAIS

### La référence au socle commun de connaissances et de compétences

79 % des enseignants de dispositifs relais, en classe comme en atelier, déclarent se référer au socle commun de connaissances et de compétences, l'attestation de maîtrise des connaissances et compétences étant devenue obligatoire l'année de l'enquête.

Les coordonnateurs, même lorsqu'ils sont professeurs du second degré, se réfèrent au socle plus souvent que les professeurs non coordonnateurs. Cette différence est corrélée à des divergences de pratiques. Est-ce à dire que la référence au socle modifie les pratiques enseignantes ou que les coordonnateurs ont adopté ce référentiel parce que celui-ci s'insère plus facilement dans leurs pratiques ?

Par ailleurs, hormis pour le français et pour les compétences « non disciplinaires », en dispositif relais, les professeurs du premier degré ont tendance à se recentrer 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 moins souvent travaillés et plus larges. Ainsi, il semblerait que les professeurs du premier degré qui enseignent en dispositif se réfèrent non pas au socle lui-même mais, à l'intérieur de celui-ci, à une « base », le « socle du socle », qui ne comprendrait qu'un nombre encore plus restreint de domaines destinés aux élèves les plus en difficulté.

### L'enseignement en binôme

65 % des enseignants déclarent intervenir (toujours ou souvent) avec un autre acteur du dispositif. Les coordonnateurs sont nettement plus nombreux à travailler en binôme (76 %) que leurs collègues (53 %). Même lorsqu'ils ne sont pas coordonnateurs, les professeurs du premier degré sont plus nombreux (65 %) à travailler en binôme que ceux du second degré (51 %). En revanche, il « suffit » aux professeurs du second degré d'être coordonnateur pour travailler souvent (71 %) ainsi.

45 % des enseignants déclarent travailler en binôme avec un assistant d'éducation, 18 % avec un autre enseignant, 17 % avec un éducateur, 14 % avec un représentant d'association et 12 % avec l'ensemble de l'équipe.

75 % des enseignants qui interviennent (même occasionnellement) en binôme le font (toujours ou souvent) pour pratiquer une pédagogie différenciée (chaque élève ou petit groupe a sa propre tâche), 52 % parce qu'un des élèves a besoin d'un adulte auprès de lui (mais il fait la même activité que les autres), 38 % pour maintenir le calme et 35 % pour intervenir dans un cadre pluridisciplinaire. 8 % le font pour une autre raison. Les motifs des enseignants ne diffèrent pas selon leur profil (coordonnateurs ou non, travaillant en atelier ou en classe, premier ou second degré).

## Les supports d'enseignement

Les enseignants de dispositifs préfèrent de loin élaborer eux-mêmes leurs supports d'enseignement : 86 % utilisent (toujours ou souvent) des documents et 79 % des supports de cours conçus par leurs soins contre 23 % qui utilisent des manuels scolaires. Seulement 8 % des enseignants de dispositifs travaillent sur des supports fournis par les enseignants de la classe d'origine (ce qui semble indiquer un travail en commun peu fréquent).

Les enseignants proposent des fiches d'exercices (56 %) et des fiches de remédiation (44 %) qui visent la mise en activité des élèves. Les documents non écrits sont utilisés par environ 20 % des enseignants, les logiciels par 26 % d'entre eux, les documents iconographiques par 25 %, les documents audiovisuels par 23 %.

## Les modalités d'enseignement en dispositif relais

Il a été demandé aux enseignants avec quelle fréquence ils avaient recours aux différentes modalités d'activités d'apprentissage avec les élèves :

- 62 % des enseignants proposent (toujours ou souvent) un travail individualisé : un travail différent est donné à chaque élève et les élèves travaillent individuellement. Le travail donné aux élèves est probablement choisi en fonction de chacun d'entre eux, par exemple des compétences qu'ils maîtrisent ou non ;
- 61 % des enseignants proposent (toujours ou souvent) un travail traditionnel individuel : les élèves travaillent individuellement mais c'est le même exercice qui est proposé à l'ensemble de la classe. Le type d'exercice donné ne dépend donc pas des compétences des élèves ;
- 35 % des enseignants proposent (toujours ou souvent) un travail par groupes de niveaux ou de compétences : les élèves travaillent en groupe et l'exercice est choisi en fonction de chaque groupe ;
- 31 % des enseignants proposent (toujours ou souvent) un travail traditionnel en groupe : les élèves travaillent en groupe et le même exercice est donné à tous les groupes.

Les deux modalités d'enseignement les plus « actives » (enseignement individualisé et groupes de niveaux) sont plus souvent pratiquées par les coordonnateurs et les professeurs du premier degré tandis que la modalité la plus traditionnelle (travail individuel traditionnel) l'est plus souvent par les professeurs (non coordonnateurs) et les professeurs du second degré. En revanche, les modalités d'enseignement ne sont pas sensiblement différentes en classe ou en atelier relais.

Parmi les deux modalités d'enseignement les plus « actives », l'enseignement individualisé est majoritairement pratiqué en dispositif alors que le fonctionnement en groupes de niveaux l'est moins souvent. Mais ces deux modalités ont en commun d'être adoptées par les enseignants interrogés plus souvent en dispositif que dans leurs classes ordinaires. Les enseignants de dispositifs pratiquent aussi des modalités plus traditionnelles d'enseignement (le travail individuel traditionnel et, dans une moindre mesure, le travail traditionnel en groupe) mais, lorsqu'ils le font, dans la majorité des cas, ils le font aussi souvent dans leurs classes ordinaires.

De plus, la majorité, voire la quasi-totalité des enseignants de dispositifs, pratiquent le cours dialogué et/ou mettent les élèves en activité durant les cours. Cependant, presque la moitié pratique moins souvent chacune de ces deux modalités dans les classes ordinaires. En revanche, le cours magistral est plus caractéristique de l'enseignement en classe ordinaire : peu pratiqué en dispositif, 58 % des enseignants interrogés le pratiquent plus souvent dans leurs classes ordinaires.

Globalement, les modalités d'enseignement sont donc plus « actives » en dispositif que dans les classes ordinaires.

## L'évaluation des élèves

Parmi les différentes formes d'évaluation proposées par les enseignants, on peut en distinguer plusieurs types :

- les évaluations « actives » (ce sont 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 ses évaluations) : la co-évaluation (pratiquée par 65 % des enseignants), l'auto-évaluation (41 %), les appréciations écrites sans note (60 %), l'évaluation par compétence en référence au socle commun (47 %), l'évaluation par compétence sans référence au socle commun (40 %) ;
- une évaluation plus « traditionnelle » : la notation (28 %) ;
- deux évaluations qui ne sont en soi, ni actives, ni traditionnelles : l'évaluation orale (60 %) et l'évaluation écrite (59 %).

Les évaluations actives sont employées plus souvent en dispositif tandis que la notation et l'évaluation écrite sont plus souvent utilisées dans les classes ordinaires.

Une analyse multi-variée permet de distinguer deux types d'enseignants à propos de l'évaluation :

- les coordonnateurs, souvent professeurs du premier degré, pratiquent volontiers, en plus des évaluations « traditionnelles », des évaluations « actives » (co-évaluation, auto-évaluation, évaluation formative et évaluation par compétences) ;
  - les professeurs non coordonnateurs, souvent professeurs du second degré, pratiquent essentiellement des évaluations « traditionnelles ».
- Il n'y a pas de différence sensible dans les types d'évaluations réalisées en atelier ou en classe relais.

## Une typologie des enseignants

On peut faire une typologie des enseignants selon leurs modalités principales d'enseignement :

- les coordonnateurs, plutôt partisans d'une pédagogie « adaptée » : ils sont plutôt professeurs du premier degré. Ils ont, durant une partie de leurs cours, des pratiques pédagogiques particulières. Ils pratiquent plus souvent une pédagogie différenciée (individualisation, groupes de niveaux) et moins souvent une pédagogie « traditionnelle » (travail individuel traditionnel). Ils font travailler leurs élèves plus volontiers en groupe 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 ». Par ailleurs, ce sont ces enseignants qui, en plus de leur enseignement, proposent aux élèves des activités de socialisation ;
  - les professeurs non coordonnateurs, plutôt « traditionnels » : ils sont plutôt professeurs du second degré. Ils proposent rarement des pratiques pédagogiques particulières. Ils pratiquent plus souvent une pédagogie « traditionnelle » et moins souvent une pédagogie différenciée (individualisation, groupes de niveaux). Ils font moins souvent travailler leurs élèves en groupe 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 d'évaluations « actives ». Par ailleurs, ces enseignants proposent rarement aux élèves des activités de socialisation.
- Ces deux types d'enseignants se trouvent aussi fréquemment en classe qu'en atelier relais.

Il semble que l'on retrouve donc, au sein du groupe des enseignants, un clivage déjà observé sur les avantages du détour pédagogique et les craintes qu'il suscite : certains enseignants, en adoptant une pédagogie plus traditionnelle, semblent considérer les détours pédagogiques comme un abaissement du niveau d'exigences en termes cognitifs alors que d'autres, au contraire, ayant des pratiques plus actives, semblent y voir une occasion « de retourner dans le cognitif ».

## LE BILAN

### Les effets sur les élèves

Le séjour en dispositif relais semble permettre d'améliorer à la fois le bien-être et le savoir-être des élèves : il est considéré comme positif (pour la majorité voire la totalité des élèves) par environ 80 % des enseignants pour le respect des adultes et/ou des camarades, l'estime d'eux-mêmes, l'attitude et/ou le comportement en classe et le 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 à 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.

À la question ouverte sur ce qu'ils souhaitent ajouter sur le sujet, les enseignants sont nombreux à insister sur l'apport essentiel des dispositifs, qui sont souvent l'occasion d'un nouveau départ pour l'élève. Mais ils en relèvent aussi les limites : les dispositifs ne peuvent pas être efficaces pour tous (les élèves ayant de trop lourds problèmes psychologiques ou psychiatriques, de délinquance ou de violence ne peuvent pas en bénéficier), ils ne remettent pas forcément les élèves à niveau sur le plan des connaissances et/ou des compétences scolaires à l'issue de leur séjour et leur efficacité prend souvent fin au retour en classe de l'élève.

### Les conditions d'une plus grande efficacité

Les problèmes à résoudre pour améliorer le fonctionnement des dispositifs relèvent de contraintes diverses :

- les contraintes matérielles et financières : certaines catégories de personnel en nombre insuffisant ; des statuts souvent précaires ; le besoin de formations des enseignants et des intervenants ; des concertations insuffisantes des personnels ; des durées de séjour trop courtes pour un travail en profondeur ; l'intégration parfois non souhaitée des élèves à la vie de l'établissement de rattachement (coût excessif pour louer des locaux hors les murs) ;
- le manque de temps des acteurs : les relations du dispositif avec les collègues d'origine et le collège de retour sont insuffisantes ainsi que le temps à consacrer à l'élève par les enseignants de l'établissement de retour ;
- les problèmes d'image : le dispositif parfois mal présenté aux élèves qui en auraient besoin ; la détection d'élèves perturbateurs plus souvent que de ceux qui sont seulement en difficulté ;
- les problèmes divers : le manque de tuteurs dans certains dispositifs ; la fréquence insuffisante de l'intégration progressive des élèves ; des recrutements d'enseignants qui se font par défaut ; des commissions qui acceptent des élèves en « trop » grande difficulté (par manque d'autres structures).

Bien entendu, ces problèmes présentent un aspect systémique : tous les problèmes provenant d'un manque de moyens financiers, par exemple, réduisent les effets positifs du travail réalisé dans les dispositifs et entament de fait leur image.

En 2000, Élisabeth Martin<sup>4</sup> demandait déjà, à propos de la fonction des dispositifs au sein du système scolaire : « *Ces structures jouent-elles un rôle d'intégration ou de relégation des jeunes ? Vont-elles participer à l'évolution des politiques éducatives et pédagogiques des établissements d'origine ou au contraire préservent-elles les établissements d'un questionnement sur leurs pratiques ?* »

Plus de dix ans après, ces questions restent intactes.

Dans les classes ordinaires, la pédagogie ne semble pas encore s'être adaptée aux élèves en difficulté et reste encore traditionnelle. Les enseignants de dispositifs déclarent souvent souhaiter transférer au collège les pratiques qu'ils ont expérimentées avec les élèves en difficulté mais ces transferts sont rares, probablement parce que les relations elles-mêmes entre les équipes de dispositifs et celles des collègues ne sont pas assez fréquentes.

La prise en charge des élèves des dispositifs relais repose encore en trop grande partie sur les dispositifs eux-mêmes. Leur collaboration avec les partenaires, lorsqu'elle existe, permet de développer une problématique d'intégration mais elle n'est pas suffisamment fréquente. Les professeurs interrogés déclarent trop souvent regretter l'absence d'un travail conjoint avec les collègues (du réseau, d'origine, de rattachement, de retour), avec la PJJ, les associations, les familles et les autres partenaires. Dans ces cas, les dispositifs ne peuvent que se cantonner au rôle d'accueil des élèves perturbateurs et de préservation des équilibres des classes ordinaires.

À cela s'ajoute le fait que de nombreux enseignants de dispositifs, notamment les professeurs du second degré non coordonnateurs, continuent à pratiquer un enseignement traditionnel. Sans amélioration des moyens de modifier leurs pratiques (des durées de séjour plus longues, des formations, des soutiens, etc.), leur évolution vers des pratiques d'enseignement plus actives et plus « normatives » semble difficile.

\*\*\*

---

<sup>4</sup> Élisabeth Martin, « Pour éviter la déscolarisation des jeunes de collège », INRP (Centre Alain Savary), XY ZEP, mars 2000.

# PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Les dispositifs relais ont pris naissance de façon informelle dès les années 1990 et officiellement depuis la circulaire du 12 juin 1998 (sur la création des classes relais) et la convention-cadre du 2 octobre 2002 (sur la création des ateliers relais). Ils s'adressent essentiellement à des élèves de collège entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire, en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation (absentéisme non justifié, exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs, extrême passivité, etc.). Ils proposent à leurs élèves un accueil temporaire adapté afin de les réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle, tout en poursuivant un objectif de socialisation. Les séjours en dispositif doivent essentiellement permettre aux élèves d'entrer dans une démarche de réinvestissement des apprentissages, de favoriser leur maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences et d'acquérir une qualification reconnue.

L'accroissement quantitatif qui a résulté de leur légalisation a permis aux dispositifs relais de faire face à l'augmentation du nombre d'élèves en grande difficulté, puisqu'en 2009-2010, les 143 ateliers relais et 304 classes relais existants ont pris en charge environ 9 000 élèves<sup>5</sup>.

Si leur existence et leur nécessité font l'unanimité, de nombreux observateurs<sup>6</sup> ont remarqué que les fonctions qu'ils exercent réellement au sein du système scolaire peuvent présenter des ambiguïtés. Depuis leurs débuts, en plus de l'objectif affiché de réinsérer les élèves « dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle » (réaffirmé par la circulaire du 21 août 2006), les dispositifs relais ont assumé une nouvelle fonction, plus latente : celle de retirer les élèves perturbateurs de leur classe d'origine et de les prendre en charge dans des lieux distincts. Pour les professeurs des classes d'origine notamment, la finalité des dispositifs s'est donc insensiblement infléchie : de la réintégration des élèves en difficulté, elle a parfois été vécue avant tout comme l'opportunité de continuer à gérer les autres élèves de leur classe. Dès lors, la mise à l'écart momentanée des élèves (en difficulté ? perturbateurs ?)<sup>7</sup> ne peut éviter d'être considérée par tous (intéressés eux-mêmes, autres élèves, familles, professeurs, établissements du réseau, partenaires, observateurs extérieurs, etc.) comme une relégation.

Comme le décrit Elisabeth Martin<sup>8</sup> lors du séminaire interacadémique de 2001 : « *De 1990 à 1996, les dispositifs étaient axés sur le seul pôle de s'occuper des élèves ; il existait peu de contacts avec les établissements et les rapports, quand ils existaient, étaient difficiles. (...) Les dispositifs se sont trouvés alors réduits à ne s'inscrire que dans une problématique de 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. (...) Après 1996, (...) certaines équipes arrivèrent, petit à petit, à persuader les collèges (...) qu'ils ne pouvaient attendre de leur part "la production d'élèves remis aux normes" (...) sans que l'établissement participe à l'accompagnement indispensable dont le jeune avait besoin au retour. (...) Il s'opère un déplacement d'une problématique de gestion d'élèves violents vers une problématique de déscolarisation des jeunes. Ces modalités évitent la déresponsabilisation des équipes et des établissements d'origine et positionnent plus les dispositifs en tant que structure d'intégration qu'en tant que structure de mise à l'écart.* »

Les dispositifs relais sont donc décrits dès 2001 comme confrontés depuis leur création à une tension entre deux objectifs contradictoires : l'intégration des élèves en difficulté et la mise à l'écart des élèves perturbateurs. Qu'en est-il dix ans après ce constat ? Quelles fonctions, latentes ou manifestes, les dispositifs relais assument-ils auprès des élèves au sein du collège unique ?

## A - LA MÉTHODOLOGIE

### 1. L'objet de l'étude

À la demande de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a inscrit à son programme de travail de l'année 2010 une étude visant à décrire les dispositifs relais à travers leurs modes de prise en charge des élèves, leurs relations avec leurs différents partenaires (familles, établissements, partenaires, etc.) et les modalités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y pratiquent. Deux axes d'interrogations sont notamment abordés :

- la prise en charge des élèves décrocheurs repose-t-elle sur les seuls dispositifs ou, au contraire, ces derniers travaillent-ils en collaboration avec les collèges (du réseau, d'origine, de rattachement, de retour) qui se sentent désormais une responsabilité devant la déscolarisation des jeunes les plus en difficulté ?
- quels sont les objectifs d'enseignement/apprentissage visés en dispositif relais ? Comment cherche-t-on à préparer les élèves à leur retour en classe « traditionnelle » ? Par des détours pédagogiques ou par la multiplication d'activités de rattrapage et/ou de remédiation ? Les choix effectués traduisent-ils une volonté d'intégration des élèves ou l'abandon de cet objectif ?

<sup>5</sup> « L'évolution sur trois ans des élèves accueillis en dispositif relais - Années scolaires 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010 » Note d'information n° 11-20, décembre 2011.

<sup>6</sup> Actes des séminaires interacadémiques de 2001 publiés par la direction générale de l'enseignement scolaire en collaboration avec le CRDP de Versailles dans la collection Les Actes de la DGESCO.

<sup>7</sup> Il a d'ailleurs été souvent remarqué (dans les Notes d'information sur les élèves accueillis en dispositif relais) que les filles en difficulté mais non perturbatrices n'étaient pas envoyées en dispositif.

<sup>8</sup> Elisabeth Martin, correspondante de l'académie de Versailles, membre du Comité national de lutte contre la violence en milieu scolaire : les actes des séminaires interacadémiques de 2001.



Pour élaborer cette étude, des réunions de travail ont été effectuées de décembre 2009 à février 2010 entre Louise Debourle, correspondante de l'académie de Créteil, Élisabeth Martin, correspondante de l'académie de Versailles, Fabienne Bensa, Frédérique Charbonnieras et Raphaël Gualdaroni du bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement de la DGESCO et la DEPP.

## 2. Le corpus à étudier

Tous les dispositifs relais ont été sollicités pour répondre à cette enquête et cinq questionnaires ont été envoyés par dispositif<sup>9</sup> :

- le coordonnateur et le principal du collège de rattachement ont été interrogés conjointement. Ils ont reçu un questionnaire, à remplir ensemble, sur l'organisation du dispositif ;
- deux enseignants ont complété chacun un questionnaire-enseignant sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Lorsqu'il y avait plus de deux enseignants dans l'équipe éducative, le choix a été fait de questionner les deux enseignants qui prenaient le plus souvent en charge les élèves (l'un des deux pouvant être le coordonnateur, s'il répondait à ce critère) ;
- un questionnaire-éducateur a été complété par un éducateur s'il y en avait un (et s'il y en avait plusieurs, par celui qui intervenait le plus souvent auprès des élèves) sur les activités menées avec les élèves par les intervenants extérieurs ;
- un questionnaire-animateur, posant les mêmes questions que le précédent, a été complété par un animateur associatif s'il y en avait un (et s'il y en avait plusieurs, par celui qui intervenait le plus souvent auprès des élèves).

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

## B - LES TAUX DE RÉPONSE

Le taux de réponse des principaux/coordonnateurs est simple à calculer puisqu'il y a, dans tout dispositif relais, un seul binôme principal/coordonnateur.

La question est plus délicate pour les autres acteurs. Dans chaque dispositif, deux questionnaires-enseignant, un questionnaire-éducateur et un questionnaire-animateur ont systématiquement été envoyés alors que, avant l'enquête, les effectifs et la composition des équipes n'étaient pas connus. Ils ne le seront (partiellement) qu'à l'analyse des réponses des principaux/coordonnateurs puisque la question leur a été posée.

### 1. Le taux de réponse des coordonnateurs/principaux

393 principaux/coordonnateurs<sup>10</sup> ont répondu à l'enquête, dont 125 (sur 143) au titre d'un atelier relais et 268 (sur 304) au titre d'une classe relais. Sur les 447 dispositifs sollicités, le taux de réponse est donc égal à 88 %.

### 2. Le taux de réponse des enseignants

#### a) Le nombre d'enseignants répondants

601 enseignants ont répondu au questionnaire :

- dans 184 dispositifs, un seul enseignant a répondu au questionnaire (soit 184 enseignants) ;
- dans 195 dispositifs, ils ont été deux à répondre (soit 390 enseignants) ;
- dans 3 dispositifs, ils ont été trois (soit 9 enseignants) ;
- dans 2 dispositifs, ils ont été quatre (soit 8 enseignants) ;
- dans 2 dispositifs, ils ont été cinq (soit 10 enseignants).

#### Répartition des enseignants répondants

	Nombre de dispositifs	Nombre d'enseignants répondants dans les dispositifs	Nombre d'enseignants surnuméraires
Dispositifs ayant un seul enseignant répondant	184	184	0
Dispositifs ayant 2 enseignants répondants	195	390	0
Dispositifs ayant 3 enseignants répondants	3	9	3
Dispositifs ayant 4 enseignants répondants	2	8	4
Dispositifs ayant 5 enseignants répondants	2	10	6
<b>Total</b>	<b>386</b>	<b>601</b>	<b>13</b>

<sup>9</sup> Pour simplifier la lecture, on appellera « coordonnateurs » les enseignants coordonnateurs et « professeurs » les enseignants non coordonnateurs (même s'ils n'ont pas à proprement parler le statut de professeur). Le terme d'« enseignants » sera utilisé pour les enseignants en général, qu'ils soient coordonnateurs ou non.

<sup>10</sup> Désormais, par souci de clarté de lecture, à propos des questionnaires destinés conjointement aux principaux et aux coordonnateurs, ne seront nommés que ces derniers, même s'il faut garder en tête que ces questionnaires ont été remplis conjointement.

13 enseignants surnuméraires ont dû être retirés de la population des répondants. Puisque, dans le questionnaire-enseignant, il était demandé à ces derniers combien d'heures ils prenaient en charge les élèves du dispositif relais, il a été possible de retirer, dans les 7 dispositifs pour lesquels plus de deux enseignants ont répondu, le ou les enseignants qui travaillaient le moins longtemps au sein du dispositif.

Ont donc été retenus pour l'enquête 588 enseignants répondants : 184 ont répondu seuls pour leur dispositif et 404 ont répondu avec un collègue.

#### Répartition des enseignants gardés dans l'échantillon

	Nombre de dispositifs	Nombre d'enseignants dans les dispositifs
Dispositifs ayant un seul enseignant répondant	184	184
Dispositifs ayant 2 enseignants répondants	202	404
Total	386	588

#### b) Le nombre d'enseignants « réellement » interrogés

Calculer le taux de réponse des enseignants nécessite aussi de connaître le nombre d'entre eux « réellement » sollicités par l'étude. Deux questionnaires-enseignant ont été envoyés par dispositif. Mais, si l'on considère qu'un type de personnel n'est « réellement » interrogé que si l'on a envoyé un questionnaire à un dispositif qui en comprend un dans son équipe, le nombre d'enseignants « réellement » interrogés procède d'un calcul qui prend en compte les effectifs d'enseignants des équipes : sur les 447 dispositifs sollicités, 386 dispositifs ont rendu au moins un questionnaire-enseignant et 61 dispositifs n'en ont pas rendu. Le calcul va tenir compte de ces deux cas de figure.

- Dans les 386 dispositifs « répondants »

Quel est le nombre d'enseignants « réellement » interrogés dans les 386 dispositifs « répondants » (qui ont rendu au moins un questionnaire-enseignant) ? Autrement dit, y a-t-il un enseignant ou deux ou plus dans leurs équipes ? Les questionnaires-coordonnateur, lorsqu'ils ont été rendus, ont fourni la réponse à cette question.

#### Répartition des dispositifs « répondants » selon le nombre de enseignant(s) dans leur équipe

	Nombre de dispositifs	Nombre de dispositifs selon le nombre d'enseignants (cf. questionnaire-principal/coordonnateur)		
		1 enseignant	≥ 2 enseignants	NR
Dispositifs ayant un seul enseignant répondant	184	97	87	0
Dispositifs ayant deux enseignants répondants	202	0	195	7
Total	386	97	282	7

Parmi les 184 dispositifs qui n'ont renvoyé qu'un seul questionnaire-enseignant, seuls 97 n'avaient qu'un enseignant dans leur équipe et 87 en avaient deux ou plus. Ainsi, 87 enseignants « supplémentaires » auraient dû répondre.

Parmi les 386 dispositifs répondants, le nombre de enseignants « réellement » interrogés était donc égal à : 588 (enseignants répondants) + 87 (réellement interrogés mais non répondants) = 675.

- Dans les 61 dispositifs « non répondants »

Quel est le nombre d'enseignants « réellement » interrogés dans les 61 dispositifs « non répondants » ?

Parmi les 61 dispositifs qui n'ont pas rendu de questionnaire-enseignant, 16 n'ont pas donné d'information sur le nombre d'enseignants dans leur équipe (ils n'ont pas rempli non plus le questionnaire-coordonnateur). Parmi les 45 dispositifs dont le nombre d'enseignants est connu, aucun dispositif n'a pas d'enseignant dans son équipe, 12 (27 %) en ont un et 33 (73 %) en ont deux ou plus. Le nombre de professeurs non répondants dans ces 45 dispositifs est égal à  $12 + (33 \times 2) = 78$ .

Si on fait l'hypothèse que les 16 dispositifs qui n'ont pas répondu sur leur nombre d'enseignants ont la même répartition (par nombre d'enseignants dans leur équipe) que les 45 autres, on peut estimer que, parmi eux, 4 dispositifs (27 %) ont un seul enseignant et 12 (73 %) en ont deux ou plus. L'estimation des non-répondants dans ces 16 dispositifs est donc égale à  $4 + (2 \times 12) = 28$ .

### Répartition des dispositifs « non répondants » selon le nombre de enseignant(s) dans leur équipe

Dispositifs non répondants	Nombre de dispositifs	Nombre (et estimation) de dispositifs selon le nombre d'enseignant(s) dans leur équipe		Estimation du nombre d'enseignants interrogés (et non répondants)
		1 enseignant.	≥ 2 enseignants.	
Dispositifs dont on connaît le nombre d'enseignants	45	12	33	78
	100 %	27 %	73 %	100 %
Dispositifs dont on ne connaît pas le nombre d'enseignants	16	4	12	28
	100 %	27 %	73 %	100 %

L'estimation des non-répondants dans les 61 dispositifs non répondants est de  $78 + 28 = 106$

Parmi les 447 dispositifs sollicités, le nombre de enseignants « réellement » interrogés était donc de :  $675 + 106 = 781$  enseignants.

Au total, le taux de réponse estimé des enseignants est de :  $588 / 779 \approx 75 \%$ .

### 3. Le taux de réponse des intervenants extérieurs

Sur les 894 questionnaires envoyés aux intervenants extérieurs (447 dispositifs existant en 2009-2010 et 2 questionnaires par dispositif), 455 ont été retournés : 203 questionnaires ont été remplis par des animateurs et 252 par des éducateurs.

22 dispositifs ont renvoyé deux questionnaires-animateur et 25 dispositifs ont renvoyé deux questionnaires-éducateur. Or, la consigne était de ne rendre (si possible) qu'un seul questionnaire-éducateur et un seul questionnaire-animateur (et, en cas de plusieurs personnels d'un même statut, de choisir celui qui intervient le plus souvent auprès des élèves).

#### Répartition des dispositifs et des intervenants répondants

	Nombre de dispositifs	Nombre d'animateurs répondants dans ces dispositifs	Nombre d'éducateurs répondants dans ces dispositifs	Nombre d'animateurs/ d'éducateurs surnuméraires
Réponses : 1 éducateur + 1 animateur	79	79	79	0
Réponses : 1 éducateur + 0 animateur	123	0	123	0
Réponses : 0 éducateur + 1 animateur	80	80	0	0
Réponses : 2 animateurs	22	44	0	22 animateurs
Réponses : 2 éducateurs	25	0	50	25 éducateurs
Réponses : 0 éducateur + 0 animateur	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>447</b>	<b>203</b>	<b>252</b>	<b>-</b>

Comme il était demandé aux intervenants extérieurs combien d'heures ils prenaient en charge les élèves, les 22 animateurs et les 25 éducateurs qui travaillaient moins souvent que leur collègue répondant ont été enlevés de la population étudiée.

#### Répartition des dispositifs et des intervenants gardés dans l'échantillon

	Nombre de dispositifs	Nombre d'animateurs répondants dans ces dispositifs	Nombre d'éducateurs répondants dans ces dispositifs
Réponses : 1 éducateur + 1 animateur	79	79	79
Réponses : 1 éducateur + 0 animateur	148	0	148
Réponses : 0 éducateur + 1 animateur	102	102	0
Réponses : 0 éducateur + 0 animateur	118	0	0
<b>Total</b>	<b>447</b>	<b>181</b>	<b>227</b>

79 dispositifs seulement ont bien rendu un questionnaire-animateur et un questionnaire-éducateur. 148 dispositifs n'ont rendu qu'un questionnaire-éducateur, 102 dispositifs qu'un questionnaire-animateur et 118 dispositifs n'ont rendu ni l'un ni l'autre.

Parmi les 266 dispositifs qui n'ont pas rempli de questionnaire-animateur, certains n'ont réellement pas d'animateur dans leur équipe et d'autres en ont. Les réponses des coordonnateurs, en indiquant la composition des équipes éducatives, ont permis, lorsqu'elles existaient, de distinguer les deux cas de figure.

Parmi les 220 dispositifs qui n'ont pas rempli de questionnaire éducateur, il a été possible de la même façon de distinguer le nombre d'éducateurs « réellement » interrogés.

#### a) Pour les animateurs

181 dispositifs ont rendu un questionnaire-animateur et 266 n'en ont pas rendu. Parmi ces derniers, 210 ont fourni le nombre d'animateurs qui travaillent dans leur équipe : 128 d'entre eux ont au moins un animateur et 82 n'en ont pas.

Pour les 56 dispositifs dont on ne connaît pas le nombre d'animateurs de l'équipe, on fait l'hypothèse que la proportion d'équipes n'ayant pas d'animateur est la même que pour les autres, ce qui va permettre d'établir une estimation du nombre d'animateurs « réellement » interrogés.

#### Répartition des dispositifs non répondants selon leur nombre d'animateur(s)

	Nombre de dispositifs	Nombre (et estimation) de dispositifs selon le nombre d'animateur(s) dans leur équipe		Estimation du nombre d'animateur(s) « interrogé(s) » (et non répondants)
		0 animateur	≥ 1 animateur(s)	
Dispositifs dont on connaît le nombre d'animateurs	210	82	128	128
	100 %	39 %	61 %	
Dispositifs dont on ne connaît pas le nombre d'animateurs	56	22	34	34
	100 %	39 %	61 %	
<b>Total</b>	<b>266</b>	<b>104</b>	<b>162</b>	<b>162</b>

Base : 266 dispositifs « non répondants » (qui n'ont renvoyé aucun questionnaire-animateur).

Parmi les 266 dispositifs qui n'ont pas rendu de questionnaire-animateur, seulement 162 d'entre eux ont au moins un animateur. Donc dans ces dispositifs, 162 animateurs seulement étaient « réellement » interrogés.

Nombre total d'animateurs « réellement » interrogés : 181 + 162 = 343.

Nombre d'animateurs répondants : 181.

Taux de réponse des animateurs : 53 %.

#### b) Pour les éducateurs

227 dispositifs ont rendu un questionnaire-éducateur et 220 n'en ont pas rendu. Parmi ces derniers, 164 ont fourni le nombre d'éducateur(s) qui travaille(nt) dans leur équipe (108 d'entre eux ont au moins un éducateur et 56 n'en ont pas) et on ne connaît pas le nombre d'éducateur pour les 56 autres. Pour ces 56 dispositifs, on fait l'hypothèse que la proportion d'équipes n'ayant pas d'éducateur est la même que pour les autres, ce qui va permettre d'établir une estimation du nombre d'éducateurs « réellement » interrogés.

#### Répartition des dispositifs non répondants selon leur nombre d'éducateur(s)

	Nombre de dispositifs	Nombre (et estimation) de dispositifs selon le nombre d'éducateur(s) dans leur équipe		Estimation du nombre d'éducateur(s) « interrogé(s) » (et non répondants)
		0 éducateur	≥ 1 éducateur(s)	
Dispositifs dont on connaît le nombre d'éducateurs	164	128	36	36
	100 %	78 %	22 %	
Dispositifs dont on ne connaît pas le nombre d'éducateurs	56	44	12	12
	100 %	78 %	22 %	
<b>Total</b>	<b>220</b>	<b>172</b>	<b>48</b>	<b>48</b>

Base : 220 dispositifs « non répondants » (qui n'ont renvoyé aucun questionnaire-éducateur).

Parmi les 220 dispositifs qui n'ont pas rendu de questionnaire-éducateur, seulement 48 d'entre eux ont au moins un éducateur. 48 éducateurs étaient donc « réellement » interrogés dans ces dispositifs.

Nombre d'éducateurs réellement interrogés : 227 + 48 = 275.

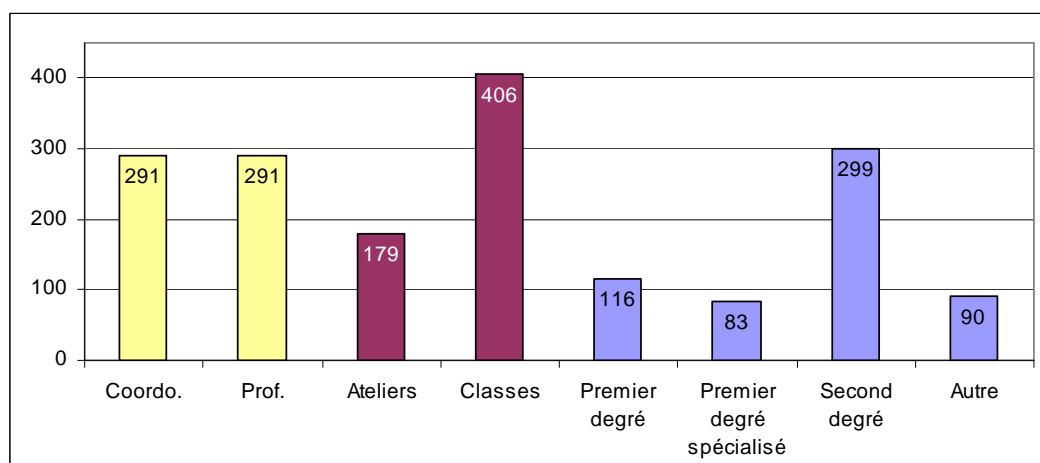
Nombre d'éducateurs répondants : 227.

Taux de réponse des éducateurs : 83 %.

## C - LA REPRÉSENTATIVITÉ DES RÉPONDANTS

Si l'on considère les enseignants répondants, l'enquête a permis de connaître leur répartition selon qu'ils sont coordonnateurs ou non, selon qu'ils enseignent en atelier ou en classe relais et selon leur statut.

Graphique 1 - Répartition des enseignants selon qu'ils sont coordonnateurs ou non, selon qu'ils travaillent en atelier ou en classe relais et selon leur statut



Base : 588 enseignants répondants

Parmi les 588 enseignants répondants, 179 enseignent dans un atelier relais et 406 dans une classe relais (3 non-réponses). Lorsqu'on leur demande leur statut, 116 déclarent être professeurs du premier degré, 86 déclarent être professeurs du premier degré spécialisé, 299 déclarent être agrégés, certifiés ou professeurs de lycée professionnel (ces trois statut sont regroupés sous l'intitulé professeurs du second degré) et 88 déclarent avoir un autre statut (contractuel ou autre) ; (2 non-réponses). Enfin, parmi les 588 enseignants répondants se trouvent 291 coordonnateurs<sup>11</sup> et 291 enseignants non coordonnateurs (6 non-réponses).

Cette population est-elle représentative de celle des enseignants qui travaillent en dispositif ? Pour le savoir, seront étudiées d'une part, la représentativité des répondants par rapport aux enseignants interrogés, d'autre part, celle de ces derniers par rapport à la population totale des enseignants qui travaillent en dispositif. La même analyse sera également effectuée pour les autres personnels interrogés.

### 1. La représentativité des répondants par rapport aux acteurs interrogés

	Coordonnateurs/principaux	Enseignants	Animateurs	Éducateurs
Taux de réponse	88 %	75 %	53 %	83 %
Nombre de personnes interrogées	393	588	181	227

Si les coordonnateurs et les éducateurs ont des taux de réponses satisfaisants (respectivement 88 % et 83 %), la faible représentativité des enseignants et surtout des animateurs répondants, par rapport à ceux qui étaient interrogés, doit être gardée en mémoire à la lecture des résultats de l'enquête.

### 2. La représentativité des acteurs interrogés par rapport à la population totale

Interroger tous les personnels travaillant en dispositif aurait été difficile à mettre en œuvre, notamment parce que l'on ne connaissait, avant l'enquête, ni la composition des équipes ni leurs effectifs (qui varient de une à vingt personnes). C'est pourquoi, dans chaque dispositif, seulement les deux enseignants, l'éducateur et l'animateur « qui prennent le plus souvent en charge les élèves » parmi les personnels de même statut ont été interrogés. Bien entendu, ce choix comporte un biais important si l'on s'intéresse aux pratiques d'enseignement en dispositif relais<sup>12</sup>.

Pour avoir un aperçu de ce biais, il a paru intéressant de comparer la répartition des enseignants répondants avec celle (estimée à partir des réponses des coordonnateurs) de tous les enseignants travaillant en dispositif relais.

Parmi les enseignants qui ont répondu à l'enquête<sup>13</sup>, 116 sont professeurs du premier degré, 83 sont professeurs du premier degré spécialisé et 299 sont professeurs du second degré.

<sup>11</sup> Pour simplifier la lecture, on appellera « coordonnateurs » les enseignants coordonnateurs et « professeurs » les enseignants non coordonnateurs (même s'ils n'ont pas à proprement parler le statut de professeur). Le terme d'« enseignants » sera utilisé pour les professeurs en général, qu'ils soient coordonnateurs ou non.

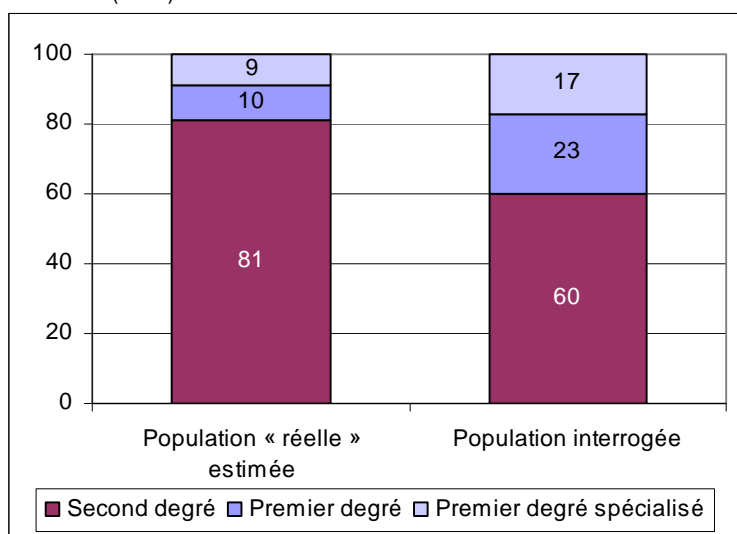
<sup>12</sup> D'un autre côté, puisque cette étude s'oriente non seulement sur les modalités d'enseignement mais aussi sur les pratiques d'apprentissage (c'est-à-dire la façon dont travaillent les élèves), il n'est pas absurde d'avoir choisi les personnels les plus souvent en contact avec eux.

<sup>13</sup> Sur les 588 enseignants répondants, 90 sont contractuels, ont un statut « autre » ou n'ont pas répondu à la question de leur statut. On fait l'hypothèse que la répartition de ces 90 enseignants (entre premier degré, premier degré spécialisé et second degré) est la même que celle des 498 autres.

	Premier degré	Premier degré spécialisé	Second degré	Total
Population des enseignants répondants	116	83	299	498
	23 %	17 %	60 %	100 %
Population « réelle » estimée à partir des coordonnateurs répondants	149	125	1 146	1 420
	10 %	9 %	81 %	100 %

Par ailleurs, on connaît la répartition réelle des enseignants de 392 équipes<sup>14</sup>. En effet, parmi les 393 coordonnateurs qui ont répondu à l'enquête (sur 447), 392 ont déclaré le nombre d'enseignants, selon leur statut, dont leur équipe disposait : dans l'ensemble des 392 dispositifs travaillent 149 professeurs du premier degré, 125 professeurs du premier degré spécialisé et 1 146 professeurs du second degré, soit 1 420 enseignants au total.

Graphique 2 - Structure de la population « réelle » estimée des enseignants et structure des enseignants répondants selon leur statut (en %)



Les professeurs du premier degré, spécialisés ou non, sont très surreprésentés dans la population des professeurs répondants. Sur ce critère du statut (dont on verra à quel point il est déterminant pour les pratiques), cette dernière n'est donc pas représentative des professeurs de dispositifs relais, mais seulement de ceux qui interviennent le plus.

De la même façon, le fait d'avoir choisi de n'interroger que les animateurs et les éducateurs qui interviennent le plus auprès des élèves doit également être gardé en mémoire à la lecture des résultats de l'enquête.

<sup>14</sup> Ici aussi, on fait l'hypothèse que la répartition des professeurs des 447 équipes est la même que celle que l'on connaît (celle des 392 équipes).



## PARTIE I - LES ACTEURS DU DISPOSITIF

Avant de décrire la prise en charge des élèves dans les dispositifs et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre dans ce cadre, il est nécessaire de savoir de quels personnels sont constituées les équipes de dispositifs. Quels sont leurs effectifs ? Quelles sont les fonctions dévolues à chacun ? Quels sont les profils des personnels exerçant chacune des fonctions ?

### A - LA COMPOSITION DES ÉQUIPES ÉDUCATIVES

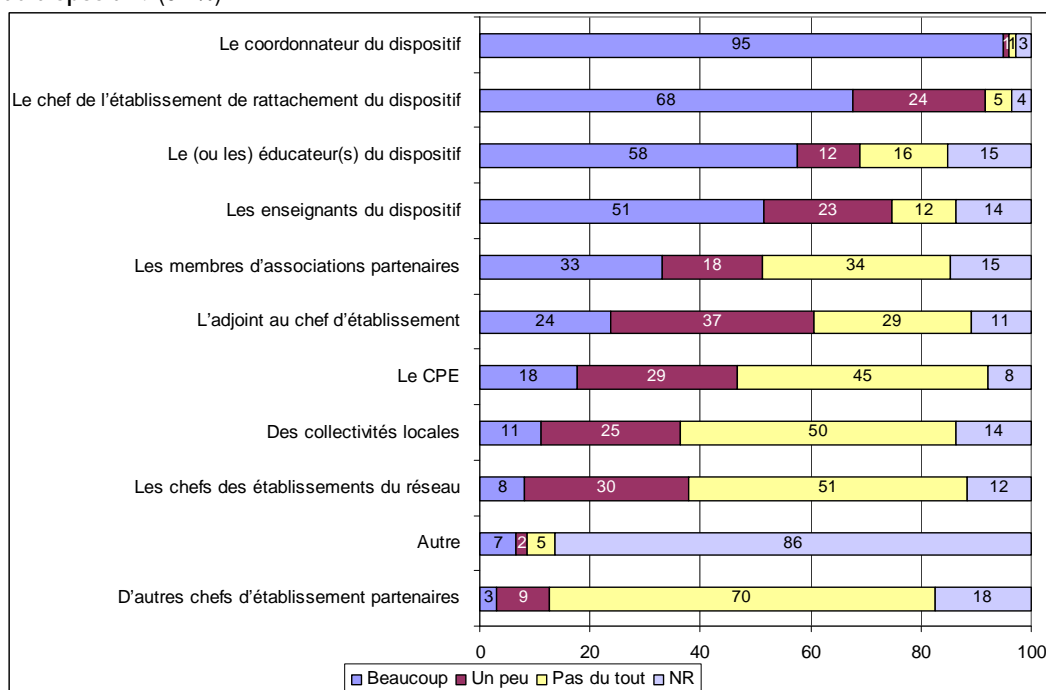
« L'équipe d'encadrement des élèves d'un dispositif relais est constituée d'enseignants, d'éducateurs, de personnels associatifs et de professionnels de l'animation. Elle travaille en relation étroite avec les personnels sociaux et de santé, les personnels d'orientation et, éventuellement, les équipes de réussite éducative. Les actions sont conduites dans le respect des compétences spécifiques de chacun des membres de l'équipe, autour d'objectifs communs dans le cadre d'un projet global élaboré conjointement. » (circulaire du 21 août 2006).

Contrairement aux autres équipes éducatives de collège, celles des dispositifs relais ne sont pas constituées d'un nombre statutairement déterminé d'acteurs. Leur composition varie donc, notamment en fonction de leurs besoins, de leurs partenariats, de leur budget et de leurs contraintes diverses (par exemple, 37 % des dispositifs, classes comme ateliers, font l'objet d'un financement du Fonds social européen alors que les autres non).

Par quels personnels les équipes sont-elles effectivement constituées et quels sont leurs effectifs respectifs ? Avant de répondre à cette question, seront plus largement répertoriés tous les acteurs associés à l'élaboration du projet pédagogique et éducatif des dispositifs.

#### 1. Les acteurs associés à l'élaboration du projet pédagogique et éducatif

Graphique 3 - Dans quelle mesure les acteurs suivants ont-ils été associés à l'élaboration du projet pédagogique et éducatif du dispositif ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

À l'origine d'un dispositif relais se trouve son projet pédagogique et éducatif. Celui-ci s'élabore en équipe autour du coordonnateur, qui en est toujours (dans 95 % des cas) fortement partie prenante. Trois autres acteurs s'investissent aussi dans son élaboration, dans la majorité des dispositifs : d'abord le chef de l'établissement de rattachement (68 %), puis les enseignants du dispositif (51 %).



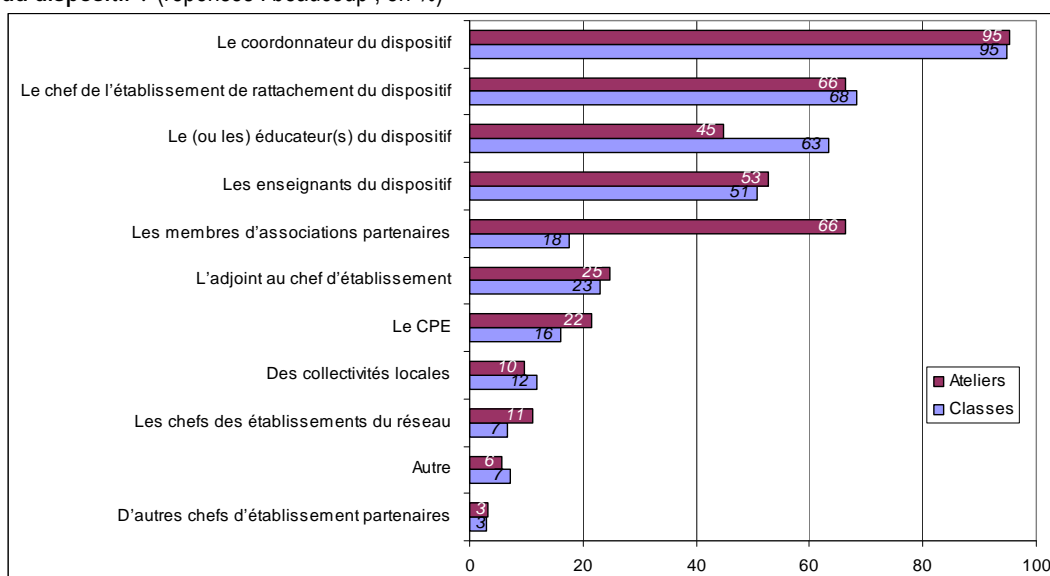
Le troisième type d'acteurs également très souvent investis dans le projet n'est pas le même pour les classes et pour les ateliers :

- pour les classes, ce sont les éducateurs, impliqués dans 63 % des projets (contre 45 % pour les ateliers) ;
- pour les ateliers, ce sont les membres d'associations agréées partenaires complémentaires de l'enseignement public, impliqués dans 66 % des projets (contre 18 % pour les classes).

Cette différence s'explique par la différence de statut. Les ateliers travaillent toujours en partenariat avec une association alors que les classes ne le font pas systématiquement : « Les classes relais (...) font essentiellement appel à un partenariat relevant de la protection judiciaire de la jeunesse. (...) Les ateliers relais font appel à des associations agréées complémentaires de l'enseignement public au niveau national et académique, ainsi qu'aux fondations reconnues d'utilité publique. » (circulaire du 21 août 2006).

L'implication du chef d'établissement adjoint est variable (graphique 3) : elle peut être importante (dans 24 % des cas), faible (37 %) ou inexistante (29 %). Enfin, d'autres acteurs s'impliquent (souvent) rarement, voire ne s'impliquent (souvent) jamais : c'est le cas du CPE, des collectivités locales et des chefs des établissements du réseau. Les autres chefs d'établissement partenaires n'interviennent pas, la plupart du temps (70 %), dans le projet du dispositif.

Graphique 4 - Dans quelle mesure les acteurs suivants ont-ils été associés à l'élaboration du projet pédagogique et éducatif du dispositif ? (réponses : beaucoup ; en %)



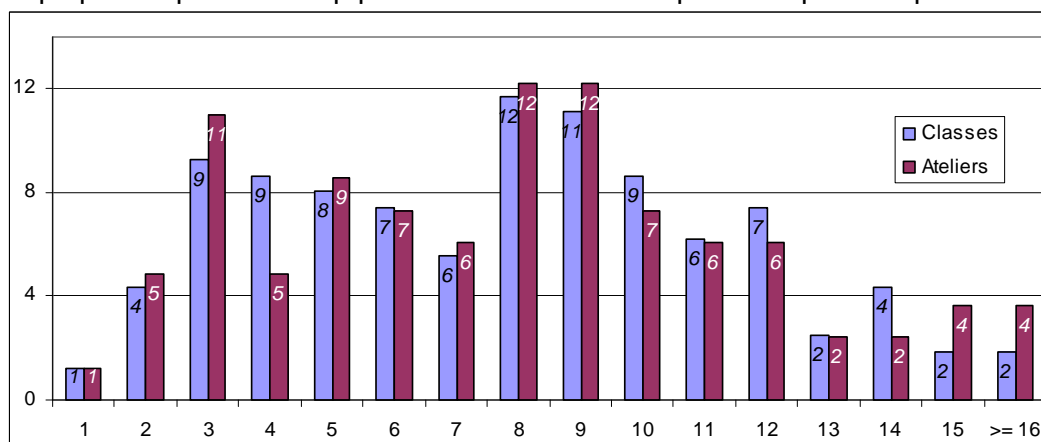
Base : 393 coordonnateurs

Hormis pour les éducateurs et les membres d'association, il n'existe pas de différences sensibles entre classes et ateliers relais quant à l'implication des acteurs dans l'élaboration de leur projet pédagogique et éducatif.

## 2. La composition des équipes selon le statut des personnels

De quels effectifs d'enseignants, d'éducateurs et d'animateurs (personnels d'association) les équipes des dispositifs sont-elles composées ?

Graphique 5 - Répartition des équipes en fonction du nombre de personnes qui les composent



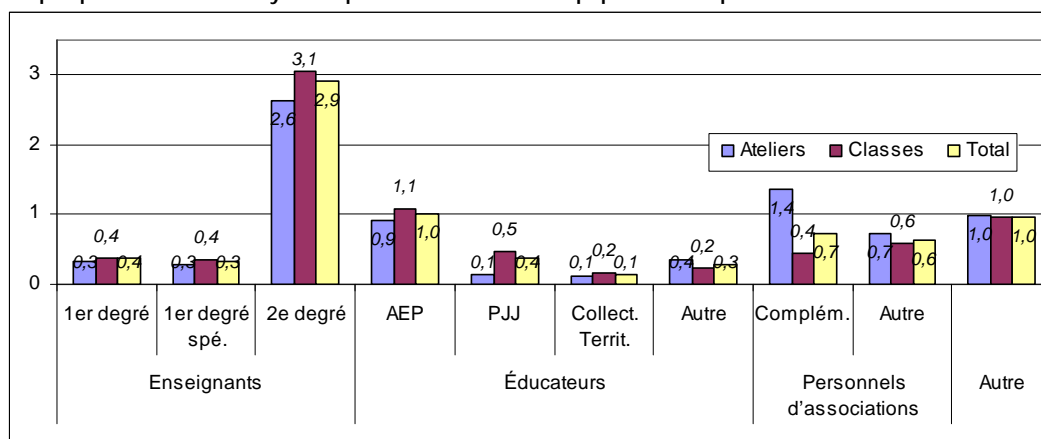
Base : 393 coordonnateurs

Lecture : dans 4 % des classes et 5 % des ateliers, l'équipe est constituée de deux personnes.

L'équipe éducative qui intervient auprès des élèves est constituée d'environ 8 personnes en moyenne, en classe comme en atelier. Mais ce nombre dissimule d'une part, une grande dispersion des effectifs puisque 83 % d'entre eux sont composés de 3 à 12 personnes,

d'autre part, une grande dispersion des temps de travail réalisés au sein du dispositif, puisque certaines personnes y assument des fonctions à temps plein alors que d'autres n'y consacrent qu'une heure ou deux par semaine.

Graphique 6 - Nombre moyen de personnes dans les équipes des dispositifs selon leur fonction



Base : 393 coordonnateurs

Lecture : en moyenne, une équipe d'atelier relais est constituée de 2,6 enseignants du second degré.

PJJ : éducateurs appartenant aux services de la protection judiciaire de la jeunesse.

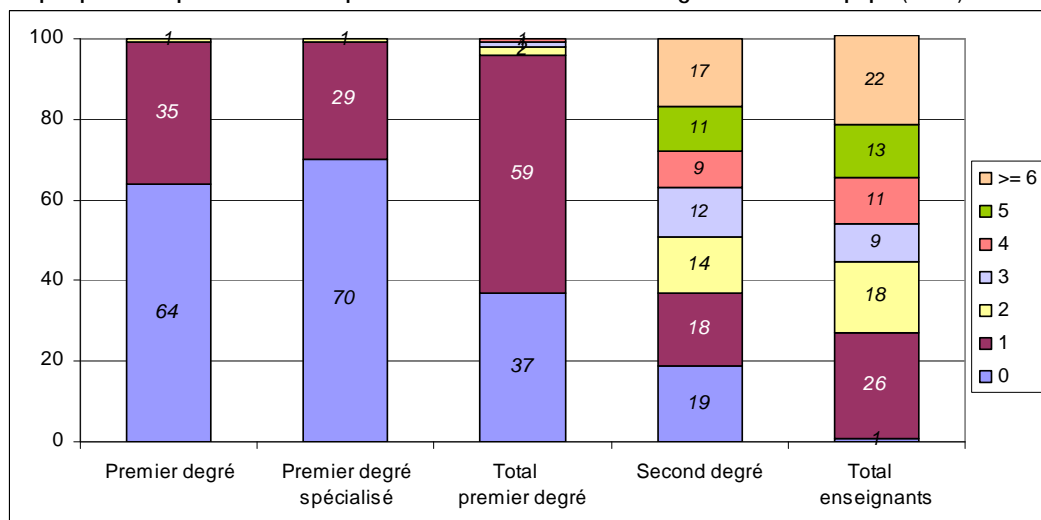
AEP : adjoints d'enseignement et pédagogiques.

Les équipes sont constituées en moyenne de 3,6 enseignants, 1,8 éducateur, 1,3 animateur (personnel d'association) et 1,0 autre personne.

#### a) Les enseignants

Parmi les 3,6 enseignants (en moyenne) qui font partie de l'équipe éducative d'un dispositif, 2,9 sont professeurs du second degré, 0,4 du premier degré et 0,3 du premier degré spécialisé.

Graphique 7 - Répartition des dispositifs selon le nombre d'enseignants dans l'équipe (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Les équipes sont très diversifiées quant au nombre d'enseignant(s) qui les constituent : 1 % n'en ont pas, 26 % en ont un seul, 18 % en ont deux, 9 % en ont trois, 11 % en ont quatre, 13 % en ont cinq et 22 % en ont entre six et treize.

Cette diversité des équipes d'enseignants est due au nombre très variable de professeurs du second degré : les équipes peuvent ne pas en comprendre du tout (19 %) ou en comprendre, avec environ la même fréquence, un, deux, trois, quatre, cinq ou encore de six à treize. Il est vrai que les professeurs du second degré ne travaillent dans le dispositif le plus souvent que quelques heures par semaine (cf. partie I-B2).

Les professeurs du premier degré (spécialisé ou non) ont une fonction fort différente de leurs collègues : souvent coordonnateurs (cf. parties I-B1 et B2), ils travaillent le plus souvent à temps complet dans le dispositif. De ce fait, les équipes sont bien moins dispersées quant à leurs effectifs pour ce type de personnel :

- 64 % des dispositifs n'ont pas de professeurs du premier degré, 35 % en ont un et 1 % en ont deux ;

- 70 % des dispositifs n'ont pas de professeurs du premier degré spécialisé, 28 % en ont un et 2 % en ont deux.

Les professeurs du premier degré, spécialisés ou non, semblent avoir la même fonction au sein des dispositifs : généralement, lorsqu'une équipe a un enseignant du premier degré (non spécialisé), elle n'a pas d'enseignant du premier degré spécialisé et réciproquement : 37 % des dispositifs n'ont pas de professeurs du premier degré (spécialisé ou non), 59 % en ont un (spécialisé ou non) et 4 % en ont deux ou plus.

Enfin, si les équipes sont globalement très diversifiées quant au nombre d'enseignants qui les constituent, notamment quant à la proportion de coordonnateurs et à celle de professeurs du premier degré parmi les enseignants, ces proportions ne diffèrent pas sensiblement que le dispositif soit une classe ou un atelier :

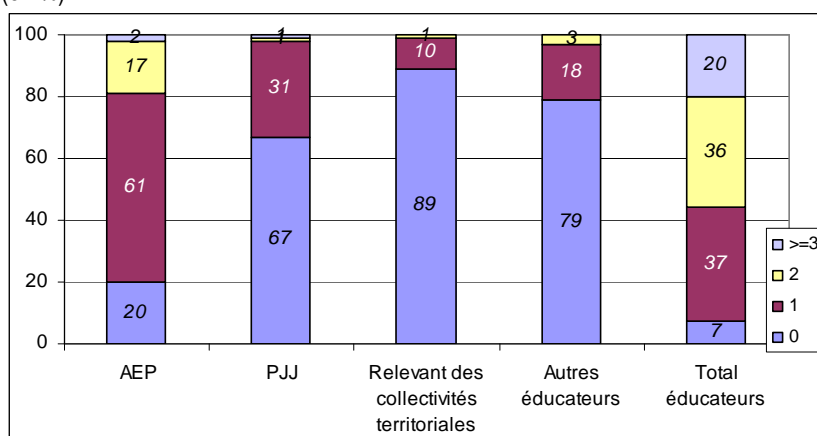
- les classes relais ont en moyenne 1 coordonnateur sur 3,9 enseignants (26 %) et les ateliers 1 sur 3,2 (31 %) ;
- les classes relais ont 0,8 professeur du premier degré sur 3,9 enseignants (20 %) et les ateliers 0,6 sur 3,2 enseignants (19 %).

## b) Les éducateurs

Parmi les éducateurs qui font partie de l'équipe (1,8 en moyenne) se trouvent en moyenne 1,0 assistant d'éducation ou pédagogique (AEP), 0,4 éducateur relevant de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), 0,1 éducateur relevant des collectivités territoriales et 0,3 personnel faisant fonction d'éducateur (graphique 6).

Les éducateurs sont plus nombreux (graphique 6) dans les classes relais que dans les ateliers (2,1 contre 1,5 en moyenne), surtout ceux qui relèvent de la PJJ (0,5 contre 0,1).

Graphique 8 - Répartition des équipes selon le nombre d'éducateurs (appartenant aux différentes structures) qui les composent (en %)



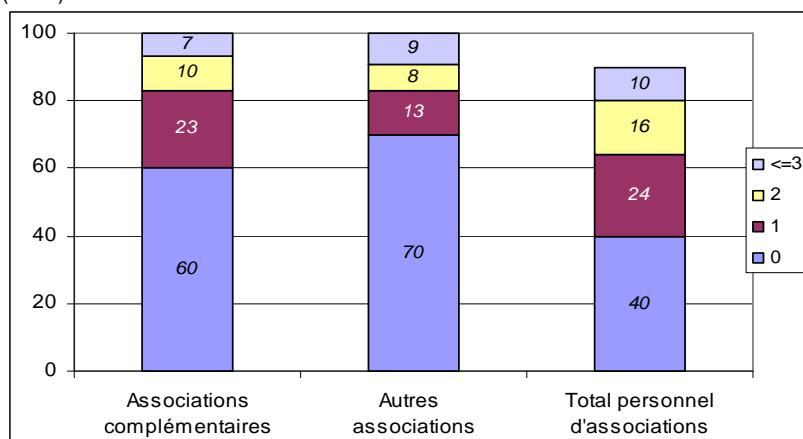
Base : 393 coordonnateurs

7 % des équipes n'ont pas d'éducateur, 37 % en ont un, 36 % en ont deux et 20 % en ont trois ou plus. La majorité des équipes (80 %) ont un AEP au moins : 61 % en ont un seul, 17 % en ont deux et 2 % en ont trois ou plus ; 32 % des équipes ont un éducateur relevant de la PJJ, 11 % en ont un qui relève des collectivités territoriales et 21 % en ont un qui relève d'une autre structure.

## c) Les personnels d'association

Les personnels d'association (graphique 6) sont plus nombreux en atelier (en moyenne 2,1) qu'en classe (1,0). Les personnels d'associations agréées complémentaires de l'enseignement public ou d'une fondation reconnue d'utilité publique sont en moyenne 0,7 par dispositif, beaucoup plus par atelier (1,4 en moyenne) que par classe (0,4). Quant aux personnels d'autres associations, ils sont environ aussi nombreux, 0,6 en moyenne par équipe, mais répartis différemment que leurs collègues, entre atelier (0,7) et classe (0,6).

Graphique 9 - Répartition des dispositifs selon le nombre de personnels d'association (des différents statuts) dans l'équipe (en %)



Base : 393 coordonnateurs

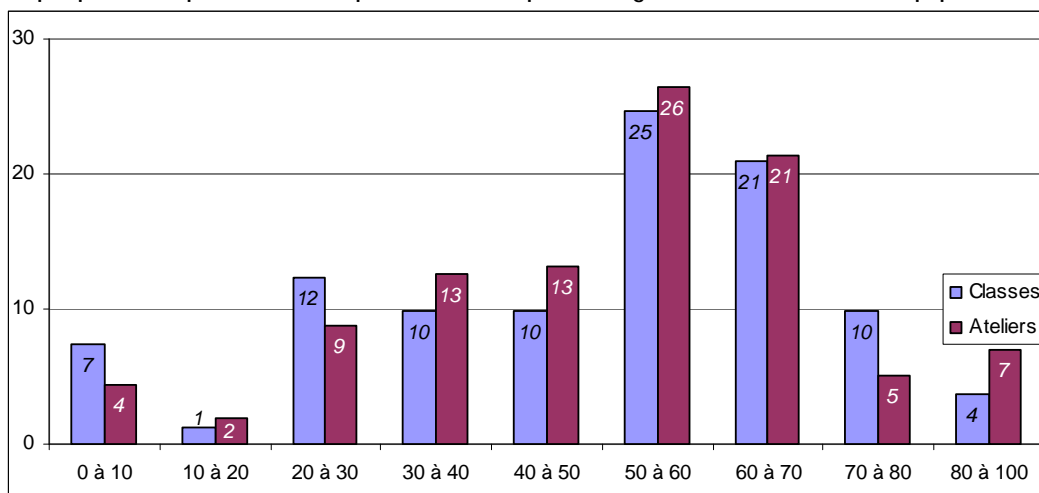
40 % des équipes n'ont pas de personnel d'association, 24 % en ont un, 16 % en ont deux et 10 % en ont trois ou plus. 40 % des équipes ont au moins un personnel d'association agréée complémentaire de l'enseignement public ou d'une fondation reconnue d'utilité publique et 30 % des équipes ont au moins un personnel provenant d'une autre association.

### 3. La composition des équipes selon la proportion hommes/femmes

La question de la répartition, au sein des équipes éducatives, entre hommes et femmes est toujours importante mais l'est particulièrement lorsque ces équipes ont à travailler avec des élèves en grande difficulté.

Quel que soit leur statut ou le type de dispositif dans lequel ils exercent, qu'ils soient coordonnateurs ou non, la moitié des enseignants en dispositif relais sont des hommes. Or, au niveau national, ces derniers constituent 18 % des professeurs du premier degré et 42 % des professeurs du second degré en janvier 2010 (cf. *Repères et références statistiques*, édition 2010), ce qui indique une forte surreprésentation masculine parmi le personnel des dispositifs relais.

Graphique 10 - Répartition des dispositifs selon le pourcentage d'hommes dans leurs équipes



Base : 393 coordonnateurs

Lecture : 12 % des équipes de classes relais sont constituées de 20 % à 30 % d'hommes (respectivement de 70 % à 80 % de femmes).

Il y a en moyenne le même nombre d'hommes que de femmes (environ quatre hommes et quatre femmes) par équipe, aussi bien en classe qu'en atelier. Naturellement, pour un dispositif donné, il est difficile, voire le plus souvent impossible, d'obtenir une mixité parfaite (50 % d'hommes) car les équipes sont restreintes : 38 % des équipes en sont proches (40 % à 60 % d'hommes), 28 % sont constituées en majorité, voire en totalité, de femmes (0 % à 40 % d'hommes) et 34 % sont constituées en majorité voire en totalité d'hommes (60 % à 100 %).

## B - LES FONCTIONS DE CHACUN AU SEIN DE L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

Puisqu'une grande autonomie est laissée aux dispositifs pour la constitution de leurs équipes, on peut penser qu'il en est de même pour les fonctions dévolues à chacun des personnels qui les constituent. Qu'en est-il ? Quelles fonctions les coordonnateurs, les enseignants, les éducateurs et les animateurs ont-ils à assumer réellement dans le cadre des dispositifs relais ?

### 1. Les fonctions du coordonnateur

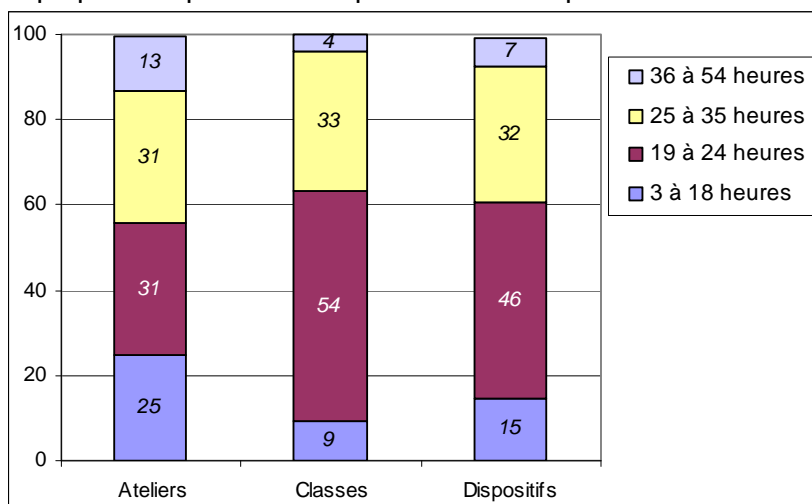
« La coordination de l'équipe est assurée par un enseignant désigné par les autorités académiques. Tout en exerçant principalement des fonctions d'enseignement, il assure la cohérence des actions menées au sein du dispositif relais et leur articulation avec les activités organisées hors temps scolaire, ainsi que le dialogue avec les familles, en collaboration avec les éducateurs spécialisés et les personnels associatifs. » circulaire du 21 août 2006.

Le coordonnateur étant un enseignant, quelle part de son temps de service<sup>15</sup> consacre-t-il à son enseignement et quelle part à sa fonction de coordination de l'équipe ? En quoi consiste cette fonction ?

<sup>15</sup> Est considéré ici comme temps de service le temps de présence dans l'établissement.

## a) Le temps de service du coordonnateur

Graphique 11 - Répartition des dispositifs selon le temps de travail total du coordonnateur (en %)

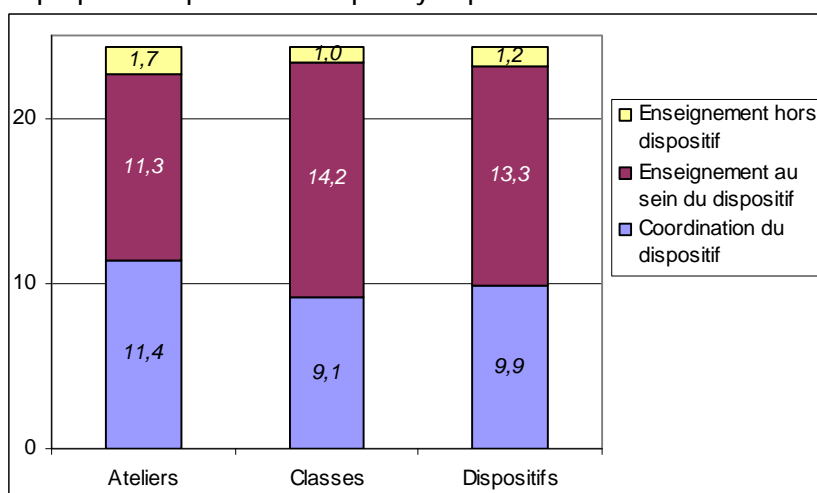


Base : 393 coordonnateurs

Lecture : dans 15 % des dispositifs, le temps de service total du coordonnateur est compris entre 3 heures et 18 heures.

Le temps de service moyen des coordonnateurs est de 24,4 heures par semaine. La majorité d'entre eux, 78 %, travaillent entre 19 heures et 35 heures par semaine, ce qui est moins souvent le cas en atelier (62 %) qu'en classe relais (87 %). En atelier relais, il arrive assez souvent (dans 25 % des cas) que leur temps de travail soit nettement plus court (de 3 heures à 18 heures) ou (dans 13 % des cas) nettement plus long (de 35 heures à 54 heures), ce qui est plus rare en classe (respectivement dans 9 % et 4 % des cas).

Graphique 12 - Répartition du temps moyen que consacrent les coordonnateurs à chacune de leurs fonctions (en heures)



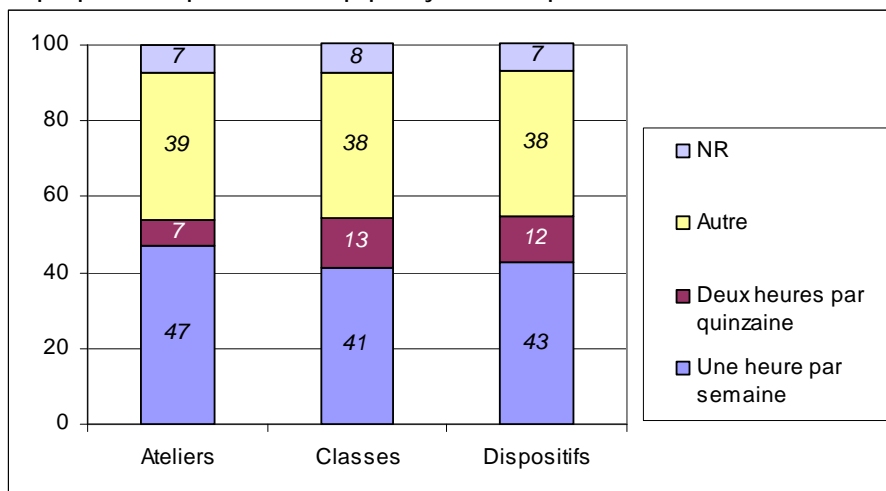
Base : 393 coordonnateurs

Le temps de service moyen des coordonnateurs, de 24,4 heures, est réparti en 9,9 heures de coordination, 13,3 heures d'enseignement au sein du dispositif et 1,2 heure d'enseignement hors dispositif. Les coordonnateurs consacrent en moyenne plus de temps à la coordination en atelier (11,4 heures) qu'en classe (9,1 heures) et moins à l'enseignement au sein du dispositif (11,3 contre 14,2 heures).

## b) La coordination de l'équipe

80 % des dispositifs, classes comme ateliers, instituent un temps de coordination de l'équipe.

Graphique 13 - Répartition des équipes ayant un temps de coordination institué selon ses modalités (en %)



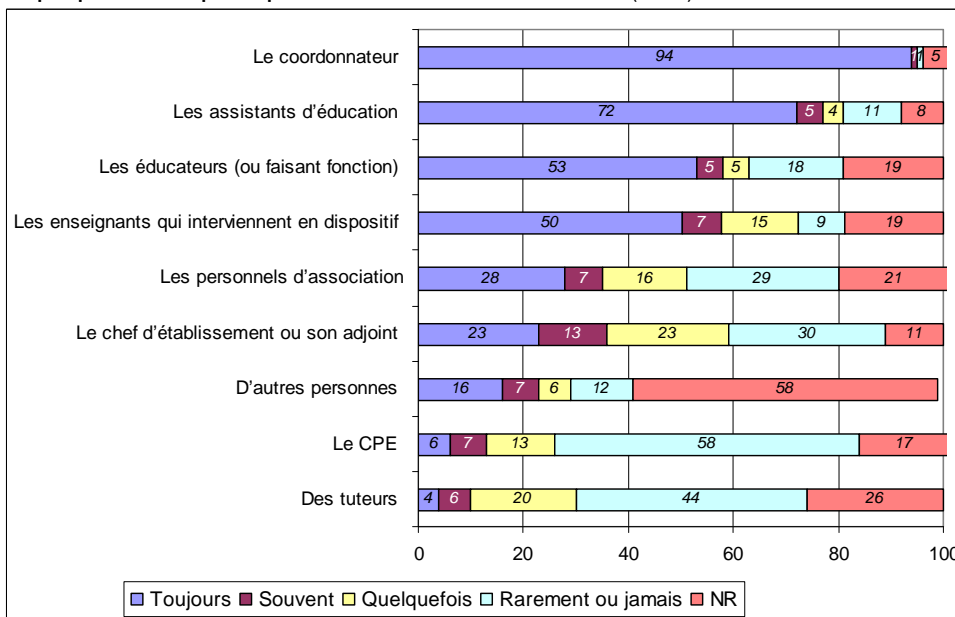
Base : 312 coordonnateurs d'équipes qui ont un temps institué de coordination

Dans 43 % des dispositifs, le temps de coordination est égal à une heure chaque semaine et dans 12 % d'entre eux, il est égal à deux heures chaque quinzaine. Dans 38 % des cas, d'autres modalités sont adoptées (7 % de non-réponses).

Les autres modalités adoptées sont parfois décrites :

- 18 équipes consacrent plus d'une heure par semaine à la coordination : souvent deux heures par semaine, parfois trois heures, parfois tous les jours en fin de journée ou tous les matins. 3 coordonnateurs parlent de « réunions régulières et continues », « d'une coordination tout au long de la semaine » (mais il semblerait qu'il s'agisse là de réunions informelles) ;
- 9 équipes y consacrent moins d'une heure par semaine : une heure par quinzaine ou deux heures chaque mois, une à deux fois par session ;
- 11 équipes se réunissent de façon discontinue, à certaines occasions : « selon les besoins et les bilans » ; « à chaque intersession » ; « en début d'année scolaire puis avant chaque session, soit dix à douze heures sur huit mois » ; « une fois toutes les cinq semaines, lors de la commission départementale » ; « avant chaque session, au milieu et en fin de session, soit cinq heures » ; « deux heures, la semaine précédant chaque bilan d'élève ».

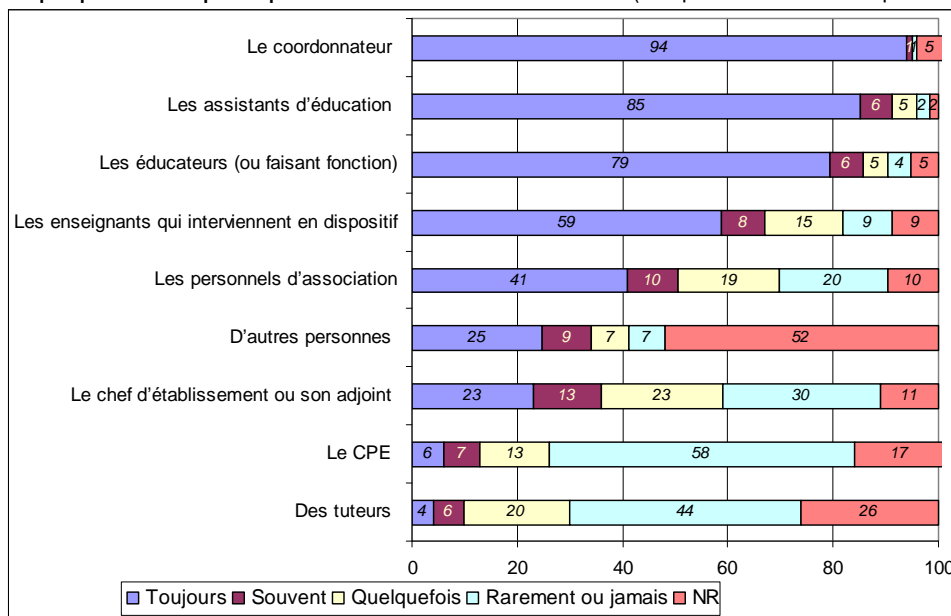
Graphique 14 - Qui participe aux réunions de coordination ? (en %)



Base : 312 coordonnateurs d'équipes qui ont un temps institué de coordination

Il existe quatre « piliers » des réunions de coordination en dispositif relais : d'abord, le coordonnateur, qui participe (toujours ou souvent<sup>16</sup>) aux réunions de coordination dans 94 % des dispositifs, puis les assistants d'éducation ou pédagogiques (72 %), les éducateurs (53 %) et les enseignants du dispositif (50 %). Les autres acteurs participent aux réunions dans un nombre nettement moindre de cas : le chef d'établissement (dans 23 % des dispositifs), « d'autres personnes » (16 %), le CPE (6 %) et les tuteurs (4 %). Mais de nombreux dispositifs n'ont pas chaque type d'acteurs dans leur équipe. Si on ne considère maintenant, pour chaque type d'acteurs, que les dispositifs qui en comprennent dans leur équipe (graphique 15), la participation aux réunions est plus forte.

Graphique 15 - Qui participe aux réunions de coordination ? (lorsque ces acteurs sont présents dans l'équipe, en %)



Base pour chaque acteur : les coordonnateurs des équipes qui détiennent ce personnel et qui ont un temps institué de coordination

Parmi les équipes qui comprennent les acteurs concernés, les assistants d'éducation ou pédagogiques (AEP) participent aux réunions de coordination dans 91 % des cas, les éducateurs dans 85 % des cas, les enseignants (67 %), les personnels d'association (51 %) et d'autres personnes (34 %).

Comme pour leurs autres formes d'intervention, les éducateurs et les personnels d'association (lorsqu'ils sont présents dans les équipes) participent différemment aux réunions de coordination selon que le dispositif est une classe ou un atelier :

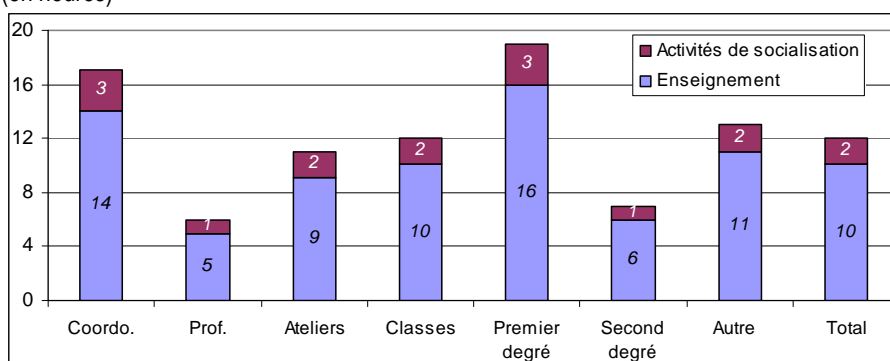
- dans 75 % des ateliers, les personnels d'association participent aux réunions de coordination alors que ce n'est que dans 31 % des classes (qui comprennent des personnels d'association) que ces acteurs le font ;
- dans 90 % des classes dans lesquelles travaillent des éducateurs, ces derniers participent aux réunions de coordination (contre 68 % des ateliers).

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, 12 coordonnateurs déclarent que leur tâche est dure à remplir : « *Coordonner un dispositif relais est une fonction à plein temps dont le caractère d'encadrement devrait être reconnu. Un meilleur fonctionnement des dispositifs relais dépend d'une pérennisation des moyens et des personnels.* » ; « *Les dossiers d'admission et le suivi deviennent de plus en plus lourds à gérer.* » ; « *Il faudrait faire en sorte aussi que l'implication dans un dispositif de ce genre ne corresponde pas à du travail en plus pour l'enseignant concerné.* » ; « *J'ai vingt et une heures face aux élèves plus deux heures supplémentaires face aux élèves, ce à quoi il faut ajouter les temps de préparation de cours, les nombreux rendez-vous avec les familles, les tuteurs, les éducateurs, les temps de synthèses avec l'équipe, les demandes de visite d'ateliers par de futurs élèves, sans oublier la gestion administrative qui demande de plus en plus de projets spécifiques (classe verte, séjour de rupture...).* »

<sup>16</sup> Pour simplifier la lecture du rapport, les modalités « toujours ou presque » ou « souvent » seront toujours regroupées ainsi que celles de « quelquefois » et « rarement ou jamais ». Il sera dit qu'une pratique est adoptée lorsqu'elle l'est « toujours ou presque » et « souvent » et qu'elle ne l'est pas lorsqu'elle l'est « quelquefois » et « rarement ou jamais ».

## 2. Les fonctions des enseignants

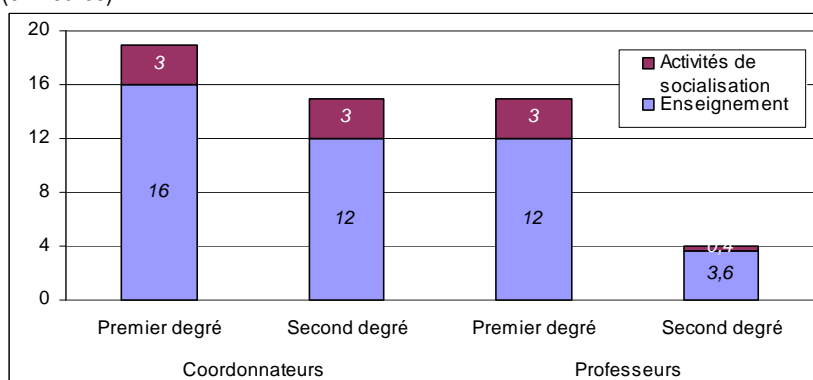
Graphique 16 – Durée moyenne hebdomadaire consacrée aux différentes activités de prise en charge des élèves du dispositif (en heures)



Base : 588 enseignants

Les enseignants (dont les coordonnateurs dans leur fonction d'enseignant) pratiquent deux types d'activités : ils enseignent et ils proposent des activités de socialisation (entretiens individuels d'élèves, conseils d'élèves, autres pratiques de socialisation, etc.). Ils consacrent en moyenne 12 heures par semaine à la prise en charge des élèves : 10 heures d'enseignement et 2 heures d'activités de socialisation, environ autant en classe qu'en atelier (cf. partie III-B2). Les coordonnateurs interviennent (en dehors de leur activité de coordination) beaucoup plus que les professeurs (17 heures contre 6 heures), les professeurs du premier degré beaucoup plus que ceux du second degré ou que ceux qui ont un autre statut (19 heures contre respectivement 7 et 13 heures).

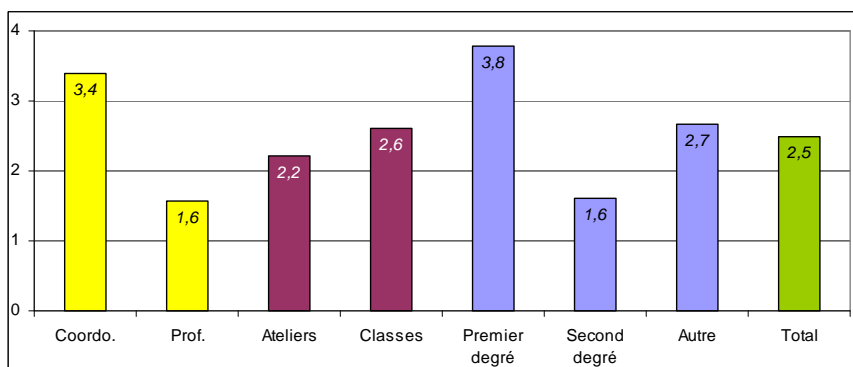
Graphique 17 - Durée moyenne hebdomadaire consacrée aux différentes activités de prise en charge des élèves du dispositif (en heures)



Base : 588 enseignants

Les professeurs du premier degré sont souvent coordonnateurs (cf. partie I-C1) mais ce n'est pas uniquement à ce titre qu'ils interviennent plus longtemps dans la semaine que leurs collègues. En effet, parmi les coordonnateurs, les professeurs du premier degré travaillent toujours plus (20 heures par semaine) que leurs homologues du second degré (15 heures). C'est aussi le cas parmi les professeurs (15 heures contre 4 heures). L'enseignement en dispositif relais comprend souvent plusieurs disciplines. Selon leur statut, les enseignants en proposent (toujours ou souvent<sup>17</sup>) en moyenne un nombre variable (graphique 18).

Graphique 18 - Nombre moyen de disciplines enseignées (toujours ou souvent) en dispositif selon le profil du professeur

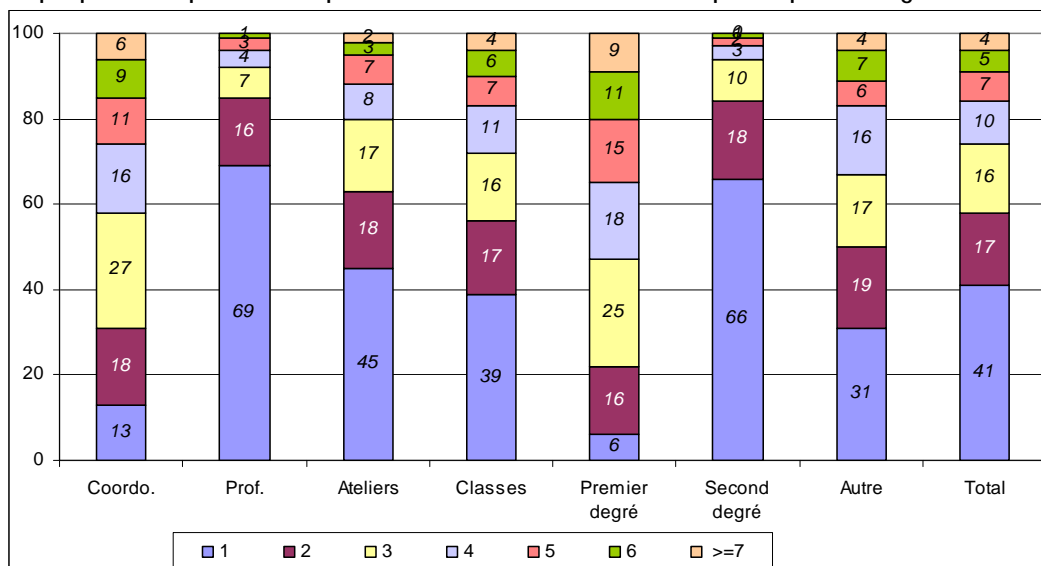


Base : 588 professeurs

<sup>17</sup> Pour la clarté de la lecture, il sera désormais considéré dans ce rapport qu'un enseignant adopte une pratique s'il déclare le faire « toujours » ou « souvent » et qu'il ne l'adopte pas s'il déclare le faire « quelquefois ou rarement » ou ne « jamais » le faire.



Graphique 19 - Répartition des professeurs selon le nombre de disciplines qu'ils enseignent au sein du dispositif (en %)

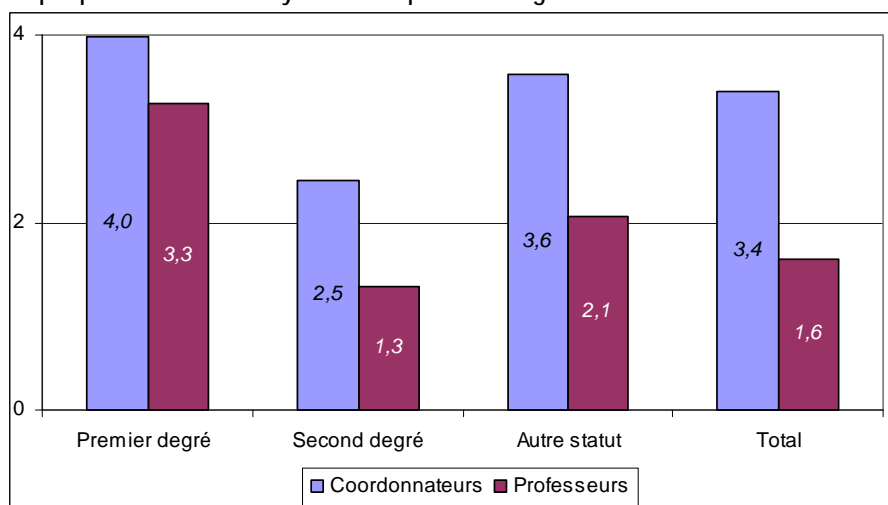


Base : 588 enseignants

Les professeurs du premier degré (spécialisés ou non), habitués à enseigner plusieurs voire toutes les disciplines, proposent en dispositif, en moyenne, 3,8 disciplines (graphique 18) : 22 % d'entre eux n'en enseignent qu'une ou deux (graphique 19), 43 % en enseignent trois ou quatre et 35 % en enseignent de cinq à dix.

Les professeurs du second degré enseignent en moyenne 1,6 discipline : 66 % n'enseignent qu'une seule discipline, 28 % en enseignent deux ou trois et 6 % en enseignent quatre ou plus.

Graphique 20 - Nombre moyen de disciplines enseignées selon le statut



Base : 588 enseignants

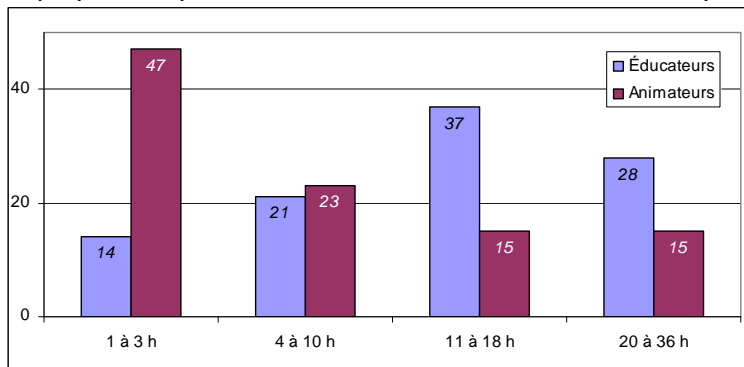
Les coordonnateurs enseignent 3,4 disciplines en moyenne contre 1,6 pour les professeurs (graphique 18). Certes, les premiers sont plus souvent professeurs du premier degré mais ce n'est pas la seule explication (graphique 20) : en effet, même lorsqu'ils sont professeurs du second degré, les coordonnateurs proposent en moyenne plus de disciplines (2,5) que les non-coordonnateurs (1,3). Ayant souvent une fonction à temps complet au sein du dispositif, les coordonnateurs se comportent, même lorsqu'ils sont professeurs du second degré, « comme des professeurs du premier degré » (polyvalents) en fournissant un enseignement avec plusieurs disciplines.

En revanche, le fait que les enseignants travaillent en classe ou en atelier relais ne modifie pas sensiblement le nombre de disciplines qu'ils y enseignent (graphiques 18 et 19).

### 3. Les fonctions des intervenants extérieurs

Parmi les intervenants extérieurs, 181 animateurs et 227 éducateurs (ou faisant fonction d'éducateurs) ont répondu au questionnaire. Ces deux types de personnels n'interviennent ni autant en moyenne, ni pour remplir les mêmes fonctions.

Graphique 21 - Répartition des intervenants selon le nombre d'heures qu'ils prennent en charge les (ou des) élèves du dispositif

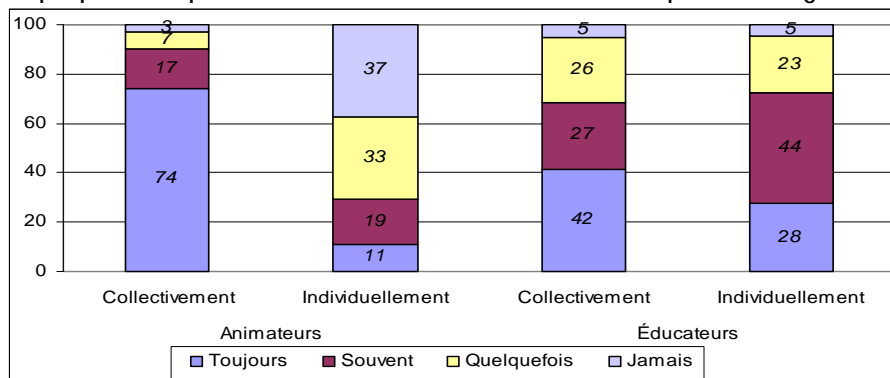


Base : 408 intervenants extérieurs

Les éducateurs répondants prennent les élèves en charge en moyenne 15 heures par semaine et les animateurs 9 heures (il est à rappeler que les éducateurs et les animateurs interrogés sont ceux de l'équipe qui prennent le plus longtemps les élèves en charge et donc que la durée moyenne de travail auprès des élèves de l'ensemble des animateurs et éducateurs de dispositifs est inférieure à celle-ci).

Les animateurs prennent majoritairement les élèves en charge ponctuellement : 47 % d'entre eux le font de 1 heure à 3 heures par semaine et 23 % de 4 heures à 10 heures. 30 % des animateurs travaillent entre 11 heures et 36 heures, c'est-à-dire sur une longue durée, voire un temps complet. Les éducateurs, au contraire, prennent majoritairement en charge les élèves sur la longue durée puisque 65 % d'entre eux le font entre 11 heures et 36 heures. Ceux qui interviennent ponctuellement sont beaucoup moins nombreux : 14 % le font entre 1 heure et 3 heures et 21 % entre 4 heures et 10 heures.

Graphique 22 - Répartition des intervenants selon leur mode de prise en charge des élèves (en %)

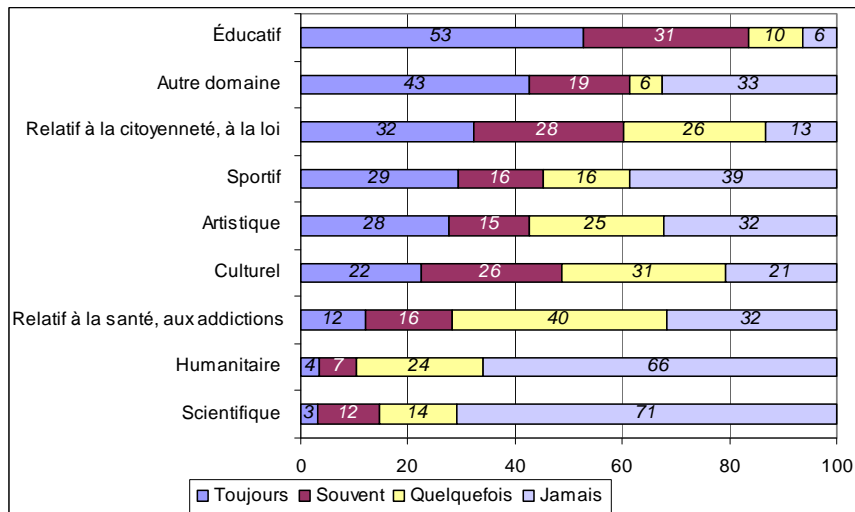


Base : 408 intervenants extérieurs

Les animateurs n'ont pas non plus la même approche des élèves que les éducateurs : la majorité d'entre eux (90 %) travaillent (toujours ou souvent) avec les élèves collectivement alors que les éducateurs sont environ aussi nombreux à les prendre (toujours ou souvent) en charge individuellement (72 %) que collectivement (69 %).

a) La prise en charge collective des élèves

Graphique 23 - Dans quels domaines conduisez-vous des activités collectives avec les élèves du dispositif ? (en %)



Base : 408 intervenants extérieurs

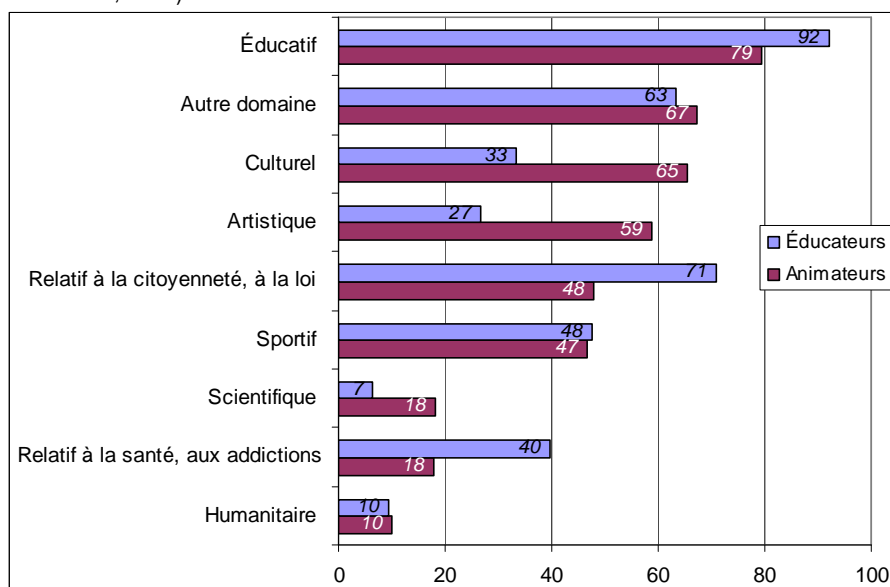
84 % des intervenants conduisent (toujours ou souvent) des activités collectives avec les élèves de dispositifs relais dans le domaine éducatif, 60 % proposent des activités autour de la citoyenneté, de la loi, 48 % dans un domaine culturel, 45 % dans un domaine sportif et 43 % dans un domaine artistique. Les autres domaines sont beaucoup moins souvent proposés : 28 % des intervenants proposent des activités collectives autour de la santé et/ou des addictions, 15 % dans le domaine scientifique et 11 % dans le domaine humanitaire.

62 % proposent des activités dans un autre domaine :

- 22 intervenants proposent des activités collectives autour du projet professionnel des élèves : « accompagnement et construction du projet professionnel des élèves » ; « visites de lycées professionnels » ; « découverte du monde du travail et des filières de formation » ; « mise en place de stages en entreprise » ; « constitutions de curriculum vitae » ; « accompagnement à l'insertion professionnelle (stages mais aussi contrats d'apprentissage) » ; « aides aux démarches professionnelles » ; « actions en direction de l'apprentissage et du monde de l'entreprise » ; « construction de la relation avec l'employeur au cours du stage, dans l'objectif d'une appropriation de la démarche par les jeunes eux-mêmes » ;
- 17 proposent des activités manuelles et de découverte : « cuisine » (7) ; « jardinage (5) » ; « activités physiques et manuelles (jardinage, nettoyage, peinture) » ; « nature et découverte de l'environnement » ; « atelier de construction métallerie, menuiserie » ; « découverte du monde équestre » ;
- 12 proposent des activités autour de l'expression orale et écrite : « lecture, écriture », « journal et blog » ; « domaine de la langue » ; « groupe de parole » ; « littérature » ; « sorties culturelles » ; « discussions philosophiques » ; « expression orale » ; « développement de la participation, de l'expression et de la prise de parole » ; « débats sur des sujets d'actualité » ;
- 11 proposent des activités de socialisation/communication : « séjours de rupture » ; « relation à l'autre, relation avec les adultes » ; « vivre ensemble, confiance en l'éducation » ; « coordination des activités socioculturelles éducatives » ; « prévention, estime de soi, jeux de rôles » ; « connaissance de soi, compréhension de l'autre, communication » ; « vivre et faire ensemble » ; « jeux de société » ; « secourisme » ; « lutte contre le racisme » ; « activités de socialisation » ;
- 9 proposent des activités liées aux nouvelles technologies, à l'informatique, aux Tice ;
- 7 proposent des activités d'éducation aux médias : « éducation aux médias » ; « éducation à l'image » ; « infographie/vidéo » ;
- 6 proposent des activités liées à l'écologie : « écocitoyenneté » ; « éducation au développement durable » ; « écologie » ;
- 6 proposent des activités liées au domaine scolaire : « remédiation scolaire » ; « ateliers de raisonnement logique ».

Les domaines d'activités sont-ils répartis de la même façon entre les animateurs et les éducateurs ? Pour le savoir, les réponses des uns et des autres ont été comparées (en considérant qu'un intervenant conduit des activités dans un domaine lorsqu'il le fait toujours ou souvent).

Graphique 24 - Dans quels domaines conduisez-vous des activités collectives avec les élèves du dispositif ? (réponses : toujours ou souvent ; en %)

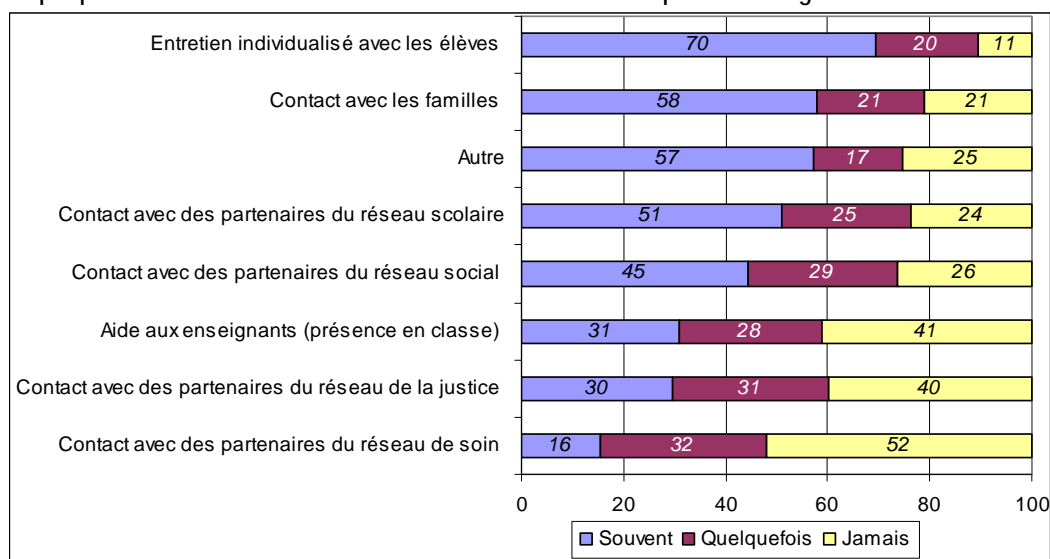


Base : 408 intervenants extérieurs

Alors que des activités dans les domaines éducatif, sportif et humanitaire sont proposées proportionnellement aussi souvent par les deux types d'intervenants, les domaines culturel, artistique et scientifique sont plus souvent traités par les animateurs et ceux de la santé et de la citoyenneté par les éducateurs.

## b) La prise en charge individuelle des élèves de dispositif

Graphique 25 - Quelles actions menez-vous dans le cadre de la prise en charge individuelle des élèves ? (en %)



Base : 408 intervenants extérieurs

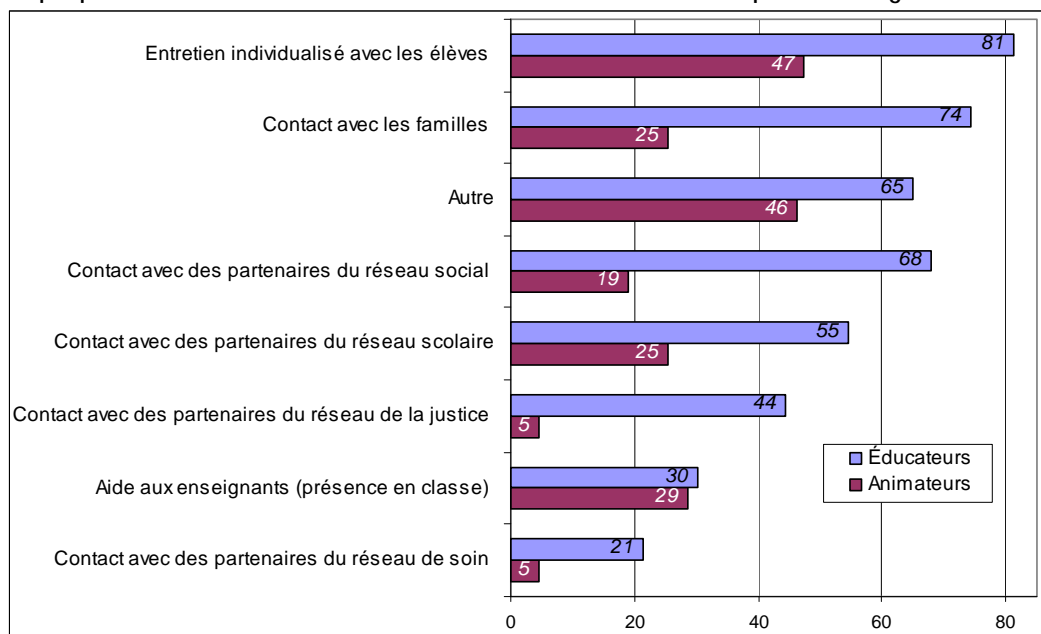
L'action de prise en charge individuelle des élèves la plus souvent menée est l'entretien individualisé que 70 % des intervenants mènent souvent. Les autres types d'action individuelle relèvent de la prise de contact, à propos d'un élève, avec différents partenaires : avec les familles (58 % des intervenants la pratiquent souvent), avec des partenaires du réseau scolaire (assistants sociaux, personnels de santé de l'établissement, etc.) (51 %), avec des partenaires du réseau social (éducateurs ASE, clubs de prévention, etc.) (45 %), avec des partenaires des réseaux sociaux de la justice (30 %) et avec des partenaires du réseau de soin (centres médico-pédagogiques) (16 %). Enfin, l'aide aux enseignants (c'est-à-dire ici, la présence en classe auprès d'un élève spécifique) est souvent pratiquée par 31 % des intervenants.

57 % des intervenants déclarent aussi une autre forme de prise en charge individuelle des élèves :

- parmi eux, 18 intervenants proposent des contacts autour du projet professionnel des élèves : « avec les patrons d'entreprise » ; « recherche de stage de terrain » ; « avec des partenaires du réseau employeurs » ; « avec les chambres des métiers » ; « avec les partenaires du domaine de l'emploi » ; « avec la maison de l'apprenti ». Lorsque l'élève a trouvé un stage, l'intervenant propose des contacts : « avec le maître de stage » ; « avec les entreprises (contrat d'apprentissage puis suivis de stage) » ; « avec le monde professionnel (artisans, commerçants) » ; « avec le réseau économique (entreprises) » ;
- 14 intervenants proposent aux élèves de les aider dans la prise de contact avec leurs partenaires : « club 13/17 ans » ; « club jeunesse de la ville de Bagneux » ; « centre sociaux, structures de quartier » ; « partenaires institutionnels de la ville, services municipaux, associations d'éducation » ; « réseau associatif local » ; « associations diverses, maisons des jeunes et de la culture, entreprises » ; « partenaires avec les maisons départementales, l'aide sociale à l'enfance » ; « prise de contact avec les centres sociaux, les structures associatives locales, les entreprises (sorties, visites) » ; « relations avec les centres d'information et d'orientation, les partenaires associatifs » ; « contact avec les associations locales (internat) » ; « contact avec des lieux de formation (CFA, MFR, secteurs privés) » ; « contacts avec les associations culturelles et sportives » ;
- 9 intervenants proposent de la remédiation scolaire individuelle : « programme de réussite éducative » ; « accompagnement individualisé dans les apprentissages » ; « faire les devoirs avec les élèves qui perturbent le cours » ;
- 6 intervenants proposent des activités individuelles sportives ou artistiques : « aide individualisée à la création d'une chanson » ; « pratiques audiovisuelle » ; « atelier de création plastique (restauration de l'image de soi, de la confiance en l'adulte) » ; « participation à un projet artistique ».

Les actions de prise en charge individuelle sont-elles les mêmes pour les animateurs et les éducateurs ? Pour le savoir, les réponses des uns et des autres ont été comparées, en considérant qu'un intervenant adopte une action de prise en charge individuelle des élèves lorsqu'il la pratique souvent (la modalité de réponse « toujours » n'ayant pas été proposée).

Graphique 26 - Quelles actions menez-vous souvent dans le cadre de la prise en charge individuelle des élèves ? (en %)



Base : 408 intervenants extérieurs

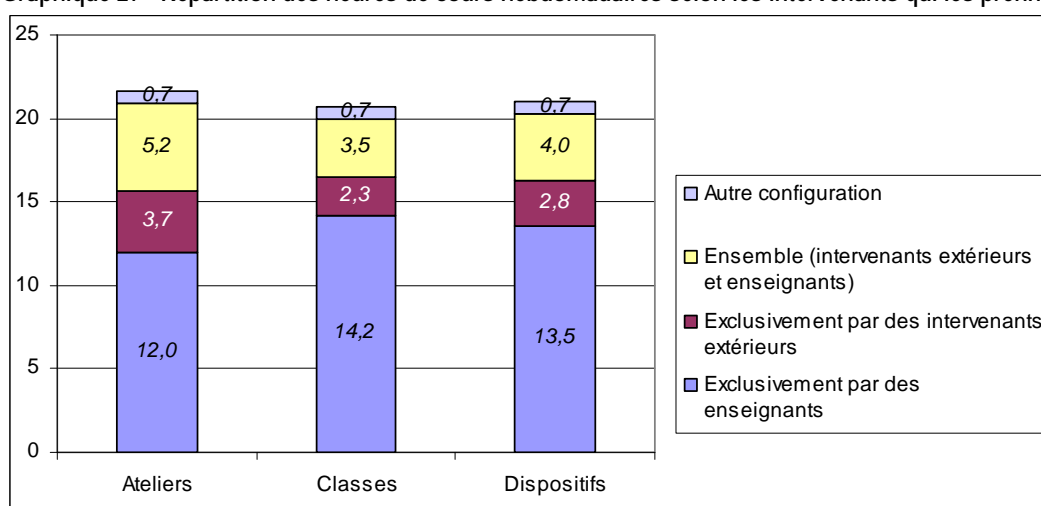
Hormis l'aide aux enseignants, les actions de prise en charge individuelle sont beaucoup plus souvent menées par les éducateurs : 81 % d'entre eux proposent des entretiens individualisés aux élèves, 74 % se chargent du contact avec les familles, 68 % du contact avec les partenaires du réseau social, 55 % du contact avec les partenaires du réseau scolaire, 44 % du contact avec les partenaires du réseau de la justice et 21 % du contact avec les partenaires du réseau de soin.

Tout en étant beaucoup moins engagés que leurs collègues dans la prise en charge individuelle des élèves, les animateurs en assument tout de même une partie de la fonction : 47 % d'entre eux proposent des entretiens individualisés aux élèves, 46 % d'autres actions de ce type, 29 % (environ proportionnellement autant que les éducateurs) de l'aide aux enseignants, 25 % s'occupent du contact avec les familles, 25 % du contact avec les partenaires du réseau scolaire et 19 % du contact avec les partenaires du réseau social. En revanche, le contact avec les partenaires du réseau de la justice (5 %) et avec ceux du réseau de soin (5 %) sont rarement de leur ressort.

### c) Les enseignements scolaires

Enfin, les intervenants extérieurs peuvent parfois avoir une autre fonction : celle de prendre en charge certaines heures d'enseignement, parfois avec des enseignants, mais parfois aussi seuls.

Graphique 27 - Répartition des heures de cours hebdomadaires selon les intervenants qui les prennent en charge



Base : 266 coordonnateurs (dont les heures de cours prises en charge par des intervenants égalent celles reçues par les élèves)

Sur les 21 heures de cours en moyenne, 2,8 heures sont prises en charge par des intervenants extérieurs exclusivement, 4 heures conjointement par des intervenants extérieurs et des enseignants et 0,7 heure dans le cadre d'une autre configuration. Les intervenants extérieurs enseignent plus en atelier seuls (3,7 heures contre 2,3 heures en classe relais) ou en co-animation avec un enseignant (5,2 heures contre 3,5 heures en classe).

Ainsi, les éducateurs travaillent longtemps dans la semaine (le plus souvent à temps complet ou à mi-temps) auprès des élèves du dispositif : ils prennent les élèves en charge plutôt individuellement, plutôt dans les domaines éducatif et/ou relatif à la citoyenneté ou à la santé. Ils sont chargés préférentiellement des entretiens individualisés et des contacts avec les familles, le réseau social et la justice.

Les animateurs travaillent ponctuellement dans le dispositif, le plus souvent une à trois heures par semaine. Ils prennent les élèves en charge, pour des actions le plus souvent collectives, plus spécifiquement dans les secteurs culturel, artistique et scientifique.

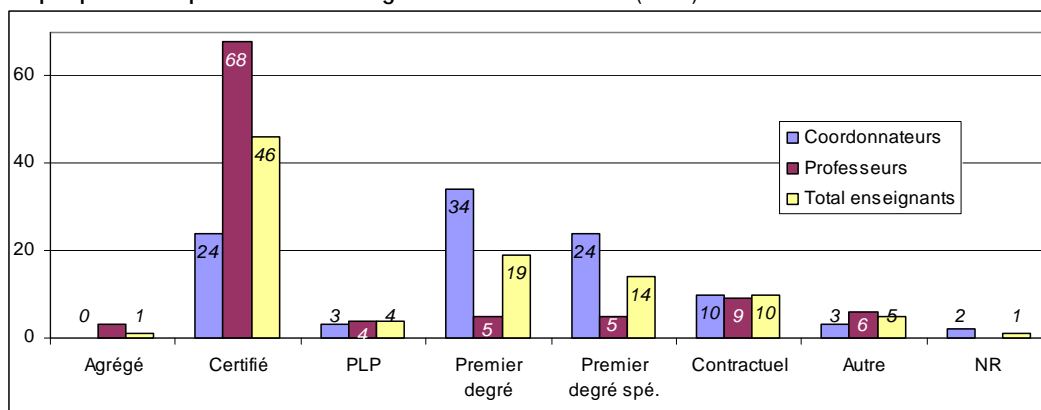
Mais, notamment parce que 44 % des dispositifs n'ont pas d'éducateur ou n'en ont qu'un seul et 64 % n'ont pas d'animateur ou n'en ont qu'un seul, les deux types d'intervenants sont amenés à se substituer les uns aux autres en ayant, lorsque c'est nécessaire, des actions similaires auprès des élèves.

## C - LE PROFIL DES ENSEIGNANTS

Qui sont les enseignants qui travaillent auprès des élèves de dispositifs relais ? Quel est leur statut et, s'ils sont professeurs du second degré, quelle est leur discipline d'origine ? Quelle est leur expérience professionnelle, notamment par rapport à la grande difficulté scolaire ? Quelles sont leurs différentes activités professionnelles parallèlement à l'enseignement en dispositif ? Quelle formation ont-ils reçue pour enseigner à ce type d'élèves ? Quelles ont été leurs motivations ?

### 1. Le statut et la discipline des enseignants interrogés

Graphique 28 - Répartition des enseignants selon leur statut (en %)

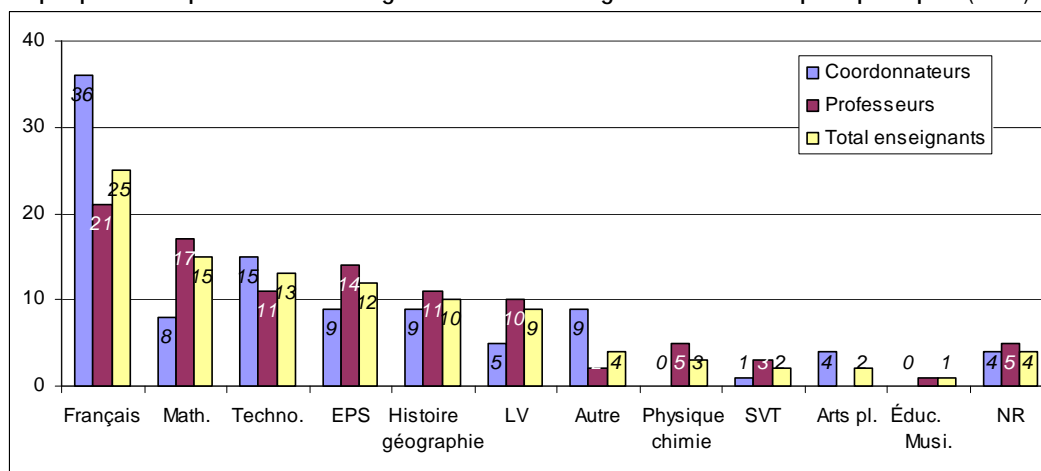


Base : 588 enseignants

58 % des coordonnateurs sont professeurs du premier degré (34 % en classe traditionnelle et 24 % professeurs du premier degré spécialisé) et 27 % seulement sont professeurs du second degré. 13 % ont un autre statut (contractuel ou autre) et 2 % n'ont pas répondu à la question.

Les professeurs ont un profil très différent : 75 % sont professeurs du second degré, notamment certifiés (68 %). Seuls 10 % sont professeurs du premier degré et 15 % ont un autre statut.

Graphique 29 - Répartition des enseignants du second degré selon leur discipline principale (en %)



Base : 299 enseignants du second degré

Parmi les 299 professeurs du second degré qui ont répondu à l'enquête, 25 % sont professeurs de français, 15 % sont professeurs de mathématiques, 13 % de technologie, 12 % d'éducation physique et sportive (EPS), 10 % d'histoire-géographie-éducation civique et 9 % sont professeurs de langue vivante étrangère (LV). On retrouve dans la discipline principale des enseignants environ la même

hiérarchie que dans les disciplines les plus enseignées aux élèves de dispositifs. Parmi les cinq disciplines les plus souvent citées, quatre sont semblables : le français, les mathématiques, l'EPS et l'histoire-géographie-éducation civique (cf. partie II-B1).

Deux disciplines font exception : les professeurs de technologie sont nombreux (13 %) alors que leur enseignement est relativement peu proposé aux élèves (1 heure 20 en moyenne par semaine). Est-ce pour assurer un complément de service ? Les professeurs de technologie proposent de ce fait en moyenne le plus de disciplines (2 disciplines contre 1,6 en moyenne pour les professeurs du second degré).

À l'opposé, les élèves pratiquent assez fréquemment des arts plastiques (1 heure 30 en moyenne) alors qu'il n'y a quasiment pas d'enseignants dont c'est la discipline principale. Cette discipline est donc fréquemment enseignée par d'autres.

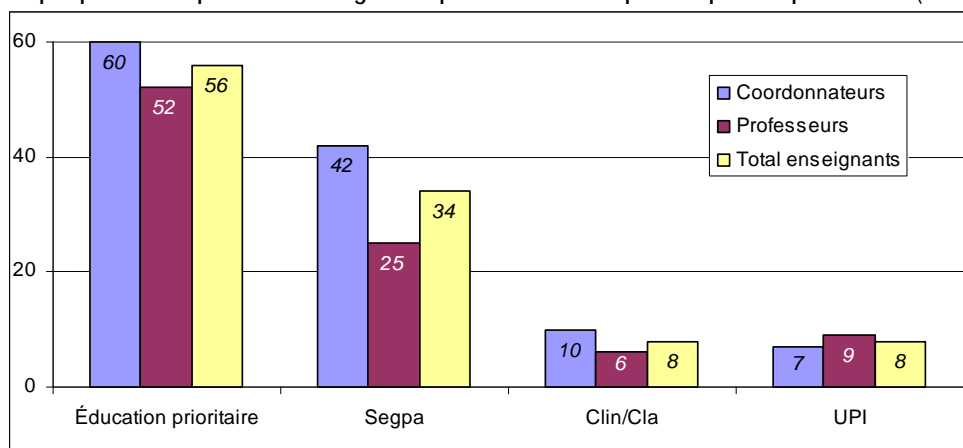
## 2. L'expérience professionnelle des enseignants

« L'affectation des enseignants s'effectue sur la base du volontariat et sur poste à profil s'ils exercent à temps plein. Il est souhaitable qu'ils aient une expérience d'enseignement devant des publics scolaires en difficulté. » (circulaire du 21 août 2006). Deux questions se posent à propos des activités professionnelles des enseignants : leur expérience professionnelle leur a-t-elle permis d'acquérir une bonne connaissance des publics scolaires en difficulté ? L'année de l'enquête, enseignent-ils également hors dispositif ?

### a) L'expérience de publics à particularités

Les coordonnateurs répondants enseignent depuis en moyenne 16 ans, dont 4 ans en dispositif. Les professeurs ont en moyenne un peu moins d'ancienneté qu'eux : 13 ans, dont 3 ans en dispositif.

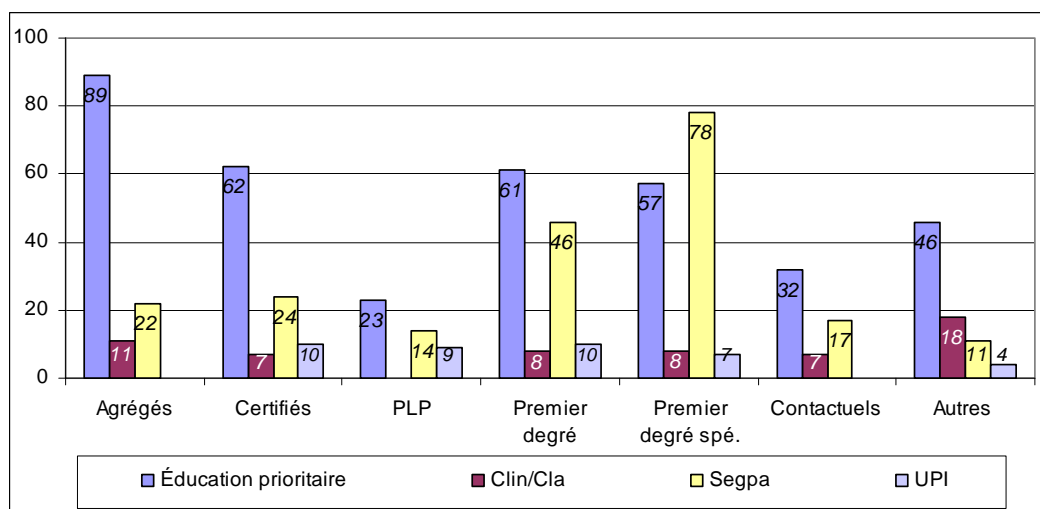
Graphique 30 - Proportion d'enseignants qui ont travaillé auprès de publics particuliers (en %)



Base : 588 enseignants

56 % des enseignants qui travaillent en dispositif ont déjà travaillé dans un établissement qui relève de l'éducation prioritaire, 34 % ont travaillé en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), 8 % en Clin (classe d'initiation pour non-francophones dans le primaire) ou en Cla (classe d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés en France au collège) et 8 % en unité pédagogique d'intégration (UPI, appelées Ulis - unités localisées pour l'inclusion scolaire - depuis la rentrée 2010).

Graphique 31 - Proportion d'enseignants qui ont travaillé auprès de publics particuliers, selon leur statut (en %)



Base : 588 enseignants

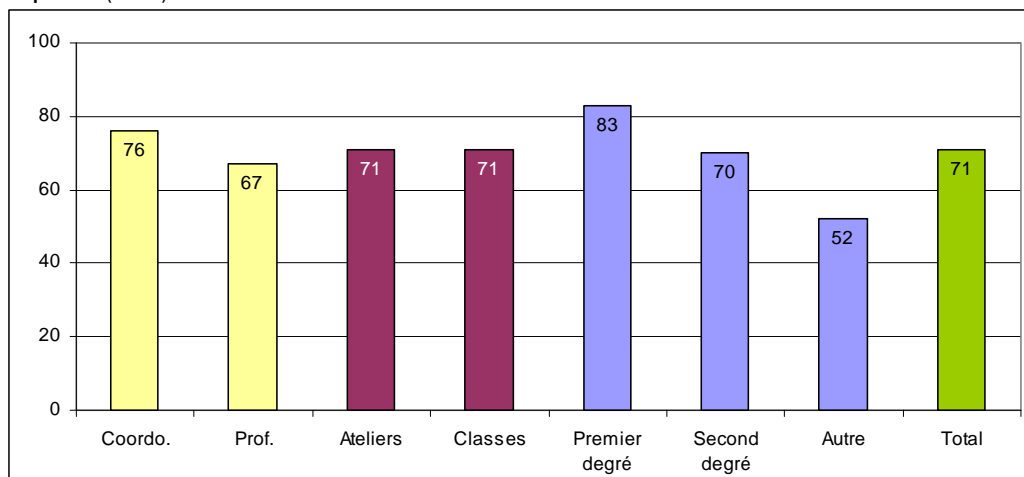
Les enseignants ont-ils la même expérience des publics à particularités selon leur statut ?

La majorité des professeurs agrégés (89 %) et certifiés (62 %) concernés par l'étude ont déjà travaillé dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire mais peu dans les Clin, les Segpa et les UPI.

La majorité des professeurs du premier degré (61 %) et des professeurs du premier degré spécialisés (57 %) ont déjà travaillé dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire mais aussi beaucoup (respectivement 46 % et 78 %) en Segpa.

Enfin, les professeurs de lycée professionnel (PLP), les professeurs contractuels et ceux qui ont un autre statut sont moins souvent intervenus dans l'éducation prioritaire au cours de leur carrière.

**Graphique 32 - Proportion d'enseignants qui avaient déjà travaillé devant des élèves à particularités avant d'enseigner en dispositif (en %)**



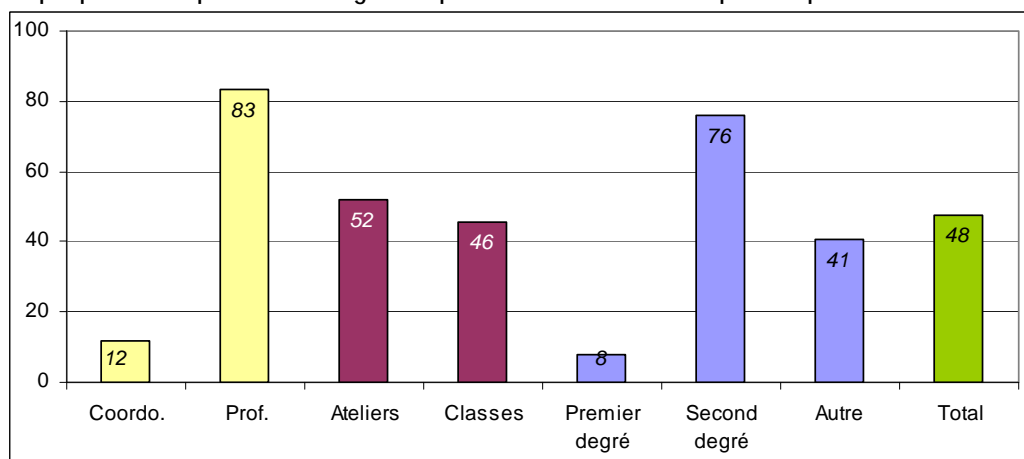
Base : 588 enseignants

Selon leur profil, les enseignants n'ont pas tous la même habitude des élèves à particularités : les coordonnateurs (76 %) et les professeurs du premier degré (83 %) ont déjà l'expérience de ce public avant d'enseigner en dispositif contre 67 % des professeurs non coordonnateurs, 70 % des professeurs du second degré et surtout 52 % de ceux qui ont un autre statut. Que les enseignants travaillent en atelier ou en classe relais ne modifie pas leurs réponses.

### b) L'enseignement hors dispositif en 2009-2010

Les enseignants qui travaillent en dispositif exercent-ils aussi ailleurs durant la même année scolaire ?

**Graphique 33 - Proportion d'enseignants qui exercent aussi ailleurs qu'en dispositif en 2009-2010 (en %)**



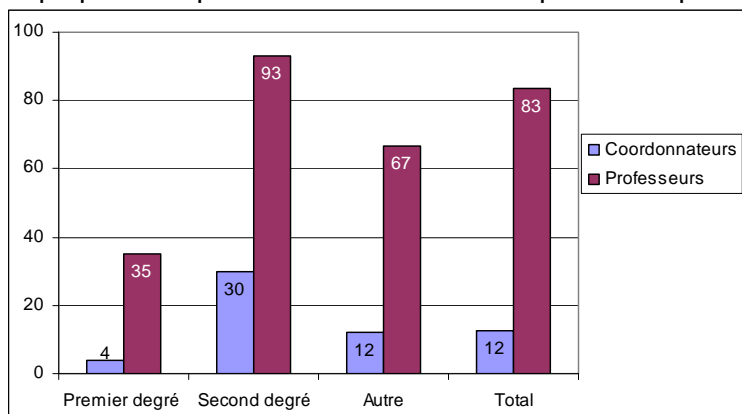
Base : 588 enseignants

En plus de leur expérience passée, l'année scolaire 2009-2010, 48 % des enseignants travaillent aussi ailleurs que dans le cadre du dispositif relais : c'est le cas de la plupart des professeurs (83 %) et de 12 % seulement des coordonnateurs (ce qui s'explique par leur engagement fort dans leur dispositif). C'est aussi le cas de 8 % des professeurs du premier degré, 76 % de ceux du second degré et de 41 % de ceux qui ont un autre statut.

Si les coordonnateurs et les professeurs du premier degré ont des réponses proches, ce n'est pas uniquement par un effet de structure (les professeurs du premier degré sont souvent coordonnateurs). Les professeurs du premier degré, même lorsqu'ils ne sont pas coordonnateurs (graphique 34) sont beaucoup moins nombreux (35 %) que leurs homologues du second degré (93 %) à travailler ailleurs. De même, les professeurs du second degré qui sont coordonnateurs (donc très pris par leurs charges de coordination) sont beaucoup plus nombreux (30 %) que les coordonnateurs-professeurs du premier degré (4 %). Les enseignants d'ateliers et de classes, en revanche, ont des réponses proches.



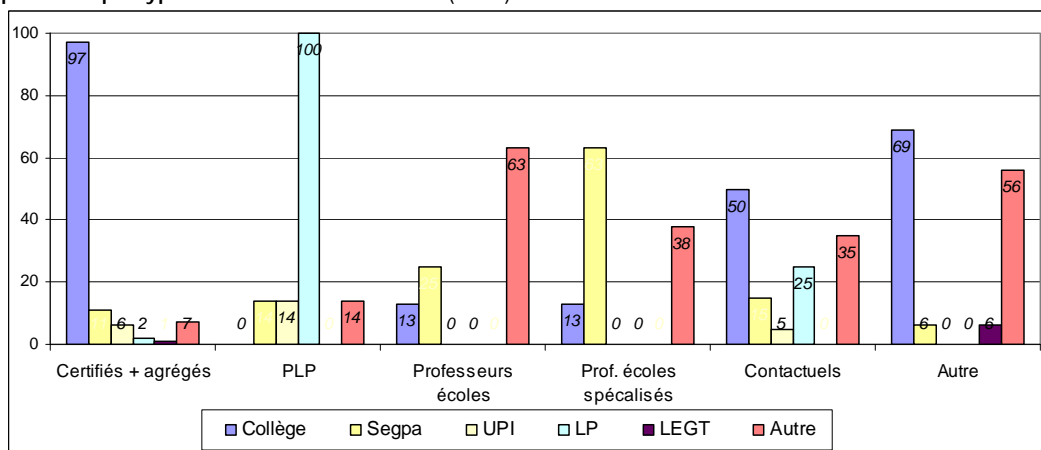
Graphique 34 - Proportion de coordonnateurs et de professeurs qui exercent aussi ailleurs qu'en dispositif en 2009-2010



Base : 588 enseignants

Parmi les enseignants qui travaillent aussi ailleurs, 59 % le font exclusivement dans l'établissement de rattachement du dispositif et 38 % en dehors (3 % de non-réponses).

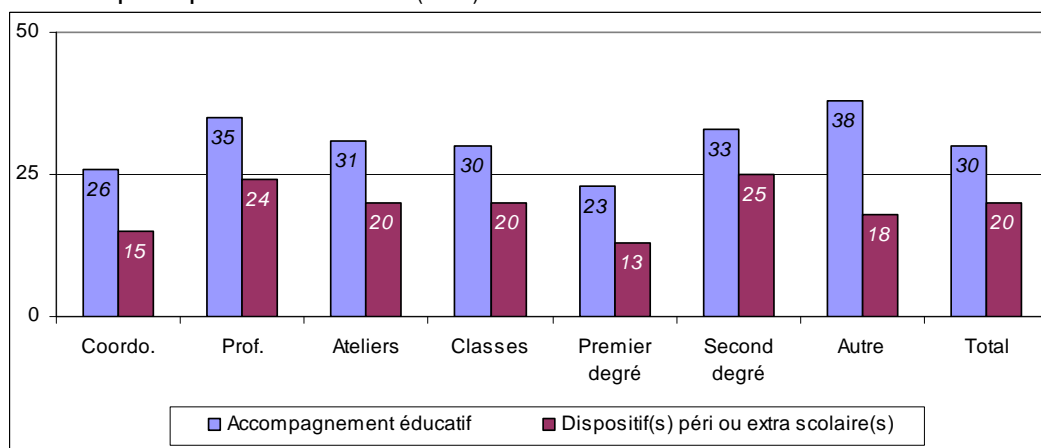
Graphique 35 - Parmi les enseignants qui interviennent aussi ailleurs qu'en dispositif, proportions de ceux qui enseignent pour chaque type de classe selon le statut (en %)



Base : 279 enseignants qui travaillent aussi ailleurs qu'en dispositif

Lorsqu'ils enseignent aussi hors dispositif, la quasi totalité des professeurs agrégés (100 %) ou certifiés (97 %) enseignent dans des classes ordinaires (hors Segpa) de collège (très peu en LGT ou ailleurs). 100 % des PLP enseignent en lycée professionnel (très peu ailleurs) et 63 % des professeurs du premier degré spécialisés enseignent en Segpa. La majorité des professeurs du premier degré (63 %) et de ceux qui ont un autre statut (56 %) enseignent dans d'autres structures. Enfin, les contractuels qui travaillent hors dispositif, pouvant relever de niveaux d'enseignement variables, se trouvent dans de nombreuses situations (qui peuvent se cumuler) : 50 % travaillent en collège, 35 % dans d'autres structures, 25 % en LP, 15 % en Segpa et 5 % en UPI.

Graphique 36 - Proportions d'enseignants qui interviennent également dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement éducatif ou d'un dispositif péri ou extra scolaire (en %)



Base : 588 enseignants

Les enseignants interrogés peuvent aussi intervenir dans des dispositifs autres que le dispositif relais : 30 % interviennent dans le cadre de l'accompagnement éducatif et 20 % dans le cadre de dispositif(s) péri ou extra scolaire(s). Là encore, les coordonnateurs, plus engagés dans le dispositif relais, sont moins nombreux à être présents ailleurs : seulement 26 % (contre 35 % des professeurs) interviennent dans le cadre de l'accompagnement éducatif et 15 % (contre 24 % des professeurs) dans un dispositif péri ou extra scolaire. La même différence existe entre les professeurs du premier degré et ceux du second degré. Peut-être ces interventions sont-elles, comme l'aide aux devoirs ou le soutien, le plus souvent disciplinaires. Les enseignants d'ateliers et de classes, en revanche, ont des réponses proches.

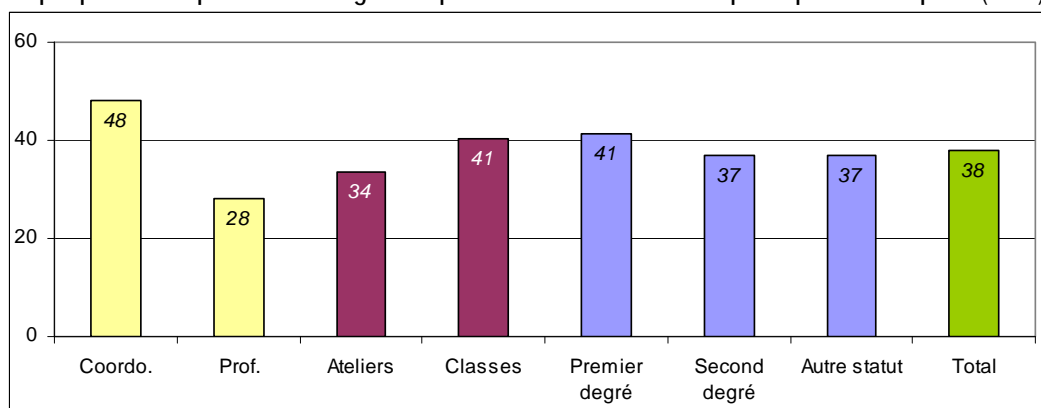
### 3. Les formations spécifiques des enseignants

« Les dispositifs académiques de formation des personnels de l'éducation nationale, en liaison avec le groupe académique de pilotage, organisent des actions de formation continue spécifiques, à l'intention de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale et des partenaires intervenant dans les dispositifs relais (didactique des disciplines, connaissance de l'adolescent, gestion des conflits). » (circulaire du 21 août 2006).

Les enseignants, qu'ils aient une expérience de la grande difficulté scolaire ou non, ont-ils suivi une formation spécifique concernant l'enseignement en dispositif ? Si oui, dans quel(s) domaine(s) ? Si non, en souhaitent-ils une ?

#### a) La formation des enseignants selon leur profil

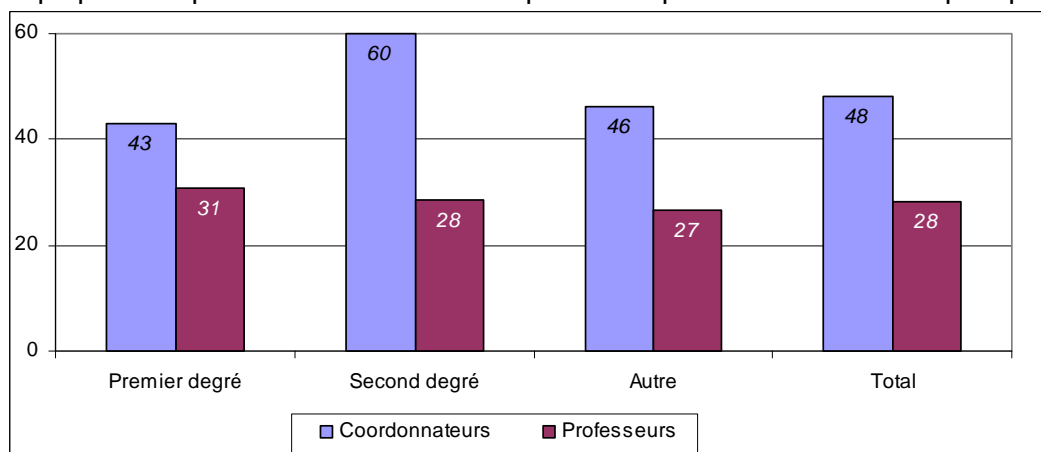
Graphique 37 - Proportion d'enseignants qui ont suivi une formation spécifique selon le profil (en %)



Base : 588 enseignants

38 % des enseignants en dispositif relais ont suivi une formation spécifique et qu'ils enseignent en atelier ou en classe ne modifie pas sensiblement leurs réponses. Les coordonnateurs sont proportionnellement beaucoup plus nombreux (48 %) que les professeurs (28 %) à l'avoir fait. Globalement, que les enseignants soient professeurs du premier ou du second degré ne modifie pas sensiblement leurs réponses (respectivement 41 % et 37 %) mais des tris croisés font apparaître les comportements différents de ces deux populations.

Graphique 38 - Proportion de coordonnateurs et de professeurs qui ont suivi une formation spécifique selon le statut (en %)



Base : 588 enseignants

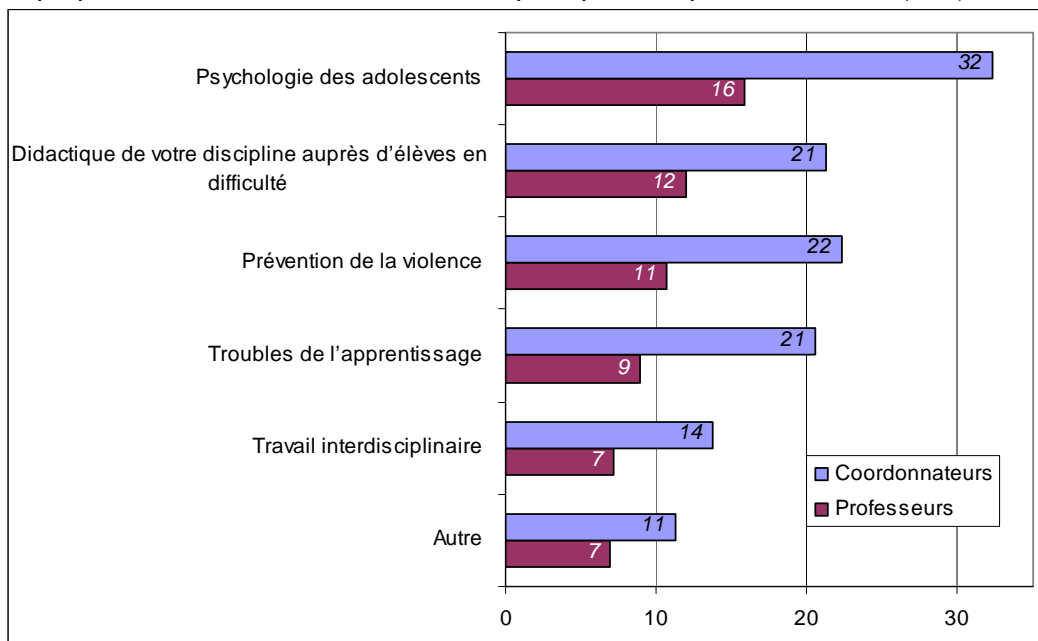
Lorsqu'ils sont coordonnateurs, 43 % des professeurs du premier degré ont suivi une formation spécifique concernant l'enseignement en dispositif contre 60 % des professeurs du second degré. Il semblerait que ces derniers aient plus souvent besoin de l'étayage d'une formation que leurs homologues du premier degré pour assumer cette fonction difficile et que l'accès à une formation spécifique leur soit facilité.

Lorsqu'ils ne sont pas coordonnateurs, au contraire, les professeurs du premier comme ceux du second degré suivent rarement une formation spécifique (respectivement 31 % et 28 %).

Par ailleurs, les enseignants ayant déjà travaillé avec des élèves en difficulté sont proportionnellement aussi nombreux que les autres à avoir déjà suivi une formation spécifique.

## b) Les différents domaines de formation suivis

Graphique 39 - Si vous avez suivi une formation spécifique, dans quel(s) domaine(s) ? (en %)



Base : 588 enseignants, qu'ils aient suivi une formation ou non

Les formations les plus souvent suivies concernent la connaissance des élèves accueillis en dispositif : psychologie des adolescents (suivie par 24 % des enseignants), prévention de la violence (16 %) et troubles de l'apprentissage (14 %). Les autres formations, moins suivies, sont axées sur le travail spécifique de l'enseignant : didactique auprès d'élèves en difficulté (16 %) et travail interdisciplinaire (10 %).

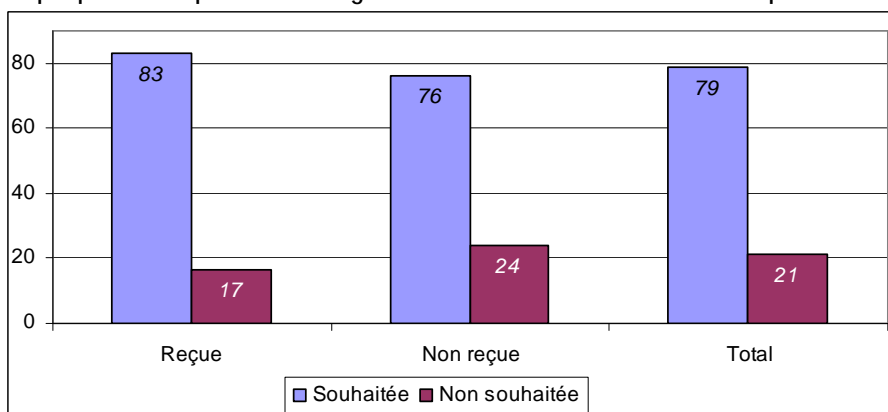
Les coordonnateurs font systématiquement plus de formations que les professeurs dans chacun des domaines envisagés mais la hiérarchie des formations suivies est la même pour les deux types d'enseignants.

## c) Les souhaits actuels de formation

Les enseignants, qu'ils aient déjà reçu une formation ou non, en souhaitent-ils une (première ou supplémentaire) ?

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, 26 enseignants ont signalé l'insuffisance de leur formation et de celle des autres intervenants : « Je n'ai pas reçu de formation. Les seuls conseils que j'ai reçus datent de mon inspection, trois ans après mon arrivée en classe relais. » ; « Beaucoup de fonctionnements d'élèves sont basés sur la violence, la "loi du plus fort". Il serait pertinent de former les coordonnateurs et les enseignants à une gestion de cette violence afin qu'ils puissent travailler à déconstruire ce mode de fonctionnement chez les élèves. Car c'est uniquement lorsqu'ils acceptent d'abandonner ce fonctionnement "social" qui leur est propre que l'on arrive véritablement à engager avec eux un travail en profondeur et donc durable. » ; « En tant qu'enseignant, je manque de formation sur l'aspect psychologique de l'adolescent, pour répondre au mieux aux besoins particuliers de chaque élève. »

Graphique 40 - Proportion d'enseignants souhaitant une formation selon qu'ils en ont reçu une ou non auparavant (en %)



Base : 588 enseignants

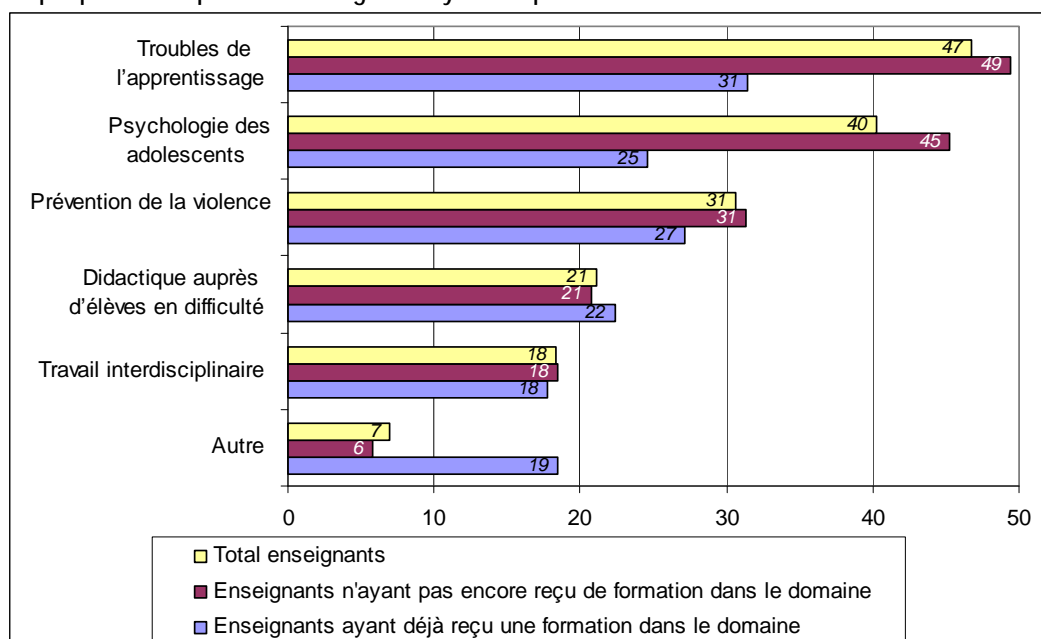
79 % des enseignants estiment avoir besoin d'une formation (première ou supplémentaire). Que les enseignants travaillent en atelier ou en classe relais, qu'ils soient professeurs du premier, du second degré ou autre, ou enfin qu'ils aient déjà travaillé ou non avec des élèves à particularités ne change pas leurs réponses : ils sont proportionnellement aussi nombreux à souhaiter une formation.

En revanche, les coordonnateurs sont plus nombreux (85 %) à souhaiter une formation que les professeurs (73 %). Les premiers, ayant à faire face à une tâche beaucoup plus lourde que les seconds (ne serait-ce que pour leur temps de prise en charge des élèves de dispositifs qui est de 17 heures par semaine contre 6 heures) et bien qu'ils soient plus nombreux (48 %) qu'eux (28 %) à avoir déjà bénéficié d'une formation, semblent ressentir plus souvent le besoin de se former de nouveau.

Qu'ils soient coordonnateurs ou professeurs, les enseignants qui ont déjà reçu une formation sont proportionnellement plus nombreux (83 %) à en souhaiter (à nouveau) une que ceux qui n'en ont jamais reçue (76 %). Cette situation en apparence paradoxale peut s'expliquer par le fait qu'une formation fait parfois prendre conscience à l'enseignant de besoins de formation qu'il n'avait pas détectés jusqu'alors.

Lorsque les enseignants souhaitent une formation (supplémentaire ou non), est-ce dans les domaines où des formations ont déjà été proposées ou dans d'autres ? Et ceux qui en ont déjà suivi une dans un domaine spécifique en souhaitent-ils une autre dans le même domaine ou dans un autre ?

Graphique 41 - Proportion d'enseignants ayant fait part d'un besoin de formation dans les domaines suivants (en %)



Base : 588 enseignants

Les besoins de formation les plus souvent cités concernent les troubles de l'apprentissage (par 47 % des enseignants). Les autres domaines dans lesquels les enseignants souhaitent (encore) une formation sont la psychologie des adolescents (40 %) et la prévention de la violence (31 %). De même que pour les formations suivies, les domaines de formation les plus souvent souhaités sont axés sur la connaissance des élèves accueillis en dispositif. Les formations sur la didactique auprès d'élèves en difficulté (21 %) et/ou sur le travail interdisciplinaire (18 %) sont moins souvent citées.

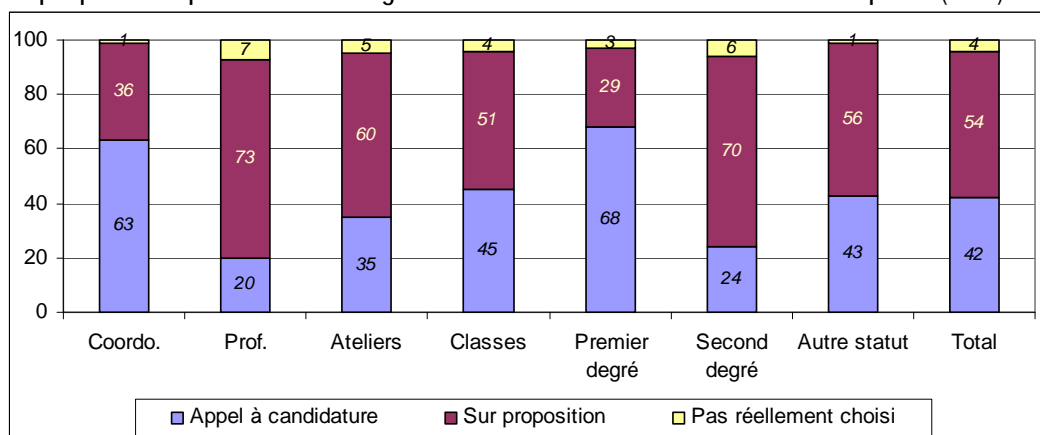
En ce qui concerne les troubles de l'apprentissage et la psychologie des adolescents, les enseignants ayant déjà reçu une formation dans ces domaines (respectivement 31 % et 25 %) sont moins nombreux à en souhaiter une (nouvelle) que ceux qui n'en ont pas encore reçu au jour de l'enquête (respectivement 49 % et 45 %). Les formations reçues semblent donc avoir répondu aux attentes de nombreux professeurs.

En revanche, dans les domaines de la prévention de la violence, la didactique auprès d'élèves en difficulté et le travail interdisciplinaire, les enseignants ayant déjà reçu une formation sont environ aussi nombreux que les autres à en souhaiter (à nouveau) une.

#### 4. Les motivations spécifiques des enseignants

Comment les enseignants se sont-ils engagés dans le dispositif relais ? Quelles ont été leurs motivations pour le faire ?

Graphique 42 - Répartition des enseignants selon leur modalité d'entrée dans le dispositif (en %)



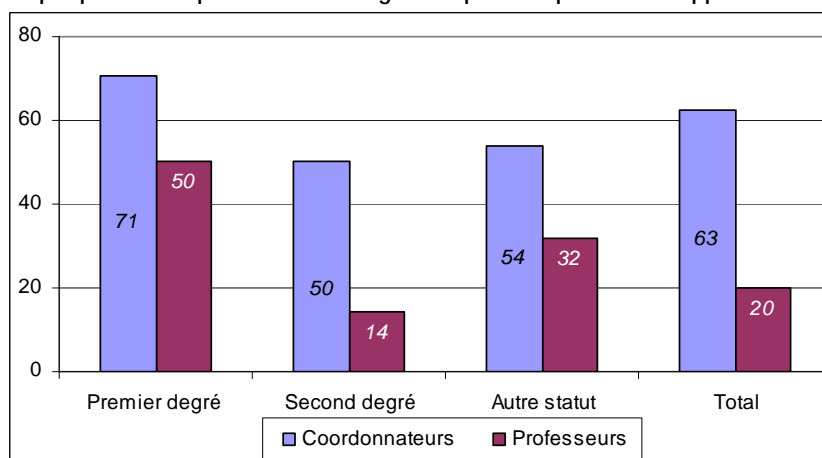
Base : 588 enseignants

Pour s'engager dans un dispositif relais, la grande majorité des coordonnateurs (63 %) ont répondu à un appel à candidature, 36 % ont accepté la proposition de participation qui leur a été faite personnellement et 1 % n'ont pas réellement choisi (il leur fallait par exemple assurer un complément de service).

L'entrée en dispositif est totalement différente pour les professeurs : 20 % seulement ont répondu à un appel à candidature et 73 % ont accepté une proposition de participation (7 % n'ont pas réellement choisi).

On retrouve cette différence de modalité d'engagement entre les professeurs du premier degré et ceux du second degré (agrégés, certifiés ou PLP), les professeurs ayant un autre statut se trouvant en position intermédiaire.

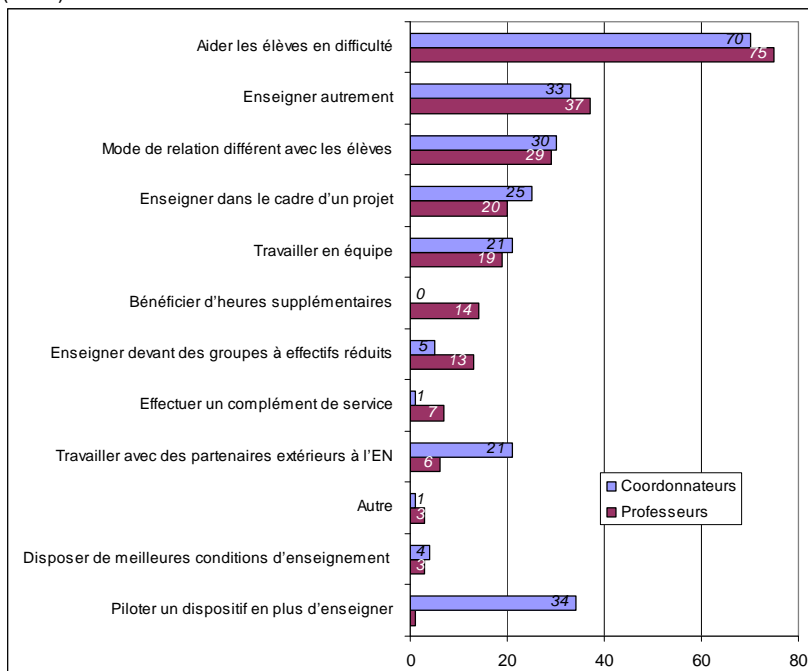
Graphique 43 - Proportion des enseignants qui ont répondu à un appel à candidature selon leur statut (en %)



Ce n'est pas uniquement parce qu'ils sont coordonnateurs que les professeurs du premier degré ont plus souvent répondu d'eux-mêmes à un appel à candidature : que ce soit parmi les coordonnateurs ou professeurs, les professeurs du premier degré sont toujours plus nombreux que les autres à s'être engagés activement par cette voie.

Les enseignants d'atelier et de classe ont des réponses proches.

Graphique 44 - Quelles ont été vos deux principales motivations pour enseigner en dispositif lors de votre engagement ? (en %)



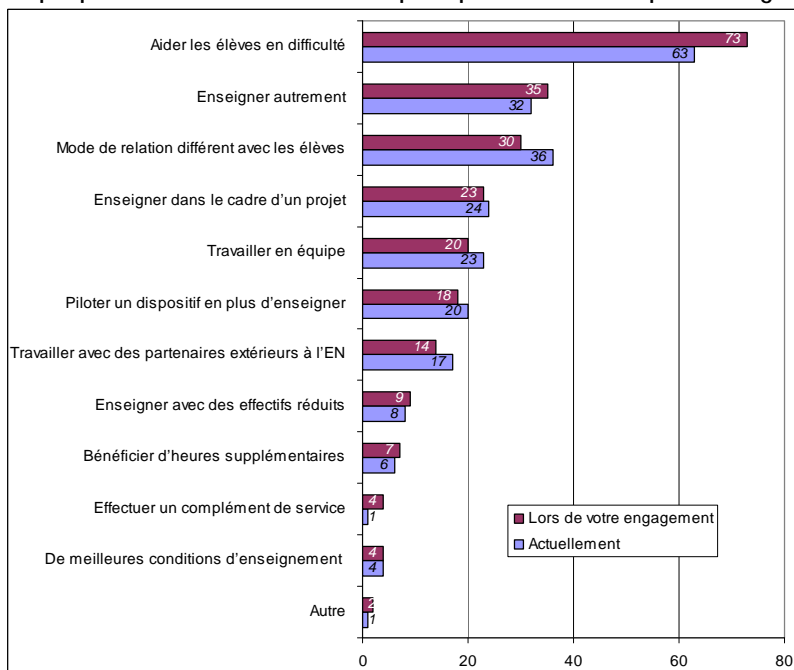
Base : 588 enseignants

La motivation la plus fréquente, citée par 73 % des enseignants, est d'aider les élèves en difficulté. Les motivations suivantes, beaucoup moins souvent citées, relèvent toutes du désir de modifier leur façon d'enseigner : enseigner autrement (citée par 35 % des enseignants) ; développer un mode de relation différent avec les élèves (30 %) ; enseigner dans le cadre d'un projet pédagogique et éducatif (23 %) ; travailler en équipe (20 %). Ces motivations concernent les coordonnateurs et les professeurs dans les mêmes proportions.

D'autres motivations sont, de par leur nature, spécifiques aux coordonnateurs : piloter un dispositif en plus d'enseigner (citée par 34 % des coordonnateurs) et travailler avec des partenaires extérieurs à l'éducation nationale (citée par 21 % des coordonnateurs).

Enfin, les autres motivations sont peu citées (bien qu'un peu plus souvent par les professeurs) : bénéficier d'heures supplémentaires (citée par 14 % des professeurs et 0 % des coordonnateurs) ; enseigner devant des groupes à effectifs réduits (13 % et 5 %) ; effectuer un complément de service (7 % et 1 %) ; disposer de meilleures conditions d'enseignement (3 % et 4 %). Les enseignants d'ateliers et de classes ont des réponses proches.

Graphique 45 - Quelles sont vos deux principales motivations pour enseigner en dispositif ? (en %)

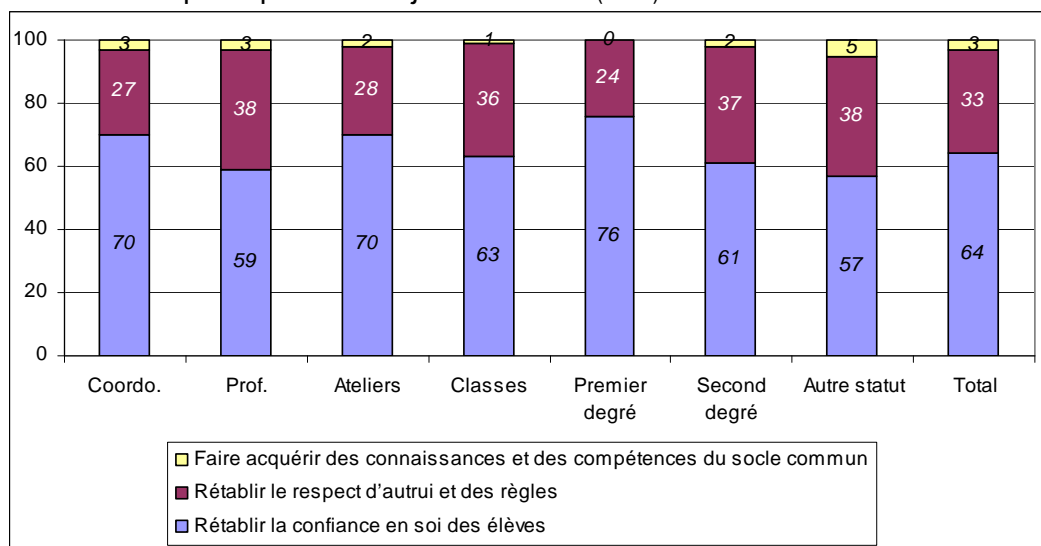


Base : 588 enseignants

En plus de leur motivation pour enseigner en dispositif relais lors de leur engagement, il a également été demandé aux enseignants quelles étaient, au moment de l'enquête, leurs deux principales motivations. Les réponses fournies à cette question sont proches des précédentes, ce qui indique que les motivations des enseignants n'ont pas changé entre l'époque de leur engagement et la date de l'enquête, soit en moyenne 3 à 4 ans après (ce qui correspond à leur ancienneté en dispositif relais). S'il n'y a pas eu de changement de leurs motivations, c'est probablement que l'idée que les enseignants se faisaient de leur rôle dans le dispositif était conforme à la réalité de leur vécu ultérieur.

Parmi trois objectifs proposés, il a été demandé aux enseignants quel était celui qui leur semblait le plus important pour la rescolarisation et/ou la poursuite de la formation des élèves de dispositifs : 64 % des enseignants considèrent que la priorité est de rétablir la confiance en soi des élèves (graphique 46), 33 % qu'il s'agit de rétablir le respect d'autrui et le respect des règles et 3 % de faire acquérir des connaissances et des compétences du socle commun.

Graphique 46 - Afin de permettre la rescolarisation et/ou la poursuite de la formation des élèves de dispositifs relais, quel est selon vous le plus important des objectifs suivants ? (en %)

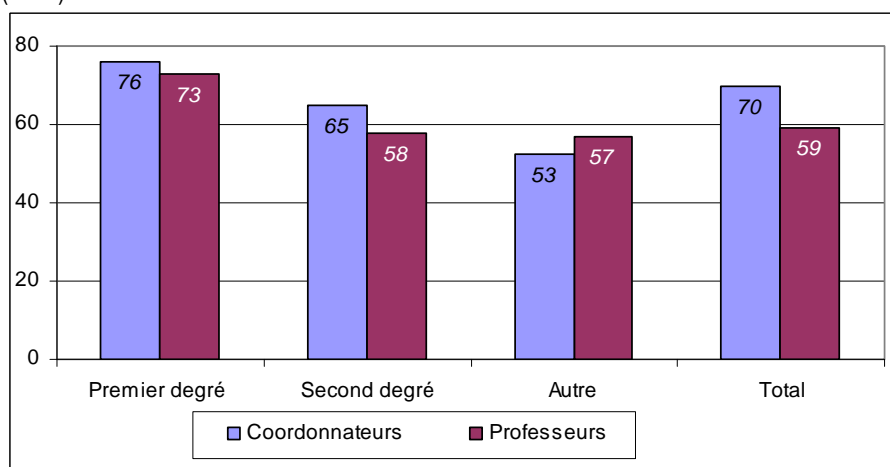


Base : 588 enseignants

Les coordonnateurs (70 %) et les professeurs du premier degré (76 %) citent la confiance en soi des élèves proportionnellement plus souvent que les professeurs (59 %) et professeurs du second degré (61 %) ou d'un autre statut (57 %). Il s'agit ici d'un effet de structure : c'est probablement parce que les coordonnateurs sont plus souvent des professeurs du premier degré qu'ils citent cet objectif plus que les autres. En effet, à statut égal (premier degré, second degré, autre), les coordonnateurs ont des réponses significativement proches des professeurs.

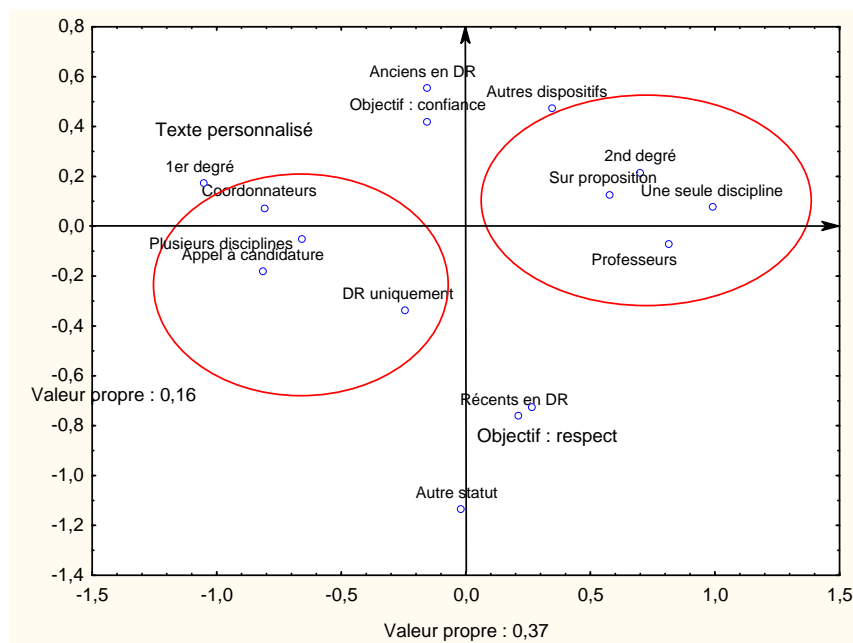
Les enseignants d'ateliers et de classes ont des réponses proches.

Graphique 47 - Proportion d'enseignants qui considèrent que le plus important des objectifs est la confiance en soi des élèves (en %)



Base : 588 enseignants

Graphique 48



Les professeurs de dispositifs relais, coordonnateurs ou non, ont donc des profils différents (statut, discipline, ancienneté en dispositif, formation, motivation, etc.). On peut cependant les classer en deux groupes plus ou moins distincts :

- les coordonnateurs, souvent professeurs du premier degré, travaillent presque exclusivement dans le dispositif relais, à temps complet ou pour des durées importantes dans la semaine. Pour travailler en dispositif, ils ont répondu à un appel à candidature ; ils enseignent plusieurs disciplines au sein du dispositif ;
- les « professeurs », souvent professeurs du second degré, travaillent quelques heures dans la semaine au sein du dispositif relais mais plus largement à l'extérieur. Pour travailler en dispositif, ils ont le plus souvent accepté une proposition de participation qui leur a été faite personnellement ; ils n'enseignent le plus souvent qu'une seule discipline au sein du dispositif.

En revanche, il y a très peu de différences entre les enseignants qui travaillent en atelier et ceux qui travaillent en classe relais.

Quelles différences dans les pratiques d'enseignement sont-elles induites par ces profils d'enseignants (cf. partie III) ?

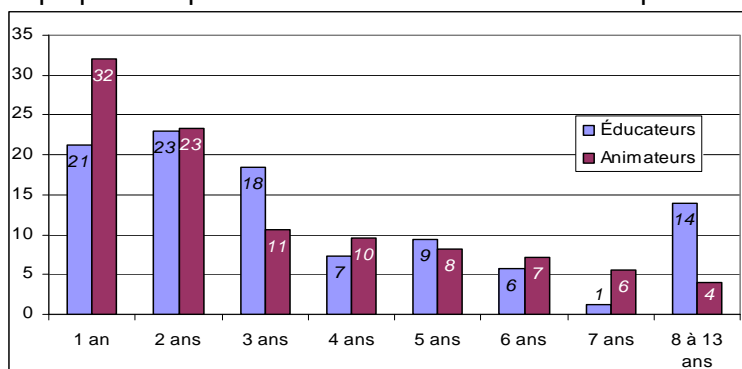
## D - LE PROFIL DES INTERVENANTS EXTÉRIEURS

« Les éducateurs, les personnels associatifs ou les professionnels de l'animation (...) interviennent dans les dispositifs relais, après accord des autorités académiques, sur proposition du directeur départemental de la protection judiciaire de la jeunesse, du responsable de la ou des collectivités territoriales, de la ou des associations ou fondations. » (circulaire du 21 août 2006).

Selon les coordonnateurs interrogés sur la constitution des équipes éducatives, il y a en moyenne 1,8 éducateur (plus en classe) et 1,3 animateur associatif (plus en atelier) par équipe éducative. La circulaire du 21 août 2006 précise qu'ils doivent posséder « une expérience professionnelle confirmée [ainsi que] une bonne connaissance des règles de vie et de travail en établissement scolaire » et que « la stabilité des équipes pédagogiques et éducatives est un facteur essentiel de la réussite du dispositif ». Est-ce le cas ? Quelle est l'ancienneté des uns et des autres en dispositif relais ? Quel est leur objectif prioritaire ?

Les éducateurs ont une ancienneté moyenne de 3,7 ans et les animateurs de 3 ans en dispositif relais.

Graphique 49 - Répartition des éducateurs et des animateurs par ancienneté (en %)



Base : 408 intervenants extérieurs

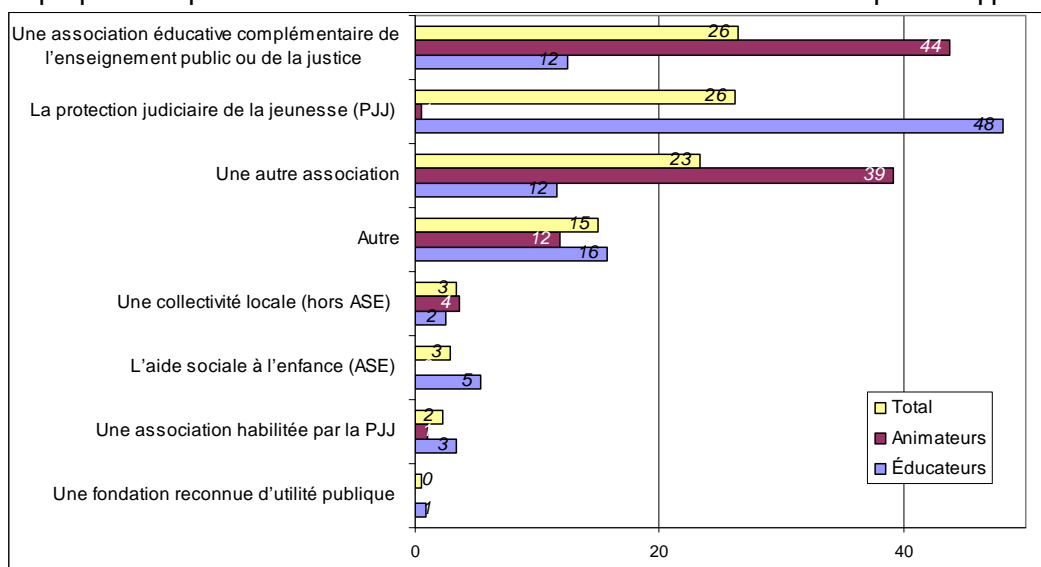


Les éducateurs ayant 1, 2 et 3 ans d'ancienneté représentent chacun environ 20 % du total des éducateurs répondants. Ce taux passe à environ 8 % pour les éducateurs ayant respectivement 4, 5 et 6 ans d'ancienneté. La césure au niveau de la quatrième année semble indiquer que de nombreux éducateurs quittent eux cette fonction à l'issue de leur troisième année en dispositif. D'autres, au contraire, restent longtemps à leur poste puisque 14 % d'entre eux ont entre 8 et 13 ans d'ancienneté.

Les animateurs semblent connaître un « turn-over » plus important et ce dès la première année : 32 % d'entre eux ont 1 an d'ancienneté en dispositif (en sont à leur première année au moment de l'enquête) puis, ce taux passe à 23 % pour 2 ans d'ancienneté, 11 % pour 3 ans ; il continue ensuite à baisser et ne cesse de le faire à mesure que l'ancienneté des animateurs augmente. Il n'y a pas de césure ici mais une déperdition d'un nombre important d'animateurs chaque année que l'on remplace à chaque rentrée par des nouveaux venus.

Avec les animateurs encore plus qu'avec les éducateurs, l'objectif de stabilité des équipes pédagogiques et éducatives, « facteur essentiel de la réussite du dispositif », ne semble pas être atteint.

Graphique 50 - Répartition des éducateurs et des animateurs selon la structure à laquelle ils appartiennent (en %)



Base : 408 intervenants extérieurs

## 1. Les éducateurs

48 % des éducateurs proviennent de la protection judiciaire de la jeunesse. Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, 13 enseignants déplorent un rôle insuffisant de la PJJ, notamment un rôle moins important que par le passé : « La PJJ, partenaire réglementaire de la classe relais, ne peut jamais s'impliquer. Cela serait pourtant indispensable pour une aide personnalisée et différente chaque jour. » ; « Il est regrettable que la PJJ, partenaire historique des dispositifs, soit moins engagée humainement et financièrement que par le passé. » ; « Personnellement, je trouve qu'une collaboration à mi-temps avec la PJJ n'est pas assez importante. Chaque dispositif a son fonctionnement mais il serait ingénieux d'avoir une liste d'associations, de partenaires possibles, locaux. » Pourtant, lorsqu'elle s'implique, la PJJ permet un partenariat efficace comme le dit un enseignant : « Je souhaite souligner l'importance du partenariat avec la protection judiciaire de la jeunesse pour la présence d'un éducateur à mi-temps sur la classe relais. C'est essentiel pour prendre en compte les problématiques des jeunes dans leur globalité. »

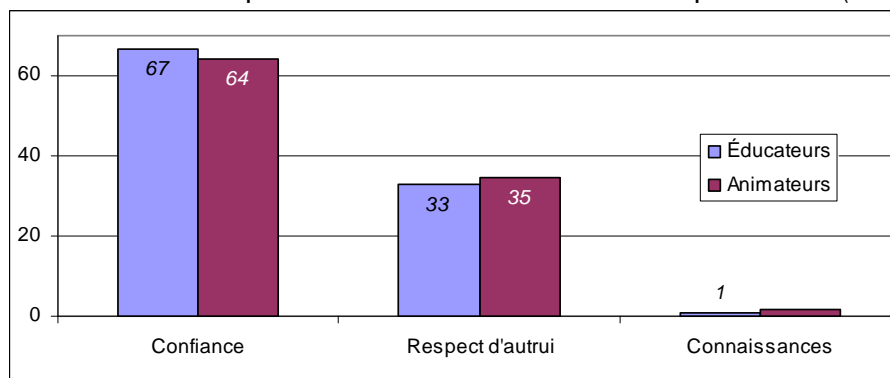
Les structures autres que la PJJ sont beaucoup moins représentées par les éducateurs : 12 % d'entre eux proviennent des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ou de la justice, 12 % d'une autre association et 16 % d'une autre structure. 11 % proviennent de l'aide sociale à l'enfance (ASE), d'une association habilitée par la PJJ, d'une collectivité locale (hors ASE) ou d'une fondation reconnue d'utilité publique.

## 2. Les animateurs et la PJJ

Les animateurs ne proviennent pas des mêmes structures que les éducateurs : ils ne proviennent jamais de la PJJ, ni de l'ASE et rarement (1 % d'entre eux) d'une association habilitée par la PJJ. 44 % d'entre eux appartiennent à une association éducative complémentaire de l'enseignement public ou de la justice et 39 % à une autre association. 12 % appartiennent à une autre structure et 4 % à une collectivité locale (hors ASE).

Pourtant, on remarque que certains enseignants se plaignent aussi, comme à propos de la PJJ, du désengagement des associations dans les dispositifs relais. Sur les 6 enseignants qui soulignent lors de la question ouverte de fin de questionnaire, le rôle important que peuvent et doivent tenir les associations dans les dispositifs relais (« Dans notre dispositif, le soutien et l'expérience de la Ligue de l'enseignement est essentiel et semble indispensable, ne serait-ce que pour garder un regard extérieur à celui de l'éducation nationale. »), 5 enseignants le font pour en déplorer la réduction depuis quelques années : « L'implication des intervenants d'association est à l'heure actuelle indispensable et cohérente avec le projet pédagogique. Les restrictions budgétaires (- 12 000 euros) mettent en péril les objectifs de l'atelier relais et les moyens de les atteindre. »

Graphique 51 - Répartition des éducateurs et des animateurs selon l'objectif qui leur semble prioritaire pour permettre la rescolarisation et/ou la poursuite de la formation des élèves de dispositifs relais (en %)



Base : 471 intervenants extérieurs

Enfin, la même question que celle posée aux enseignants a également été posée aux intervenants extérieurs : quel est, parmi trois objectifs proposés, celui qui leur semble le plus important pour la rescolarisation et/ou la poursuite de formation des élèves de dispositifs ?

Malgré leur grande différence de profil, les éducateurs et les animateurs font la même réponse que les enseignants : respectivement deux tiers d'entre eux considèrent que la priorité est de rétablir la confiance en soi des élèves et un tiers qu'il s'agit de rétablir le respect d'autrui et le respect des règles, l'acquisition de connaissances et de compétences du socle commun n'étant quasiment jamais citée.

Cette réponse a été fournie dans les mêmes proportions par les enseignants, ce qui semble témoigner d'une similitude de points de vue de ces trois types d'acteurs.

## E - LES PROBLÈMES DE RECRUTEMENT

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, 73 enseignants se sont plaints de l'absence, dans les équipes, de certaines catégories de personnel pour faire face aux problèmes spécifiques des élèves et 27 enseignants ont mentionné des problèmes de recrutement pour les enseignants et les intervenants extérieurs.

### 1. Un recrutement insuffisant de certaines catégories de personnels

73 enseignants<sup>18</sup> se plaignent de ce que leur équipe n'est pas suffisante. Soit numériquement, soit parce que certains types de personnel dont les élèves auraient besoin ne sont pas représentés.

#### a) Manque de psychologues

- 40 enseignants demandent que, pour certains élèves, un psychologue intervienne dans le cadre du dispositif : « *Les classes relais permettent aujourd'hui une approche pédagogique et éducative du jeune. Ces derniers ont pour la plupart des soucis familiaux qui les envahissent. La dimension psychologique est complètement occultée dans le dispositif, laissant l'éducateur et l'enseignant sans ressource. La présence d'un lieu d'écoute avec un professionnel psychologue serait un facteur de réussite supplémentaire dans leurs dispositifs relais.* » ; « *Des partenariats avec des psychologues, des conseillers d'orientation-psychologues (CO-P), des centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) devraient permettre de diagnostiquer plus aisément et rapidement leurs difficultés ou troubles.* » ; « *Pour certains jeunes, un volet thérapeutique semblerait bien utile.* ». Il manque une dimension médicale, psychologique pour la prise en charge de certains élèves en grande souffrance. La raison invoquée à ce manque de personnel est financière : « *La supervision psychologique est très importante pour l'équipe éducative, pour autant son financement n'est plus assuré, la direction de l'action sanitaire et sociale (Dass) ayant renoncé à financer les 1 800 euros que coûte celle-ci.* »

- Parfois, le psychologue est également souhaité aussi pour aider les parents : « *D'après l'expérience vécue en Seine-Saint-Denis, je trouve vital le fait d'avoir l'intervention d'un psychologue au sein des dispositifs relais. Cette année, dans notre dispositif relais, le psychologue "anime" un groupe de parole pour les élèves et un autre pour les parents. Ce dernier facilite l'adhésion des parents au projet scolaire et éducatif de leur enfant.* »

- 26 enseignants déclarent qu'ils souhaiteraient se faire aider eux-mêmes par des professionnels : « *On aimerait une structure qui nous supervise afin de discuter des cas difficiles.* » ; « *Face à des élèves en grandes difficultés psychologiques, nous avons besoin d'une supervision avec un psychanalyste ; pour cela, il faut avoir les moyens de la mettre en œuvre.* » ; « *Ces dispositifs auraient besoin de plus d'interventions de psychologues afin d'aider les équipes à mieux gérer des situations parfois très complexes.* » ; « *Il faudrait organiser des groupes de parole, faire des études de cas.* »

<sup>18</sup> Parmi ces 73 enseignants, certains ont donné plusieurs arguments pour étayer leur réponse. C'est ce qui explique que la somme des enseignants qui fournissent chacun des arguments suivants est supérieure à 73.

## b) Manque de personnels éducatifs

- 15 enseignants demandent à ne pas être seuls (ou presque) dans l'équipe et souhaitent (au moins) un personnel éducatif : « *Les dispositifs relais de mon département manquent de personnels éducatifs, d'éducateurs, de psychologues. Un enseignant seul ne peut pas tout assumer car ce sont souvent des élèves en détresse tant sur le plan psychique que scolaire.* » ; « *Il manque un CAPA-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) dans cette classe relais.* ». Les besoins se font sentir pour que l'enseignant ne soit pas seul pour réaliser un travail éducatif mais aussi pour un meilleur enseignement : « *Le travail le plus productif a été fait quand j'ai pu être en binôme devant les élèves avec une assistante d'éducation impliquée dans le dispositif.* »
- Beaucoup parlent de l'isolement d'une équipe réduite à leur seule personne : « *L'éducateur PJJ en congé depuis septembre n'a pas été remplacé, l'aide éducateur qui travaillait il y a deux ans avec la classe relais n'a pas été remplacé, on peut dire que "mon équipe éducative classe relais" se réduit cette année à ma seule personne. Je me sens donc un peu délaissé dans mon coin.* » ; « *Une équipe réduite, c'est l'isolement pour les intervenants.* » ; « *Deux regrets cependant : peu de moyen humain, on est bien seul pour faire fonctionner la structure.* » ; « *Il faut un minimum de moyens : au moins trois personnes (deux enseignants et un assistant d'éducation) sinon cela nuit à l'accueil des élèves et rend le travail plus pénible et difficile.* »

## c) Manque d'autres personnels

Parfois aussi, d'autres personnels, dont on souligne l'importance, sont cités : « *importance des secrétaires, assistants et assistants sociaux dont-il n'est pas question dans ce questionnaire.* »

## d) Des équipes trop morcelées

- 8 enseignants se plaignent, non pas d'une insuffisance numérique de personnels, mais de ce que l'équipe, certes nombreuse, est formée d'une multiplicité de personnels intervenant trop ponctuellement. Parfois, c'est leur propre temps de présence qui est insuffisant pour travailler efficacement : « *Nous ne sommes que deux intervenants et nous nous déplaçons une fois par quinzaine pour voir les élèves dans les différents établissements qui font partie du dispositif relais du bassin. Comme je ne vois les élèves que deux heures tous les quinze jours, je cherche à comprendre et à résoudre leurs difficultés plutôt qu'à enseigner le français (...). J'ai l'impression d'intervenir dans un dispositif relais qui ne correspond pas forcément aux questions posées.* » ; « *L'équipe de la classe est réduite en temps de présence : le temps de présence de l'éducateur PJJ est d'une journée et demie dans la semaine et l'assistant d'éducation n'est plus uniquement sur la classe relais. Les moyens matériels et financiers manquent pour la mise en place d'ateliers culturels et artistiques.* »
- 18 enseignants déclarent nécessaire que les personnels de l'équipe puissent échanger sur leurs pratiques. Certains souhaitent le faire au sein de l'équipe : « *Un dispositif relais ne peut fonctionner sans l'investissement total et sans faille d'un coordonnateur à l'image de celui de notre établissement, dont l'engagement et les compétences permettent une vraie cohérence utile.* » ; « *Il me semblerait intéressant de dégager des plages horaires pour la concertation des adultes.* »
- 14 enseignants déclarent qu'ils se trouvent trop isolés et qu'ils aimeraient bien partager leurs expériences avec d'autres équipes : « *Il serait intéressant de se rencontrer entre enseignants de classes relais, pour échanger, tant sur les pratiques pédagogiques que sur la gestion des conflits dans la classe. Tout du moins pour faire évoluer nos conceptions d'enseignant et d'éducateur.* » ; « *L'isolement du personnel en classe relais est parfois lourd à supporter.* » ; « *Je souhaite l'organisation ou la tenue d'un symposium ou d'une réunion des intervenants des dispositifs relais en fin d'année pour faire une synthèse, un échange de pratiques, une mutualisation, avec la participation d'inspecteurs d'académie/inspecteurs pédagogiques régionaux (IA/IPR) et d'autres compétences, de la ville ou de l'académie.* »

## 2. Des critères de recrutement inadaptés

Un dispositif relais n'est décrit comme efficace que s'il est encadré par une équipe, non seulement complète mais aussi compétente, expérimentée, motivée et stable : « *Le dispositif relais est un dispositif efficient tant qu'il bénéficie d'une équipe pérenne.* » ; « *Les intervenants en classe relais changent régulièrement d'une année sur l'autre, ce qui ne permet pas de travailler sur la continuité des projets mis en place.* »

Or, 23 enseignants expliquent que, souvent, des problèmes de recrutement et de statut ne permettent pas d'obtenir de telles équipes :

- des problèmes dans le recrutement et le statut des enseignants : « *Dans mon établissement, les heures dédiées à la classe relais sont considérées par le chef d'établissement comme une variable d'ajustement. Ainsi de nombreux collègues participent à la classe relais durant une année scolaire puis s'arrêtent. Je trouve cet état de fait regrettable, surtout qu'ils sont demandeurs et qu'ils ont acquis une certaine expérience.* » ; « *Pour qu'un dispositif fonctionne bien, il faut que le personnel soit volontaire, motivé et stable (dans le temps). Il faut donc éviter les "parachutages" et les placements par défaut.* » ; « *Nous travaillons dans l'ombre et ne pas être titulaire, avec aucun concours adapté de surcroît, peut finir par lasser.* » ; « *Il faudrait que les enseignants vacataires, au bout de trois ans en classe relais et y ayant fait leurs preuves, soient contractualisés à défaut d'être titularisés.* »
- des problèmes dans le recrutement et le statut des autres intervenants : « *Le bon fonctionnement du dispositif repose en grande partie sur une équipe expérimentée et soudée. Pour cette raison, il serait bon de pérenniser les emplois d'aides éducateurs rattachés au dispositif.* » ; « *Je trouve dommage que les "éducateurs" faisant fonction soient sur des emplois précaires qui les empêchent de s'investir à long terme. Le recrutement de ces personnels est à revoir.* » ; « *Point négatif : le statut "d'assistant d'éducation" qui ne permet pas à des personnes compétentes à ce poste de s'investir à long terme, dans la continuité car elles sont bloquées par un*

*nombre d'année dans ce statut. » ; « Il y a trop peu de professionnels dans ces dispositifs. On demande à des employés précaires de réussir là où des professionnels n'ont pas su faire. » ; « Surtout ne pas supprimer de postes. Ne pas réduire l'encadrement car c'est un véritable travail d'équipe. Le rôle des assistants d'éducation est primordial. »*

Enfin, 4 enseignants souhaitent une facilitation des mutations des personnels travaillant en dispositif : *« Je travaille depuis quatre ans en dispositif relais. Je serai amenée à faire des remplacements ailleurs l'année prochaine puisque le poste a été pourvu pour l'an prochain. Malgré ma grande motivation, seul le fait d'être obligée de rester longtemps et éventuellement, un jour, sans le désirer, m'a incitée à ne pas demander ce poste en fixe. Il me semble que c'est un poste que l'on doit pouvoir quitter facilement car c'est un poste enrichissant mais qui demande beaucoup d'énergie et une grande collaboration de toute l'équipe. » ; « Il serait souhaitable que les enseignants impliqués dans les dispositifs puissent y travailler sur une durée limitée (de un à cinq ans) et se voient proposer, prioritairement, des postes autres, en classe ordinaire ou ailleurs, afin qu'ils puissent "se ressourcer" et ne pas connaître une impression de lassitude ou parfois d'inutilité devant l'ampleur de la tâche. »*

Tous ces besoins (une équipe plus nombreuse, des besoins spécifiques en personnels éducatifs, en animateurs, en éducateurs, en psychologues, des emplois moins précaires, des temps de travail moins morcelés, du temps institué pour se concerter en interne et en externe, l'occasion d'être plus formés, la possibilité d'un travail plus étroit avec les divers partenaires) génèreraient un coût supplémentaire pour pouvoir les satisfaire.

Si 4 enseignants déclarent qu'ils ont des moyens suffisants (*« Les moyens mis à notre disposition permettent de travailler au plus près des difficultés de chaque élève. »*), 23 enseignants se plaignent au contraire de moyens insuffisants (et souvent même, en diminution) : *« Les initiatives sont nombreuses et diverses, les besoins sont immenses. Les moyens sont sans cesse à rediscuter. » pour satisfaire les besoins croissants de leur dispositif : « L'implication des intervenants d'association est à l'heure actuelle indispensable et cohérente avec le projet pédagogique. Les restrictions budgétaires (- 12 000 euros) mettent en péril les objectifs de l'atelier relais et les moyens de les atteindre. » ; « Pour développer la collaboration avec les partenaires extérieures, il faut une pérennité des conventions et des financements. » ; « Les enseignants du collège qui interviennent dans la classe relais ne le feront plus l'an prochain suite à une réduction des heures. Ils le regrettent amèrement. » ; « L'accompagnement éducatif des jeunes en difficulté nécessite beaucoup de temps pour les projets individualisés et les réunions quotidiennes en équipe. Or, depuis plusieurs années, après plusieurs demandes écrites d'une prime pour enseigner aux jeunes difficiles (ISO modulable ou compensation financière en HSA), ma situation n'a pas évolué dans ce sens. Pourtant, une réponse positive permettrait un suivi beaucoup plus satisfaisant des situations personnalisées des jeunes accueillis. »*

\*\*\*

## CONCLUSION

La constitution des équipes éducatives présente une différence majeure en classe et en atelier : il y a plus d'éducateurs en classe relais et, lorsqu'il y en a, ces derniers y jouent un rôle plus actif. De même, il y a plus de personnels d'association en atelier et ils y jouent un rôle plus actif que, le cas échéant, dans une classe.

La constitution des équipes (les effectifs et le statut des personnels qui la composent), non statutairement déterminée, est très variable selon les dispositifs. De ce fait, les fonctions de chacun, fixées moins par son statut que par les nécessités particulières auxquelles son dispositif doit faire face, sont également très variables, voire parfois floues : certains personnels de statuts différents y remplissent en partie les mêmes fonctions et certains personnels de même statut des fonctions différentes :

- parmi les enseignants, les coordonnateurs vont exercer leurs fonctions différemment des professeurs non coordonnateurs (durée hebdomadaire d'enseignement beaucoup plus longue, nombre de disciplines plus élevé, part plus importante d'activités de socialisation dans l'emploi du temps, etc.). Les professeurs du premier degré, même quand ils ne sont pas coordonnateurs, vont être amenés à remplir des fonctions plus proches de ces derniers que leurs homologues du second degré ;
- parmi les intervenants extérieurs, les éducateurs n'ont pas en général les mêmes fonctions que les animateurs (durée de travail en dispositif beaucoup plus longue, prise en charge des élèves plus individuelle que collective, dans des domaines relativement distincts). Mais, notamment parce que la proportion d'éducateurs et d'animateurs dans les équipes est très variable, les deux types d'intervenants sont amenés à se substituer les uns aux autres en ayant, lorsque c'est nécessaire, des actions similaires.

En ce qui concerne les profils d'enseignants, les coordonnateurs sont globalement opposés, sur tous les points étudiés, aux professeurs non coordonnateurs et les professeurs du premier degré à ceux du second degré, ce qui pourra expliquer des différences de pratiques (constatées dans les parties III et IV). En revanche, la distinction classe/atelier relais, si importante quant au profil des élèves accueillis<sup>19</sup>, n'est pas discriminante en ce qui concerne le profil des enseignants qui y travaillent. Comme les équipes de classes et d'ateliers relais comportent en moyenne des proportions similaires de coordonnateurs/non-coordonnateurs, ainsi que de professeurs du premier et du second degrés, les pratiques pédagogiques offertes dans les deux types de dispositifs restent proches malgré les différences de pratiques selon les profils d'enseignants.

Les équipes sont trop souvent incomplètes au regard des besoins des élèves. Les enseignants se déclarent souvent isolés. Les dispositifs relais semblent souvent manquer de personnels éducatifs, d'éducateurs, d'enseignants spécialisés, de secrétaires, d'assistants d'éducation, d'assistants sociaux, etc. De plus, de nombreux enseignants souhaitent qu'un psychologue intervienne dans le cadre du dispositif, pour soutenir les élèves, les familles et/ou les équipes elles-mêmes : *« La dimension psychologique est complètement*

<sup>19</sup> Notes d'informations sur le suivi des élèves accueillis en dispositif relais, notamment la Note d'information n° 11.20 de décembre 2011 pour les années 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010.

*occultée dans le dispositif, laissant l'éducateur et l'enseignant sans ressource.* » D'autres proposent que des partenariats avec des psychologues, des CO-P, des CMPP puissent se mettre en place.

Par ailleurs, pour être efficaces, les équipes doivent être stables et formées de personnels expérimentés, ce qui n'est pas toujours le cas :

- les critères de recrutement (par exemple, les heures dédiées au dispositif relais sont considérées par les chefs d'établissement comme une variable d'ajustement) ne permettent pas de pérenniser les enseignants, ni les intervenants extérieurs ;
- les statuts sont précaires : les enseignants vacataires en poste depuis plusieurs années ne sont pas forcément contractualisés (ni, par exemple, titularisés par un concours qui correspondrait à leur profil) ; les assistants d'éducation et les assistants pédagogiques, souvent à mi-temps et sans formation, ont des contrats de trois ans renouvelables une seule fois. Ces statuts précaires empêchent la professionnalisation des personnels et leur investissement à long terme.

Ainsi, il est demandé à des personnels mal recrutés et avec des statuts précaires de se comporter en professionnels face aux élèves les plus en difficulté.

\*\*\*

## PARTIE II - LA PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES DES DISPOSITIFS RELAIS

De quelle façon les élèves sont-ils pris en charge dans les dispositifs relais ? La grande autonomie laissée à ces derniers, qui apparaît en creux dans les circulaires officielles, permet de faire l'hypothèse d'une grande variété de pratiques. À travers cette question, se profile une interrogation plus fondamentale, posée par de nombreux observateurs<sup>20</sup>, sur les fonctions réelles qu'exercent les dispositifs au sein du système scolaire : lorsque ces derniers ont peu de contacts avec leurs différents partenaires et les établissements (du réseau, d'origine, de retour, de rattachement, etc.), la prise en charge des élèves en difficulté risque de ne pas avoir d'autres buts que de préserver l'équilibre des classes d'origine par la relégation des élèves perturbateurs. Si, au contraire, une collaboration se met en place, une problématique d'intégration peut alors se développer. Qu'en est-il alors des relations des dispositifs avec leurs partenaires et les établissements dans le cadre de la prise en charge des élèves ?

Les différentes étapes et les principaux aspects de la prise en charge des élèves seront décrits dans cette étude : leur admission, leur intégration à la vie de l'établissement de rattachement, le rôle du tuteur, les relations avec les familles, les activités proposées et le retour des élèves à l'issue de leur séjour. Lors de chaque point étudié, il s'agira de savoir dans quelle mesure cette prise en charge est partagée avec les différents partenaires.

### A - L'ADMISSION DES ÉLÈVES DANS LE DISPOSITIF

La prise en charge des élèves commence dès la présentation qui leur est faite du dispositif. Celle-ci, ainsi que la procédure d'admission elle-même et les modalités d'accueil en dispositif, aura des conséquences sur le profil des élèves accueillis, et donc sur la politique adoptée.

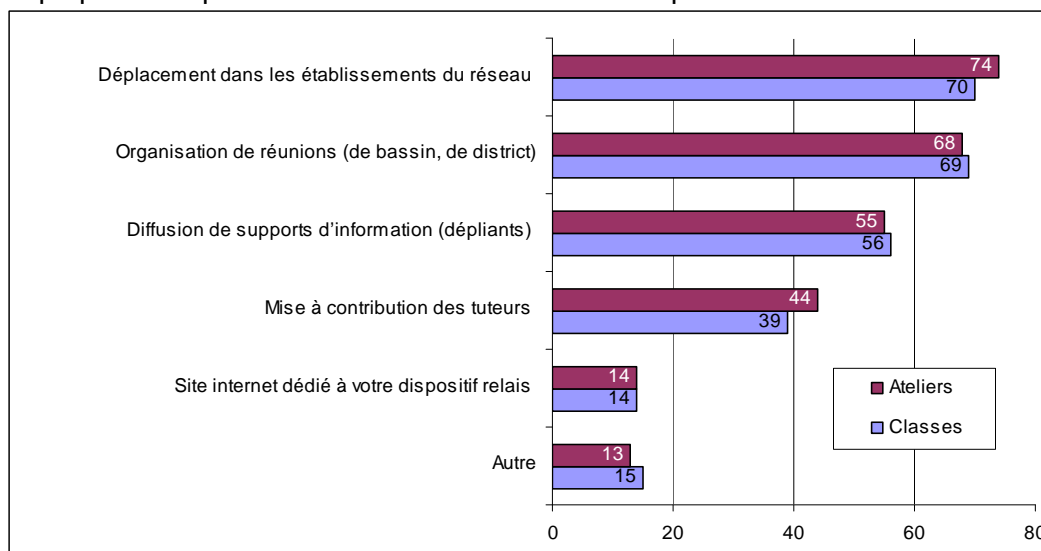
#### 1. La présentation du dispositif relais

La présentation du dispositif à l'élève et à sa famille dépend des relations du dispositif avec les établissements de son réseau (c'est-à-dire l'ensemble des établissements scolaires susceptibles de lui proposer des élèves). Lorsque le dispositif n'est pas encore bien identifié par les établissements, ces derniers ont tendance à stigmatiser le dispositif et les élèves qui le fréquentent. Une image positive, au contraire, est indispensable, à la fois pour que les partenaires aient à cœur d'intégrer les élèves en difficulté et pour convaincre le jeune et sa famille de l'opportunité d'un séjour.

« Il importe que le dialogue (...) permette, si nécessaire, de convaincre le jeune et sa famille de l'intérêt du dispositif et puisse déboucher sur un véritable engagement de l'élève dans la démarche. » circulaire du 21 août 2006. Il ne s'agit donc pas d'imposer le dispositif à l'élève ou à sa famille comme la sanction d'un comportement inadéquat mais de faire de l'élève lui-même un véritable acteur de sa propre remédiation. Pour cela, une présentation à deux niveaux est effectuée : le dispositif est d'abord présenté aux établissements de son réseau, puis ces derniers le présentent (comme une chance ou comme une sanction ?) aux élèves et à leurs familles.

#### a) La présentation aux collèges du réseau

Graphique 52 - De quelle manière faites-vous connaître votre dispositif aux établissements du réseau ?



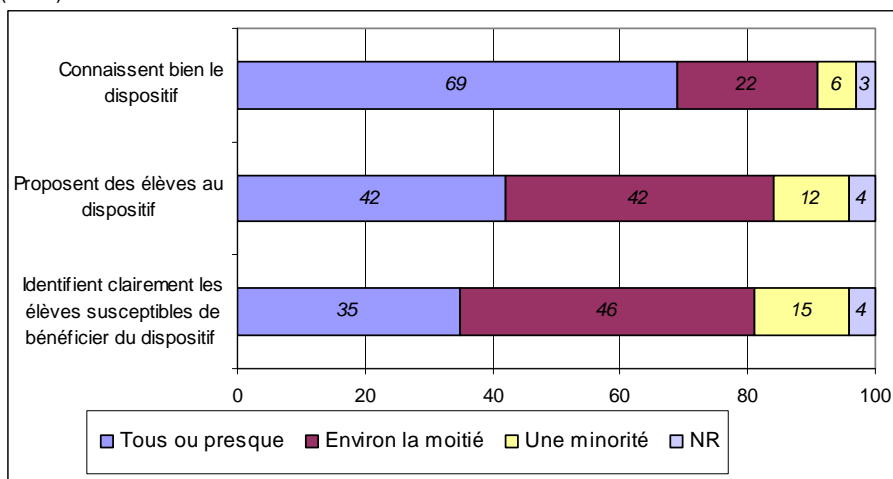
Base : 393 coordonnateurs

<sup>20</sup> Actes des séminaires interacadémiques de 2001, publiés par la direction générale de l'enseignement scolaire en collaboration avec le CRDP de Versailles dans la collection Les Actes de la DGESCO.

Pour faire connaître le dispositif aux établissements du réseau, les coordonnateurs utilisent différentes méthodes : le déplacement direct de personnel(s) (dans 73 % des cas), l'organisation de réunions d'information (de bassin, de district, etc.) ou de comités de pilotage (dans 68 % des cas) et la diffusion de supports d'information, dépliants ou plaquettes (dans 56 % des cas). 41 % des dispositifs mettent également les tuteurs<sup>21</sup> à contribution pour établir le lien avec les établissements. La création et la mise à jour d'un site internet dédié au dispositif ou d'autres modalités sont plus rares (respectivement 14 % et 15 % des dispositifs).

Les classes et les ateliers ne diffèrent pas dans leurs façons de se faire connaître des établissements.

Graphique 53 - Répartition des dispositifs selon la proportion d'établissements du réseau qui remplissent certains critères (en %)



Base : 393 coordonnateurs

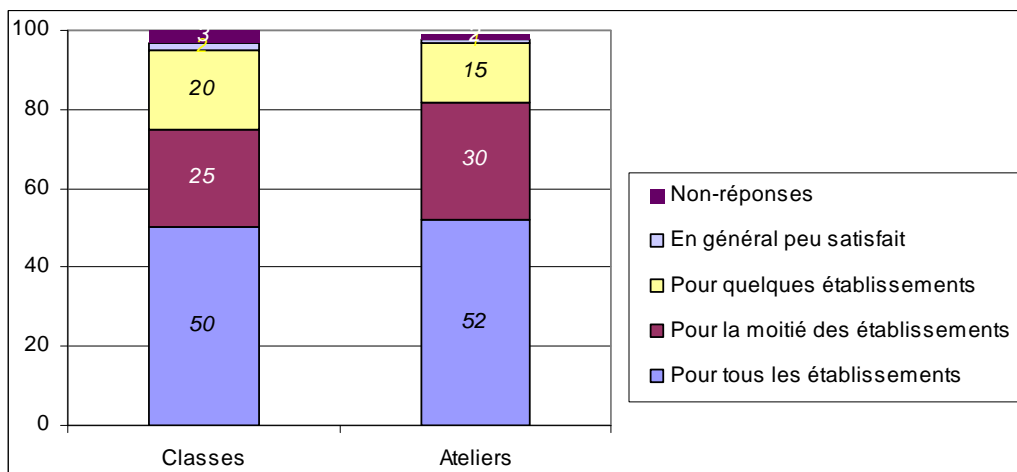
Pour qu'un dispositif accueille des élèves, il faut que les collèges de son réseau connaissent son existence mais aussi que ces derniers puissent identifier clairement les élèves susceptibles de n'en bénéficier :

- 69 % des coordonnateurs interrogés déclarent que tous les collèges de leur réseau ou presque ont une bonne connaissance de leur dispositif et 22 % déclarent que cette connaissance concerne la moitié des collèges de leur réseau. Ceux qui déclarent que leur dispositif n'est connu que d'une minorité de collèges ne sont que 6 %. La majorité des collèges semblent donc bien connaître les dispositifs dont peuvent bénéficier leurs élèves.
- seulement 35 % des coordonnateurs déclarent que tous les collèges de leur réseau identifient clairement les élèves susceptibles de bénéficier du dispositif, 46 % déclarent que la moitié des collèges le font et 15 % que seulement une minorité d'entre eux le font (4 % de non-réponses). Ainsi, il semble être assez fréquent qu'un collège propose au dispositif, lors d'une commission d'admission, un élève qui n'a pas le profil pour en bénéficier et, surtout, n'en propose pas un autre qui, lui, pourrait en tirer parti.
- seulement 42 % des coordonnateurs déclarent que tous les collèges de leur réseau ou presque leur proposent des élèves, autant déclarent que la moitié des collèges le font et 12 % que seulement une minorité d'entre eux le font (4 % de non-réponses).

Les classes et les ateliers ne diffèrent pas dans leurs réponses.

## b) La présentation aux familles par les collèges du réseau

Graphique 54 - Êtes-vous satisfait de la façon dont votre dispositif est présenté par les établissements du réseau aux élèves et à leurs familles ?



Base : 393 coordonnateurs

<sup>21</sup> Les tuteurs sont étudiés dans la partie II-C du présent rapport.

Une fois que l'établissement du réseau a pris connaissance de l'existence du dispositif et de ses modalités de fonctionnement, il a la charge de le présenter aux élèves concernés et à leurs familles. 51 % des coordonnateurs sont satisfaits de la façon dont leur dispositif est présenté dans tous les établissements du réseau, 26 % sont satisfaits pour la moitié des établissements et 19 % ne le sont que pour une minorité d'établissements. 4 % des coordonnateurs n'ont pas répondu à la question.

Les classes et les ateliers ne diffèrent pas significativement dans leurs réponses.

Lors de la question de fin de questionnaire, 14 enseignants ont déclaré que le dispositif est parfois présenté aux élèves dans les établissements du réseau comme une sanction plus que comme une opportunité : « *Le dispositif relais doit être perçu davantage comme un outil d'intégration que d'exclusion.* » ; « *L'élève se sent marginalisé, perd ses repères de collégien et ne songe qu'à retourner dans son collège d'origine.* » Lorsque le dispositif est présenté comme un instrument de relégation, le travail que l'on y fait risque de s'avérer inopérant, ce qui crée un cercle vicieux auquel il est difficile de mettre fin.

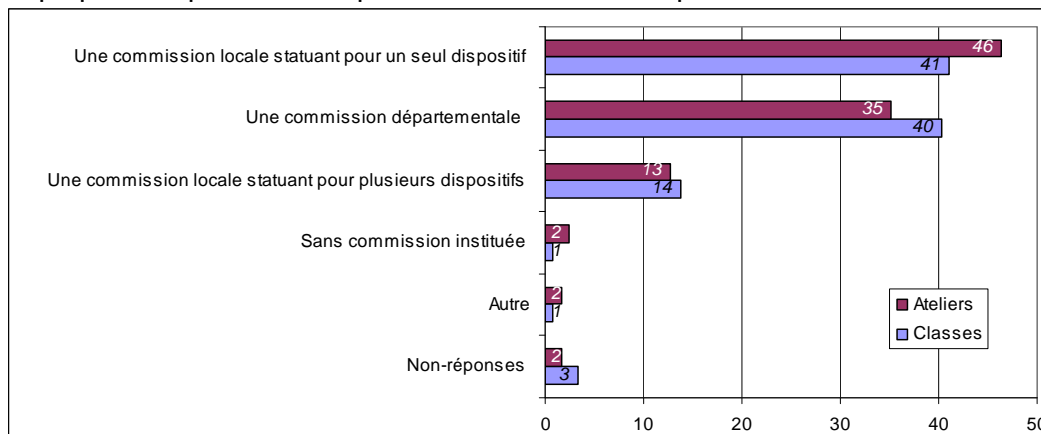
## 2. La procédure d'admission

L'admission des élèves doit tenir compte de deux logiques parfois contradictoires : d'une part, la recherche du rendement maximal en termes de nombre d'élèves accueillis ; d'autre part, le choix exclusif des élèves qui pourront tirer bénéfice de leur séjour par une intégration positive. On retrouve donc également à ce niveau la tension relégation/intégration.

« *Pour apprécier l'opportunité d'une entrée en dispositif relais, les commissions départementales ou locales s'appuient sur l'examen d'un dossier circonstancié du jeune, transmis par le principal ou, s'il n'est plus inscrit en établissement scolaire, par le responsable des services éducatifs de la protection judiciaire de la jeunesse ou des collectivités locales. Ce dossier détaille les diverses mesures d'aide et de soutien dont a bénéficié le jeune et inclut l'avis du conseiller d'orientation-psychologue, du médecin scolaire et de l'assistante sociale, ainsi que l'accord des familles ou du responsable légal. (...) Une évaluation de la situation sociale du jeune ainsi qu'un bilan médical peuvent être effectués.* » circulaire du 21 août 2006. Comment se déroulent les admissions ? Quels sont les motifs pour lesquels les élèves peuvent se voir refuser l'admission en dispositif ?

### a) Le déroulement des admissions

Graphique 55 - Répartition des dispositifs selon le cadre dans lequel l'admission des élèves est décidée (en %)



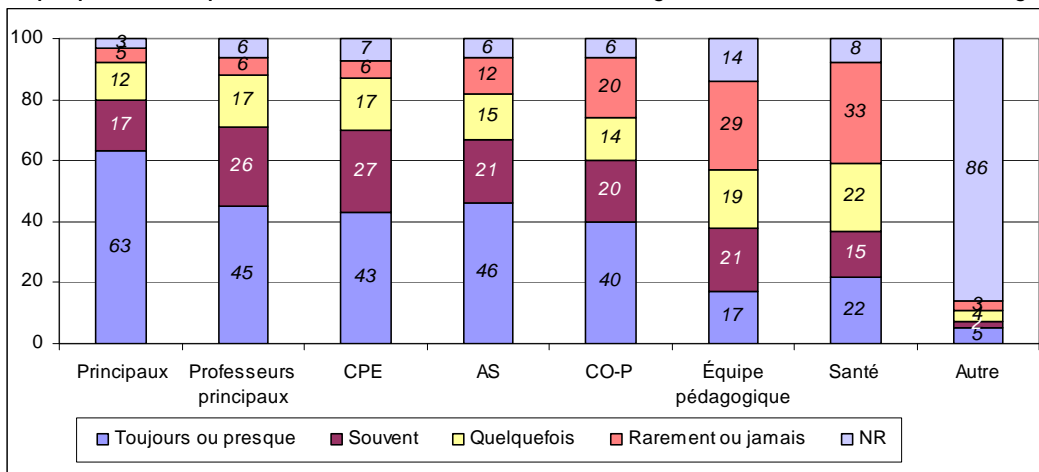
Base : 393 coordonnateurs

Pour 57 % des dispositifs, l'admission des élèves se décide dans le cadre d'une commission locale (pour 43 %, la commission statue pour eux seuls, le peu d'élèves présentés lors de chaque commission permettant une réelle prise en compte de leur situation et de leurs besoins ; pour 14 %, la commission statue pour d'autres dispositifs, le nombre d'élèves présentés étant donc plus élevé). Pour 39 % des dispositifs, la commission se tient au niveau départemental (dans ce cas, faute de temps à consacrer à chaque élève, la prise en compte de la situation et des besoins de chacun est moindre). Enfin, pour 1 % des dispositifs, l'admission se fait sans commission instituée et pour 1 %, elle se fait d'une autre façon (3 % de non-réponses).

Les classes et les ateliers ne diffèrent pas significativement dans leurs réponses.



Graphique 56 - Par qui les dossiers d'admission sont-ils renseignés dans les établissements d'origine ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

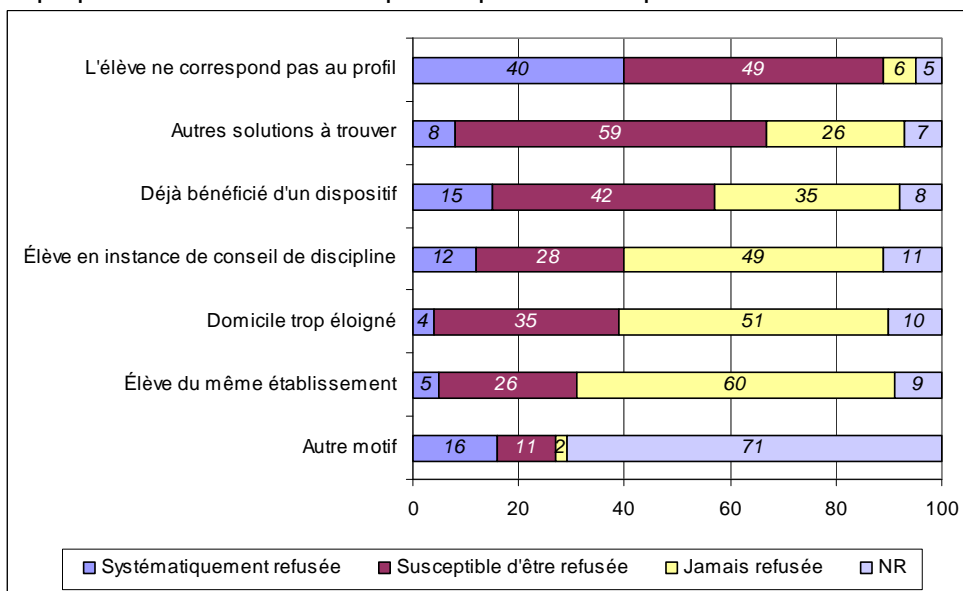
La constitution, par les collèges d'origine, des dossiers d'admission des élèves est un travail d'équipe. Cinq types d'acteurs y participent<sup>22</sup> essentiellement : les chefs d'établissement des collèges d'origine ou leur adjoint (selon 80 % des coordonnateurs), les professeurs principaux (71 %), les conseillers pédagogiques d'éducation (70 %), les assistants sociaux (67 %) et les conseillers d'orientation-psychologues (60 %). Dans certains cas, les équipes pédagogiques des classes y participent également (selon 38 % des coordonnateurs) ou encore les infirmiers scolaires, les médecins ou les services de santé (37 %).

Les dossiers ainsi remplis vont permettre à la commission de se faire une idée du profil de l'élève et de décider de son admission (ou non) dans le cadre de la circulaire du 21 août 2006.

#### b) Les motifs de refus des commissions

La circulaire du 21 août 2006 stipule que « les dispositifs relais accueillent des élèves qui ont bénéficié au préalable de toutes les possibilités de prise en charge prévues par les dispositifs d'aide et de soutien existant au sein de l'établissement. Ils ne se substituent pas à l'enseignement adapté ou spécialisé, ni aux mesures prévues pour l'accueil des élèves étrangers non francophones nouvellement arrivés en France. » Quels sont les profils d'élèves réellement accueillis dans les dispositifs et quels sont ceux qui sont refusés ?

Graphique 57 - Quels sont les motifs pour lesquels les élèves peuvent se voir refuser l'admission en dispositif ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Lors de la procédure d'admission en dispositif relais, un élève peut être refusé pour différentes raisons, qui peuvent varier d'un dispositif à l'autre. Il a été demandé aux coordonnateurs de classer, pour chacun des motifs de refus proposés, ceux qui donnaient lieu à un refus systématique de l'élève dans leur dispositif, ceux qui pouvaient le cas échéant donner lieu à un refus et ceux qui n'étaient jamais l'occasion d'un refus dans leur dispositif.

<sup>22</sup> Par souci de clarté de lecture, il sera dit que des acteurs « participent » à une activité lorsqu'à la question de savoir s'ils le font, il a été répondu soit « toujours ou presque », soit « souvent ». De même, il sera dit que les acteurs n'y participent pas lorsqu'il a été répondu soit « quelquefois », soit « rarement ou jamais ».

40 % des coordonnateurs déclarent que lorsque le candidat à l'admission ne correspond pas au profil des élèves accueillis dans leur dispositif (parce qu'il est non francophone ou parce qu'il a des problèmes psychologiques trop lourds), il est systématiquement refusé et 49 % déclarent qu'il est susceptible d'être refusé (probablement parce que d'autres contraintes pèsent sur l'affectation des élèves, comme par exemple, le fait qu'il n'existe pas forcément de dispositif adapté à l'élève dans son bassin géographique). Enfin 6 % déclarent que, dans cette situation, le candidat n'est jamais refusé.

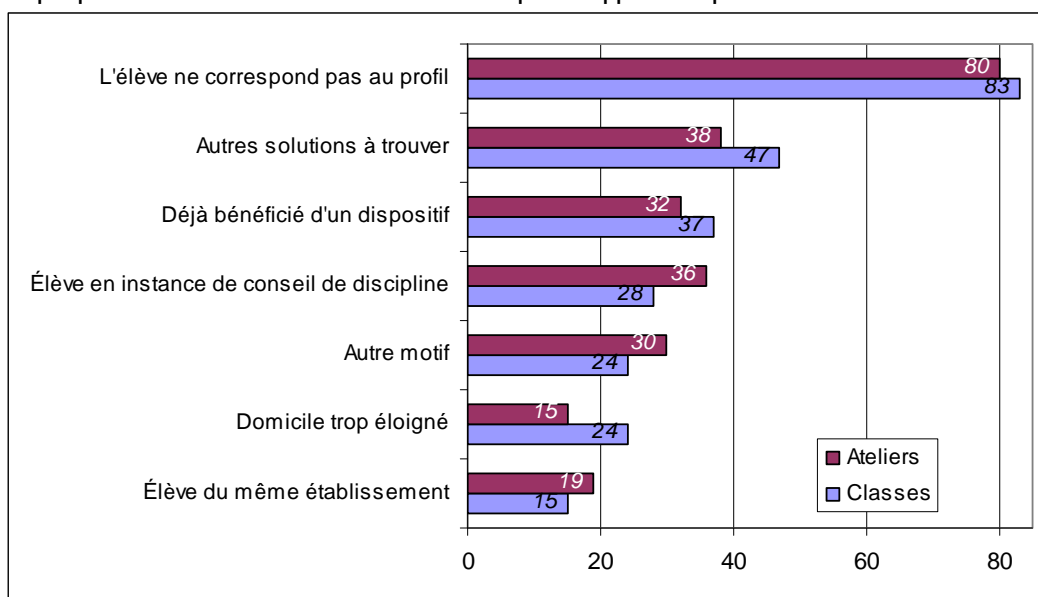
Quand l'établissement d'origine n'a pas exploré toutes les autres solutions (possibilités d'alternance, construction d'un projet personnalisé, etc.) ou quand l'élève a déjà bénéficié d'un dispositif relais, la situation est intermédiaire, c'est-à-dire que dans la plupart des dispositifs (respectivement 59 % et 42 % d'entre eux), l'élève est susceptible d'être refusé, sans pour autant que ce soit systématique.

Enfin, trois motifs de refus semblent peu rédhibitoires : lorsque l'élève est en instance de conseil de discipline (49 % des coordonnateurs déclarent que cette situation n'entraîne jamais de refus), lorsque le dispositif est trop éloigné de son domicile (51 %) et lorsque le dispositif accueille déjà un élève du même établissement que le candidat à l'admission (60 %).

D'autres motifs de refus sont rarement cités.

Dans un collège, un motif de refus systématique n'est pas pour autant fréquent : pour qu'il le soit, il faut également que les élèves relevant de ce motif soient nombreux à lui être proposés. C'est pourquoi il a aussi été demandé aux coordonnateurs quels étaient les trois motifs sur lesquels les refus d'admission s'appuyaient effectivement le plus souvent.

Graphique 58 - Quels sont les trois motifs sur lesquels s'appuient le plus souvent les refus d'admission ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Le motif de refus le plus fréquent, cité par 82 % des coordonnateurs, est que l'élève ne correspond pas au profil pour intégrer le dispositif relais. Puis viennent les situations où l'on n'est pas sûr qu'un séjour en dispositif soit approprié pour l'élève : 44 % des coordonnateurs citent le cas où l'établissement d'origine n'a pas exploré toutes les autres solutions, 35 % le cas où l'élève a déjà bénéficié d'un dispositif (et se retrouve donc encore en situation difficile) et 30 % le cas où l'élève est en instance de conseil de discipline. Enfin, sont citées les situations où c'est le dispositif qui ne correspond pas à l'élève : 21 % des coordonnateurs évoquent le cas où le dispositif est trop éloigné du domicile de l'élève et 17 % celui où un autre élève du même établissement fait actuellement un séjour dans ce dispositif.

Les motifs de refus les plus fréquents ne diffèrent pas que la commission soit départementale ou locale, statuant pour plusieurs ou pour un seul dispositif (graphique 60).

Les classes et les ateliers ne diffèrent pas significativement dans leurs réponses.

Lors de la question de fin de questionnaire, 16 enseignants insistent sur le nombre d'élèves accueillis par session (ou en même temps) qui ne doit pas être trop élevé : « Plus les élèves sont nombreux en dispositif relais, moins le dispositif est efficace (six élèves simultanément, c'est un maximum) sur le court comme le long terme. » ; « L'effectif doit être moins important pour pouvoir s'occuper des élèves individuellement. » ; « Il faut bien choisir les élèves et ne pas en prendre trop par session : lorsqu'ils sont trop nombreux, ils se confortent dans le négatif et ne cherchent pas à se "transformer". »

11 autres enseignants souhaitent des groupes plus homogènes : « Dans ma pratique actuelle, je pense que le maintien de deux sessions de niveaux différenciés semble être très pertinent. » ; « La différence de niveaux des élèves peut poser problème. Les groupes hétérogènes ne sont pas toujours bons, peut-être qu'en ciblant les problèmes, ou les niveaux, cela pourrait améliorer la motivation. »

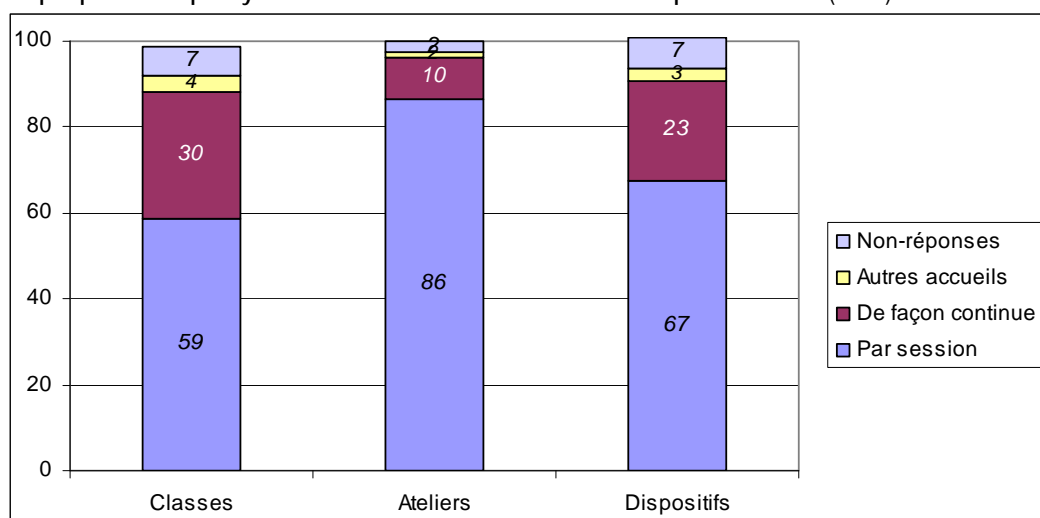
### 3. Les modalités d'accueil

Si le risque existe que des dispositifs aient à prendre en charge des élèves qui n'auraient pas le profil pour bénéficier d'un séjour, le risque opposé (de ne pas voir orientés en dispositif des élèves qui en auraient, eux, le profil) existe aussi.

L'un des problèmes de certaines commissions d'admission en dispositif relais est le faible nombre de candidatures alors que les élèves qui pourraient tirer bénéfice d'un séjour sont *a priori* bien plus nombreux que ceux pour lesquels un tel séjour est demandé<sup>23</sup>. Il arrive fréquemment qu'un élève admis en dispositif ne se présente pas le jour venu. Les modalités d'accueil, en continu ou en sessions, peuvent dans ce cas, avoir leur importance. Lorsqu'un dispositif accueille ses élèves par sessions<sup>24</sup>, il peut s'écouler une durée relativement longue entre la décision d'admission et l'admission proprement dite (surtout lorsque les commissions se tiennent en mai ou juin pour des admissions l'année scolaire suivante). L'accueil par sessions, qui entraîne une réponse différée aux problèmes décelés, présente le risque de voir les élèves décrocher avant que la solution du dispositif n'ait eu le temps d'être mise en place. C'est pourtant le type d'accueil le plus courant.

« Les classes relais [ont une] durée d'accueil [qui] peut varier de quelques semaines à plusieurs mois, sans toutefois excéder une année scolaire (...). Les ateliers relais ont une durée d'accueil de quatre semaines, renouvelable trois fois. » circulaire du 21 août 2006. Les textes semblent préconiser un accueil continu pour les classes relais et des sessions pour les ateliers. Cet état de fait, sans être systématique, est le plus fréquent (graphique 61).

Graphique 59 - À quel rythme les élèves sont-ils accueillis en dispositif relais ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Dans 67 % des dispositifs, les élèves sont accueillis par sessions. Cette modalité est beaucoup plus fréquente en atelier (86 %) qu'en classe relais (59 %). L'accueil continu des élèves pour des durées variables est proposé dans 23 % des dispositifs (30 % des classes et 10 % des ateliers). Enfin, 3 % des dispositifs adoptent d'autres pratiques (7 % de non-réponses).

Lorsque l'accueil se fait par sessions, celles-ci durent en moyenne 7,4 semaines en dispositif (8,3 semaines en classe et 6,2 semaines en atelier).

Lorsque l'accueil se fait de façon continue, les durées de séjour sont beaucoup plus longues puisqu'elles sont en moyenne de 16,4 semaines en classe et 15,9 semaines en atelier<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Ce problème a été soulevé par Mme Léone et M. Cohen, coordonnateurs, lors de la réunion de pilotage de l'étude sur le suivi des élèves en dispositif relais du 10 décembre 2010.

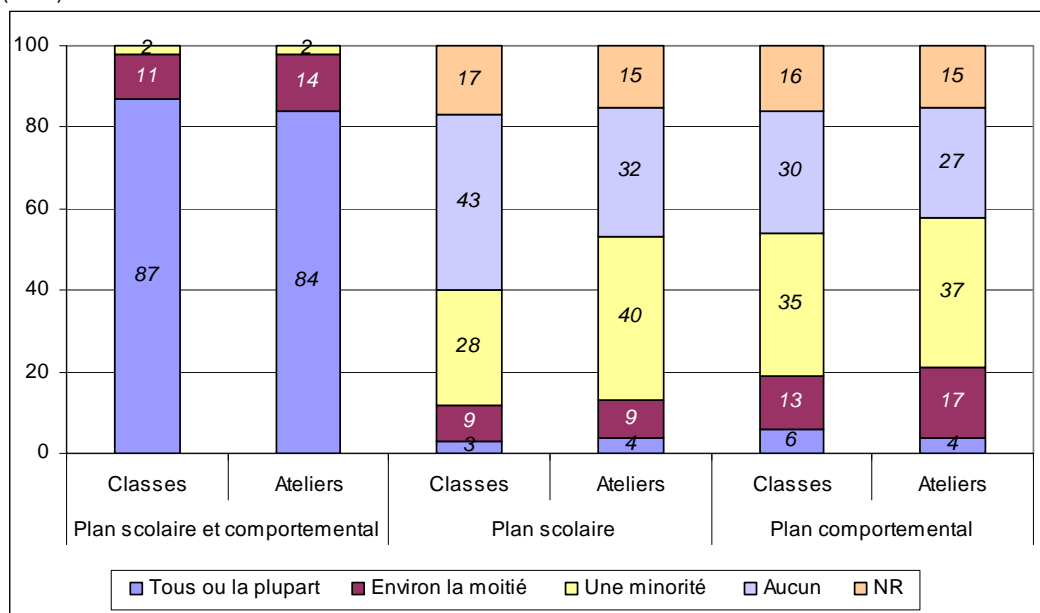
<sup>24</sup> Les élèves d'une même session intègrent le dispositif à la même date pour une même durée.

<sup>25</sup> « L'évolution sur trois ans des élèves accueillis en dispositif relais - Années scolaires 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010 », Note d'information, n° 11.20, décembre 2011.

## 4. Le profil des élèves accueillis

### a) Les caractéristiques des élèves accueillis

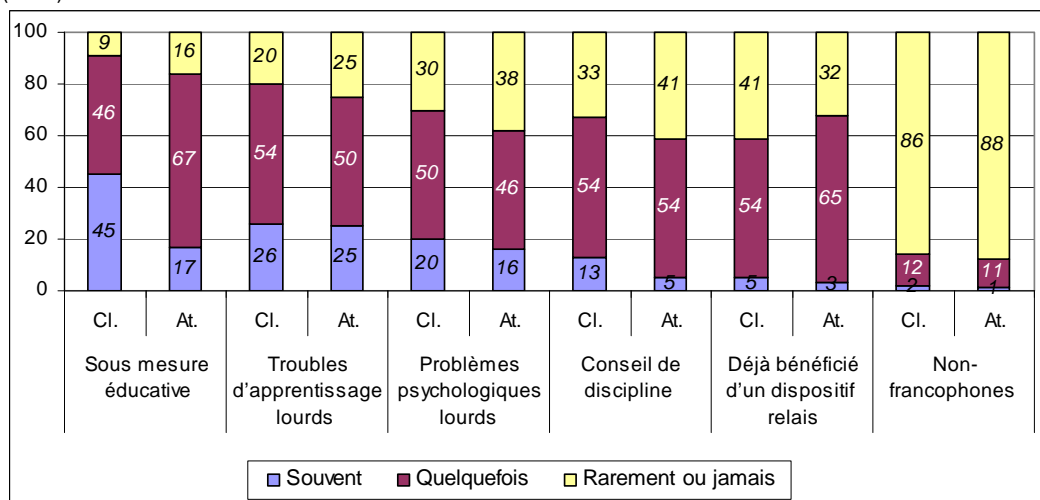
Graphique 60 - Répartition des dispositifs selon la proportion d'élèves (ayant un type de difficulté particulier) qu'ils accueillent (en %)



Base : 393 coordonnateurs

La très grande majorité des classes (87 %) comme des ateliers (84 %) accueillent des élèves qui ont, tous ou la plupart d'entre eux, des difficultés à la fois sur le plan scolaire et sur le plan comportemental. Il arrive que des dispositifs accueillent (uniquement ou en partie) des élèves n'ayant que des difficultés sur le plan scolaire ou que des difficultés comportementales, mais ils sont rares, ce qui indique que ces deux types de difficultés sont très fortement corrélés.

Graphique 61 - Répartition des dispositifs selon la fréquence avec laquelle ils accueillent les élèves selon leurs difficultés (en %)

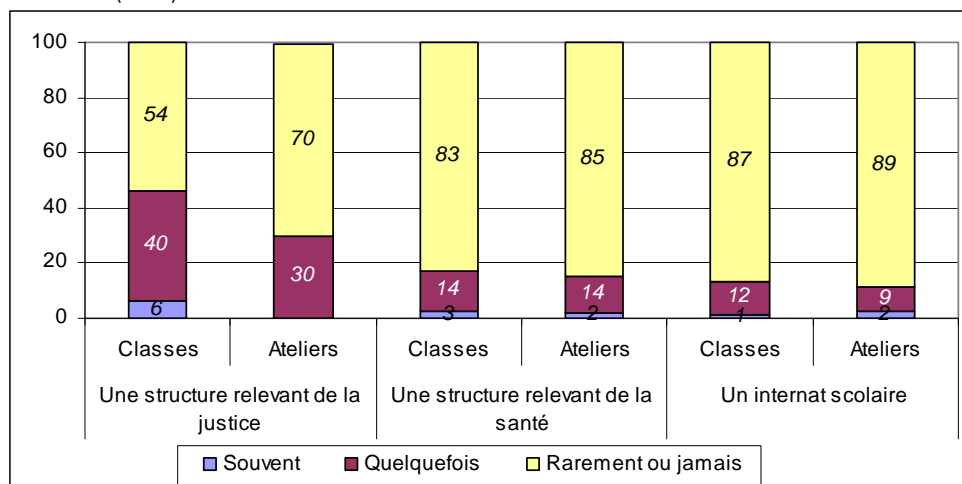


Base : 393 coordonnateurs

Les dispositifs relais accueillent des élèves en très grande difficulté : 89 % des dispositifs accueillent (souvent ou quelquefois) des élèves sous mesure éducative mais 45 % des classes le font souvent alors que c'est le cas de seulement 17 % des ateliers.

Classes et ateliers relais accueillent les autres types d'élèves avec la même fréquence : 79 % des dispositifs accueillent (souvent ou quelquefois) des élèves ayant des troubles d'apprentissage lourds, 68 % des élèves ayant des problèmes psychologiques lourds, 64 % des élèves en instance de conseil de discipline, 63 % des élèves ayant déjà bénéficié d'un dispositif relais et, enfin, 14 % des élèves non francophones.

Graphique 62 - Répartition des dispositifs selon la fréquence avec laquelle ils accueillent des élèves hébergés dans certaines structures (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Enfin, 40 % des dispositifs (46 % des classes et 30 % des ateliers) accueillent des élèves hébergés dans une structure relevant du ministère de la justice. Les dispositifs qui accueillent des élèves hébergés en internat scolaire ou dans une structure relevant du ministère de la santé sont moins nombreux (respectivement 13 % et 16 %).

#### b) L'accueil d'élèves auxquels le dispositif n'est pas adapté

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, de nombreux enseignants soulignent que les dispositifs accueillent parfois des élèves auxquels ils ne sont pas adaptés, voire auxquels aucune structure actuellement existante n'est adaptée (ou n'a de places pour les recevoir) et qui sont orientés en classe ou en atelier relais faute de lieux plus adéquats qui puissent les accueillir : « *Le dispositif relais a pour objectif de remotiver l'enfant pour lui permettre de reprendre confiance, de rétablir le sens des règles et des contraintes. Il n'est pas possible de mener à bien cette mission si les enfants envoyés ne relèvent pas de ce dispositif : problèmes graves de comportement, orientation spéciale.* »

- 26 enseignants citent des cas d'élèves ayant des problèmes psychologiques voire psychiatriques trop lourds pour être pris en charge efficacement au sein des dispositifs : « *Il faudrait que les commissions d'affectation des élèves en classe relais évitent de nous envoyer les élèves nécessitant une aide ou un suivi psychiatrique... La classe relais doit rester un relais, une transition.* » ; « *Au regard de la dégradation des caractéristiques comportementales des élèves actuellement accueillis, je ne me sens plus capable de remplir ma mission d'éducation... Pour plus de la moitié des élèves, une prise en charge psychologique semblerait peut-être plus appropriée. Le dispositif relais trouve rapidement ses limites dès lors que les comportements ne relèvent plus d'une réponse "scolaire" avec toutes les notions de respect réciproque que cela implique.* »

- 24 enseignants citent des élèves ayant des problèmes de comportement (violence, délinquance, etc.) : « *Pour construire un projet scolaire et professionnel, il faut laisser du temps à un élève déstabilisé afin qu'il puisse se reconstruire et s'inscrire dans un processus scolaire.* » ; « *Le fait d'accueillir en dispositif de plus en plus d'élèves dont le comportement est de plus en plus agressif, voire violent, rend difficile la transmission des apprentissages scolaires mais aussi leur réinscription dans un projet d'orientation. Cette forme "d'agressivité collective" rend l'apprentissage difficile ou impossible dans ce type de groupe et ne permet pas l'épanouissement personnel et l'élaboration d'un projet individuel.* » ; « *Les dispositifs ne doivent pas devenir le refuge de jeunes que l'on ne sait ou que l'on ne peut, pour diverses raisons, placer dans une autre structure.* »

- 11 enseignants citent des élèves trop absentéistes : « *L'absentéisme des élèves rend très difficile le travail sur le long terme. Les prévisions de séquences pédagogiques ne sont pas aisées car l'absentéisme touche énormément le dispositif.* » ; « *Ce sont des dispositifs indispensables qui doivent prendre en charge un certain public d'élèves qui ont encore la volonté d'avancer et de poursuivre une scolarité.* »

De ce fait, 19 enseignants proposent de revoir les conditions d'admission des élèves : « *L'affectation des élèves est à revoir. Les élèves ont des profils très différents, des niveaux très différents, ce qui n'est pas possible à gérer.* » ; « *L'équipe doit être davantage impliquée dans la sélection des élèves.* » ; « *Revoir les conditions d'admission.* » ; « *La réussite d'un groupe dépend exclusivement de "l'alchimie" de ce groupe (...). C'est cet aspect qui mériterait d'être plus amplement mûri lors du choix des élèves concernés.* »

\*\*\*

Des élèves qui pourraient bénéficier d'un séjour en dispositif n'en intègrent pas toujours un parce qu'ils ne sont pas toujours identifiés par les collègues du réseau (par exemple, de nombreuses filles en difficulté mais non perturbatrices). *A contrario*, des élèves qui ne peuvent pas bénéficier d'un séjour en dispositif (par exemple, s'ils sont perturbateurs mais en « trop » grande difficulté pour un travail efficace dans le cadre d'un dispositif) en intègrent tout de même parfois un. Les commissions les acceptent parfois (par manque de structures adéquates, pour répondre à des objectifs quantitatifs, etc.) mais au risque de perturber le travail réalisé avec les autres

élèves. Les professeurs demandent à « revoir les conditions d'admission » et/ou la procédure elle-même : « *L'équipe doit être davantage impliquée dans la sélection des élèves.* »

Du côté des élèves, il arrive que le dispositif leur soit présenté dans le collège d'origine comme une sanction et non comme une opportunité. Ainsi se transmet parfois l'image du dispositif comme instrument de relégation, ce qui handicape le travail que l'on peut y faire, créant ainsi un cercle vicieux auquel il est difficile de mettre fin. Dans tous ces cas, nombreux mais non majoritaires, les dispositifs relais semblent cantonnés à la fonction de mise à l'écart des élèves perturbateurs, ce qui nuit à leur objectif de réintégration.

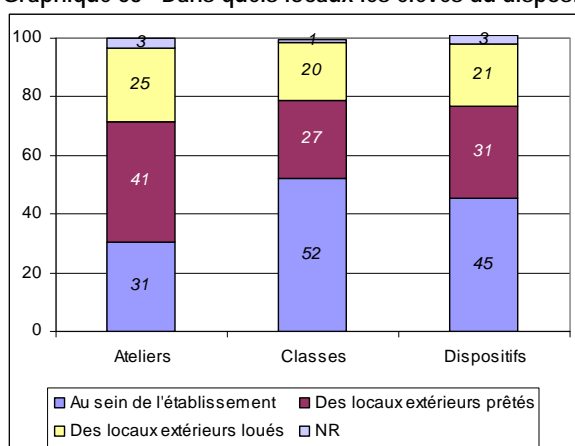
\*\*\*

## B - L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À LA VIE DE L'ÉTABLISSEMENT DE RATTACHEMENT

La circulaire du 21 août 2006 précise que « *le projet pédagogique et éducatif du dispositif relais, actualisé à chaque session, est élaboré en concertation avec les établissements d'origine des élèves et doit s'insérer dans le projet de l'établissement de rattachement.* » Dans 70 % des dispositifs (autant dans les classes que dans les ateliers), le projet pédagogique et éducatif est intégré au projet de l'établissement de rattachement et dans 30 % des cas il ne l'est pas.

L'intégration des élèves du dispositif à la vie de l'établissement de rattachement est plus facile lorsque le dispositif est situé en son sein. Mais avant tout, cette intégration est-elle souhaitée par les équipes ?

Graphique 63 - Dans quels locaux les élèves du dispositif sont-ils accueillis (à titre principal) ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

La situation des locaux du dispositif, au sein du collège de rattachement ou à l'extérieur, peut provenir d'un choix (regrouper les élèves du dispositif avec les autres ou, au contraire, les séparer) mais également de contraintes matérielles (existence de locaux disponibles dans le collège, de partenaires susceptibles d'en prêter ailleurs, de financements suffisants pour en louer, etc.).

En 1998, Élisabeth Martin écrivait<sup>26</sup> : « *L'implantation de la structure, hors 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. Quand ils peuvent obtenir son financement par des partenaires (municipalités, conseil général, PJJ), un local indépendant est alors loué. Néanmoins, les sommes nécessaires sont souvent importantes, ce qui explique que la grande majorité des classes relais se trouvent dans des locaux scolaires.* »

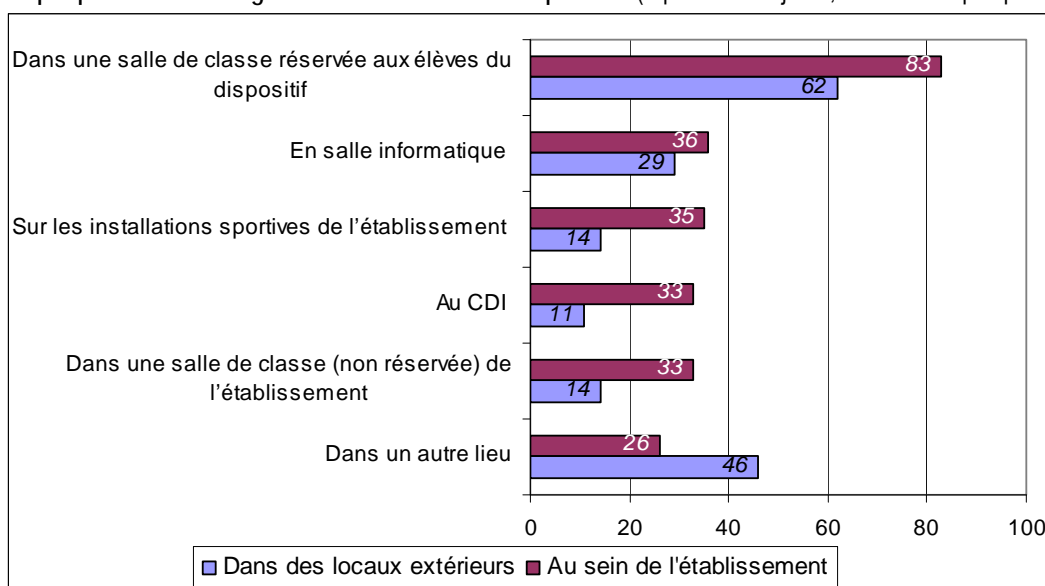
Aujourd'hui, les dispositifs sont plus souvent situés en dehors de l'école : moins de la moitié d'entre eux (45 %) sont situés au sein de l'établissement de rattachement et 52 % sont situés à l'extérieur, dont 31 % dans des locaux prêtés et 21 % dans des locaux loués. Cette situation, plus difficile à obtenir, semble donc être le résultat d'une volonté affirmée des acteurs.

Que les dispositifs soient dans les murs ou hors collège, par contrainte ou par choix, l'intégration de ses élèves dépend de la volonté des acteurs (collège de rattachement, équipe du dispositif, etc.). Il peut être décidé (ou non) de faire partager aux élèves du dispositif des lieux et interclasses avec les autres élèves ou de les faire participer, hors temps scolaire, aux différentes actions dans lesquelles le collège est impliqué. Par ailleurs, dans le cadre des projets de l'établissement de rattachement et du dispositif lui-même, un certain nombre d'activités de découverte du monde professionnel ou préprofessionnel sont prévues pour les élèves du dispositif.

<sup>26</sup> « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », Ville-école-intégration n° 115, décembre 1998.

## 1. Les lieux et interclasses partagés avec les autres élèves de l'établissement

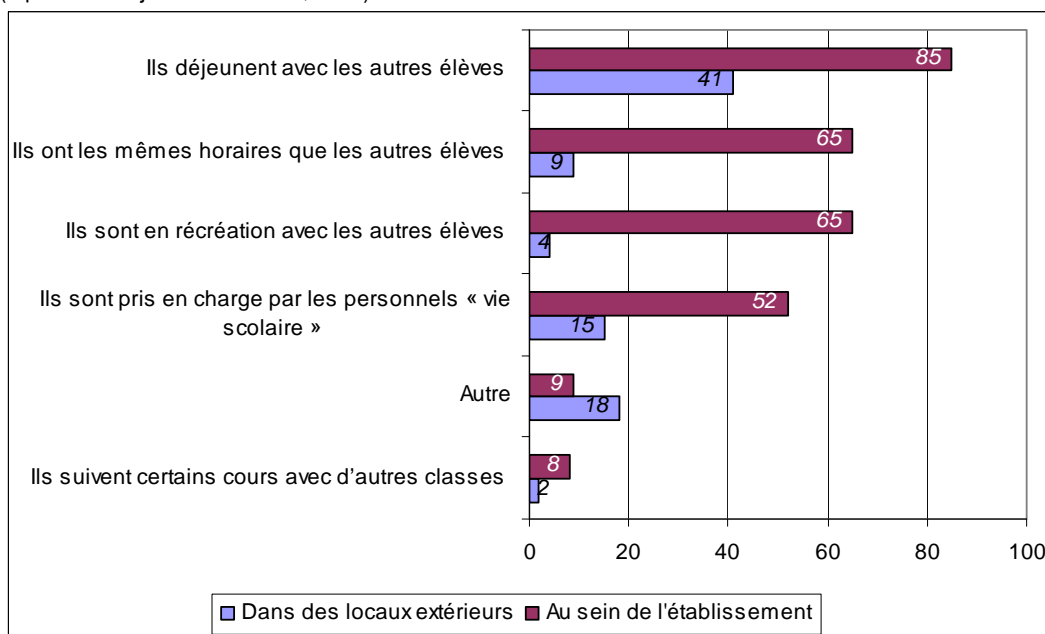
Graphique 64 - Où enseignez-vous aux élèves de dispositif ? (réponses : toujours, souvent ou quelquefois ; en %)



Base : 258 enseignants qui travaillent dans un dispositif situé dans les locaux de l'établissement de rattachement.

Lorsque le dispositif se situe dans les locaux de l'établissement de rattachement, 35 % des professeurs (77 % de ceux qui enseignent l'EPS) utilisent (toujours, souvent ou quelquefois<sup>27</sup>) les installations sportives de l'établissement contre 15 % lorsque le dispositif est à l'extérieur (graphique 65), 35 % la salle informatique (contre 21 %), 34 % le CDI (contre 21 %) et 32 % une salle non réservée de l'établissement (contre 14 %). Seulement 25 % des professeurs enseignent dans un autre lieu (contre 45 %). Ainsi, lorsque le dispositif est situé dans les locaux du collège, non seulement ses élèves ont de nombreuses occasions d'être en contact avec les autres élèves mais ils peuvent aussi bénéficier des infrastructures existant sur le site.

Graphique 65 - Dans quelle mesure les élèves du dispositif relais sont-ils intégrés à la vie de l'établissement de rattachement ? (réponses : toujours ou souvent ; en %)



Base : 393 coordonnateurs

Lorsque les dispositifs se situent dans les locaux de l'établissement de rattachement, leurs élèves sont plus intégrés à la vie de ce dernier : 85 % d'entre eux font déjeuner leurs élèves (toujours ou souvent) avec les autres (contre 41 % des dispositifs situés à l'extérieur), 65 % proposent à leurs élèves les mêmes horaires que les autres (contre 9 %), 65 % instituent pour leurs élèves des récréations en même temps que les autres (contre 4 %), 52 % voient leurs élèves pris en charge par les personnels « vie scolaire » du collège (contre 15 %) et 8 % voient leurs élèves suivre certains cours avec d'autres classes (contre 2 %). Par ailleurs, ces chiffres indiquent a

<sup>27</sup> Exceptionnellement pour cette question, la modalité « quelquefois » a été ajoutée aux modalités de réponses « toujours » et « souvent ». Il a en effet été considéré qu'une salle (comme le CDI ou la salle informatique) était utilisée lorsqu'on y enseignait « quelquefois ».



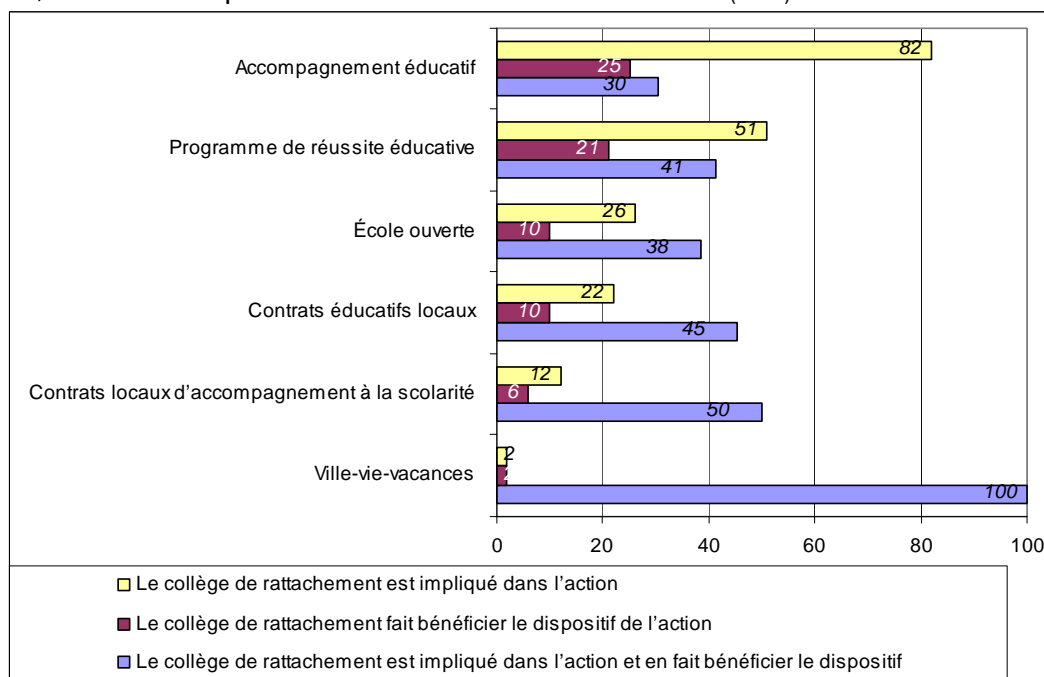
*contrario* qu'un tiers environ des dispositifs installés au sein de l'établissement cherchent à ce que leurs élèves ne soient pas trop souvent mis au contact des autres (horaires différents, récréation à des plages horaires différentes).

Les élèves de classes relais participent aussi souvent que ceux d'ateliers à la vie du collège de rattachement pourvu que le dispositif se situe dans les locaux de l'établissement de rattachement.

## 2. La participation des élèves aux actions dans lesquelles l'établissement est impliqué

« La prise en charge des élèves pourra être relayée, hors temps scolaire, par différents dispositifs (dispositifs de réussite éducative du plan de cohésion sociale, cellule de veille éducative, contrat local d'accompagnement à la scolarité, contrat éducatif local...). Cette collaboration entre les personnels des dispositifs relais et les équipes éducatives des établissements scolaires devrait également permettre de prévenir, le plus possible, l'entrée en dispositif relais par la mise en place au sein de l'établissement scolaire de modules spécifiques de prise en charge des élèves. » circulaire du 21 août 2006.

Graphique 66 - Au cours de l'année 2008-2009, votre établissement était-il impliqué dans les actions suivantes ? Si tel était le cas, des élèves du dispositif relais en ont-ils effectivement bénéficiés ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Lecture : 82 % des collèges de rattachement sont impliqués dans l'accompagnement éducatif ; 25 % des collèges de rattachement font bénéficier leur dispositif de l'accompagnement éducatif ; 30 % des collèges de rattachement impliqués dans l'accompagnement éducatif en font bénéficier leur dispositif.

Au cours de l'année 2008-2009, 82 % des collèges de rattachement étaient impliqués dans l'accompagnement éducatif, 51 % dans le programme de réussite éducative, 26 % dans École ouverte, 22 % dans un contrat éducatif local (CEL), 12 % dans un contrat local d'accompagnement à la scolarité (Clas) et 2 % dans le programme Ville-vie-vacances (VVV).

Les élèves bénéficient d'un accompagnement éducatif dans 25 % des dispositifs et d'un programme de réussite scolaire (21 %), ils ont accès à « École ouverte » (10 %), à un CEL (10 %) et au programme Ville-vie-vacances (2 %).

Moins une action est adoptée dans les collèges de rattachement, plus souvent les dispositifs rattachés à ces collèges en bénéficient lorsqu'elle est mise en place. Ainsi, ce sont des actions les moins fréquemment adoptées (le programme VVV, les Clas et les CEL) dont les dispositifs bénéficient le plus (dans respectivement 100 %, 50 % et 45 % des collèges de rattachement qui y sont impliqués).

## 3. Les activités de découverte du monde professionnel ou préprofessionnel

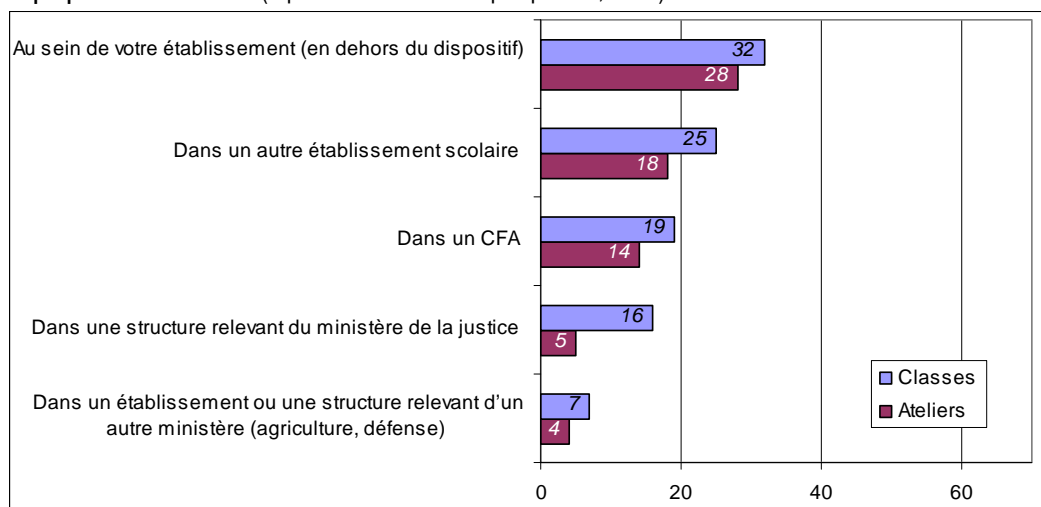
La circulaire du 21 août 2006 prévoit que « les élèves de dispositifs relais peuvent participer (...) à des visites d'information, des séquences d'observation ou des stages en milieu professionnel, à prévoir dans le cadre du projet de l'établissement auquel est rattaché le dispositif relais et dans le projet pédagogique du dispositif relais. Dans tous les cas, une convention est passée, d'une part entre l'établissement de rattachement du dispositif relais ou l'établissement d'origine de l'élève, d'autre part, l'organisme d'accueil (entreprise, association, administration, établissement public ou collectivité territoriale). (...) Elle précise les objectifs pédagogiques, les modalités d'organisation, la nature des tâches, les conditions d'encadrement. »

Ces activités, souvent destinées à aider l'élève à construire un projet d'orientation, ne sont pas inscrites dans l'emploi du temps des élèves. Il peut s'agir de la présentation à une certification, d'activités professionnelles ou préprofessionnelles ou bien de visites ou de stages en entreprise.



## a) Les activités professionnelles ou préprofessionnelles

Graphique 67 - Durant leur séjour, les élèves suivent-ils des enseignements ou participent-ils à des activités professionnelles ou préprofessionnelles ? (réponses : souvent ou quelquefois ; en %)



Base : 393 coordonnateurs

Durant leur séjour en dispositif, les élèves participent parfois à des activités professionnelles ou préprofessionnelles : 31 % des coordonnateurs déclarent que leurs élèves participent souvent ou quelquefois à des activités de ce type au sein de leur établissement (hors dispositif), 23 % au sein d'un CFA, 13 % dans une structure relevant du ministère de la justice, 6 % dans un établissement ou une structure relevant d'un autre ministère.

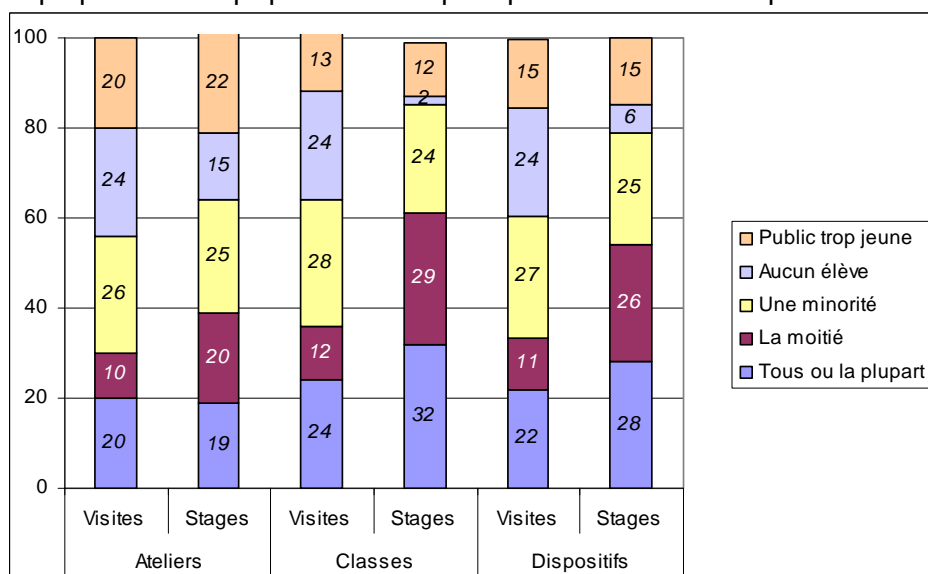
Les classes ayant des élèves plus âgés que les ateliers, elles sont plus nombreuses à faire suivre à leurs élèves des activités professionnelles ou préprofessionnelles.

## b) Les activités de découverte du monde professionnel

« Les établissements d'enseignement scolaire peuvent organiser des visites d'information pour leurs élèves, quels que soient leur âge et leur classe. En revanche, les collèges ne peuvent organiser des séquences d'observation (dans le cadre de leur projet d'établissement) que pour leurs élèves durant les deux dernières années de la scolarité obligatoire (...). Les stages (d'initiation, d'application) ou les périodes de formation en milieu professionnel ne peuvent s'adresser qu'à des élèves qui suivent un enseignement alterné ou un enseignement professionnel. Les stages ne peuvent être proposés qu'à des élèves âgés de quatorze ans au moins. » circulaire du 8 septembre 2003.

Il a été demandé aux coordonnateurs quelle proportion d'élèves de leur dispositif, d'une part, participait à des visites d'entreprises, d'autre part, faisait des stages en entreprises. Une ambiguïté apparaît à propos des visites d'entreprise : 15 % des coordonnateurs déclarent que leur public est trop jeune pour cette activité alors que celle-ci est destinée aux élèves de tous âges. Il est possible que des coordonnateurs aient considéré comme faisant partie des visites d'entreprise les séquences d'observation qui, elles, sont destinées aux élèves de quatrième et de troisième.

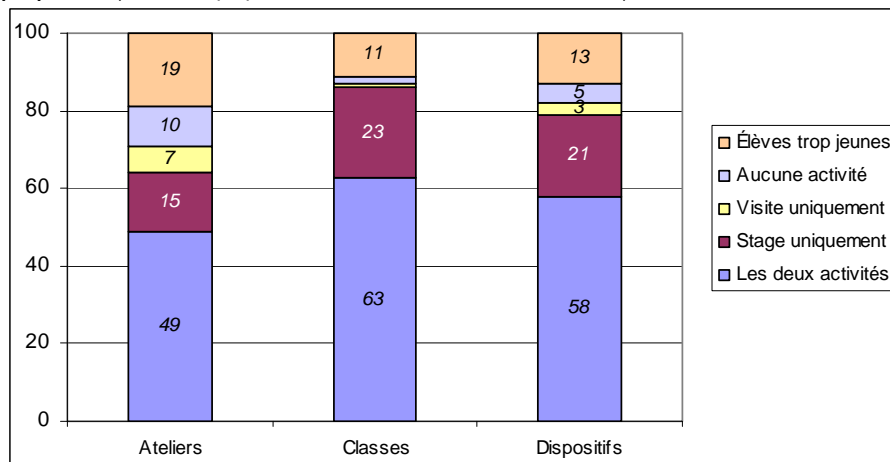
Graphique 68 - Quelle proportion d'élèves participe à des visites d'entreprises ou à des stages en entreprise ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

En dispositif relais, les stages sont plus fréquemment proposés que les visites d'entreprise. Dans 54 % des dispositifs, la majorité des élèves (« tous ou la plupart » et « la moitié des élèves ») effectuent des stages en entreprise et dans 33 % des dispositifs, la majorité des élèves participent à des visites d'entreprises.

Graphique 69 - Répartition des dispositifs selon les activités de découverte du monde professionnel (stage ou visite) qu'ils proposent (à tous, la plupart ou la moitié de leurs élèves ; en %)



Base : 393 coordonnateurs

58 % des dispositifs proposent les deux activités à leurs élèves (à « tous ou la plupart » ou à « la moitié des élèves »), 21 % leur proposent uniquement de faire des stages, 3 % uniquement des visites, 5 % ne leur proposent aucune activité et 13 % des coordonnateurs déclarent que leur dispositif n'a pas d'élèves en âge d'y participer.

Les classes sont proportionnellement plus nombreuses à proposer des activités aux élèves :

- parce qu'elles ont des élèves plus âgés en moyenne : 11 % seulement des classes ont des élèves trop jeunes pour participer contre 19 % des ateliers ;
- lorsque les dispositifs accueillent des élèves en âge d'y participer, 87 % des classes proposent au moins une activité de découverte du monde professionnel contre 71 % des ateliers (1 % des classes ne proposent aucune activité contre 10 % des ateliers).

\*\*\*

Hormis pour le programme « École ouverte », qu'un dispositif soit situé dans les locaux de son collège de rattachement ou non ne modifie pas la propension de ses élèves à bénéficier des actions dans lesquelles le collège est impliqué (accompagnement éducatif, programme de réussite scolaire ou CEL). En revanche, lorsqu'un dispositif est situé dans les locaux de son collège de rattachement, ses élèves participent beaucoup plus à la vie de ce dernier (lieux communs, interclasses, cantine, récréations, horaires, etc.) que lorsqu'il est situé à l'extérieur.

Mais la participation à la vie du collège est-elle ici synonyme d'intégration ? Est-elle souhaitée ou le résultat de contraintes ? Élisabeth Martin<sup>28</sup> faisait part en 1998 des divergences de points de vue : « 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. » Selon elle, c'est parce que les classes relais n'arrivent pas à trouver de financement pour louer un local indépendant que la grande majorité d'entre elles se trouvent dans des locaux scolaires. Aujourd'hui, les dispositifs sont le plus souvent sortis de l'école : moins de la moitié d'entre eux (45 %) sont situés au sein de l'établissement de rattachement et 52 % sont situés à l'extérieur (dont 31 % dans des locaux prêtés et 21 % dans des locaux loués). Cette situation, plus difficile à obtenir, semble donc être le résultat d'une volonté affirmée des acteurs.

Les équipes qui restent au sein du collège le font-elles par contrainte ou par choix ? Deux tiers d'entre elles (30 % de l'ensemble des dispositifs) voient leurs élèves participer globalement à la vie du collège (il semble donc que leur localisation relève d'un choix) contre un tiers (15 % des dispositifs) qui semble chercher à ce que leurs élèves n'aient pas de contacts trop fréquents avec les autres (ce qui semble relever d'une contrainte).

Pourtant, il restera toujours des enseignants favorables à l'intégration du dispositif au sein du collège : « Un dispositif relais situé à l'extérieur du collège de rattachement, comme c'était le cas lors de mes deux premières années d'enseignement en classe relais, 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. Après avoir enseigné un an dans une classe relais située maintenant à l'intérieur du collège, je constate que les élèves veulent être reconduits à chaque session. » La question demeure ouverte.

\*\*\*

<sup>28</sup> « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », Ville-école-intégration, n° 115, décembre 1998.

## C - LE TUTORAT DES ÉLÈVES DU DISPOSITIF RELAIS

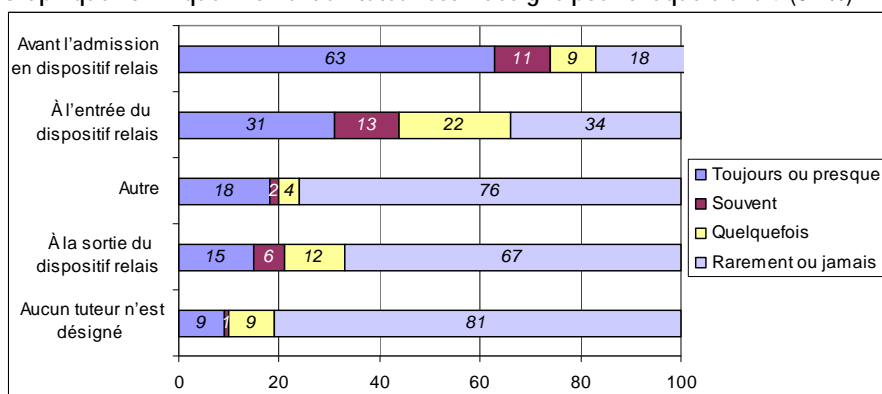
Les dispositifs doivent désigner à chaque élève un tuteur pour l'étayer mais aussi pour favoriser la collaboration entre les équipes de son établissement d'origine, du dispositif et de son établissement de retour : « La collaboration entre l'équipe éducative du dispositif relais, celles de l'établissement scolaire de rattachement et des établissements dont relèvent les élèves, avec désignation d'un enseignant tuteur, doit être explicitement prévue pour favoriser un retour réussi dans une structure de formation de droit commun. Un soutien et un tutorat des élèves lors de l'entrée en dispositif relais et lors de la réintégration du jeune dans le cursus commun seront prévus. » circulaire du 21 août 2006.

Face aux prescriptions des textes officiels, quelles formes prend effectivement le tutorat ? Dans quelle mesure les tuteurs remplissent-ils les fonctions qui leur sont dévolues ? Les relations entre l'équipe du dispositif et les collègues, dont le tuteur est le garant de la bonne marche, sont-elles suffisantes ?

### 1. Les modalités de tutorat

Un tuteur est-il toujours désigné pour chaque élève ? À quel moment de son séjour ? À quel établissement le tuteur appartient-il ? Parmi quels personnels est-il choisi ?

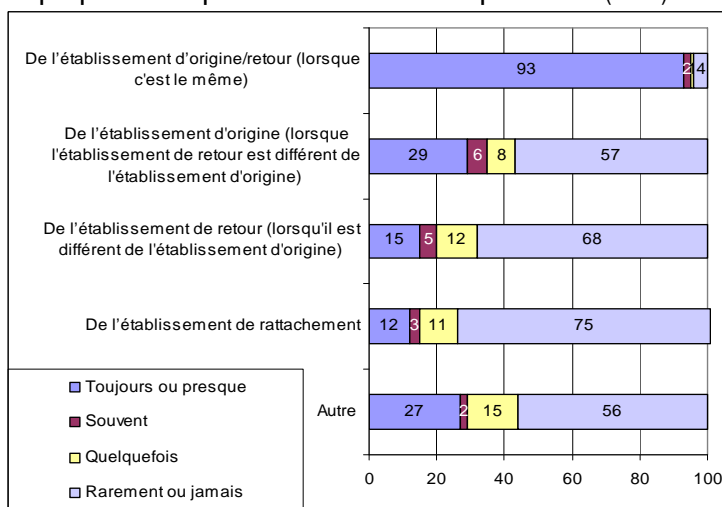
Graphique 70 - À quel moment un tuteur est-il désigné pour chaque élève ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Dans 74 % des dispositifs, un tuteur est désigné, pour la majorité des élèves (toujours ou souvent), avant leur admission et dans 44 % des dispositifs<sup>29</sup>, à leur entrée. Un tuteur peut aussi être désigné à l'issue du séjour des élèves, ce qui est le cas dans 21 % des dispositifs pour la majorité des élèves. Dans 20 % des dispositifs, un tuteur est majoritairement désigné à un autre moment. Quand c'est le cas, il a été demandé aux coordonnateurs d'indiquer quel est ce moment. La réponse est toujours la même : un tuteur est désigné d'office, systématiquement, pour tous les élèves, avant même leur admission. Celui qui remplit ce rôle peut varier selon les dispositifs (c'est soit le coordonnateur, soit le professeur principal de la classe d'origine, soit l'éducateur) mais au sein d'un même dispositif, le tuteur est toujours le même pour tous les élèves. Enfin, dans 10 % des dispositifs, pour la plupart des élèves, aucun tuteur n'est désigné et dans 9 % des dispositifs, il arrive quelquefois qu'un tuteur ne soit pas désigné pour un élève, ce qui est contraire aux textes (on peut évaluer approximativement à au moins 10 % le pourcentage d'élèves qui n'ont pas de tuteur).

Graphique 71 - De quelle structure relève chaque tuteur ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

<sup>29</sup> Certains dispositifs peuvent souvent désigner un tuteur avant l'admission de certains élèves et souvent (pour d'autres élèves) aussi une fois leur admission effectuée. C'est pourquoi la somme des pourcentages indiqués peut ne pas être égale à 100 %.

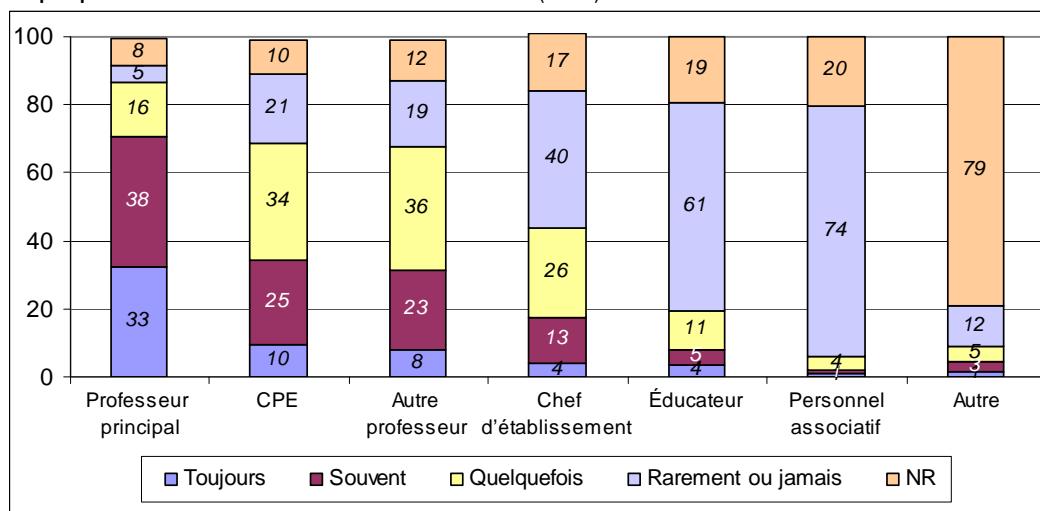
Lorsqu'à l'issue de son séjour, l'élève retourne dans l'établissement qu'il avait provisoirement quitté, c'est-à-dire lorsque l'établissement de retour est l'établissement d'origine (ce qui est le cas pour 81 % des élèves<sup>30</sup>), le tuteur relève presque toujours de ce collège ou de cette structure.

Lorsque l'élève n'est pas affecté dans son établissement d'origine (ce qui est le cas de 10 % des élèves), les coordonnateurs déclarent que :

- le tuteur relève (toujours ou souvent) de l'établissement de retour (20 %)<sup>31</sup> ;
- le tuteur relève de l'établissement d'origine (35 %) ;
- le tuteur relève du collège de rattachement (15 %) ;
- le tuteur relève d'un autre établissement (30 %).

Or le retour de l'élève constitue l'enjeu principal des dispositifs relais (cf. partie II-E). Les déclarations de fin de questionnaire l'attestent et font état de la nécessité de relations plus nombreuses et régulières entre le dispositif et l'établissement de retour. C'est le rôle du tuteur que de s'assurer du dynamisme de ces relations. Si celui-ci est choisi dans l'établissement de retour, il peut mieux faire le lien entre l'équipe de retour et celle du dispositif à l'issue du séjour de l'élève. Si, au contraire, il relève d'un autre établissement que celui de retour (ce qui est le cas pour approximativement 8 % des élèves), sa fonction, qui est de faire le lien entre deux équipes pédagogiques auxquelles il n'appartient pas, semble malaisée.

Graphique 72 - Quels sont les statuts des tuteurs ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Dans 71 % des dispositifs, le tuteur des élèves est toujours ou souvent leur professeur principal. Dans 35 % des dispositifs, c'est le CPE qui tient cette place et dans 31 %, c'est un autre professeur. Il peut arriver, dans 17 % des dispositifs (respectivement 9 % et 2 %), que le chef d'établissement (un éducateur ou un personnel associatif) soit toujours ou souvent le tuteur des élèves mais ces situations sont beaucoup moins fréquentes.

## 2. Le rôle des tuteurs

Le supplément au Bulletin officiel n° 23 du 10 juin 1999, « Le collège des années 2000 », fixe d'une façon générale cinq objectifs aux tuteurs<sup>32</sup> :

- « permettre à l'élève de parler de lui-même, de ses difficultés scolaires ou de tout autre problème qu'il rencontre ;
- permettre à l'élève de reprendre confiance en lui et de mieux s'intégrer à la classe ;
- restaurer l'estime de soi chez les élèves qui traversent un moment difficile ;
- trouver des solutions adaptées à chaque élève pour remédier à ses difficultés scolaires ;
- prévenir les problèmes de comportement, de démotivation et d'absentéisme. »

En dispositif relais, les tuteurs ont des fonctions supplémentaires<sup>33</sup> : ils doivent en plus assurer, avant, pendant et après le séjour de l'élève, la liaison entre le dispositif et l'établissement (d'origine et de retour). Ils participent, après concertation de leurs collègues, à l'élaboration d'un diagnostic des difficultés ainsi qu'à la détermination d'objectifs pédagogiques. Ils rendent compte à leurs collègues de l'évolution de l'élève au sein du dispositif et élaborent avec eux le projet de retour et de réintégration.

<sup>30</sup> « L'évolution sur trois ans des élèves accueillis en dispositif relais - Années scolaires 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010 », Note d'information n° 11-20, décembre 2011.

<sup>31</sup> Ces chiffres sont probablement sous-évalués par le fait que, lorsque dans un dispositif les élèves retournent toujours dans leur établissement d'origine (ce qui est le cas dans la grande majorité des collèges (cf. graphique partie II-F<sub>1</sub>), les coordonnateurs ont dû répondre « rarement ou jamais » alors que la question était sans objet pour eux.

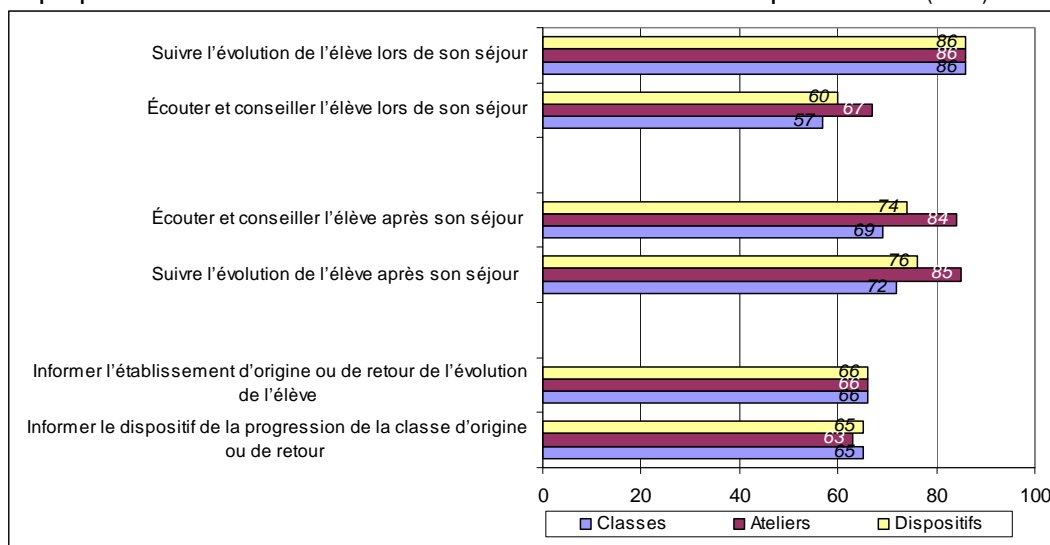
<sup>32</sup> Il ne s'agit pas ici spécialement des tuteurs de dispositif relais.

<sup>33</sup> Clotilde Pradère, Cathy Seguenot et Christelle Raffaëlli, « Guide du tuteur d'élève en dispositif relais ».

Leur mission d'accompagnement individualisé de l'élève commence donc dès l'entrée dans le dispositif et perdure après le retour de l'élève dans son établissement tout au long de l'année scolaire.

Face à ces prescriptions, quels sont les rôles remplis par les tuteurs dans le cadre des dispositifs relais ?

Graphique 73 - Quels rôles sont attribués aux tuteurs dans le cadre du dispositif relais ? (en %)



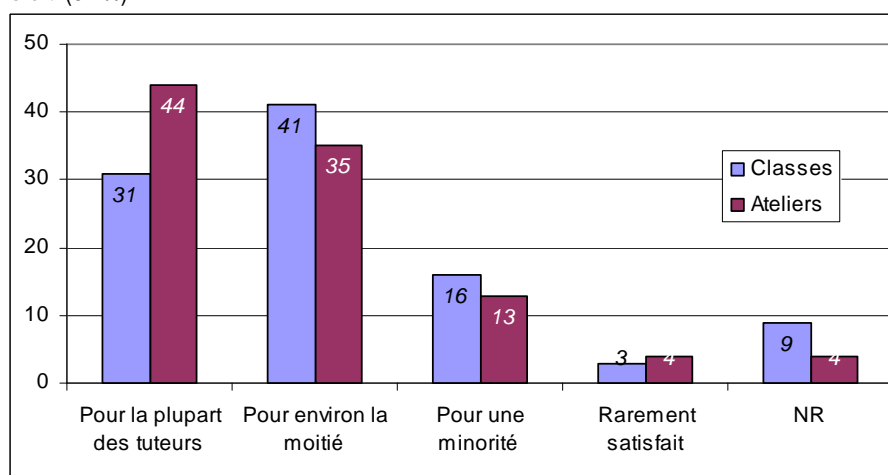
Base : 393 coordonnateurs

Lors du séjour des élèves, les tuteurs ont à suivre leur évolution (dans 86 % des dispositifs) et, dans 60 % des dispositifs, à les écouter et les conseiller. Après le séjour des élèves, les tuteurs ont pour rôle de continuer à suivre leur évolution (dans 76 % des dispositifs) et à les écouter et les conseiller (74 %). Un coordonnateur explique la façon de faire dans son dispositif : « À sa sortie, l'élève rencontre toujours son tuteur sur une période de deux mois d'une manière hebdomadaire. »

Les tuteurs sont un peu moins nombreux à faire le lien entre les différentes équipes éducatives : dans 65 % des dispositifs, ils doivent, durant le séjour de l'élève, informer l'équipe du dispositif de la progression de la classe d'origine<sup>34</sup> et dans 66 % des dispositifs, ils doivent, à l'issue du séjour de l'élève, informer l'établissement de retour de sa progression. Ces proportions ne sont pas sensiblement différentes en classe et en atelier relais.

Il a été demandé aux coordonnateurs pour quelle proportion de tuteurs ils étaient satisfaits de la façon dont ces derniers remplissaient leur rôle.

Graphique 74 - Pour quelle proportion des tuteurs de votre dispositif êtes-vous satisfait de la façon dont ils remplissent leur rôle ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

En général, les coordonnateurs se déclarent inégalement satisfaits des tuteurs de leur dispositif : 35 % sont satisfaits de la plupart d'entre eux et 39 % d'environ la moitié. 15 % seulement ne sont satisfaits que d'une minorité d'entre eux et 3 % sont rarement satisfaits ; 8 % de non-réponses. Les coordonnateurs d'ateliers sont plus souvent satisfaits des tuteurs qu'en classe relais : 44 % le sont de la plupart des tuteurs contre 31 % en classe.

<sup>34</sup> Cependant, seulement 8 % des enseignants de dispositifs travaillent sur des supports qui seraient fournis par les enseignants d'origine (partie III-D).

### 3. Les relations trop distendues entre l'équipe du dispositif et les collègues

Même si, globalement, les tuteurs ne sont pas directement mis en cause par les coordonnateurs, les fonctions qui leur incombent ne semblent pas totalement remplies. Dans la question ouverte de fin de questionnaire, de très nombreux professeurs (environ 25 % de ceux qui y ont répondu) déplorent des relations beaucoup trop épisodiques de l'équipe du dispositif avec le collège d'origine ou celui de retour.

#### a) Trop peu de relations avec les établissements d'origine

De nombreux enseignants déplorent le peu de relations existant entre collègues et dispositif : *« J'aimerais que les enseignants des établissements d'origine et de retour des élèves prennent contact avec les enseignants du dispositif relais au moins une fois durant le séjour. »*

37 enseignants souhaitent un travail plus étroit avec le collège d'origine :

- un repérage commun des élèves susceptibles de bénéficier du dispositif : *« Du travail reste à faire avec les collègues pour repérer les élèves susceptibles d'avoir le profil pour bénéficier d'un dispositif en début d'année. Comment faire apparaître sur un bulletin les acquis/progrès des élèves ? »* ;

- une collaboration étroite sur le travail à faire faire à l'élève durant son séjour et ses acquis : *« La réussite tient souvent à la nécessaire rupture avec le collège d'origine. Le passage en classe relais sera d'autant plus réussi que le projet aura été réellement travaillé avec le jeune dans le collège d'origine. »*

En quoi consiste ce travail en commun ? *« Mieux préparer les élèves du dispositif, pour qui les cours sont difficiles à rattraper. Trouver des améliorations (récupérer les cours suffisamment tôt, mettre en place des créneaux horaires pour travailler avec chacun, etc.) »* ; *« Les dispositifs ne peuvent être utiles qu'à condition que les établissements partenaires définissent ensemble les objectifs et soient actifs dans le suivi de ces objectifs. »* ; *« Le professeur principal doit être impliqué dans le suivi de l'élève, des enseignements suivis et de l'évolution de son comportement au sein du dispositif relais. »* ;

- c'est grâce à des relations étroites avec l'établissement d'origine que le dispositif pourra apparaître à l'extérieur comme une véritable chance pour les élèves, ce qui permettra de modifier l'ensemble des représentations liées aux élèves qui y font un séjour : *« L'établissement d'origine ne doit pas se "débarrasser" d'un jeune... Le terme "relais" prend alors toute sa signification. »* ; *« Le retour de l'élève dans son collège et sa classe d'origine reste le point délicat : à cause du manque de préparation, d'information de l'équipe éducative de la classe, qui le perçoit, bien souvent, toujours tel qu'il était avant son passage en classe relais. Pourtant, souvent le comportement a évolué. »* ; *« Il faudrait une collaboration partagée avec l'équipe éducative du collège d'origine : la place des élèves doit demeurer intacte dans l'établissement d'origine. »* Lorsque le collège d'origine est aussi celui de retour, tous les efforts effectués dans ce sens vont aussi avoir une incidence sur la réussite du retour de l'élève : *« On note une différence entre le retour d'un élève qui était suivi régulièrement et celui d'un élève dont le collège d'origine se déchargeait de toute responsabilité. »*

#### b) Un travail plus étroit avec les établissements de retour

L'une des principales faiblesses du dispositif relais est qu'un élève peut rapidement perdre le bénéfice d'un tel séjour une fois qu'il retourne en milieu traditionnel, notamment en termes de comportement : *« Pour beaucoup d'élèves, le retour au collège est une "véritable souffrance" car ils n'ont plus d'adultes avec qui dialoguer et sur qui ils peuvent s'appuyer. »* 22 enseignants signalent que le suivi de l'élève n'est pas assez solidement ni longtemps effectué durant son retour, par manque de temps et/ou de personnel : *« Pour effectuer un travail de qualité avec des jeunes en difficulté, il est nécessaire de pouvoir bénéficier de possibilités de suivi dans les établissements (tuteurs) et en dehors (éducateurs) le plus régulier possible. Sinon, lâcher prise trop tôt entraîne l'accentuation des difficultés initiales. »* Une attention particulière doit donc être portée aux élèves qui rentrent de dispositif et des relations étroites avec l'équipe du dispositif doivent se développer. C'est le tuteur qui a la charge de veiller à ce que ces relations se développent. Mais encore faut-il que les acteurs le souhaitent.

\*\*\*

Les tuteurs ont pour fonction d'étayer les élèves et de favoriser la collaboration entre les équipes du dispositif, de l'établissement d'origine et de l'établissement de retour. Dans la plupart des dispositifs, un tuteur est désigné, très rapidement pour chaque élève, souvent avant même son admission. Mais, contrairement aux textes, aucun tuteur n'est désigné dans 10 % des dispositifs. Lorsque l'élève ne retourne pas dans son établissement d'origine, le tuteur est rarement choisi dans l'établissement de retour de l'élève. Environ 8 % des élèves de dispositif ont un tuteur hors établissement de retour. Mais si le tuteur relève d'un autre établissement que celui de retour, ses fonctions, qui sont de faire le lien entre deux équipes pédagogiques auxquelles il n'appartient pas et d'aider un élève qui n'est pas du même établissement que lui, semblent malaisées.

Peut-être est-ce l'une des raisons pour lesquelles les coordonnateurs, qui déclarent que les tuteurs remplissent fréquemment les rôles qui leur sont dévolus, sont inégalement satisfaits de la façon dont ces derniers les exercent.

\*\*\*

## D - LES RELATIONS DU DISPOSITIF AVEC LES FAMILLES

L'adhésion de l'élève et de sa famille au dispositif est présentée dans la circulaire du 21 août 2006 comme un élément primordial de la réussite d'un séjour en dispositif. Pour y parvenir, un dialogue étroit est préconisé : « Il faudra systématiquement rechercher l'implication des familles en instaurant un dialogue approfondi avec celles-ci. Il importe que le dialogue conduit à cette occasion permette, si nécessaire, de convaincre le jeune et sa famille de l'intérêt du dispositif et puisse déboucher sur un véritable engagement de l'élève dans la démarche. »

30 enseignants déclarent, lors de la question ouverte de fin de questionnaire, que l'implication des familles est une condition nécessaire à la réussite d'un séjour en dispositif : « L'implication des familles tout au long de la session est indispensable dans la prise en charge d'un élève. » ; « Les échecs rencontrés ne sont pas dus à certaines limites du dispositif mais au manque voire à l'absence d'implication des familles. On ne peut pas s'investir à la place des jeunes et de leur famille. La condition de l'adhésion totale du jeune et de sa famille doit rester en vigueur. »

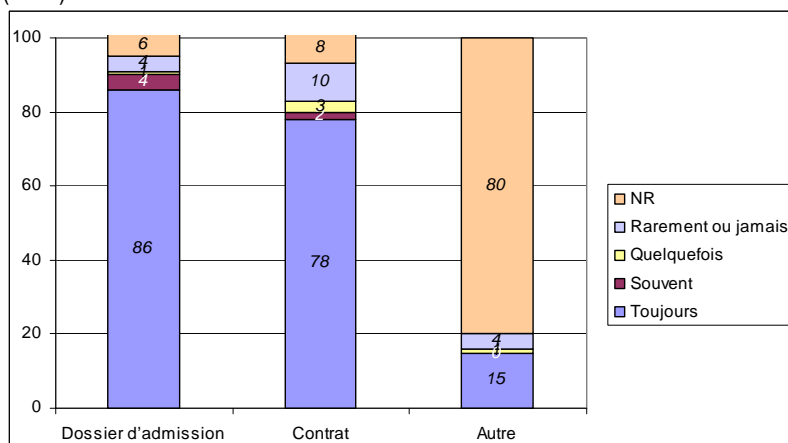
Mais pour nombre d'entre eux, le travail à faire en collaboration avec les familles est avant tout un travail sur les familles, pour aider ces familles souvent en souffrance : « Quand on considère les dossiers présentés en commission d'affectation, qui présentent souvent des situations difficiles voire dramatiques, on se rend compte de l'utilité de cette notion de relais et on peut se demander comment se gère ce genre de problème avant la création de ces structures. La plupart du temps, les problèmes des jeunes admis en classe relais ont majoritairement une origine familiale (famille monoparentale ou recomposée voire avec de graves problèmes sociaux) au point que, dans certains cas, la "gestion des parents" est aussi indispensable que celle de leurs enfants. »

Ce travail avec les familles a-t-il bien lieu ? Selon quelles modalités ? Pour aboutir à quels échanges ? Avec quels effets ?

### 1. Les différentes modalités de dialogue avec les familles

La présentation du dispositif relais aux élèves et à leurs familles est formalisée et effectuée avec soin dans la majorité des dispositifs (cf. partie II-A1). Elle permet le plus souvent aux équipes de faire de l'adhésion de l'élève et de sa famille au dispositif une condition *sine qua non* de son séjour.

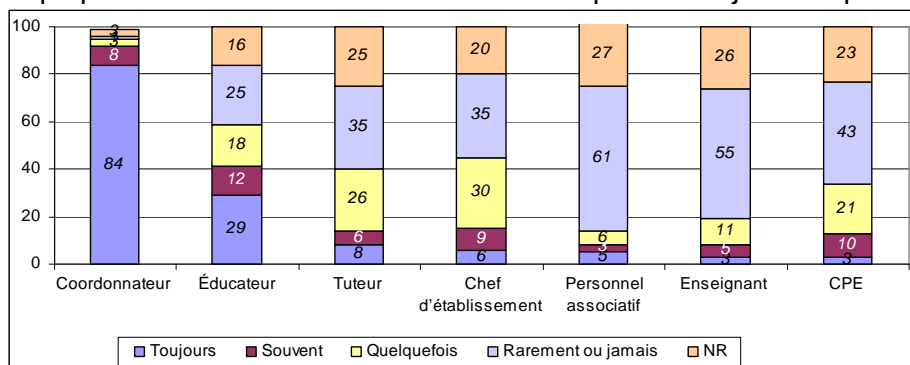
Graphique 75 - Comment l'adhésion des familles et des élèves est-elle formalisée au moment de l'entrée dans le dispositif ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Dans 86 % des dispositifs, au moment de l'entrée des élèves, l'adhésion de ces derniers et de leur famille est toujours formalisée par un accord mentionné dans le dossier d'admission. De plus, un contrat est toujours signé dans 78 % des dispositifs. Les classes et les ateliers ne diffèrent pas sensiblement sur ce point. Dans 15 % des dispositifs, l'adhésion des élèves et de leur famille est formalisée d'une autre façon.

Graphique 76 - Qui assure les relations avec les familles pendant le séjour en dispositif relais ? (en %)



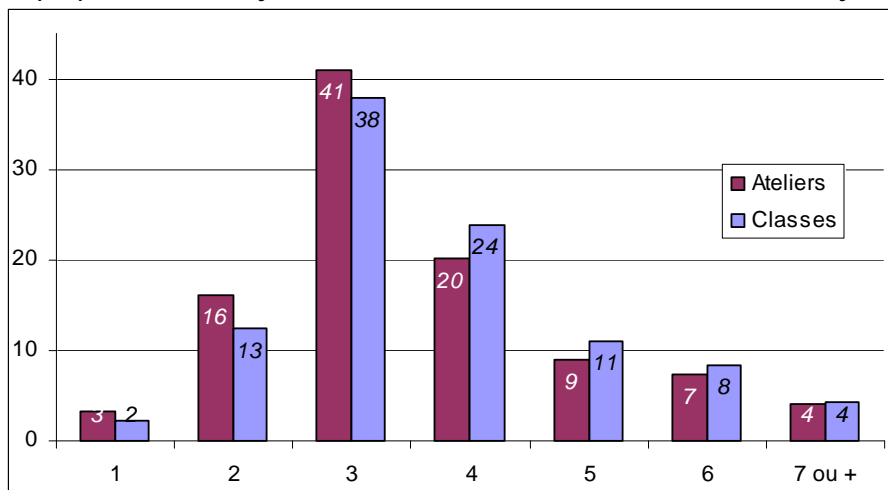
Base : 393 coordonnateurs

Dans la plupart des dispositifs (84 %), le coordonnateur assure toujours les relations avec les familles pendant le séjour de l'élève (et dans 8 % des dispositifs, il le fait souvent). Il peut arriver que cette mission soit dévolue à un éducateur, toujours dans 29 % des dispositifs (et souvent dans 12 %). Les autres acteurs sont moins souvent sollicités : dans la majorité des dispositifs, le tuteur de l'élève et le chef d'établissement interviennent quelquefois ou jamais. Enfin, le CPE, un enseignant ou un personnel associatif intervient la plupart du temps jamais.

Dans certains dispositifs, plusieurs acteurs assurent toujours le contact avec les familles. Pour un même élève, les relations avec les familles se gèrent parfois à plusieurs, la situation la plus fréquente étant le coordonnateur et un éducateur, simultanément ou successivement.

Les classes et les ateliers ne diffèrent pas sensiblement sur ce point.

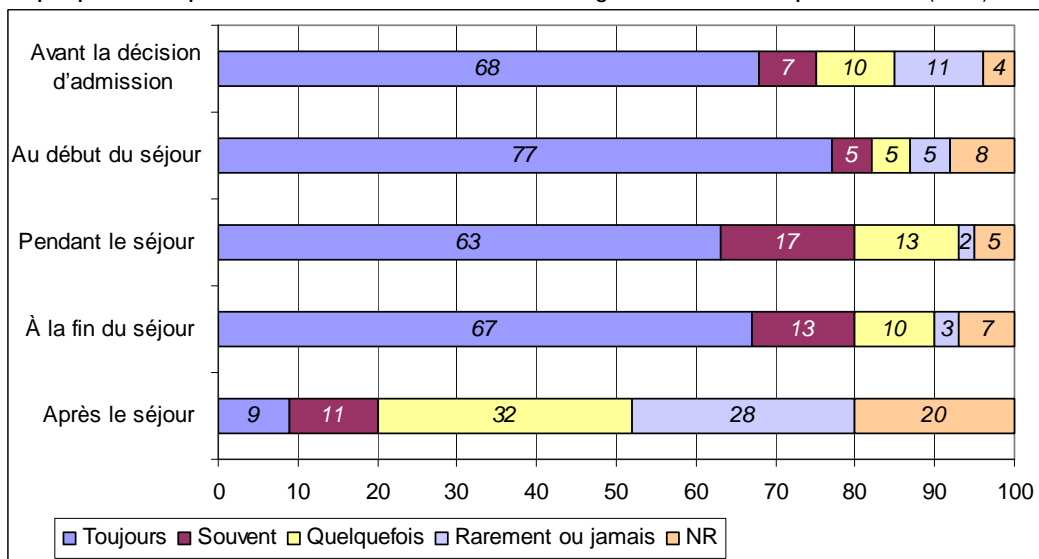
Graphique 77 - Combien y a-t-il de réunions avec les familles dans l'année en moyenne par élève ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Le plus souvent, dans 75 % des classes et 77 % des ateliers, il y a deux à quatre réunions dans l'année avec chaque famille, soit, en moyenne, 3,6 réunions en atelier et 3,8 réunions en classe.

Graphique 78 - À quel moment des réunions sont-elles organisées avec chaque famille ? (en %)



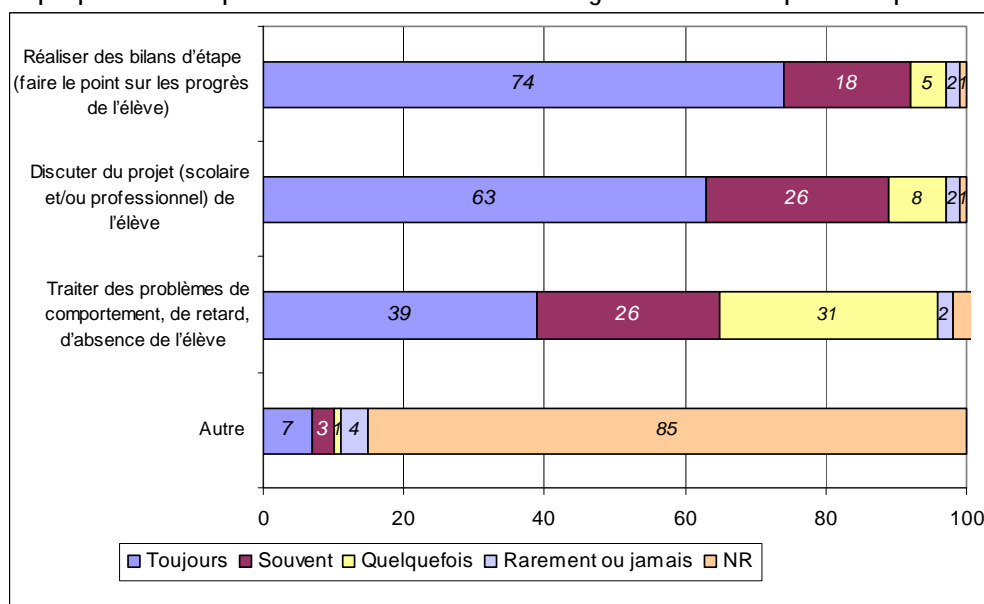
Base : 393 coordonnateurs

Dans 75 % des dispositifs, une réunion est organisée (toujours ou souvent) avec chaque famille avant la décision d'admission (cf. partie II-A1). Une autre réunion est organisée en début de séjour (dans 82 % des dispositifs), une pendant le séjour (80 %) et une dernière à la fin du séjour (80 %). Les réunions avec les familles se prolongent après le séjour de l'élève, toujours ou souvent dans 20 % des dispositifs.



## 2. L'objet du dialogue avec les familles

Graphique 79 - Dans quel but des rencontres sont-elles organisées avec chaque famille pendant le séjour de l'élève ? (en %)



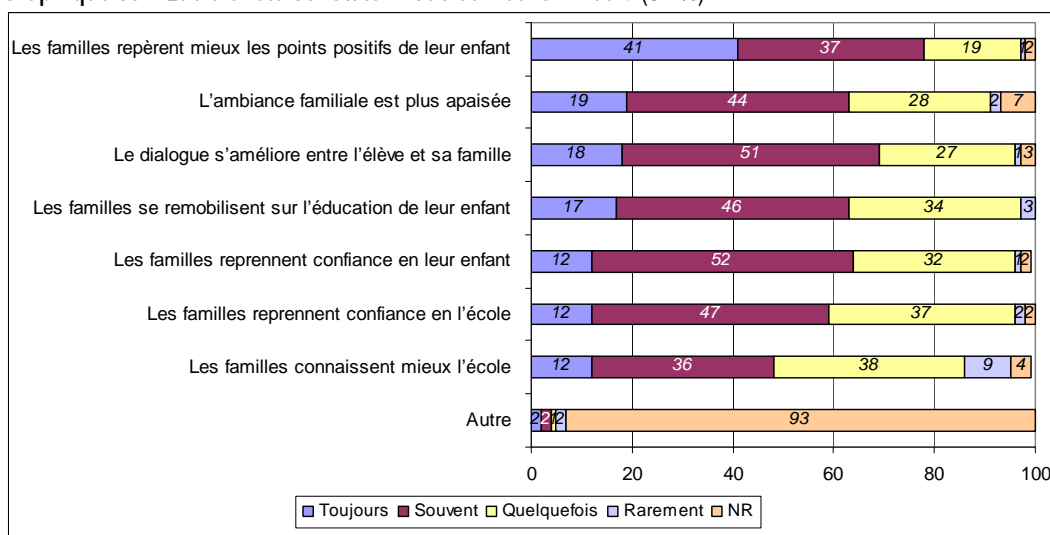
Base : 393 coordonnateurs

Ces réunions ont le plus souvent pour but de réaliser des bilans d'étape afin de faire le point avec la famille sur les progrès de l'élève : 74 % des dispositifs organisent des réunions dans ce but pour tous les élèves et 18 % le font pour la plupart d'entre eux. Elles peuvent aussi être organisées pour discuter du projet (scolaire ou professionnel) de l'élève : 63 % des dispositifs organisent pour tous les élèves des réunions dans ce but et 26 % le font souvent. Elles peuvent aussi être l'occasion d'informer la famille des problèmes de l'élève (comportement, retards, absences, etc.) mais ce but est moins systématique, probablement parce que les élèves accueillis en dispositif ne posent pas tous de problèmes majeurs durant leur séjour : 39 % des dispositifs organisent des réunions dans ce but pour tous les élèves, 26 % le font souvent et 31 % le font parfois (lorsque la situation le nécessite).

Il existe peu de dispositifs qui organisent des réunions dans un autre but. Les classes et les ateliers ne diffèrent pas sensiblement sur ce point.

## 3. Les effets du dialogue avec les familles, décrits par les coordonnateurs

Graphique 80 - Quels effets constatez-vous sur les familles ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

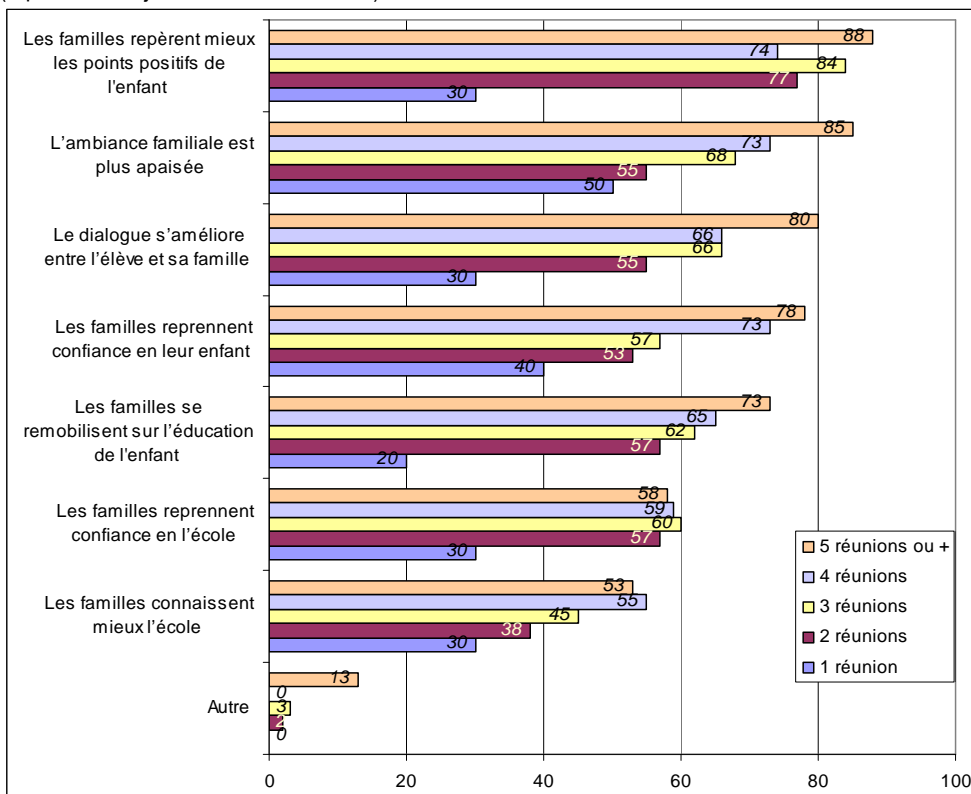
Ces réunions ont, selon les coordonnateurs, beaucoup d'effets. Elles améliorent d'abord l'image que les familles ont de leur enfant : elles leur permettent (toujours ou souvent<sup>35</sup>) de mieux repérer ses points positifs (selon 78 % des coordonnateurs) et leur redonnent confiance en lui (64 %). Elles améliorent le dialogue entre l'élève et sa famille (69 %) et apaisent l'ambiance familiale (63 %). Tous ces éléments aident les familles à se remobiliser sur l'éducation de l'élève (63 %). Ces réunions améliorent aussi l'image que les familles ont

<sup>35</sup> Pour simplifier la lecture, il sera dit des effets se produisant toujours ou souvent qu'ils existent et de ceux ne se produisant que quelquefois, rarement ou jamais, qu'ils n'existent pas.

de l'école : elles permettent aux familles de reprendre confiance en l'école (selon 59 % des coordonnateurs) et de mieux la connaître (48 %).

Les réponses des coordonnateurs ne diffèrent pas sensiblement sur ces points selon qu'ils travaillent en classe ou en atelier. En revanche, elles sont très différentes selon le nombre de réunions que propose le dispositif.

Graphique 81 - Quels effets constatez-vous sur les familles selon le nombre de réunions que le dispositif propose aux familles ? (réponses : toujours ou souvent ; en %)



Base : 393 coordonnateurs

Sur les aspects relevant des relations de l'élève avec sa famille, ces réunions ont, selon les coordonnateurs, d'autant plus d'effet qu'elles sont nombreuses dans l'année :

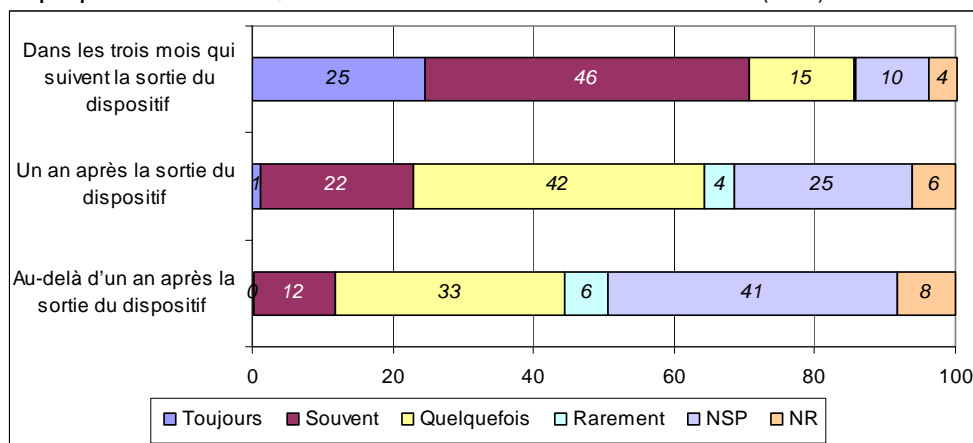
- l'ambiance familiale est (toujours ou souvent) apaisée dans 55 % des dispositifs qui proposent deux réunions dans l'année et dans 85 % des dispositifs qui en proposent cinq ou plus ;
- le dialogue s'améliore entre l'élève et sa famille dans 55 % des dispositifs qui proposent deux réunions dans l'année et dans 80 % des dispositifs qui en proposent cinq ou plus ;
- les familles reprennent confiance en leur enfant dans 53 % des dispositifs qui proposent deux réunions dans l'année et dans 78 % des dispositifs qui en proposent cinq ou plus ;
- les familles se remobilisent sur l'éducation de leur enfant dans 57 % des dispositifs qui proposent deux réunions dans l'année et dans 73 % des dispositifs qui en proposent cinq ou plus.

Le fait que les familles repèrent mieux les points positifs de l'enfant ne semble pas d'autant plus fréquent que les réunions sont nombreuses mais se retrouve dans la majorité des dispositifs (entre 77 % et 88 % d'entre eux).

Enfin, la reprise de confiance des familles dans l'école, effet le moins souvent cité, ne semble pas liée au nombre de réunions organisées dans l'année.

Ces effets sur les familles sont-ils durables ?

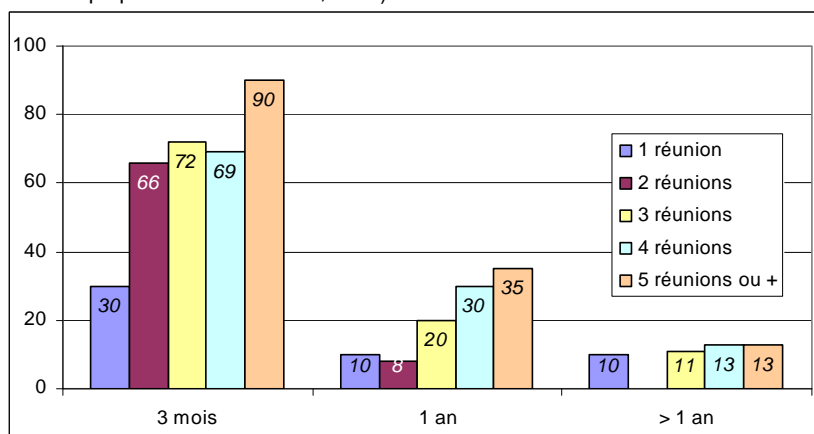
Graphique 82 - Selon vous, ces effets sur les familles sont-ils durables ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

71 % des coordonnateurs déclarent qu'ils jugent ces effets toujours ou souvent durables dans les trois mois qui suivent la sortie du dispositif. Lorsqu'on leur demande s'ils pensent que les effets sont durables un an après la sortie des élèves voire au delà, on obtient respectivement 31 % et 49 % de non-réponses ou de mentions « ne sait pas », ce qui ne rend pas fiables les réponses effectives.

Graphique 83 - Selon vous, les effets des réunions sont-ils durables ? (réponses : toujours ou souvent en fonction du nombre de réunions proposées dans l'année ; en %)



Base : 393 coordonnateurs

Non seulement les effets déclarés sur trois mois de ces réunions se réalisent d'autant plus souvent que celles-ci sont nombreuses mais les coordonnateurs les considèrent comme également d'autant plus souvent durables : 66 % des coordonnateurs qui n'ont proposé que deux réunions avec les familles considèrent leurs effets durables sur trois mois contre 90 % de ceux qui en ont proposé cinq ou plus. Même s'il est difficile d'évaluer les effets à un an des réunions avec les familles, on peut constater que les coordonnateurs qui déclarent que ces effets perdurent sont d'autant plus nombreux que les réunions ont été nombreuses : leur proportion varie de 8 %, quand le dispositif n'a proposé que deux réunions, à 35 %, quand il en a proposé cinq ou plus. Les classes et les ateliers ne diffèrent pas sensiblement sur ce point.

\*\*\*

Les dispositifs proposent de deux à cinq réunions par élève et, plus les réunions sont fréquentes, plus leurs effets sont décrits comme importants et durables.

Mais s'il existe un lien évident entre le nombre de réunions avec les familles et les effets de leur séjour sur les élèves, sa causalité n'est pas évidente à déterminer :

- le nombre important de réunions avec les familles peut témoigner de leur implication dans la scolarité de leur enfant. Cela peut être à cette implication même (indépendamment de tout travail conjoint avec l'équipe) que l'élève doit la réussite de son séjour. Comme le déclare un professeur à la fin du questionnaire : « *Les échecs rencontrés ne sont pas dus à certaines limites du dispositif mais au manque voire à l'absence d'implication des familles.* » ;

- lorsque les familles ne sont pas très impliquées, les réunions avec les familles (lorsqu'elles s'y rendent) peuvent être le lieu d'un travail, non seulement « avec » elles mais surtout « sur » elles : « *La plupart du temps, les problèmes des jeunes admis en classe relais ont majoritairement une origine familiale (...) au point que, dans certains cas, la "gestion des parents" est aussi indispensable que celle de leurs enfants.* » ;

- ce n'est que dans certains cas que le travail conjoint des familles et de l'équipe est en effet à l'origine des progrès de l'élève.

Bien entendu, ces trois effets se conjuguent de façon propre à chaque situation.

Ainsi, même si l'on ne peut pas déterminer dans quelles proportions jouent ces différents facteurs, il est certain que les réunions avec les familles sont considérées comme indispensables : non seulement avant le séjour de l'élève, pour formaliser son adhésion au dispositif, mais aussi tout au long de son séjour pour soutenir cette adhésion, pour faire de lui un acteur de son projet et de sa famille un soutien pour lui.

\*\*\*

## E - LE RETOUR DES ÉLÈVES À L'ISSUE DE LEUR SÉJOUR EN DISPOSITIF

L'une des principales faiblesses du dispositif relais est qu'un élève, même lorsqu'il a fait des progrès notables lors de son séjour, peut rapidement en perdre le bénéfice une fois qu'il retourne en milieu traditionnel. Afin que les effets bénéfiques de son séjour soient le plus durables possible, il est nécessaire de déterminer avec soin dans quel établissement et dans quelle classe l'élève va être orienté à sa sortie et, surtout, l'élève une fois sorti, de maintenir au maximum les relations du dispositif avec son établissement de retour. Mais, avant cela, les enseignants interrogés demandent à ce que le retour ne se fasse pas trop rapidement pour laisser à l'élève le temps de modifier durablement son rapport à l'école et aux apprentissages.

### 1. Un retour souvent trop hâtif

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, 21 enseignants ont souligné que le temps de séjour des élèves était beaucoup trop court pour un travail en profondeur : « *La remise à niveau est impossible sur quelques mois lorsque l'on sait que certains élèves sont déscolarisés depuis une ou deux années, voire plus...* »

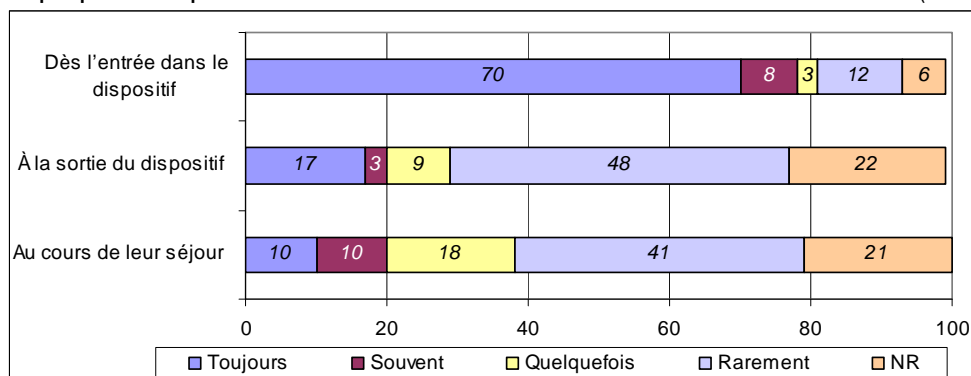
La raison la plus souvent invoquée est que le travail à réaliser en dispositif relais n'est pas uniquement scolaire. C'est surtout un travail sur soi, qui nécessite donc du temps : « *Nos activités dépassent l'apprentissage purement scolaire : un temps important est destiné à la reconstruction de la personne, à sa propre estime d'elle-même.* » ; « *En théorie, nos dispositifs offrent la seule chance ou alternative cohérente à des élèves parasités par des problèmes familiaux, sociaux, voire psychologiques, la réalité montre que le découpage du calendrier ne peut en aucun cas palier ces difficultés.* »

Il n'existe pas de durée de séjour idéale, certains enseignants se plaignant d'une durée de séjour de quelques semaines seulement, d'autres souhaitant que les élèves restent en dispositif jusqu'à la fin de l'année scolaire : « *Sept semaines sont trop courtes pour "assoir" certaines "découvertes" faites par l'élève pendant sa période en classe relais et une prolongation est trop souvent vécue comme une sanction.* » ; « *La durée d'une session (quatre semaines) me semble un peu courte pour réussir à mener un travail en profondeur. En effet, ces élèves ont besoin de temps pour créer une relation de confiance et pour mener à son terme un travail.* » ; « *Le temps passé en dispositif est un temps court, trop court par rapport à celui dont ont besoin nos élèves, même pour ceux qui restent chez nous toute une année scolaire. Ils ont souvent des problèmes psychologiques qui demanderaient un temps plus long en dispositif.* » ; « *Même si les dispositifs relais restent l'un des outils privilégiés de lutte contre le décrochage scolaire ou la marginalisation des élèves, leur accueil temporaire est trop court. Les sessions devraient être prolongées jusqu'en juin pour permettre un meilleur suivi de l'orientation scolaire et professionnel des jeunes.* » D'autres, enfin, souhaiteraient que les sessions soient de durée variable en fonction des jeunes : « *Travaillant en sessions de cinq semaines, notre dispositif aurait besoin de plus de souplesse en fonction du public : cinq, six, sept, voire huit semaines, à définir à chaque commission d'admission.* »

### 2. Le choix de l'établissement de retour

Les textes officiels ne se prononcent pas sur l'opportunité du retour de l'élève dans son collège d'origine ou dans un autre établissement. Cette absence d'indication souligne que la situation est propre à chaque élève et dépend notamment des relations qu'il a entretenues, avant son séjour, avec les différents acteurs de l'établissement (autres élèves de sa classe, autres élèves du collège, professeurs, autres personnels). Quelles sont les pratiques des dispositifs dans ce domaine ?

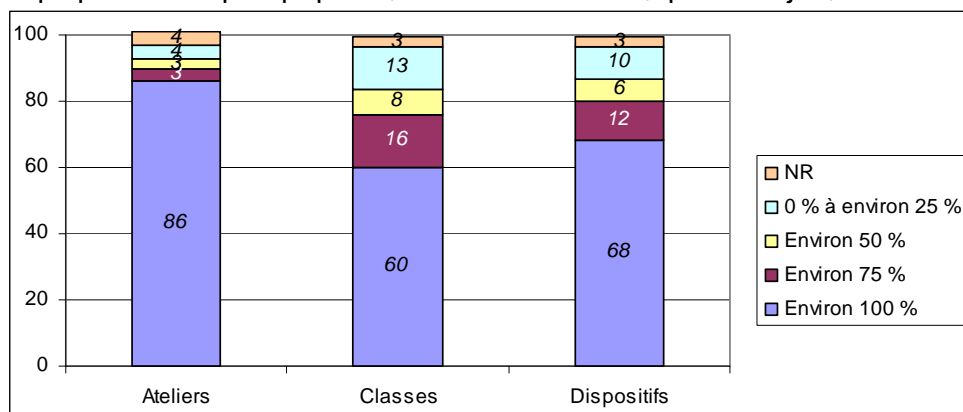
Graphique 84 - À quel moment les élèves connaissent-ils leur établissement de retour ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Dans la grande majorité des dispositifs (90 % des ateliers et 70 % des classes), les élèves connaissent (toujours ou souvent) leur établissement de retour dès leur entrée dans le dispositif. Il est rare qu'ils ne prennent connaissance de leur établissement de retour qu'au cours de leur séjour ou à leur sortie. La décision de faire réintégrer ou non l'élève dans son collège d'origine ne semble donc pas être fondée sur l'attitude de ce dernier lors de son séjour mais plutôt sur ses relations initiales avec son collège d'origine.

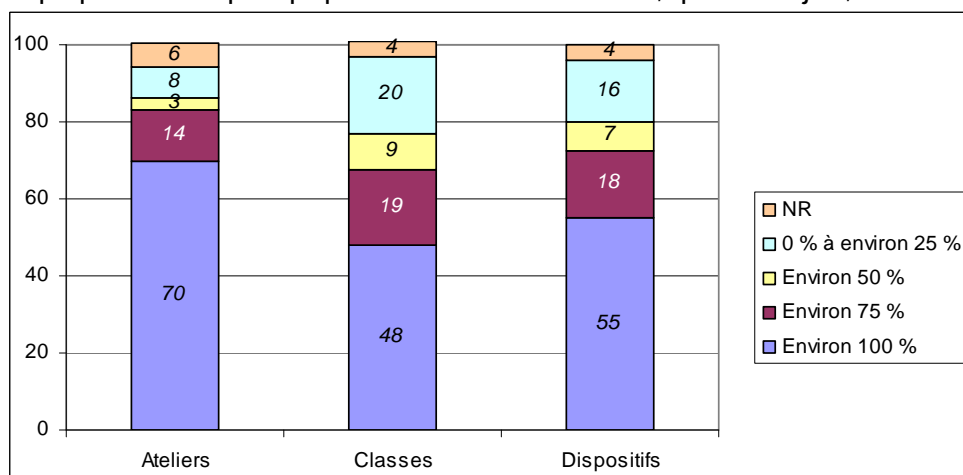
Graphique 85 - Dans quelle proportion, les élèves retournent-ils, après leur séjour, dans leur établissement d'origine ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Dans 68 % des dispositifs (86 % des ateliers et 60 % des classes), tous les élèves ou la plupart d'entre eux retournent dans leur établissement d'origine après leur séjour et dans 12 % des dispositifs (3 % des ateliers et 16 % des classes), environ les trois quarts des élèves le font.

Graphique 86 - Dans quelle proportion les élèves retournent-ils, après leur séjour, dans leur classe d'origine ? (en %)



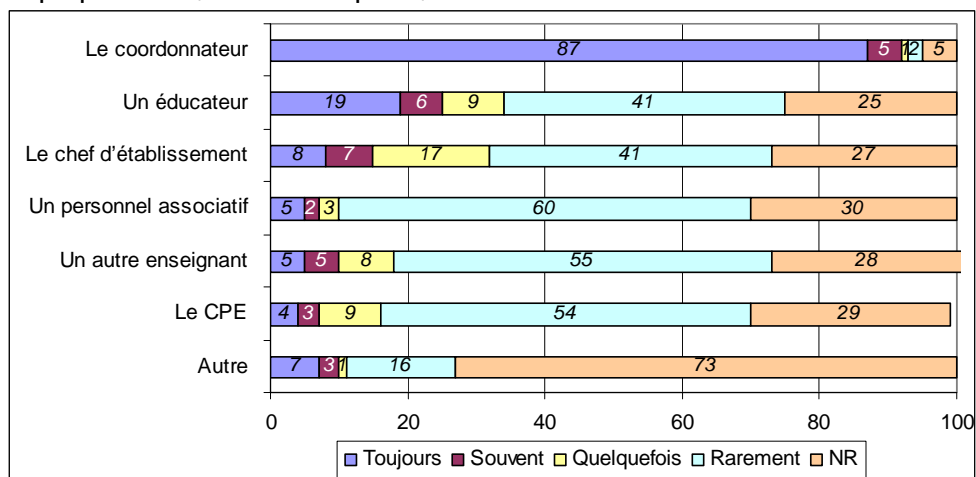
Base : 393 coordonnateurs

Dans 55 % des dispositifs (70 % des ateliers et 48 % des classes), tous les élèves ou la plupart retournent dans leur classe d'origine après leur séjour et dans 18 % des dispositifs (14 % des ateliers et 19 % des classes), environ les trois quarts des élèves le font.

### 3. Les relations du dispositif avec l'établissement de retour

Une fois le séjour de l'élève terminé, le plus difficile reste à faire : réussir le retour et la réadaptation de l'élève dans son établissement d'origine ou dans un autre établissement. C'est le tuteur de l'élève qui est chargé d'assurer les relations de l'établissement de retour (dont il relève le plus souvent mais pas toujours) avec le dispositif (cf. partie II-D). Mais, au sein du dispositif, qui est chargé des relations avec l'établissement de retour ? Quelles informations sont échangées ? Comment ces relations facilitent-elles le retour de l'élève ?

Graphique 87 - Qui, au sein du dispositif, assure les relations avec l'établissement de retour ? (en %)

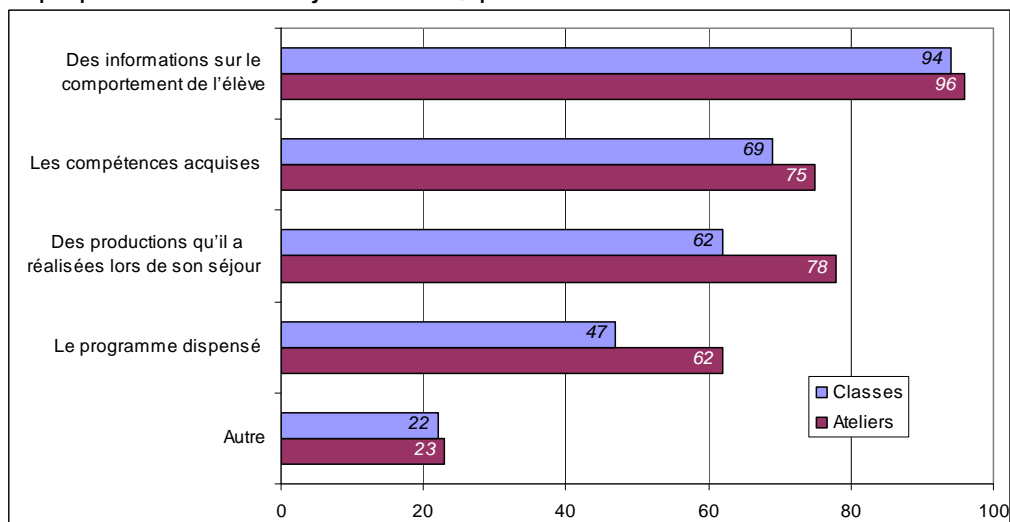


Base : 393 coordonnateurs

C'est le coordonnateur qui, dans 92 % des dispositifs (autant en atelier qu'en classe), assure (toujours ou souvent) les relations du dispositif avec l'établissement de retour. Il arrive que ce soit un éducateur qui assume cette fonction dans 25 % des dispositifs (17 % des ateliers et 28 % des classes) ou encore un personnel d'association (dans 18 % des ateliers et 1 % des classes), rarement d'autres acteurs.

La circulaire du 21 août 2006 prévoit qu'« un carnet de suivi mentionnant, outre le programme dispensé, les progrès observés, les commentaires des enseignants mais aussi les observations des jeunes et de leurs familles sur les apprentissages effectués en dispositif relais, incluant des travaux réalisés, contribuera à valoriser l'élève. »

Graphique 88 - À l'issue du séjour de l'élève, quelles informations sont transmises à l'établissement de retour ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

À l'issue du séjour de l'élève, 95 % des dispositifs transmettent à son établissement de retour des informations sur le comportement qu'il a eu durant son séjour et 71 % sur les compétences qu'il y a acquises (livret de compétences, carnet de suivi sur les compétences, etc.). 67 % des dispositifs fournissent également à l'établissement de retour des productions qu'il a réalisées lors de son séjour (plus souvent en atelier qu'en classe) et 51 % communiquent le programme dispensé lors de son séjour (plus souvent en atelier qu'en classe). Enfin, 23 % des dispositifs fournissent d'autres informations.

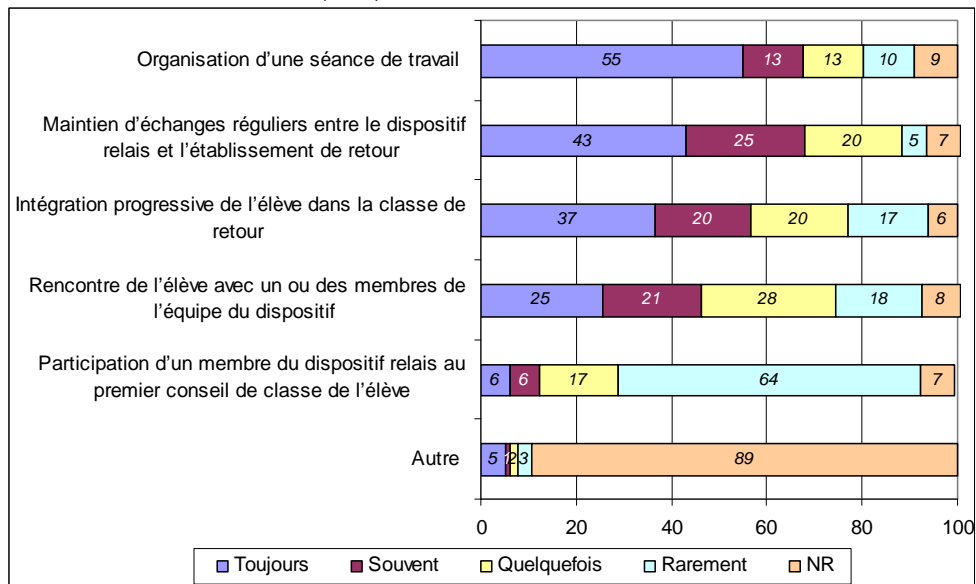
À la question (ouverte) de savoir quelles sont ces autres informations, les coordonnateurs citent de nombreux éléments fournis à la nouvelle équipe en charge de l'élève :

- les bulletins et les bilans scolaires et comportementaux intermédiaires effectués durant le séjour qui peuvent prendre différentes formes : bilans par session, par semaine, bulletins de notes, appréciations, résultats au contrôle continu du certificat de formation générale (CFG), bulletin scolaire du CFG, évaluation des savoir-être, liste des objectifs atteints, etc. ;
- les absences, les retards, les problèmes de vie scolaire, le signalement de difficultés particulières de l'élève ;
- le nombre de rendez-vous avec les familles et le compte rendu des rencontres ;
- le cahier de liaison au jour le jour (parents et enseignants signent et annotent le cahier) ;
- les informations sur les mesures mises en place pour l'élève (par exemple, dans le cadre de la réussite éducative ou avec les acteurs locaux) ;
- des préconisations diverses sur le suivi à assurer, ainsi que des outils de suivi, des fiches de suivi ;

- des propositions d'orientation, le projet personnel (orientation, stages) élaboré durant le séjour, une auto-évaluation de l'élève, un curriculum vitae, un questionnaire « Qui suis-je ? » ;
- une attestation de stage, une évaluation du stage.

En plus des informations transmises à la nouvelle équipe en charge de l'élève, certaines dispositions sont prises pour faciliter son retour.

Graphique 89 - À l'issue du séjour de l'élève en dispositif, quelles dispositions sont prises pour faciliter son passage du dispositif vers l'établissement de retour ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

68 % des dispositifs organisent (toujours ou souvent) une séance de travail réunissant un ou des membre(s) du dispositif relais d'une part, le tuteur ou un membre de l'équipe pédagogique de l'établissement de retour d'autre part, pour présenter la situation de l'élève et ses progrès. 68 % maintiennent des échanges réguliers avec l'établissement de retour pendant plusieurs semaines après l'intégration de l'élève et 46 % organisent des rencontres entre l'élève et un ou des membre(s) de l'équipe du dispositif quelques semaines après son intégration dans l'établissement de retour. La participation d'un membre de l'équipe au premier conseil de classe de l'élève dans l'établissement de retour est assez rare (12 % des dispositifs).

57 % pratiquent une intégration progressive de l'élève dans la classe de retour. Parmi les enseignants dont le dispositif ne pratique pas l'intégration progressive des élèves, plusieurs ont exprimé le souhait, lors de la question ouverte de fin de questionnaire, que cette mesure soit mise en place : « Pour que le retour de l'élève ne soit pas trop brutal, il devrait être précédé d'une période transitoire de temps partagé entre le dispositif et la classe de retour. » ; « Je pense qu'à partir de deux semaines de dispositif relais, l'élève devrait réintégrer son établissement deux demi-journées par semaine pour ne pas installer une coupure totale car le retour est difficile. »

Mais les réponses à la question ouverte de fin de questionnaire sont beaucoup moins positives à l'égard des relations du dispositif avec l'établissement de retour : « Pour beaucoup d'élèves le retour au collège est une "véritable souffrance" car ils n'ont plus d'adultes avec qui dialoguer et sur qui ils peuvent s'appuyer. » 22 enseignants signalent que le suivi de l'élève, son étayage, n'est pas assez solidement ni longtemps effectué durant son retour, par manque de temps et/ou de personnel : « Pour effectuer un travail de qualité avec des jeunes en difficulté, il est nécessaire de pouvoir bénéficier de possibilités de suivi dans les établissements (tuteurs) et en dehors (éducateurs) le plus régulier possible. Sinon, lâcher prise trop tôt entraîne l'accentuation des difficultés initiales. » De nombreux enseignants le déplorent : « Il y a un vide en matière de prise en charge à leur retour. » ; « Le dispositif est un outil qui pourrait être très satisfaisant et avoir plus de résultats si les équipes pédagogiques des collèges s'impliquaient plus dans le devenir de leurs élèves. »

De plus, un travail conjoint du dispositif et des équipes des établissements de retour permettrait de modifier l'image du dispositif et même de l'élève auprès de ses professeurs. Ce problème d'image est essentiel car, comme l'indiquent de nombreux enseignants lors de la question ouverte de fin de questionnaire, le retour difficile de l'élève n'est pas uniquement dû à des problèmes concrets (niveau scolaire encore insuffisant de l'élève, peu d'étayage, peu de suivi, peu de contact avec les acteurs du dispositif dont il vient, etc.). C'est aussi un problème d'image : « Quelles que soient les activités, les modalités pédagogiques et la qualité des intervenants, la classe relais construit sur du sable : les difficultés souvent majeures sur le plan de la structuration psychologique des adolescents ne sont pas prises en compte par l'institution. La classe relais est trop souvent considérée comme une mise à l'écart des jeunes inadaptés au collège, d'où la difficulté récurrente à instaurer un retour dans de bonnes conditions. » ; « Le dispositif relais mérite d'être "dé-diabolisé". » ; « C'est difficile de transformer l'image du dispositif. » ; « Je constate que beaucoup d'établissements semblent envoyer "souvent" des élèves à cause de leur attitude afin de "souffler" alors qu'il serait plus bénéfique d'accueillir des élèves n'ayant pas (uniquement) des soucis de comportement mais aussi des enfants motivés par le fait de pouvoir corriger des lacunes et d'avoir une aide personnalisée dans quelques matières. » ; « De plus en plus d'élèves arrivent en classe relais avant un conseil de discipline (alternative), ce qui est paradoxalement moins constructif. Le conseil de discipline (la sanction) doit avoir lieu même si l'élève vient en classe relais, celle-ci

*n'étant pas une sanction, ni une alternative au conseil de discipline. » ; « Il est fort regrettable que l'existence et le fonctionnement des classes relais ne soient pas mieux connus des enseignants et des principaux de collèges. Une meilleure connaissance et une meilleure reconnaissance permettraient aux dispositifs de fonctionner de manière optimale. La classe relais est trop souvent considérée comme le moyen de se débarrasser momentanément des élèves, ce qui condamne d'avance la réussite d'un passage en classe relais. Une meilleure connaissance du dispositif et une obligation plus formelle du suivi des élèves par les collèges d'origine semblent incontournables. »*

\*\*\*

Après leur séjour, la majorité des élèves retournent dans leur établissement d'origine, voire dans leur classe d'origine. Le plus souvent, le coordonnateur transmet au tuteur des informations sur le comportement de l'élève durant son séjour, les compétences qu'il a acquises et le programme qu'il a suivi. Au-delà de la simple transmission d'informations, des échanges, des séances de travail et des rencontres sont organisés pour faciliter le retour de l'élève.

Malgré ce suivi, le retour de l'élève est souvent très difficile et douloureux pour l'élève. Les enseignants souhaitent des relations entre le dispositif et l'établissement de retour plus nombreuses et plus régulières : « *Il est nécessaire [que les élèves puissent] bénéficier de possibilités d'un suivi dans les établissements (...) le plus régulier possible. Sinon, lâcher prise trop tôt entraîne l'accentuation des difficultés initiales.* », ainsi qu'une réintégration progressive de l'élève : « *L'élève devrait réintégrer son établissement pour deux demi-journées par semaine pour ne pas installer une coupure totale car le retour est difficile.* »

Mais serait-ce suffisant ? Les professeurs le décrivent bien en fin de questionnaire, le problème principal de l'élève lors de son retour est qu'il a encore besoin d'être grandement soutenu : « *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.* » Faute d'un soutien suffisant, l'élève est amené à reprendre les comportements qu'il adoptait avant son séjour, ce qui pèse grandement sur l'efficacité à long terme des dispositifs relais. Mais, entre le dispositif relais et la classe de retour, les conditions d'enseignement ont beaucoup changé.

\*\*\*

## CONCLUSION

Ainsi, la prise en charge des élèves des dispositifs relais ne repose pas uniquement sur les dispositifs eux-mêmes. Une certaine collaboration existe avec les établissements du réseau (lorsqu'ils identifient, de façon adéquate et conjointement avec le dispositif, les élèves susceptibles de bénéficier d'un séjour, lorsqu'ils présentent le dispositif aux familles comme une chance pour l'élève, etc.), les établissements de rattachement (lorsqu'ils intègrent les élèves du dispositif et leur évitent ainsi un sentiment trop fort de relégation), les établissements d'origine (lorsqu'ils se tiennent au courant du travail que font les élèves de leur classe durant leur séjour et de leurs acquis, lorsqu'ils indiquent la progression de la classe et fournissent le travail à faire à l'élève) et les établissements de retour (lorsqu'ils arrivent à étayer assez longtemps les élèves comme ces derniers l'ont été durant leur séjour). Lorsqu'elle existe, cette collaboration permet de développer une problématique d'intégration. Mais est-elle suffisamment fréquente ? Les professeurs interrogés déclarent trop souvent regretter l'absence d'un travail conjoint avec les collègues, la PJJ, les associations, les familles et les autres partenaires. Dans ces cas, les dispositifs ne peuvent que se cantonner au rôle d'accueil des élèves perturbateurs et de préservation des équilibres des classes ordinaires.

\*\*\*





## PARTIE III - LES ACTIVITÉS « DE SOCIALISATION » ET D'APPRENTISSAGE EN DISPOSITIF RELAIS

Il existe différentes façons de se représenter le lien entre les activités « de socialisation » et les activités scolaires, qui correspondent à autant de pratiques. Lors du séminaire interacadémique de 2001, Élisabeth Martin pose ainsi le problème : « *Dans les dispositifs, les représentations largement dominantes placent la socialisation comme une étape antérieure à celle des apprentissages. Il en résulte souvent dans les pratiques une prépondérance des activités "de socialisation", celles-ci étant conçues en dehors des savoirs scolaires. (...) Les pratiques d'enseignement des savoirs restent très empreintes de normalisation. Les séquences d'apprentissage sont fréquemment réduites à des procédures d'effectuation d'exercices qui ne fournissent ni la signification des codes utilisés ni les questions essentielles qui donneraient sens à ce travail. Les élèves se sentent alors contraints par un arbitraire normalisateur, ce qui n'apporte guère de légitimité aux savoirs transmis par l'école. Se construit de plus une dissociation entre les activités "de socialisation", la plupart du temps attractives, et les apprentissages, ressentis avec ennui par les élèves. Ceci concourt à dissocier ce qui est socialisation et contenus scolaires.* »

Dans un autre article<sup>36</sup>, elle explique que les activités d'apprentissage peuvent permettre la socialisation des élèves : « *La dissociation (...) entre socialisation et apprentissage (...) 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.* » Selon elle, pour que les activités d'apprentissage permettent la socialisation des élèves, il faut à cette occasion modifier le rapport de ces derniers au savoir : empreint de normalisation (qu'elle définit comme la soumission à la norme par stratégie mais sans que sa validité soit reconnue<sup>37</sup>), il doit devenir normativité (qu'elle définit comme l'adhésion à la norme) : « *Chaque domaine de savoirs se trouve construit par un ensemble de normes qui (...) propose un regard sur le monde, une posture, un mode de pensée qu'il convient d'épouser si l'on veut s'en saisir et se l'approprier. (...) Ces systèmes de normativité symbolique, auxquels il faut dans un premier temps se soumettre, induisent l'accès à de nouveaux savoirs, à de nouvelles compétences, et leur appropriation constitue une activité émancipatrice (exemple : le langage ou l'écriture). Là se trouve toute la dimension socialisante des savoirs : s'inscrire dans les travées d'une pensée, d'une construction collective, sociale et culturelle, pas seulement pour s'y soumettre mais pour y participer.* »

Comment se pratiquent, en 2009-2010, la socialisation et l'apprentissage des élèves dans les dispositifs relais ? La dissociation entre activités « de socialisation » et activités scolaires, repérée il y a une dizaine d'années, existe-t-elle toujours ? Quelle est la place réservée aux activités « de socialisation » *stricto sensu* ? De leur côté, les activités scolaires sont-elles restées plutôt réduites à des procédures d'effectuation d'exercices ou sont-elles désormais légitimées par une dimension collective et le sens qu'on leur attribue ?

Pour répondre à cette dernière question, deux types d'enseignement ont été distingués :

- les enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires ;
- les pratiques pédagogiques particulières (atelier artistique, atelier lecture, théâtre, etc.).

Cette distinction recouvre-t-elle celle d'activités « normalisatrices » versus « normatives » ? Autrement dit, peut-on considérer *a priori* les enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires comme « réduits à des procédures d'effectuation d'exercices » et les pratiques pédagogiques particulières comme débouchant toujours sur l'appropriation des savoirs ? La question des enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires en dispositif relais nécessite une étude approfondie qui sera présentée dans la partie IV. En revanche, les pratiques pédagogiques particulières, relevant du détour pédagogique<sup>38</sup>, ont été conçues en opposition aux pratiques « traditionnelles », précisément dans le but de permettre aux élèves « *de découvrir par eux-mêmes et de s'approprier des savoirs, des méthodes de pensée et de travail... Cette découverte se fera pas à pas, avec des erreurs, des retours en arrière. Elle impliquera donc des "détours"*<sup>39</sup>. »

Dès lors, si rien ne peut être conclu *a priori* à propos des enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires, on peut penser qu'une part importante des pratiques pédagogiques particulières dans les activités scolaires est le signe de l'orientation vers une pédagogie plus active.

Pour répondre à ces questions, seront successivement étudiées les activités « de socialisation » (et notamment leur part dans le total des activités), les activités scolaires et, enfin, la place des pratiques pédagogiques particulières dans les activités scolaires. Dans chaque partie, les activités pratiquées par les élèves seront distinguées de celles qui sont proposées par les enseignants.

<sup>36</sup> « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », *Ville-école-intégration* n° 115, décembre 1998.

<sup>37</sup> Ces deux termes de normalisation et normativité seront employés dans ce rapport dans le sens défini ici.

<sup>38</sup> Actes du colloque Environnement, recherche et société, Montpellier, 29-31 mars 1994 : « Le détour pédagogique entend contourner les obstacles cognitifs en travaillant sur les représentations, en proposant des activités alternatives au cours traditionnel, partant de situations-problèmes, pour renforcer les apprentissages fondamentaux, atteindre les objectifs de fin de cycle. »

<sup>39</sup> <http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Actions/ppcp/pedapro.html>

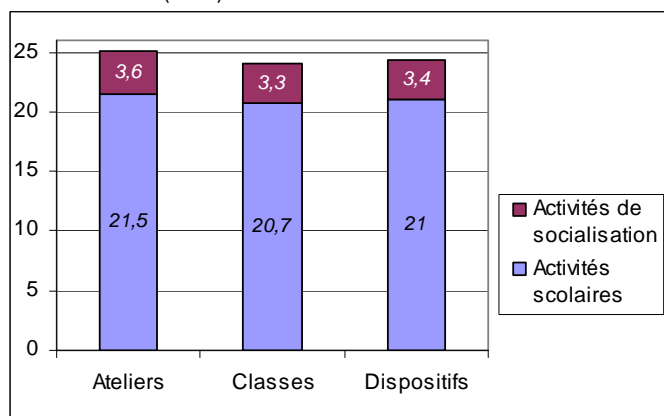
## A - LES ACTIVITÉS « DE SOCIALISATION »

Il a été demandé aux coordonnateurs combien d'heures, en plus des activités scolaires, étaient prévues dans l'emploi du temps des élèves pour des activités « de socialisation » : échanges individualisés (entretien individuel, projet personnel de l'élève), conseils d'élèves (ou autre pratique de socialisation) ou « autre ». Une question similaire a été posée aux enseignants, puisqu'il leur a été demandé combien d'heures, en plus de l'enseignement, ils prenaient en charge les élèves du dispositif relais pour des activités « de socialisation » (les mêmes exemples étaient fournis que dans la question relative aux élèves).

### 1. Les activités « de socialisation » pratiquées par les élèves

#### a) La part des activités « de socialisation » dans le total des activités des élèves

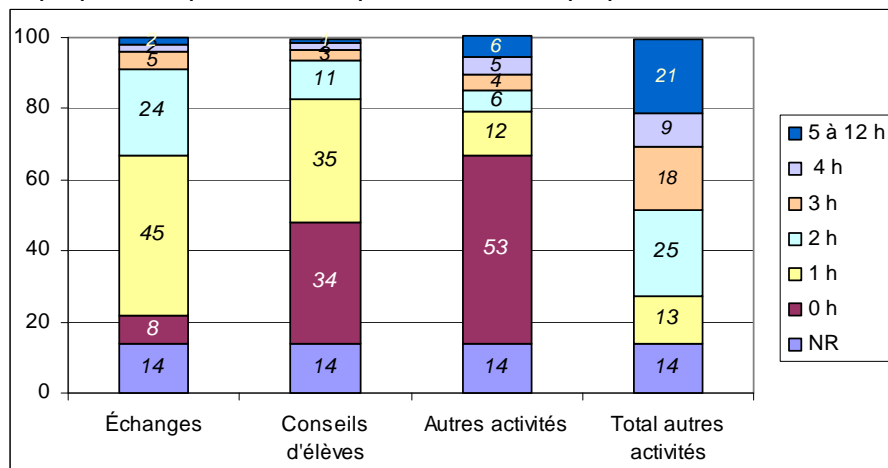
Graphique 90 - Emploi du temps des élèves : nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux activités scolaires et aux activités de socialisation (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Globalement, les élèves de dispositifs disposent d'environ 3,5 heures par semaine en moyenne pour ces activités : 1,5 heure d'échanges individualisés, 0,9 heure de conseil d'élèves et 1 heure d'« autres » activités.

Graphique 91 - Répartition des dispositifs selon le temps qu'ils consacrent aux autres activités (en %)



Base : 393 coordonnateurs

NB : lorsque les coordonnateurs n'ont répondu à aucune des trois questions, il a été retenu « non-réponse » pour chacune. En revanche, lorsqu'un coordonnateur a répondu à au moins une des trois questions et pas aux autres, il a été considéré que la réponse pour les autres questions était « 0 heure ».

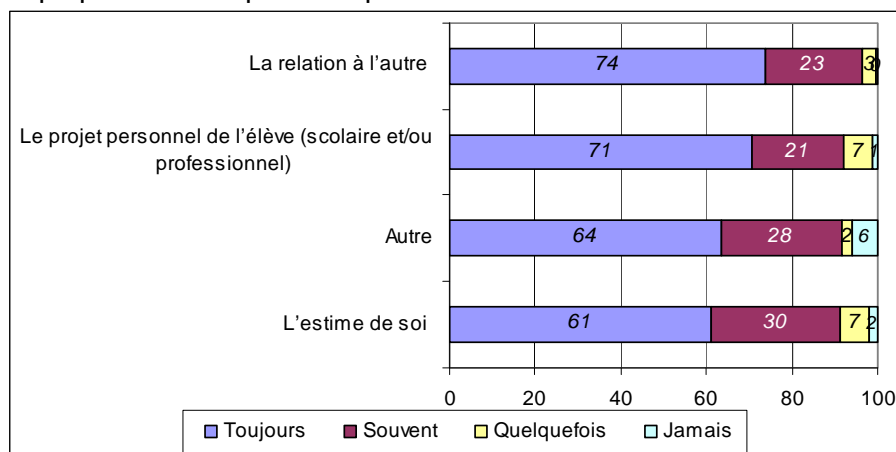
Des échanges individualisés sont proposés aux élèves dans 78 % des dispositifs et des conseils d'élèves existent dans 54 % d'entre eux. Quant aux autres activités, elles ne sont proposées que rarement, dans 33 % des dispositifs, mais, lorsqu'elles le sont, elles ont une place importante dans l'emploi du temps des élèves puisqu'elles durent 2,6 heures hebdomadaires en moyenne.

#### b) La description des activités « de socialisation »

##### Les entretiens individuels

Les élèves de dispositifs sont nombreux à bénéficier d'échanges individualisés et, notamment, d'entretiens individuels. Il a été demandé aux intervenants extérieurs qui en mènent avec les élèves quelles problématiques sont abordées lors de ces entretiens. Quatre items étaient proposés : la relation à l'autre, le projet personnel (scolaire ou préprofessionnel) de l'élève, l'estime de soi ou autre.

Graphique 92 - Quelles problématiques sont abordées lors des entretiens individualisés avec les élèves ? (en %)



Base : 330 intervenants extérieurs qui mènent des entretiens individualisés avec les élèves

Pour chacune des problématiques citées, 90 % à 95 % des intervenants ont répondu qu'ils l'abordaient toujours ou souvent lors des entretiens individualisés avec les élèves.

Lorsqu'on demande aux intervenants de préciser les « autres » problématiques abordées :

- 32 citent les problèmes de délinquance de l'élève et son rapport à la loi : les actes délictueux ou les incivilités (3), la violence (4), les passages à l'acte, le rapport à la loi (10) (« par exemple, si l'on a connaissance d'une garde à vue, d'une infraction, de la consommation de cannabis »), la situation judiciaire des élèves (3), la confrontation aux différentes institutions, les règles de vie, le règlement intérieur, les règles en général et le respect des lois, la citoyenneté, les droits et les devoirs, les problématiques particulières du jeune, son comportement, la sociabilité, le respect des autres et du règlement ;
- 28 citent la situation familiale de l'élève : ses difficultés au sein de sa famille, sa place dans la famille (6), ses relations familiales, l'implication de sa famille dans sa scolarité, la vie au sein de sa famille (ou du foyer en cas de placement), l'histoire familiale, les difficultés familiales, la violence dans la famille, les relations avec ses parents dans le cadre du soutien à la parentalité, les relations parents/adolescents ;
- 25 citent plus généralement les relations de l'élève avec les autres : avec les élèves de la classe ou du collège, le rôle qu'il joue dans la classe, dans le cadre des loisirs, sa vie dans la cité, la vie en société, ses difficultés sociales en dehors de l'école, sa place dans le quartier, son ressenti à l'atelier relais, le respect de l'autre et du cadre, son comportement à l'extérieur, en collectivité, la notion du rôle, des limites à mettre, du respect, du groupe ;
- 17 citent l'histoire personnelle de l'élève, son parcours, sa problématique personnelle, les difficultés qu'il peut rencontrer, le suivi éducatif s'il y en a un, son passé, les difficultés qui ont des répercussions au sein de la classe, ses soucis (« d'ordre psychologique : lorsque ça ne va pas », « en rapport avec le planning familial »), sa situation personnelle, ses loisirs, ses projections dans l'avenir, ses problèmes extrascolaires, ses objectifs, ses souffrances, ses émotions en général, ses difficultés de tout ordre, sa construction identitaire : « la libération de la parole sur des maux ou souffrances enfouis depuis longtemps » ;
- 17 citent des questions de santé et/ou d'addictions ;
- 16 citent des thèmes autour du travail scolaire : la curiosité, l'intérêt du savoir, l'organisation scolaire, les devoirs à noter puis à faire, le matériel à apporter, le cours à prendre, le comportement à avoir, le travail personnel à faire, les progrès et le résultat de ses efforts, le travail sur soi effectué, le sens des mots, les compétences sociales (ou codes sociaux), les objectifs liés à son passage à l'atelier relais, ses sources de motivation (pratiques culturelles, sports, loisirs, etc.), ses attentes, ses besoins par rapport au dispositif relais, sa réintégration, l'accompagnement par la réussite des retours en établissement d'origine.

#### Les « autres activités »

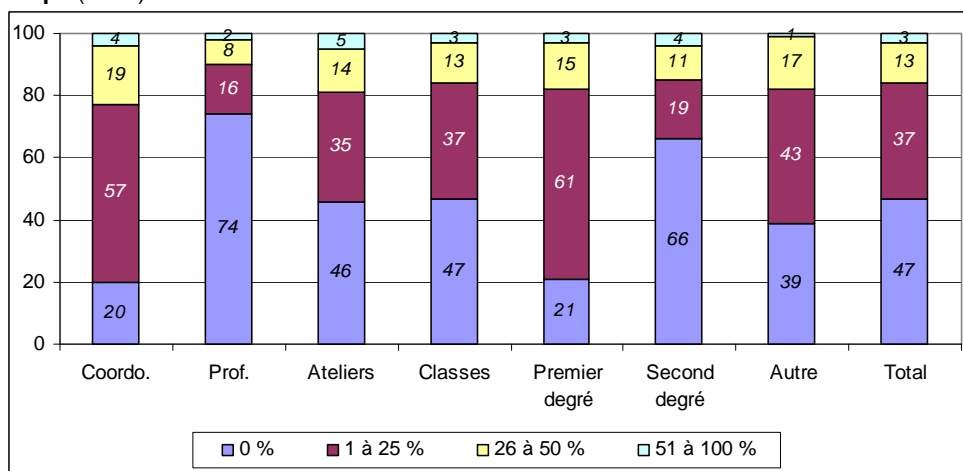
Globalement, les élèves de dispositifs disposent d'une heure et demie d'échanges individualisés, d'une heure de conseil d'élèves et d'une heure d'« autres » activités. En réponse à une question ouverte, les coordonnateurs expliquent en quoi consistent ces dernières : « un temps d'accueil le matin, un groupe de paroles », « des études dirigées, une aide aux devoirs », « des entretiens avec un psychologue », « un accompagnement en entreprise », « des cours dans le collège d'origine », « des rencontres avec la famille de l'élève, par les professeurs ou le CPE », « des conseils de progrès », « des remises de bulletins », « des échanges avec les partenaires », « des bilans avec les familles, les éducateurs et parfois aussi avec le collège d'origine ». Ces bilans, cités sept fois, peuvent être journaliers, hebdomadaires ou se faire à mi-parcours du séjour.

## 2. Les activités « de socialisation » proposées par les enseignants

Les enseignants consacrent en moyenne 12 heures par semaine à la prise en charge des élèves : 10 heures d'enseignement et 2 heures d'activités « de socialisation » (graphique 16, partie I-B2). Environ la moitié des enseignants, qu'ils travaillent en atelier ou en classe, ne font pas d'activités « de socialisation » avec les élèves (graphique 93), 37 % y consacrent moins d'un quart de leur emploi du temps, 13 % d'un quart à la moitié de leur emploi du temps et 3 % de la moitié à la totalité.

La pratique de ces activités « de socialisation » dépend du profil des enseignants (graphique 16, partie I-B2) : les coordonnateurs et les professeurs du premier degré en proposent en moyenne 3 heures par semaine et les professeurs du second degré non coordonnateurs n'en proposent quasiment pas.

**Graphique 93 - Répartition des enseignants en fonction de la part des activités de socialisation dans leur emploi du temps (en %)**



Base : 588 enseignants

80 % des coordonnateurs proposent des activités « de socialisation » contre 26 % des professeurs et 79 % des professeurs du premier degré (et 34 % des professeurs du second degré).

Ainsi, dans ce domaine également, les coordonnateurs (qu'ils soient professeurs du premier ou du second degré) et les professeurs du premier degré non coordonnateurs ont des réponses similaires : la très grande majorité d'entre eux (70 % à 80 %) proposent des activités « de socialisation » alors que les professeurs du second degré non coordonnateurs ne sont que 18 % à le faire. Ces derniers semblent déléguer ces activités aux collègues à qui ils en confèrent la légitimité. Les coordonnateurs et/ou les professeurs du premier degré, en effet, interviennent plus longtemps devant les élèves (partie I-B2), ont plus l'habitude de la difficulté scolaire (partie I-C2) et ont plus de formation dans le domaine (partie I-C3).

\*\*\*

Les activités « de socialisation » sont proposées par des intervenants extérieurs et par les enseignants qui semblent les plus confirmés dans le domaine de la difficulté scolaire. Les élèves en pratiquent en moyenne trois heures et demie dans la semaine et parfois beaucoup plus encore.

Des échanges individualisés sont proposés aux élèves dans la majorité des dispositifs et des conseils d'élèves existent dans un dispositif sur deux. Quant aux « autres » activités, elles sont proposées moins souvent mais, lorsqu'elles le sont, elles ont une place importante dans l'emploi du temps des élèves.

Les réponses à la question ouverte de fin de questionnaire indiquent à quel point ces activités sont décisives pour les élèves : « Ces dispositifs permettent aux élèves de reprendre confiance en eux et dans les adultes qui les accompagnent grâce au dialogue, à l'écoute. » ; « Les jeunes sont très sensibles au fait qu'ils sont peu nombreux, en un lieu où un dialogue plus profond avec l'adulte est possible. » ; « Pour beaucoup d'élèves, le retour au collège est une « véritable souffrance » car ils n'ont plus d'adultes avec qui dialoguer et sur qui ils peuvent s'appuyer. » D'ailleurs, des lieux de paroles, inspirés de ceux créés à l'origine dans les dispositifs, ont été repris dans certains collèges.

Des observateurs ont cependant soulevé le risque d'une « spirale de la dépendance par des prises en charge individuelles qui rajoutent des malentendus », la crainte étant que l'élève ait encore besoin, lors de son retour, de l'étagage d'une relation privilégiée avec un adulte, alors qu'il ne pourra plus en bénéficier.

\*\*\*

## B - LES ENSEIGNEMENTS DISCIPLINAIRES ET INTERDISCIPLINAIRES

Les activités « de socialisation » sont-elles les seules à développer, en dispositif, le lien avec l'élève, sa confiance en lui, sa sociabilité ? Les activités scolaires le font-elles aussi ? Avant de traiter les pratiques pédagogiques particulières, qui répondront en partie à cette question, il est important de déterminer en quoi consiste la part la plus importante des activités scolaires : les enseignements disciplinaires et interdisciplinaires.

Les élèves ont en moyenne 21 heures de cours par semaine, ce qui constitue 86 % des heures inscrites à leur emploi du temps, et les enseignants consacrent en moyenne 10 heures par semaine à leurs enseignements scolaires, ce qui constitue 83 % des heures de prise en charge des élèves (le reste étant consacré aux activités « de socialisation »).

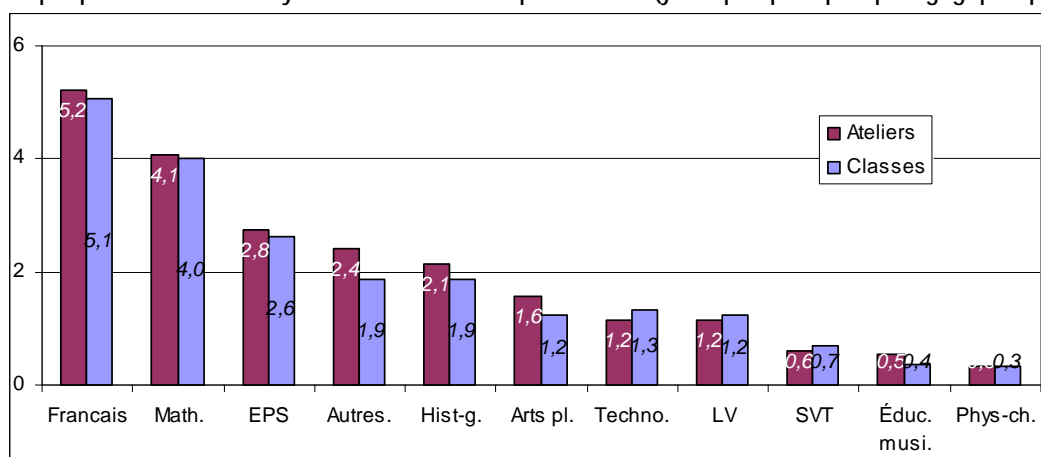
Dans l'ensemble des activités scolaires (disciplinaires, interdisciplinaires et présentées dans le cadre de pratiques pédagogiques particulières), comment se répartissent les disciplines étudiées par les élèves et proposées par les enseignants ?

### 1. Les disciplines étudiées par les élèves

Pour évaluer le temps imparti à chaque discipline dans les enseignements interdisciplinaires, il a été demandé aux coordonnateurs : par convention, comptabilisez les heures d'enseignement interdisciplinaire de la manière suivante : si les élèves ont deux heures par semaine d'enseignement interdisciplinaire physique-chimie-sciences de la vie et de la Terre, comptabilisez une heure pour la physique-chimie et une heure pour les SVT.

#### a) Les temps d'enseignement consacrés à chaque discipline en dispositif

Graphique 94 - Nombre moyen d'heures de cours par semaine (y compris pratiques pédagogiques particulières)



Base : 393 coordonnateurs

En classe comme en atelier relais, les élèves ont en moyenne environ 5 heures par semaine de français, 4 heures de mathématiques, 3 heures d'éducation physique et sportive (EPS), 2 heures d'histoire-géographie-éducation civique (Hist-g), environ 1,5 heure d'arts plastiques (Arts pl.), 1 heure de technologie, 1 heure de langue vivante étrangère (LV), 0,5 heure de sciences de la vie et de la Terre (SVT), 0,5 heure d'éducation musicale (Éduc. musi.) et 0,5 heure de physique-chimie (Phys-ch.).

En plus de ces disciplines de collège, en classe comme en atelier, les élèves ont 2 heures d'« autres disciplines » :

- 33 enseignants citent des ateliers artistiques, culturels ou sportifs : débat et/ou réflexion philosophique (8), cuisine et art culinaire (6), théâtre (7), peinture (4), calligraphie, lecture, poterie, artisanat, vidéo (2), cinéma, blog, presse, expression, développement personnel, jardin et potager (3), jeux de société, culture générale et sorties culturelles (3), menuiserie, pêche (2), kick-boxing, poids et haltères, couture, broderie, travaux manuels (5), activités collectives de socialisation, projet autour du développement durable (3) ;

- 27 enseignants citent des activités en lien avec l'orientation de l'élève : éducation à l'orientation (4), travail régulier sur l'orientation, élaboration du projet personnel et professionnel de l'élève (3), besoins de chaque élève, vie sociale et professionnelle (3), découverte professionnelle (2), connaissance de soi (6), recherche et suivi de stage (4), autonomie/projet d'orientation, techniques de recherche d'emploi (TRE), montage de projets individuels, projet professionnel, métiers du bâtiment, module préprofessionnel, projet industriel, peinture et métiers de l'habitation ;

- 19 enseignants citent un travail autour des Tic : maîtrise des Tic, Tice, informatique (11), bureautique (6), préparation au B2i (5) ;

- 17 enseignants citent des activités en lien avec la prévention des risques : secourisme, formation aux premiers secours (4), sécurité routière (7), prévention des conduites à risques, prévention des risques liés à l'activité professionnelle, prévention-santé-environnement (3) ;

- 17 enseignants citent des activités autour de la remédiation : méthodologie (6), remédiation cognitive, logique, préparation au certificat de formation générale (oral, rapport de stage) (2), travail en fonction des besoins et selon les réintégrations ;

- 12 enseignants citent des ateliers en lien avec l'échange : communication (4), vie de groupe, groupes de parole, compétences transversales, savoir-être, débats, échanges d'idées, expression, revue de presse.

## b) Comparaison des horaires avec les classes ordinaires

Horaires des différentes disciplines en 2009-2010

	Classes ordinaires de collège				Dispositif relais
	Sixième	Cinquième	Quatrième générale	Troisième générale	Tous niveaux confondus
Français	4 h 30 / 5 h	4 h	4 h	4 h 30	5 h
Mathématiques	4 h	3 h 30	3 h 30	4 h	4 h
1ère langue vivante étrangère	4 h	3 h	3 h	3 h	1 h
2e langue vivante étrangère	-	-	3 h	3 h	-
Histoire-géographie-éducation civique	3 h	3 h	3 h	3 h 30	2 h
Sciences de la vie et de la Terre	1 h 30	1 h 30	1 h 30	1 h 30	0 h 30
Technologie	1 h 30	1 h 30	1 h 30	2 h	1 h
Physique-chimie	-	1 h 30	1 h 30	2 h	0 h 30
Arts plastiques	1 h	1 h	1 h	1 h	1 h 30
Éducation musicale	1 h	1 h	1 h	1 h	0 h 30
Éducation physique et sportive	4 h	3 h	3 h	3 h	3 h
Itinéraires de découverte	-	2 h	2 h	-	-
« Autres » disciplines	-	-	-	-	2 h
Latin (facultatif)	-	2 h	3 h	3 h	-
Langue régionale (facultatif)	-	-	3 h	3 h	-
Découverte professionnelle (facultatif)	-	-	-	3 h ou 6 h	-
<b>Total enseignement obligatoire</b>	<b>25 h</b>	<b>25 h</b>	<b>28 h</b>	<b>28 h 30</b>	<b>21 h</b>

NB : les horaires des enseignements facultatifs ne sont fournis ici qu'à titre indicatif.

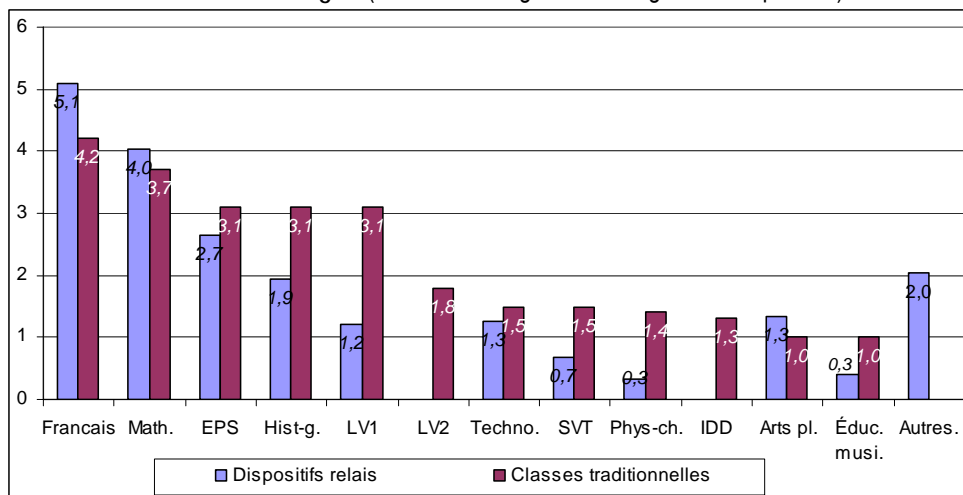
Quel serait l'emploi du temps moyen des élèves de dispositifs s'ils étaient en classe ordinaire ? Pour le connaître, il faut, pour chaque discipline, pondérer les horaires de chaque niveau par son poids parmi les élèves de dispositifs : par exemple, en français, l'horaire moyen des élèves de classes ordinaires (pondéré par les effectifs des élèves de dispositifs selon leur niveau) est de :  
 $(4,75 \times 0,11) + (4 \times 0,28) + (4 \times 0,39) + (4,5 \times 0,22) = 5,1$  heures par semaine.

2009-2010	Répartition des élèves de dispositifs selon le niveau de leur classe d'origine (%)	Répartition des élèves de dispositifs issus de classes ordinaires, selon le niveau de leur classe d'origine (%)
Sixième	10	11
Cinquième	27	28
Quatrième générale	37	39
Troisième générale	21	22
Autres	3	-
NR/NSP	2	-

La Note d'information n° 11-20 fournit le nombre d'élèves en dispositif relais en 2009-2010 provenant des classes de sixième, cinquième, quatrième générale, troisième générale et des autres classes (Segpa, élèves issus d'autres établissements que les collèges, etc.)<sup>40</sup>. Les élèves issus des autres classes (dont on ne connaît pas les horaires) ne constituent que 3 % de l'ensemble des élèves de dispositifs. On peut donc connaître approximativement la moyenne des horaires des élèves de dispositifs en pondérant les horaires ci-dessus par les pourcentages d'élèves de dispositifs issus (uniquement) des classes ordinaires de collège (sixième, cinquième, quatrième générale, troisième générale).

<sup>40</sup> « L'évolution sur trois ans des élèves accueillis en dispositif relais - Années scolaires 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010 », Note d'information n° 11-20, décembre 2011.

Graphique 95 - Nombre moyen d'heures étudiées dans chaque discipline par les élèves de dispositif, dans le cadre du dispositif et dans celui de leur classe d'origine (horaires d'enseignements obligatoires uniquement)



Base : 393 coordonnateurs

Les élèves de dispositifs ont en moyenne 21 heures de cours dans la semaine contre 27 heures (enseignements facultatifs non compris) dans les classes ordinaires. En dispositif relais, les horaires sont beaucoup plus concentrés sur quelques disciplines que dans les classes ordinaires :

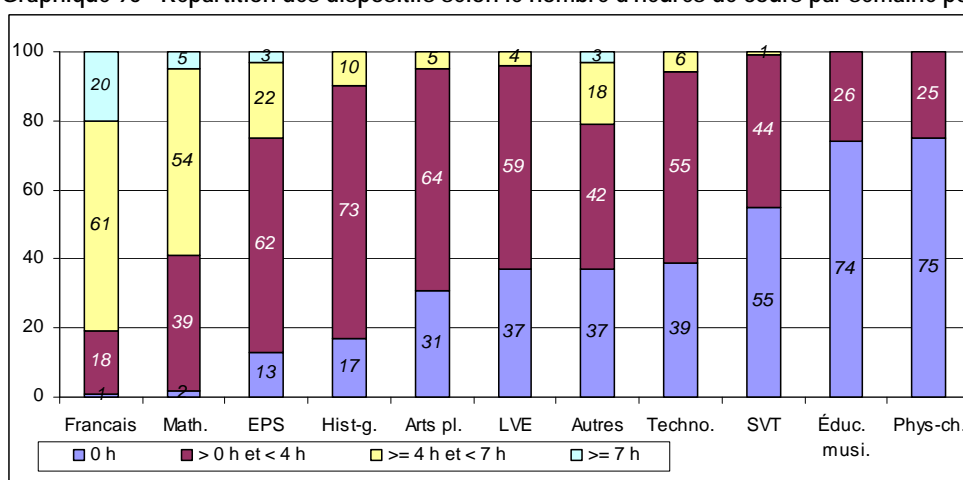
- parmi les cinq disciplines fortement dotées dans les classes ordinaires (dont quatre relèvent du socle commun de connaissances et de compétences), trois seulement le sont aussi en dispositif relais : le français (5,1 heures hebdomadaires contre 4,2 heures dans les classes ordinaires), les mathématiques (4,0 heures contre 3,7 heures) et l'EPS (2,7 heures contre 3,1 heures). Les deux autres disciplines le sont beaucoup moins en dispositif : l'histoire-géographie-éducation civique (1,9 heure contre 3,1 heures dans les classes ordinaires) et la première langue vivante étrangère (1,2 heure contre 3,1 heures) ;

- les disciplines peu dotées (entre 1 heure et 2 heures par semaine) dans les classes ordinaires sont proposées encore moins longtemps aux élèves de dispositifs (voire pas du tout, pour la deuxième langue vivante et les itinéraires de découverte). Deux disciplines font exception : les arts plastiques (1,3 heure contre 1,0 heure dans les classes ordinaires) et les autres disciplines (qui n'existent pas dans les classes ordinaires).

Ainsi, les dispositifs opèrent un recentrage encore plus important que ne le fait le socle commun de connaissances et de compétences : deux disciplines qui relèvent du socle commun (le français et les mathématiques) sont encore mieux dotées en dispositif relais que dans les classes ordinaires. L'EPS et les autres disciplines sont aussi bien dotées. On constate en revanche une importante réduction des temps d'enseignement partout ailleurs.

### c) La disparité des dispositifs du point de vue des emplois du temps

Graphique 96 - Répartition des dispositifs selon le nombre d'heures de cours par semaine pour chaque discipline (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Il existe de grandes variations d'emplois du temps dans les dispositifs. Si les emplois du temps des élèves sont en effet plus ou moins concentrés sur quelques disciplines, ce ne sont pas toujours les mêmes. On peut ainsi classer les disciplines en trois catégories :

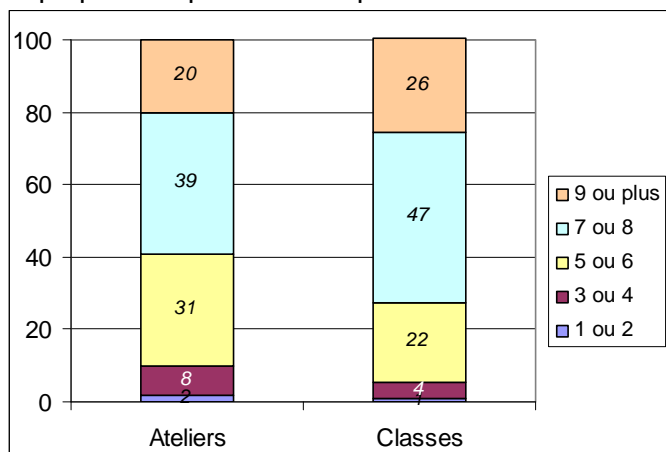
- celles que tous les dispositifs (ou presque) proposent : il s'agit du français et des mathématiques. 20 % des dispositifs, notamment, font faire plus de 7 heures de français par semaine à leurs élèves et 5 % font faire autant de mathématiques ;



- celles qui sont réduites, voire retirées, au bénéfice du recentrage : 75 % des dispositifs ne font pas faire de physique-chimie à leurs élèves, 74 % d'éducation musicale, 55 % de SVT, 39 % de technologie, 31 % d'arts plastiques et 17 % d'histoire-géographie-éducation civique ;

- celles pour lesquelles les politiques sont variables : l'EPS et les « autres » disciplines (ateliers, échanges d'idées, orientation, remédiation). Soit les dispositifs n'en font jamais faire à leurs élèves (ce qui est le cas de respectivement 13 % et 37 % d'entre eux) soit, au contraire, ils en font faire beaucoup (respectivement 22 % et 21 % d'entre eux en font faire 4 à 7 heures par semaine voire parfois plus de 7 heures).

Graphique 97 - Répartition des dispositifs selon le nombre de disciplines qu'ils proposent (en %)



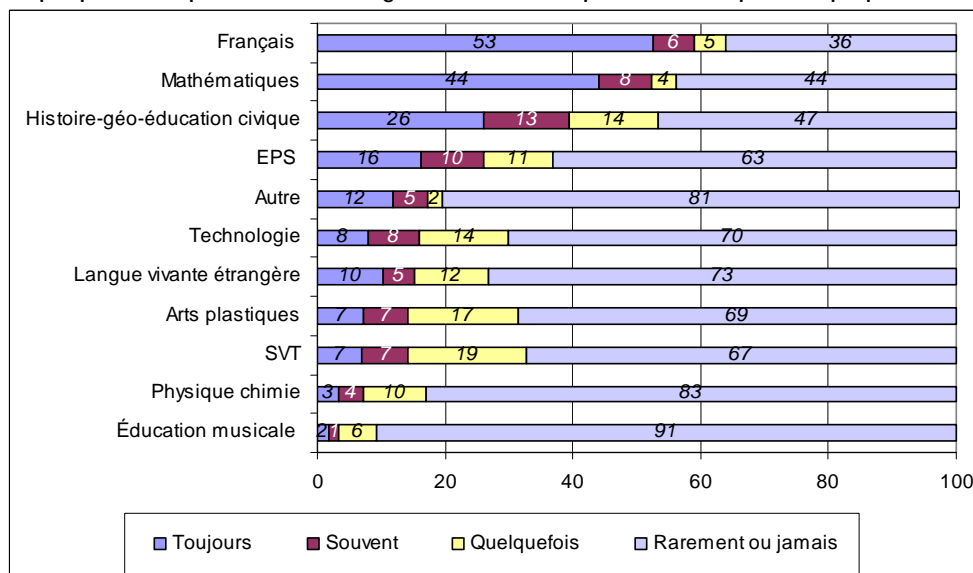
Base : 393 coordonnateurs

En moyenne, les ateliers font pratiquer 6,9 disciplines à leurs élèves et les classes 7,3. 32 % des dispositifs (41 % des ateliers et 27 % des classes) concentrent les efforts des élèves sur 6 disciplines ou moins, 45 % (39 % des ateliers et 47 % des classes) leur font pratiquer 7 à 8 disciplines et seulement 23 % (20 % des ateliers et 26 % des classes) font pratiquer 9 disciplines ou plus.

## 2. Les disciplines proposées par les enseignants

Les enseignants ne proposent pas que les disciplines pour lesquelles ils sont diplômés, ni même toujours ces dernières. Qu'ils soient professeurs du premier ou du second degré, ils s'adaptent essentiellement aux besoins des élèves.

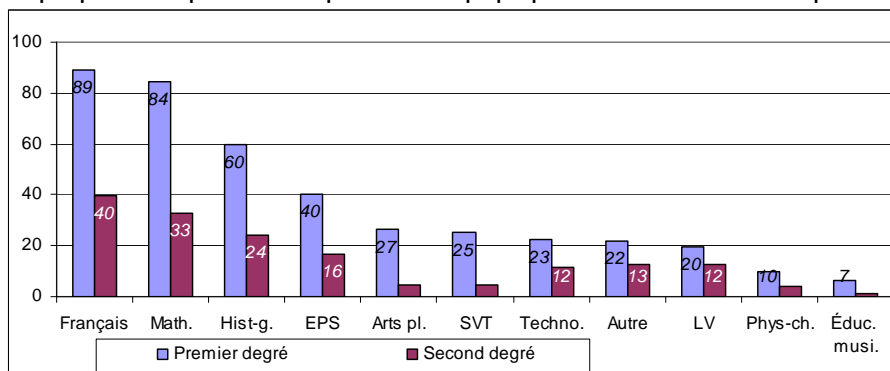
Graphique 98 - Répartition des enseignants selon la fréquence avec laquelle ils proposent les disciplines aux élèves (en %)



Base : 588 enseignants

59 % des enseignants enseignent (toujours ou souvent) le français aux élèves de dispositifs, 52 % les mathématiques, 39 % l'histoire-géographie-éducation civique, 26 % l'EPS, 17 % une autre discipline, 16 % la technologie, 15 % une langue vivante étrangère, 14 % les arts plastiques, 14 % les SVT, 7 % la physique-chimie et 3 % l'éducation musicale. Cette hiérarchie est très proche de celle des disciplines les plus souvent proposées aux élèves.

Graphique 99 - Répartition des professeurs qui proposent les différentes disciplines selon leur statut (en %)

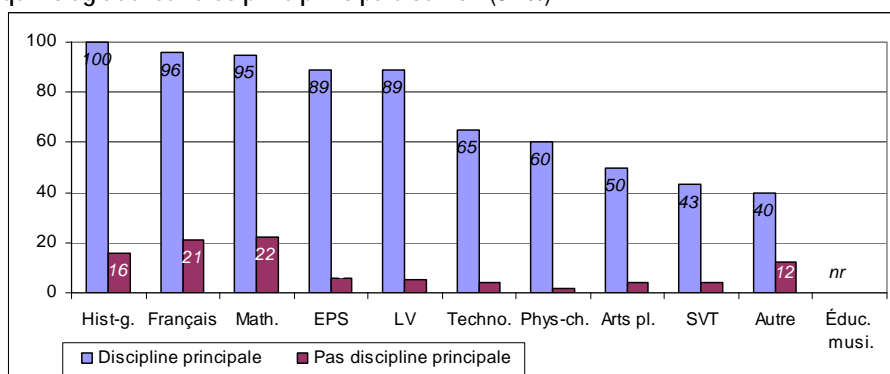


Base : 508 enseignants, professeurs du premier ou du second degré

Les professeurs du premier degré sont proportionnellement plus nombreux que leurs collègues du second degré à proposer (toujours ou souvent) chacune des disciplines. La très grande majorité d'entre eux (respectivement 89 % et 84 %) enseignent le français et les mathématiques, 60 % enseignent l'histoire-géographie-éducation civique et 40 % l'EPS. Ils sont beaucoup moins nombreux à enseigner les autres disciplines, qui sont moins proposées aux élèves. Est-ce aussi parce qu'ils délèguent ces disciplines aux professeurs du second degré qu'ils considèrent comme plus spécialisés qu'eux (lorsqu'ils enseignent leur propre discipline) ?

Pour valider cette hypothèse, ont été calculés pour chaque discipline, parmi les professeurs du second degré qui l'enseignent en dispositif, le pourcentage de ceux dont c'est la discipline principale et celui de ceux dont ce n'est pas la discipline principale.

Graphique 100 - Répartition des professeurs du second degré qui proposent les différentes disciplines en dispositif, selon qu'il s'agit de leur discipline principale ou non (en %)



Base : 299 professeurs du second degré

La quasi-totalité des professeurs d'histoire-géographie-éducation civique, de français, de mathématiques, d'EPS et de langue vivante enseignent (toujours ou souvent) leur propre discipline. Ce n'est pas le cas pour les professeurs de technologie, de physique-chimie, d'arts plastiques, de SVT et des autres disciplines. Lorsqu'un professeur n'enseigne pas sa discipline principale en dispositif relais (ce qui est le cas de 43 % des professeurs de ces disciplines), on peut penser à un problème de recrutement. Dans la question ouverte de fin de questionnaire, un enseignant déplore : « Dans mon établissement, les heures dédiées à la classe relais sont considérées par le chef d'établissement comme une variable d'ajustement. Ainsi de nombreux collègues participent à la classe relais durant une année scolaire puis s'arrêtent. Je trouve cet état de fait regrettable, surtout qu'ils sont demandeurs et qu'ils ont acquis une certaine expérience. »

## C - LA PLACE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PARTICULIÈRES

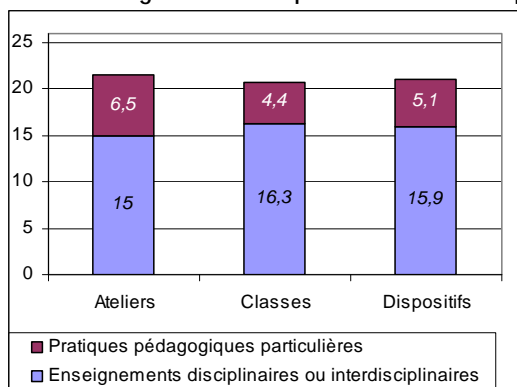
Rien ne peut être conclu *a priori* sur le caractère (socialisant ou non, « normalisateur » ou « normatif ») des enseignements disciplinaires et/ou interdisciplinaires. En revanche, l'adoption de pratiques pédagogiques particulières (atelier artistique, atelier lecture, théâtre) est en soi le signe de la recherche d'une autonomie plus grande des élèves et d'une meilleure appropriation des savoirs<sup>41</sup>. En effet, les enseignants, par le détour pédagogique qu'ils réalisent ainsi, cherchent à donner du sens aux savoirs et à inciter les élèves qui le peuvent à « supporter la frustration obligatoire et légitime de l'apprentissage »<sup>42</sup>. Pour ces raisons, les pratiques pédagogiques particulières mettent fin au dilemme socialisation/apprentissage en articulant les deux. De ce fait, toutes choses égales par ailleurs, la part de ces pratiques dans les activités scolaires des élèves et dans les enseignements proposés renseignent sur l'orientation pédagogique des équipes de dispositifs relais.

<sup>41</sup> Ce qui en soi est « socialisateur » et « normatif » comme l'a écrit Élisabeth Martin, « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », Ville-école-intégration n° 115, décembre 1998.

<sup>42</sup> « Être capable de tolérer l'erreur, le refus, le manque, l'incomplétude... savoir attendre, patienter (par exemple pour atteindre le but ou un objectif), aller lentement, se tromper, se corriger, refaire, comme cela est nécessaire dans tout apprentissage. » ; Serge Boimare, *L'enfant et la peur de l'apprendre*, Dunod, 2000.

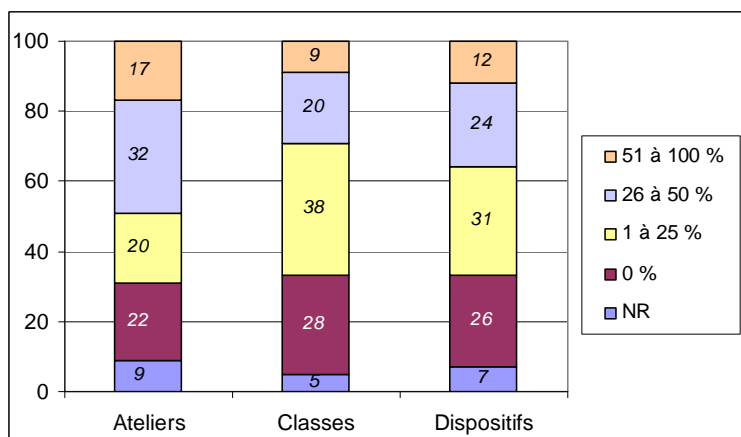
## 1. La part des pratiques pédagogiques particulières dans les activités scolaires

Graphique 101 - Parmi les activités scolaires, répartition hebdomadaire (en heures) de celles qui sont proposées aux élèves sous forme d'enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires et de pratiques pédagogiques particulières



En moyenne, les pratiques pédagogiques particulières durent 5,1 heures dans la semaine sur 21 heures d'enseignement. Elles constituent donc 24 % du temps scolaire des élèves, un peu plus en atelier (30 %) qu'en classe relais (21 %), le reste étant constitué de l'enseignement disciplinaire et interdisciplinaire. Mais ces répartitions moyennes dissimulent de grandes variations, à la fois entre les dispositifs et entre les disciplines.

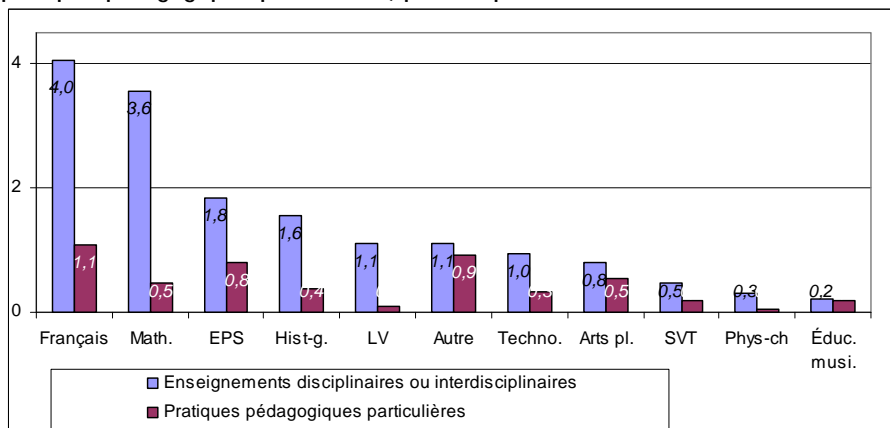
Graphique 102 - Répartition des dispositifs en fonction du temps consacré aux pratiques pédagogiques particulières dans les activités scolaires



Base : 393 coordonnateurs

26 % des dispositifs ne pratiquent jamais d'activités pédagogiques particulières, 31 % en pratiquent peu (moins d'un quart de l'emploi du temps des élèves), 24 % en font souvent (26 % à 50 %) et 12 % en font très souvent (51 % à 100 % de l'emploi du temps des élèves). 7 % de non-réponses.

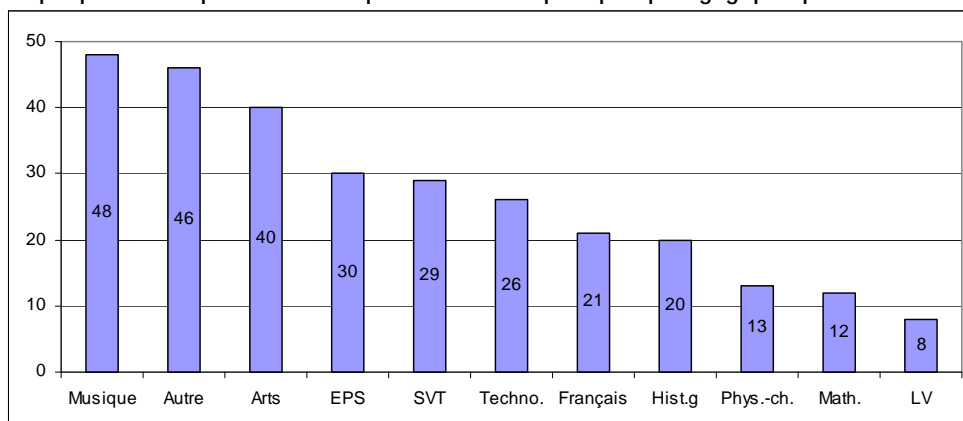
Graphique 103 - Nombre moyen d'heures de cours hebdomadaires (enseignements disciplinaires et interdisciplinaires et pratiques pédagogiques particulières) par discipline



Base : 393 coordonnateurs

Les pratiques pédagogiques particulières durent environ une heure par semaine en moyenne en français, en EPS et dans les autres disciplines et une demi-heure ou moins ailleurs. Ainsi, la plupart des cours (sauf les autres disciplines, par nature) sont constitués en grande majorité d'enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires « traditionnels ».

Graphique 104 - Répartition du temps consacré aux pratiques pédagogiques particulières selon la discipline (en %)



Base : 393 coordonnateurs

Les pratiques pédagogiques particulières les plus fréquentes sont adoptées en premier lieu dans les disciplines artistiques : l'éducation musicale (48 % du temps qui lui est consacré) et les arts plastiques (40 %). Puis, ces pratiques prennent environ 30 % du temps consacré à l'EPS, aux SVT et à la technologie, 20 % en français et en histoire-géographie-éducation civique et, enfin, environ 10 % en physique-chimie, mathématiques et langues vivantes.

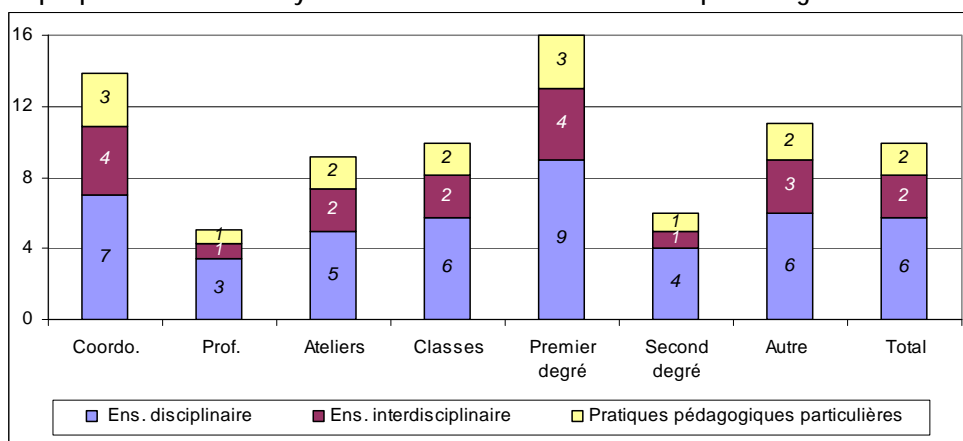
Ce sont donc essentiellement dans les disciplines les mieux dotées en termes d'heures dans les classes ordinaires (et d'autant plus en dispositif) que les pratiques pédagogiques particulières sont les moins fréquentes. Dans ces disciplines, il semblerait que les enseignants cherchent à adapter les élèves à leur retour en classe ordinaire en leur fournissant le plus possible d'enseignement disciplinaire (et moins de pratiques pédagogiques particulières).

Dans les autres disciplines au contraire, les enseignants semblent prendre plus facilement le risque du détour pédagogique. Est-ce parce qu'ils considèrent que les pratiques pédagogiques particulières permettent de modifier le rapport au savoir des élèves et sont, à terme, les plus à même de préparer ces derniers à leur retour dans des classes ordinaires ? Ou bien est-ce parce que, dans ces disciplines moins bien dotées du point de vue horaire, ils se sentent moins responsables face à l'adaptation des élèves ?

Si la durée des séjours était beaucoup plus longue (ce que les enseignants déclarent très souvent souhaiter, dans la question ouverte de fin de questionnaire), les détours pédagogiques pourraient peut-être se multiplier car le souci d'une adaptation rapide des élèves à leur retour au collège ne serait pas aussi prégnant.

## 2. La part des pratiques pédagogiques particulières dans les enseignements proposés

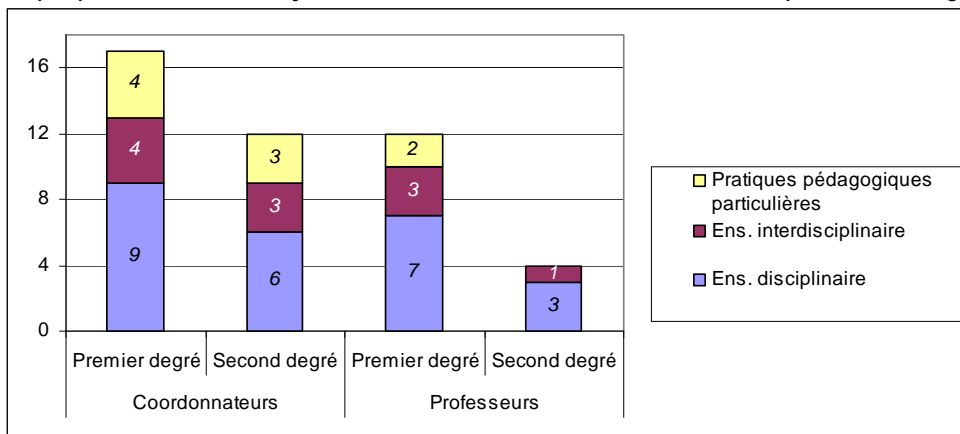
Graphique 105 - Nombre moyen d'heures hebdomadaires de cours par enseignant



Base : 588 enseignants

Les enseignants assurent en moyenne 10 heures de cours par semaine, réparties en 6 heures d'enseignement disciplinaire, 2 heures d'enseignement interdisciplinaire et 2 heures de pratiques pédagogiques particulières. Cette répartition du temps est la même en atelier et en classe relais mais est en revanche très différente selon le profil de l'enseignant.

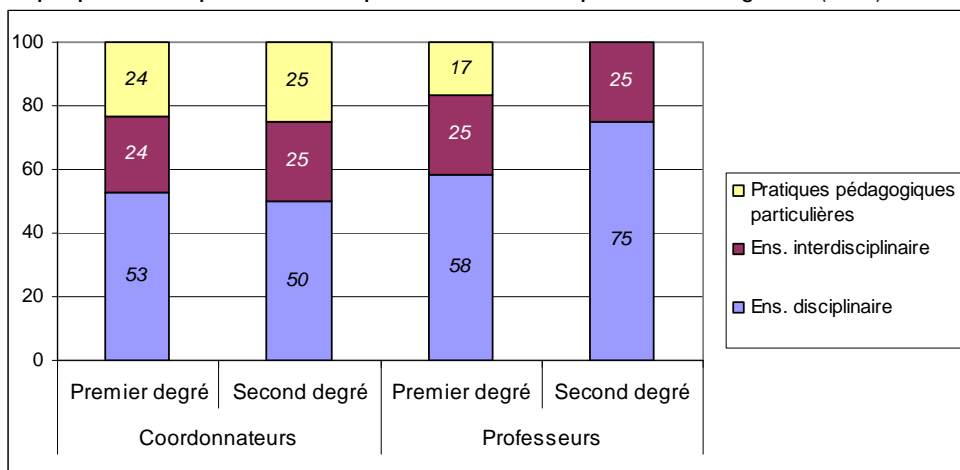
Graphique 106 - Nombre moyen d'heures hebdomadaires de cours selon le profil des enseignants



Base : 588 enseignants

Les coordonnateurs consacrent en moyenne 3 heures aux pratiques pédagogiques particulières, 4 heures (soit 24 % de leur temps d'enseignement, graphique 107) s'ils sont professeurs du premier degré et 3 heures (24 %) s'ils sont professeurs du second degré. Les professeurs non coordonnateurs du premier degré consacrent 2 heures de cours (17 %) à ces pratiques alors que leurs homologues du second degré n'en font quasiment pas.

Graphique 107 - Répartition du temps de cours selon le profil des enseignants (en %)



Base : 588 enseignants

On retrouve ici la même répartition que pour les activités de socialisation. Les professeurs du second degré non coordonnateurs semblent dispenser un enseignement proche de ce qu'ils font dans leurs classes ordinaires et déléguer les pratiques pédagogiques particulières aux collègues coordonnateurs et/ou professeurs du premier degré, à qui ils en confèrent la légitimité (qui interviennent plus longtemps devant les élèves, ont plus l'habitude de la difficulté scolaire, ont plus de formation dans le domaine).

Par ailleurs, dans la question ouverte de fin de questionnaire, des enseignants signalent que la diversification des activités coûte cher et que les équipes n'en ont pas toujours les moyens : « Il faut donner [aux dispositifs] plus de moyens matériels afin de diversifier les activités et surtout d'offrir autre chose à ces élèves (par exemple, salle de classe équipée d'un tableau numérique), une autre façon d'enseigner qui peut être attirante pour des élèves en marge du système scolaire classique. » ; « Nous avons eu d'excellents retours concernant les élèves âgés de 14 ans ou plus. (...) Nous avons de moins en moins de financement or, pour les plus jeunes qui ne peuvent accéder aux stages, nous mettons en place des activités grâce auxquelles ils apprennent également l'enseignement disciplinaire et cela coûte plus cher que de rester au sein de la classe où nous sommes rapidement "dépassés", "interpelés" par leur violence. »

\*\*\*

## CONCLUSION

Les activités scolaires pratiquées par les élèves sont en grande majorité disciplinaires ou interdisciplinaires et souvent centrées sur le français et les mathématiques. La place des pratiques pédagogiques particulières (en moyenne, un quart du temps des activités scolaires) varie fortement selon les dispositifs et les disciplines. Le français ou les mathématiques, par exemple, se déploient peu dans ce cadre. Les enseignants semblent considérer que c'est ainsi qu'ils adapteront au mieux et au plus vite les élèves aux enseignements « traditionnels », le plus souvent proposés dans les classes de collège, afin de les préparer à leur retour. De nombreux professeurs, lors de la question ouverte de fin de questionnaire, semblent aller dans ce sens : « *Les cours sont difficiles à rattraper. Trouver des améliorations (récupérer les cours suffisamment tôt, mettre en place des créneaux horaires pour travailler avec chacun, etc.) est l'une de nos préoccupations actuelles.* »

Il semblerait que les enseignants ne prennent le risque du détour pédagogique que dans certaines disciplines. Les activités d'apprentissage semblent avoir plus souvent pour but d'adapter les élèves que de modifier leur rapport au savoir. Si la durée des séjours était beaucoup plus longue (ce que les enseignants déclarent très souvent souhaiter), les pratiques pédagogiques particulières pourraient peut-être se développer car le souci d'adaptation rapide des élèves à leur retour au collège ne serait pas aussi prégnant.

Du côté des enseignants, les professeurs du second degré non coordonnateurs semblent dispenser un enseignement proche de celui qu'ils mettent en œuvre dans leurs classes ordinaires et déléguer les pratiques pédagogiques particulières à leurs collègues coordonnateurs et/ou professeurs du premier degré (qui interviennent plus longtemps devant les élèves, ont plus l'habitude de la difficulté scolaire, ont plus de formation spécifique). Cette situation relève peut-être en partie d'un problème de recrutement, qui semble parfois se faire par défaut en dispositif relais, notamment pour ajuster les emplois du temps dans le collège de rattachement. Elle relève peut-être aussi d'un manque de formation spécifique (cf. partie I.C3) des professeurs du second degré non coordonnateurs (alors que 79 % des enseignants de dispositifs relais souhaitent bénéficier d'une formation spécifique, première ou supplémentaire).

Ainsi, les enseignants ne considèrent pas les activités de socialisation comme un tremplin vers des pratiques d'enseignement qui seraient elles-mêmes plus « socialisatrices ». Il semblerait au contraire que, puisqu'ils n'obtiennent pas les moyens de modifier leurs pratiques (notamment les formations qu'ils souhaitent), ils soient dédouanés de cette évolution.

\*\*\*



## PARTIE IV - LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT EN DISPOSITIF RELAIS

### Comment enseigner en dispositif relais ?

La réponse à cette question simple est si complexe qu'elle demeure entière après plus de dix ans d'expérience. Lors de la journée nationale sur les dispositifs relais de septembre 2010<sup>43</sup>, tous les participants se sont accordés à dire qu'il faut maintenir les exigences et non pas les baisser. Mais qu'entendaient-ils par là ? La question a été ce jour-là déclinée sous diverses formes : sur quels objectifs d'apprentissage faut-il travailler ? Doit-on pratiquer des détours pédagogiques à travers des activités physiques ou artistiques et/ou faut-il multiplier les activités de rattrapage et de remédiation ? Doit-on considérer les détours pédagogiques comme un abaissement du niveau d'exigences ou comme une occasion d'entrer dans le cognitif ?

Les instructions dans le domaine sont fournies par la circulaire n° 2006-129 du 21 août 2006 : « *Sous la responsabilité du ministère chargé de l'éducation nationale, ces dispositifs proposent une pédagogie différenciée, des parcours individualisés qui peuvent être fondés sur l'alternance, sans exclure des prises en charge dans un cadre collectif. (...) L'emploi du temps de l'élève doit se rapprocher progressivement d'un emploi du temps habituel. Il peut être envisagé de mettre en place des activités conjointes avec les élèves des classes de l'établissement d'origine. (...) Il est mis en place un parcours de formation personnalisé offrant de réelles chances de retour dans les formations de droit commun.* »

Ainsi, à toutes les interrogations soulevées lors de cette journée nationale, les textes officiels sur les dispositifs relais ne fournissent pas de réponse toute faite, ce qui laisse une grande autonomie pédagogique aux enseignants qui doivent s'adapter au mieux à leurs élèves. Dès lors, comment les enseignants et les autres personnels chargés de l'enseignement en dispositif relais tranchent-ils au jour le jour ? Autrement dit, comment enseigne-t-on en dispositif relais ?

La place des pratiques pédagogiques particulières semble être faible, surtout dans les disciplines du socle commun de connaissances et de compétences. Mais qu'en est-il des enseignements disciplinaires et interdisciplinaires ? Ont-ils pour but d'adapter les élèves à un enseignement « traditionnel » ou de modifier leur rapport au savoir ? Les professeurs enseignent-ils de la même façon quel que soit leur profil ou y a-t-il également des « profils pédagogiques » d'enseignants ?

Pour répondre à ces questions, quelques axes principaux ont été traités : la référence au socle commun de connaissances et de compétences, l'enseignement en binôme, les supports d'enseignement choisis, les modalités d'enseignement-apprentissage et l'évaluation des élèves.

### A - LA RÉFÉRENCE AU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

Le socle commun, tel qu'il est défini par le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, permet de délimiter à nouveau les missions de l'école : « *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. (...) Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.* »

L'objectif premier d'un séjour en dispositif étant le retour de l'élève « dans les formations de droit commun », il est important de savoir si les enseignants se réfèrent aux exigences du socle même si, l'année de l'enquête, la mise en place de ce dernier n'est pas encore achevée :

- « *La tenue du document attestant la maîtrise des connaissances et compétences du socle commun sera obligatoire dès la rentrée scolaire 2009. (...) Afin de permettre aux enseignants de s'approprier dans des conditions sereines la mise en œuvre du socle commun, les dispositions relatives à sa prise en compte pour l'obtention du diplôme national du brevet ne s'appliqueront qu'à compter de la session 2011* » (note de service n° 2009-128 du 13 juillet 2009). Ainsi, l'année de l'enquête, les enseignants de collège doivent remplir l'attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun mais cette attestation ne sera pas encore prise en compte pour l'obtention du diplôme national du brevet ;

- l'attestation de maîtrise des compétences au palier 3 (le palier du collège) du socle commun récapitule actuellement l'ensemble des sept compétences concernées, les domaines ainsi que les principaux items s'y référant. Mais ces compétences, domaines et items ont été affinés au fil du temps jusqu'à fournir un document final intitulé « livret personnel de compétences », fixé par l'arrêté du 14 juin 2010. Les questionnaires ayant été réalisés en décembre 2009, les questions relatives au socle ont repris les formulations de l'attestation de maîtrise des compétences au palier 3.

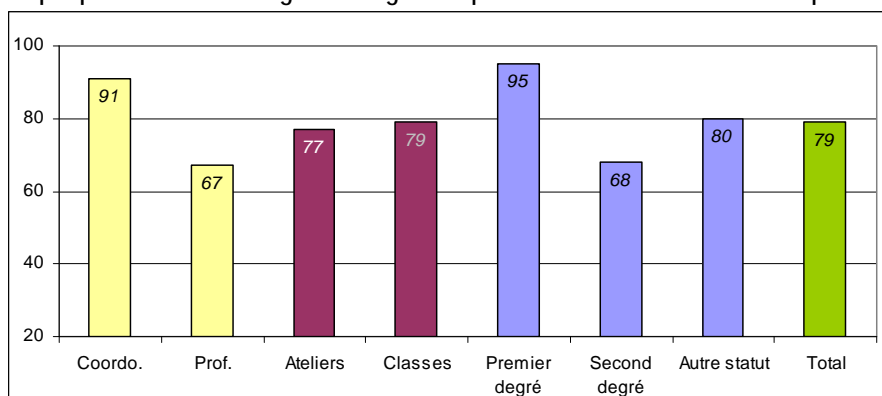
<sup>43</sup> Synthèse de la journée nationale sur les dispositifs relais le 30 septembre 2010, Lydie Heurdier, chercheur en sciences de l'éducation, associée à l'équipe ESCOL-CIRCEFT de Paris-8.



Dans ce contexte, quelle est la proportion d'enseignants de dispositifs qui se réfèrent l'année scolaire 2009-2010 au socle commun ? Quel profil ont-ils ? Comment s'y réfèrent-ils ? Quels sont les domaines les plus travaillés pour chaque compétence ? La référence au socle est-elle corrélée à d'autres pratiques pédagogiques ?

## 1. La proportion d'enseignants qui se réfèrent au socle commun selon leur profil

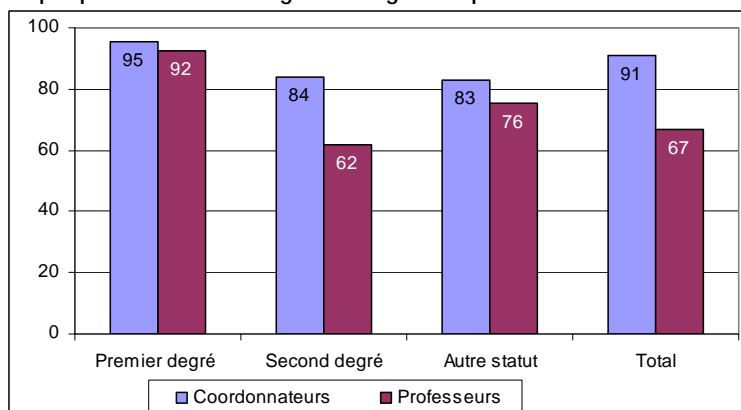
Graphique 108 - Pourcentage d'enseignants qui se réfèrent au socle commun pour travailler avec les élèves de dispositif



Base : 588 enseignants

79 % des enseignants, en classe comme en atelier, se réfèrent au socle commun de connaissances et de compétences. Les coordonnateurs (91 %) et les professeurs du premier degré (95 %) sont proportionnellement plus nombreux à le faire que les professeurs non coordonnateurs (67 %) et les professeurs du second degré (68 %). Si l'attestation de maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun est obligatoire depuis la rentrée scolaire 2009 pour le palier 3, des attestations semblables avaient déjà été délivrées dans l'enseignement primaire pour les paliers 1 et 2 durant les deux années scolaires précédentes. L'année de l'enquête, les professeurs du premier degré ont donc déjà été sensibilisés au socle commun depuis une année ou deux, ce qui n'est pas le cas des professeurs du second degré. Lorsque tous les enseignants seront confrontés à l'utilisation du socle commun, et notamment lorsque celui-ci sera pris en compte pour l'obtention du diplôme national du brevet, une étude pourra être réalisée sur les différences façons de s'y référer selon le profil des enseignants et sur les pratiques que cette référence induit.

Graphique 109 - Pourcentage d'enseignants qui se réfèrent au socle commun selon le statut



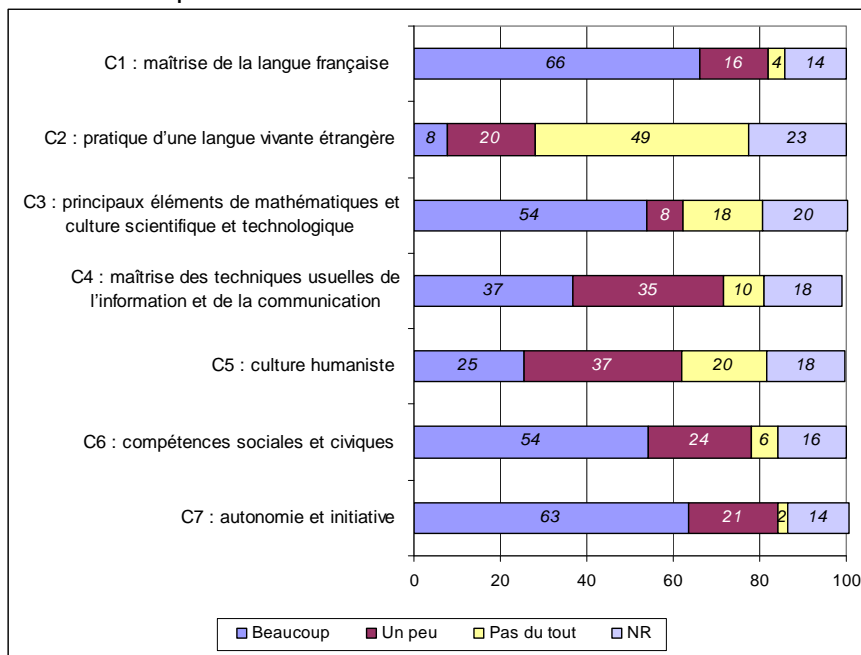
Base : 588 enseignants

Cependant, la relative proximité des professeurs du premier degré avec le socle n'explique pas tout. En effet, même parmi les professeurs du second degré, les coordonnateurs sont beaucoup plus nombreux à se référer au socle commun (84 %) que ceux qui ne le sont pas (62 %). Est-ce leur formation en tant que coordonnateurs qui les a sensibilisés au socle ? Est-ce leur plus grande implication dans le dispositif relais, auprès d'élèves en difficulté ? Par ailleurs, nous le verrons plus loin (cf. conclusion de cette partie), les coordonnateurs sont plutôt « partisans d'une pédagogie adaptée » (alors que les professeurs non coordonnateurs sont plutôt « traditionnels »). Est-ce le fait de se référer au socle qui a transformé leurs pratiques ou est-ce parce qu'ils étaient déjà partisans d'une pédagogie plus active qu'il leur a été plus facile de s'adapter au socle ?

## 2. La proportion d'enseignants qui se réfèrent au socle commun selon la compétence

« À l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. (...) Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement (...). Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. » (décret du 11 juillet 2006). Quelles sont, parmi les cinq compétences « disciplinaires » et les deux « autres » compétences du socle, celles auxquelles les enseignants se réfèrent le plus fréquemment ?

Graphique 110 - Répartition des enseignants selon la fréquence avec laquelle ils font travailler leurs élèves du dispositif autour de chacune des compétences



Base : 588 enseignants

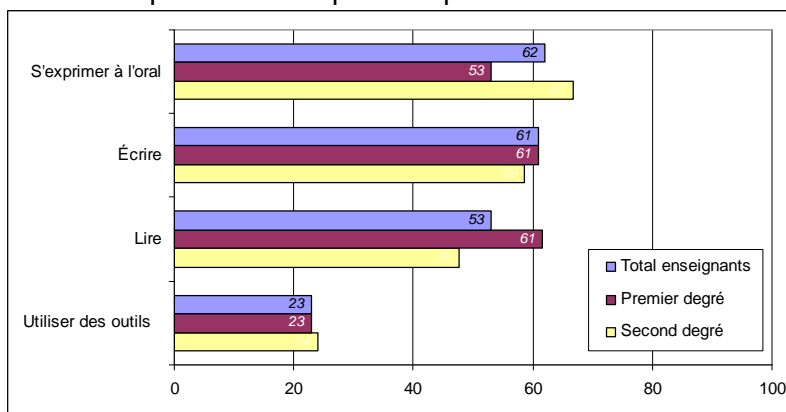
Il existe quatre compétences auxquelles la majorité des enseignants de dispositifs se réfèrent (beaucoup). Ce sont celles qui relèvent des deux disciplines les plus enseignées (le français et les mathématiques, respectivement 66 % et 54 % des enseignants en dispositif s'y réfèrent) et des domaines les moins disciplinaires : l'autonomie et l'initiative des élèves (63%) et les compétences sociales et civiques (54 %). Ce sont surtout lorsqu'ils enseignent le français en dispositif que les enseignants se réfèrent au socle pour la maîtrise de la langue française (90 %). Lorsque ce n'est pas le cas, 23 % des enseignants s'y réfèrent (et 35 % le font « un peu »). Or, la maîtrise de la langue française, notamment l'expression orale (« prendre la parole en public », « adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) », « prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ») est une compétence qui peut être travaillée, surtout avec des élèves en difficulté, dans le cadre de toutes les disciplines. Les professeurs se réfèrent moins souvent aux techniques de l'information et de la communication (37 %), à la culture humaniste (25 %) et à la pratique d'une langue vivante étrangère (8 %), qui relèvent de disciplines moins enseignées en dispositif relais qu'ailleurs.

### 3. Les domaines les plus travaillés de chaque compétence

Pour chaque compétence, il a été demandé aux enseignants qui avaient déclaré s'y référer (« beaucoup » ou « un peu ») de préciser les deux domaines qu'ils travaillaient le plus avec les élèves du dispositif relais (sauf pour les compétences 6 et 7 pour lesquelles un seul domaine devait être cité). Les compétences sont classées ici de celle à laquelle les professeurs se réfèrent le plus souvent (maîtrise de la langue française) à celle à laquelle ils se réfèrent le moins (pratique d'une langue vivante étrangère).

#### a) Compétence 1 : maîtrise de la langue française

Graphique 111 - Pour la compétence 1 : pourcentage d'enseignants qui déclarent chacun des domaines ci-dessous comme étant l'un des deux qu'ils travaillent le plus en dispositif

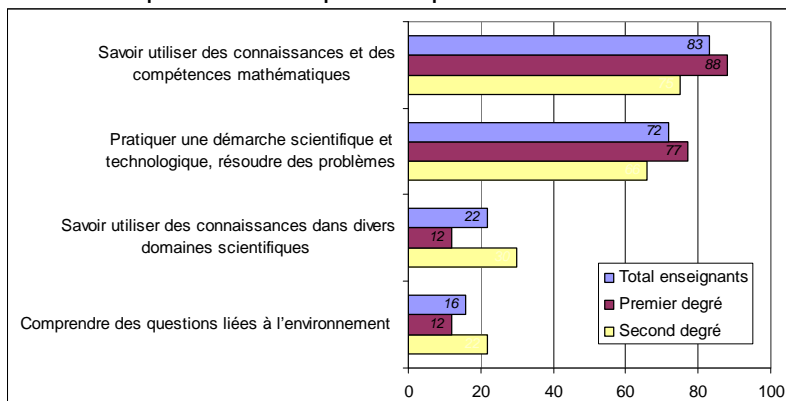


Base : 415 enseignants faisant travailler la compétence 1 aux élèves

Parmi les enseignants qui déclarent faire travailler la maîtrise de la langue française aux élèves de dispositifs, 62 % font travailler en priorité (parmi les deux domaines les plus travaillés) l'expression orale, 61 % l'expression écrite et 53 % la lecture. Alors que les professeurs du premier degré sont aussi nombreux à faire travailler en priorité chacun de ces trois domaines, les professeurs du second degré font plus souvent travailler l'écriture et l'expression orale et moins souvent la lecture.

### b) Compétence 3 : principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique

Graphique 112 - Pour la compétence 3 : pourcentage d'enseignants qui déclarent chacun des domaines ci-dessous comme étant l'un des deux qu'ils travaillent le plus en dispositif



Base : 361 enseignants faisant travailler la compétence 3

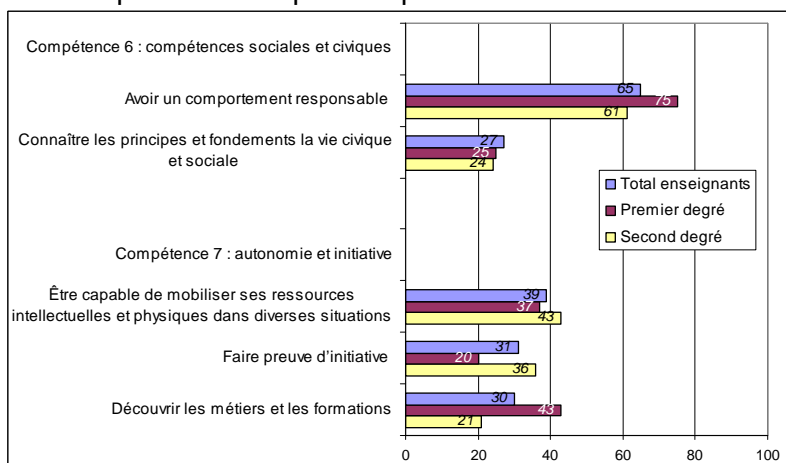
Chez les enseignants qui font travailler les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique aux élèves de dispositifs, deux domaines sont majoritairement prioritaires : savoir utiliser des connaissances et des compétences mathématiques (pour 83 % d'entre eux) et pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes (72 %). Les deux autres domaines sont beaucoup moins souvent travaillés en priorité : savoir utiliser des connaissances dans divers domaines scientifiques (par 22 % des enseignants) et mobiliser ses connaissances pour comprendre des questions liées à l'environnement et au développement durable (16 %).

Les professeurs du premier degré ont tendance à se recentrer sur les domaines « de base » (majoritairement prioritaires et qui relèvent des mathématiques) alors que les professeurs du second degré sont plus nombreux à aussi donner la priorité à des domaines moins souvent travaillés (et plus larges, puisqu'ils relèvent du domaine scientifique, de l'environnement et du développement durable). On peut raisonnablement faire l'hypothèse que ces domaines sont essentiellement travaillés dans les disciplines scientifiques hors mathématiques. Or les professeurs du premier degré sont proportionnellement beaucoup plus nombreux que leur collègues du second degré à enseigner ces disciplines (graphique 99) : 25 % enseignent les SVT (contre 5 % des professeurs du second degré), 23 % la technologie (contre 12 %) et 10 % la physique-chimie (contre 4 %). Les professeurs du second degré, lorsqu'ils enseignent ces disciplines en dispositif, sont quasiment tous spécialistes de ces disciplines (graphique 100). Ainsi, dans une même discipline (les SVT, la technologie ou la physique-chimie), les enseignants font des choix pédagogiques différents selon qu'ils sont professeurs du premier ou du second degré.

### c) Compétences 6 et 7 : compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative

Pour les compétences 6 et 7, l'attestation de maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun au pallier 3 (comme d'ailleurs le LPC) ne définit que respectivement deux et trois domaines à maîtriser. Il a donc été demandé aux enseignants qui se référaient à ces compétences de ne citer qu'un seul domaine : celui qu'ils travaillaient le plus avec les élèves du dispositif relais.

Graphique 113 - Pour les compétences 6 et 7 : pourcentage d'enseignants qui déclarent chacun des domaines ci-dessous comme étant celui qu'ils travaillent le plus en dispositif



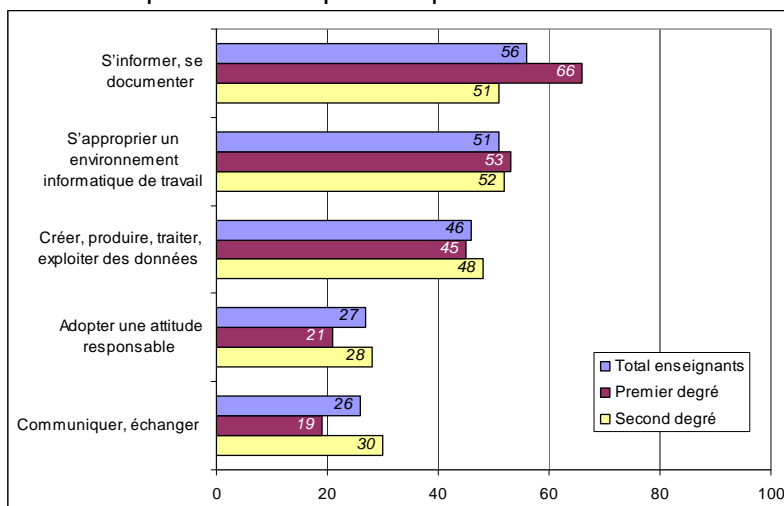
Base : 459 enseignants faisant travailler la compétence 6 et 496 la compétence 7

Les enseignants qui font travailler les compétences civiques et sociales en dispositif (surtout les professeurs du premier degré) préfèrent clairement développer chez leurs élèves un comportement responsable (65 % d'entre eux) plutôt que la connaissance des principes et fondements de la vie civique et sociale (27 %).

Les réponses sont moins tranchées en ce qui concerne l'autonomie et l'initiative. Les professeurs qui font travailler cette compétence aux élèves de dispositifs (graphique 112), sont un peu plus nombreux (39 %) à chercher en priorité à ce que leurs élèves soient capables de mobiliser leurs ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations. Mais 31 % cherchent avant tout à ce qu'il fassent preuve d'initiative (plus souvent parmi les professeurs du second degré) et 30 % à leur faire découvrir les métiers et les formations (plus souvent parmi les professeurs du premier degré).

#### d) Compétence 4 : maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (B2i)

Graphique 114 - Pour la compétence 4 : pourcentage d'enseignants qui déclarent chacun des domaines ci-dessous comme étant l'un des deux qu'ils travaillent le plus en dispositif



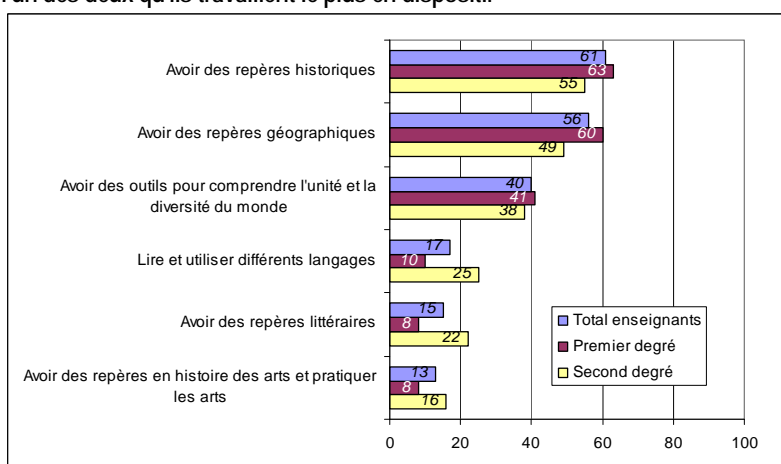
Base : 421 enseignants faisant travailler la compétence 4

Chez les enseignants qui cherchent à développer la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication à leurs élèves de dispositifs, trois domaines sont prioritairement travaillés : s'informer et se documenter (citée par 56 % des enseignants), s'approprier un environnement informatique de travail (51 %) et créer, produire, traiter et exploiter des données (46 %). Deux domaines sont moins souvent travaillés prioritairement : adopter une attitude responsable (27 %) et communiquer, échanger (26 %).

Les professeurs du premier degré sont plus nombreux à se recentrer sur les domaines « de base », notamment la capacité à s'informer et se documenter (66 % contre 51 % des professeurs du second degré) et moins nombreux à développer les domaines moins souvent travaillés et plus larges (adopter une attitude responsable et communiquer et échanger).

#### e) Compétence 5 : culture humaniste

Graphique 115 - Pour la compétence 5 : pourcentage d'enseignants qui déclarent chacun des domaines ci-dessous comme étant l'un des deux qu'ils travaillent le plus en dispositif



Base : 364 enseignants faisant travailler la compétence 5

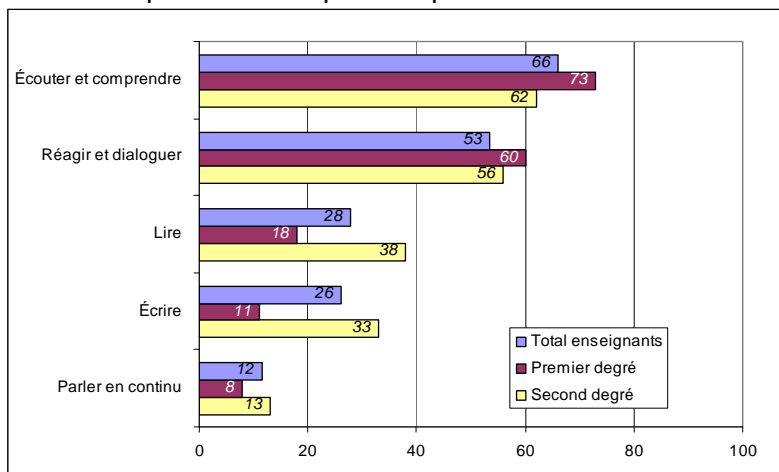
Chez les enseignants qui font travailler la culture humaniste à leurs élèves de dispositifs, trois domaines sont prioritairement visés : avoir des repères historiques (citée par 61 % des enseignants), avoir des repères géographiques (56 %) et avoir des outils pour

comprendre l'unité et la diversité du monde (40 %). Trois domaines sont visés moins fréquemment : lire et utiliser différents langages (17 %), avoir des repères littéraires (15 %) et avoir des repères en histoire des arts et pratiquer les arts (13 %).

Pour cette compétence comme pour les autres, les professeurs du premier degré se recentrent sur les domaines « de base » (avoir des repères historiques et avoir des repères géographiques) et sont moins nombreux que leurs collègues du second degré à développer prioritairement des capacités moins souvent travaillées et plus larges (lire et utiliser différents langages, avoir des repères littéraires et avoir des repères en histoire des arts et pratiquer les arts).

#### f) Compétence 2 : maîtrise d'une langue vivante étrangère

Graphique 116 - Pour la compétence 2 : pourcentage d'enseignants qui déclarent chacun des domaines ci-dessous comme étant l'un des deux qu'ils travaillent le plus en dispositif



Base : 150 enseignants faisant travailler la compétence 2

Chez les enseignants qui font travailler une langue vivante étrangère à leurs élèves de dispositifs, les deux domaines les plus souvent visés sont : écouter et comprendre (66 %) et réagir et dialoguer (53 %). Lire (28 %), écrire (26 %) et parler en continu (12 %) sont moins souvent des priorités pour les enseignants. Pour cette compétence également, les professeurs du premier degré se centrent plus sur les domaines « de base » et visent moins souvent que les professeurs du second degré les domaines moins fréquemment travaillés.

\*\*\*

79 % des enseignants des dispositifs, classes comme ateliers, se réfèrent au socle commun de connaissances et de compétences. Or au moins l'attestation de maîtrise des connaissances et des compétences est obligatoire (pour la première fois) l'année de l'enquête.

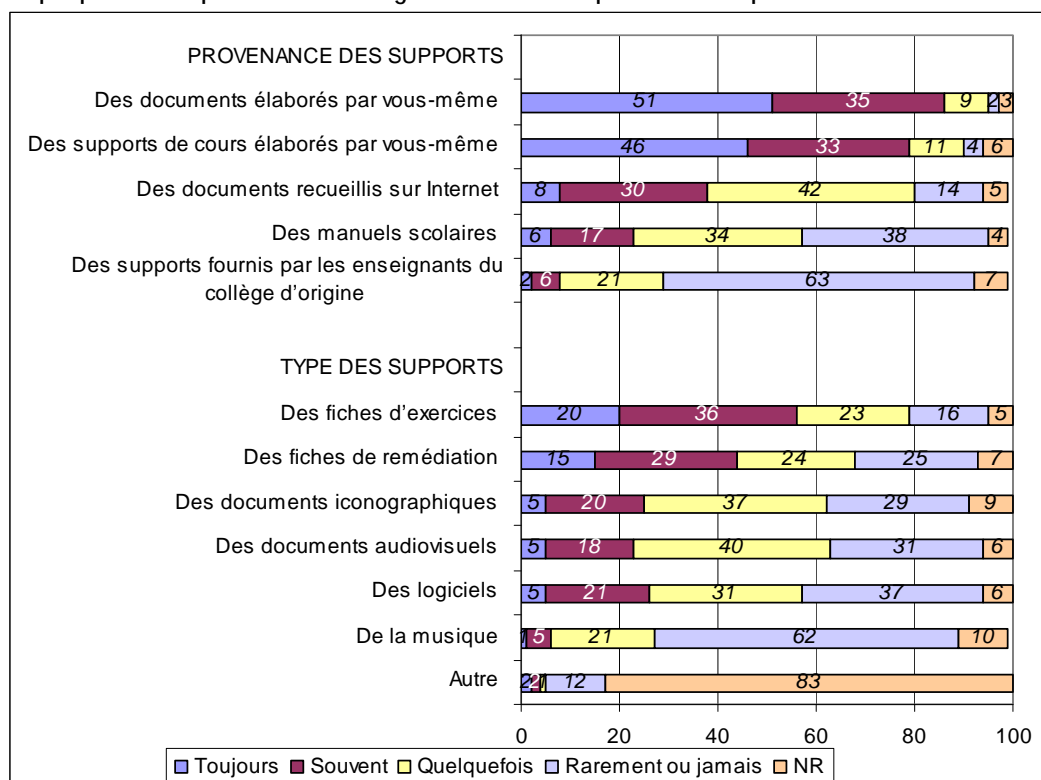
Les coordonnateurs, même lorsqu'ils sont professeurs du second degré, se réfèrent davantage au socle que les professeurs non coordonnateurs. Cette différence est corrélée à des divergences de pratiques. Est-ce à dire que la référence au socle modifie les pratiques enseignantes ou que les coordonnateurs ont adopté cet outil parce que celui-ci s'insère plus facilement dans leurs pratiques ?

Par ailleurs, hormis pour le français et pour les compétences « non disciplinaires », les professeurs du premier degré ont tendance à se recentrer 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 moins souvent travaillés et plus larges. Ainsi, il semblerait que les professeurs du premier degré qui enseignent en dispositif se réfèrent, non pas au socle lui-même mais, à l'intérieur de celui-ci, à une « base », le « socle du socle », qui ne comprendrait qu'un nombre encore plus restreint de domaines destinés aux élèves les plus en difficulté.

\*\*\*

## B - LES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Graphique 117 - Répartition des enseignants selon la fréquence avec laquelle ils utilisent les différents supports (en %)



Base : 588 enseignants

Les enseignants des dispositifs préfèrent de très loin élaborer eux-mêmes leurs supports d'enseignement : 86 % utilisent (toujours ou souvent) des documents (et 79 % des supports de cours) conçus par leurs soins alors que seulement 38 % utilisent des documents recueillis sur Internet et 23 % des manuels scolaires. Ils ont bien conscience que l'enseignement proposé dans les manuels scolaires ne convient pas aux élèves des dispositifs relais.

De plus, seulement 8 % des enseignants de dispositifs travaillent sur des supports qui seraient fournis par les enseignants de l'établissement d'origine, ce qui témoigne soit du souci de fournir un enseignement différent de celui de la classe d'origine, qui s'est révélé peut adapté aux élèves de dispositifs, soit du peu de relations entre les équipes dans ce domaine.

Ces supports sont souvent des fiches qui permettent la mise en activité des élèves : 56 % proposent des fiches d'exercices et 44 % des fiches de remédiation. Les documents non écrits sont utilisés par environ 20 % des enseignants chacun : les logiciels par 26 % d'entre eux, les documents iconographiques par 25 %, les documents audiovisuels par 23 %. La musique est utilisée par 6 % des enseignants alors que 3 % des enseignants de dispositifs relais déclarent enseigner l'éducation musicale (graphique 98). Cela indique que 3 % des enseignants environ utilisent de la musique lors de disciplines « non musicales » (langue vivantes, français, EPS, etc.).

Les enseignants utilisent-ils des supports différents selon leur profil ?

Répartition des enseignants selon la fréquence avec laquelle ils utilisent les différents supports (en %)

	Coordo.	Prof.	Ateliers	Classes	Premier degré	Second degré	Autre	Total
Provenance des supports								
Des documents élaborés par vous-même	91	81	92	84	90	84	83	86
Des supports de cours élaborés par vous-même	84	74	80	78	83	77	76	79
Des documents et/ou des supports de cours recueillis sur Internet	44	33	36	40	46	30	52	38
Des manuels scolaires	28	18	13	27	31	17	24	23
Des supports de cours fournis par les enseignants de l'établissement d'origine	14	3	7	9	12	5	11	8

	Coordo.	Prof.	Ateliers	Classes	Premier degré	Second degré	Autre	Total
<b>Type des supports</b>								
Des fiches d'exercices	62	49	54	57	63	49	64	56
Des fiches de remédiation	56	31	43	44	62	34	34	44
Des documents iconographiques	25	25	27	24	23	25	31	25
Des documents audiovisuels	25	21	22	23	20	23	31	23
Des logiciels	29	22	21	28	27	26	25	26
De la musique	8	4	7	5	8	4	8	6
Autre	5	3	3	4	5	3	3	4
Nombre moyen de supports utilisés	4,7	3,6	4,0	4,2	4,7	3,8	4,4	4,2

Note : en grisé, les réponses significativement différentes selon le test du Khi-2.

D'une façon générale, les coordonnateurs utilisent des supports plus variés (en moyenne 4,7 types de supports) que les professeurs (3,6 types), à savoir 29 % de types de supports de plus que ces derniers. Cela peut s'expliquer par le nombre plus élevé de disciplines enseignées par les coordonnateurs (3,4 en moyenne) que par les professeurs non coordonnateurs (1,6 discipline). Est-ce la seule explication ?

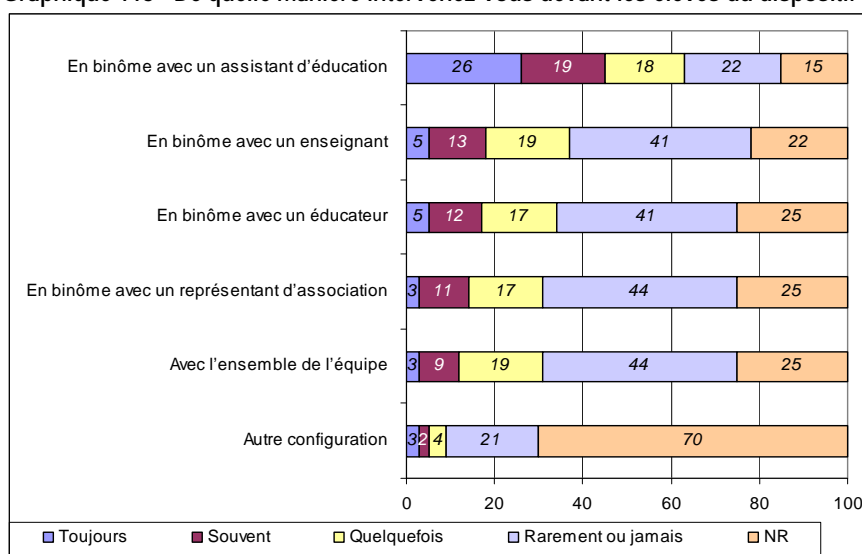
Parmi les différences significatives d'utilisation d'un support selon que l'enseignant est coordonnateur ou non (selon le Khi-2), certaines sont significativement supérieures à 29 %, ce qui indique qu'elles ne sont pas (uniquement) dues au fait que les professeurs utilisent généralement moins de supports, mais que ce support particulier est encore moins utilisé que la moyenne des autres par les professeurs (par rapport à celle des coordonnateurs) : les professeurs non coordonnateurs utilisent moins volontiers les manuels scolaires, les supports de cours fournis par les enseignants du collège d'origine et les fiches de remédiation. Les professeurs du premier degré utilisent des supports plus variés (en moyenne 4,7 types de supports) que les professeurs du second degré (3,8 types), à savoir 25 % de types de supports en plus que ces derniers. En faisant le même raisonnement que précédemment, on constate que les professeurs du second degré utilisent moins volontiers les manuels scolaires, les supports de cours fournis par les enseignants du collège d'origine et les fiches de remédiation mais aussi les documents et/ou des supports de cours recueillis sur Internet.

## C - L'ENSEIGNEMENT EN BINÔME

En dispositif relais, il est fréquent que les professeurs travaillent en binôme<sup>44</sup> ou en équipe avec d'autres enseignants, des intervenants d'associations ou parfois les services de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Avec quelle fréquence les enseignants travaillent-ils en binôme ? Quel est le profil des enseignants qui le font le plus volontiers ? Avec quels autres acteurs ? Dans quels buts ?

### 1. La fréquence de l'enseignement en binôme

Graphique 118 - De quelle manière intervenez-vous devant les élèves du dispositif ? (en %)

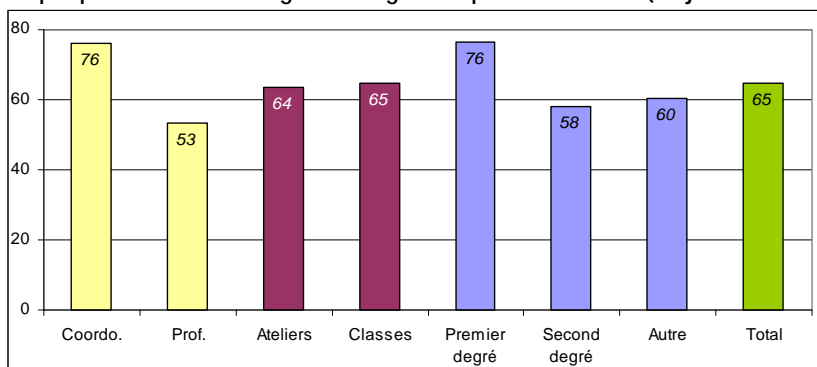


Base : 588 enseignants

<sup>44</sup> C'est même souvent inscrit dans leur projet pédagogique : « Les enseignants d'EPS travaillent fréquemment en binôme avec un autre enseignant de l'établissement et sa classe afin de favoriser l'intégration des élèves au sein du collège. » (exemple d'un atelier relais en Seine-Saint-Denis).

65 % des enseignants déclarent intervenir (toujours ou souvent) avec un autre acteur du dispositif. 45 % déclarent le faire avec un assistant d'éducation, 18 % avec un autre enseignant, 17 % avec un éducateur, 14 % avec un représentant d'association et 12 % avec l'ensemble de l'équipe.

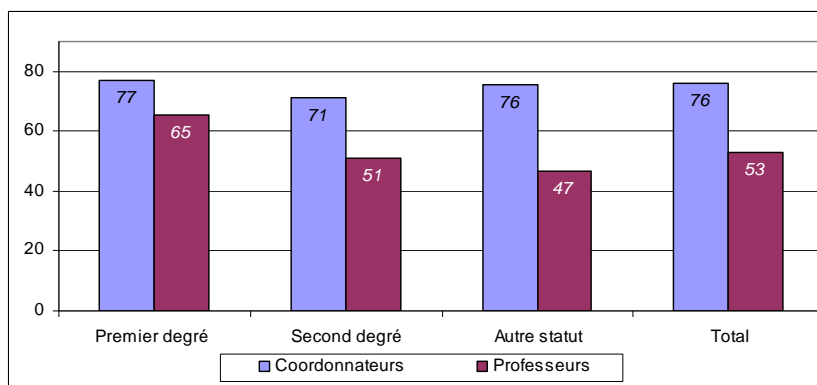
Graphique 119 - Pourcentage d'enseignants qui interviennent (toujours ou souvent) en binôme avec un autre acteur



Base : 588 enseignants

Les coordonnateurs et les professeurs du premier degré sont nettement plus nombreux à travailler en binôme (76 %) que leurs collègues non coordonnateurs (53 %) et professeurs du second degré (58 %).

Graphique 120 - Pourcentage de coordonnateurs et de professeurs qui interviennent (toujours ou souvent) en binôme avec un autre acteur



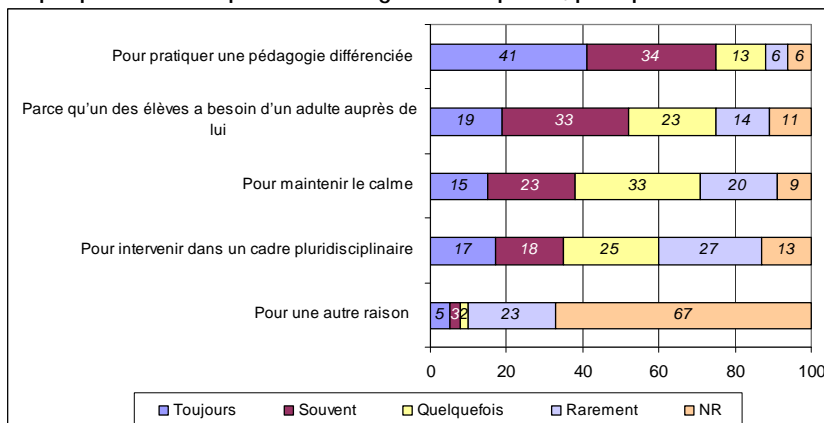
Base : 588 enseignants

Là encore, si les professeurs du premier degré et les coordonnateurs adoptent les mêmes comportements, ce n'est pas uniquement parce qu'il s'agit en partie des mêmes individus : même lorsqu'ils ne sont pas coordonnateurs, les professeurs du premier degré sont plus nombreux (65 %) à travailler en binôme que ceux du second degré (51 %). En revanche, il « suffit » aux professeurs du second degré d'être coordonnateurs pour travailler souvent ainsi (71 %).

## 2. Les objectifs de l'enseignement en binôme

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, un enseignant déclare : « *Le travail le plus productif a été fait quand j'ai pu être en binôme devant les élèves avec une assistante d'éducation impliquée dans le dispositif.* »

Graphique 121 - Lorsque vous enseignez en dispositif, pourquoi intervenez-vous à plusieurs (le cas échéant) ? (en %)

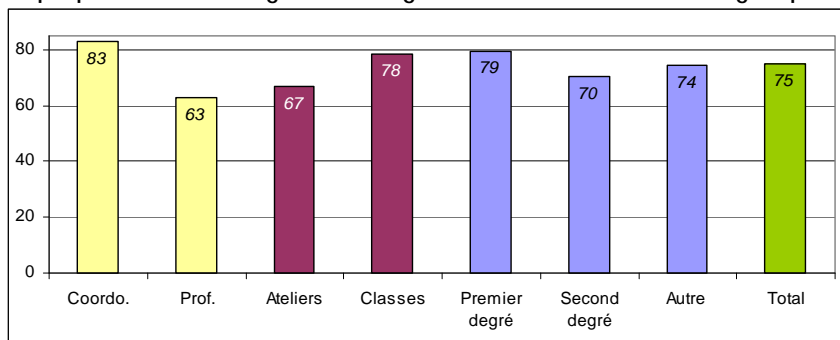


Base : 320 enseignants qui interviennent (même occasionnellement) avec un ou des collègue(s)



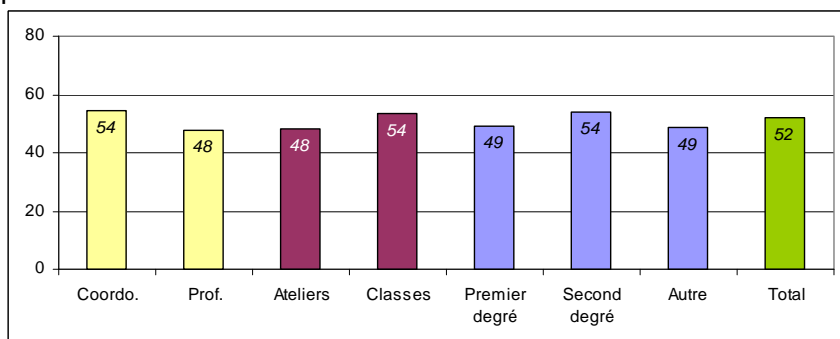
75 % des enseignants qui interviennent (même occasionnellement) en binôme le font (toujours ou souvent) pour pratiquer une pédagogie différenciée (chaque élève ou petit groupe a sa propre activité), 52 % le font parce qu'un des élèves a besoin d'un adulte auprès de lui (tout en faisant la même activité que les autres élèves), 38 % pour maintenir le calme, 35 % pour intervenir dans un cadre pluridisciplinaire et 8 % le font pour une autre raison.

Graphique 122 - Pourcentages des enseignants intervenant avec des collègues pour pratiquer une pédagogie différenciée



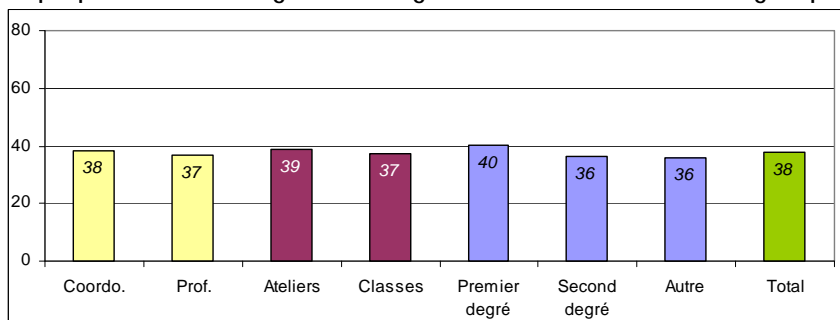
Base : 320 enseignants qui interviennent (même occasionnellement) avec un ou des collègue(s)

Graphique 123 - Pourcentages des enseignants intervenant avec des collègues parce qu'un des élèves a besoin d'un adulte près de lui



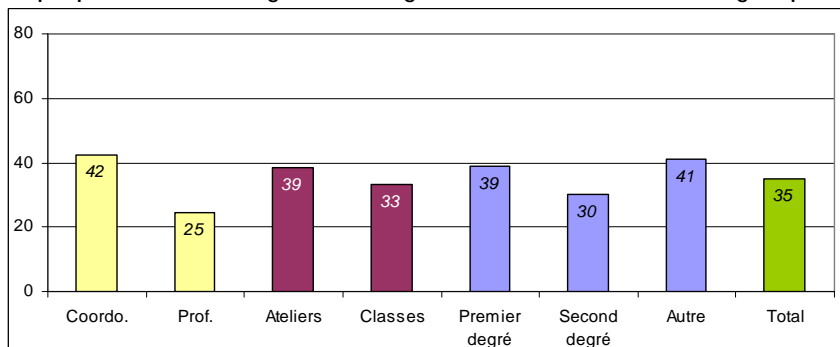
Base : 320 enseignants qui interviennent (même occasionnellement) avec un ou des collègue(s)

Graphique 124 - Pourcentages des enseignants intervenant avec des collègues pour maintenir le calme



Base : 320 enseignants qui interviennent (même occasionnellement) avec un ou des collègue(s)

Graphique 125 - Pourcentages des enseignants intervenant avec des collègues pour travailler dans un cadre pluridisciplinaire



Base : 320 enseignants qui interviennent (même occasionnellement) avec un ou des collègue(s)

Parmi les motifs pour lesquels les enseignants travaillent en binôme, deux sont d'ordre pédagogique : pour pratiquer une pédagogie différenciée et pour intervenir dans un cadre pluridisciplinaire. Ces deux motifs, qui relèvent de la volonté de pratiquer un enseignement plus

actif, sont plus souvent invoqués par les coordonnateurs et les professeurs du premier degré que par les professeurs non coordonnateurs et les professeurs du second degré (graphiques 122 à 125). Les deux autres motifs, qui relèvent de la gestion de classe (parce qu'un élève a besoin d'un adulte auprès de lui et pour maintenir le calme), sont aussi souvent invoqués quels que soient les profils d'enseignants.

## D - LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT

« Ces dispositifs proposent une pédagogie différenciée, des parcours individualisés qui peuvent être fondés sur l'alternance, sans exclure des prises en charge dans un cadre collectif. » Sur ce point encore, tout en prônant une pédagogie différenciée et des parcours individualisés, la circulaire du 21 août 2006 laisse une grande marge de manœuvre aux équipes quant aux modalités d'enseignement adoptées pour y parvenir.

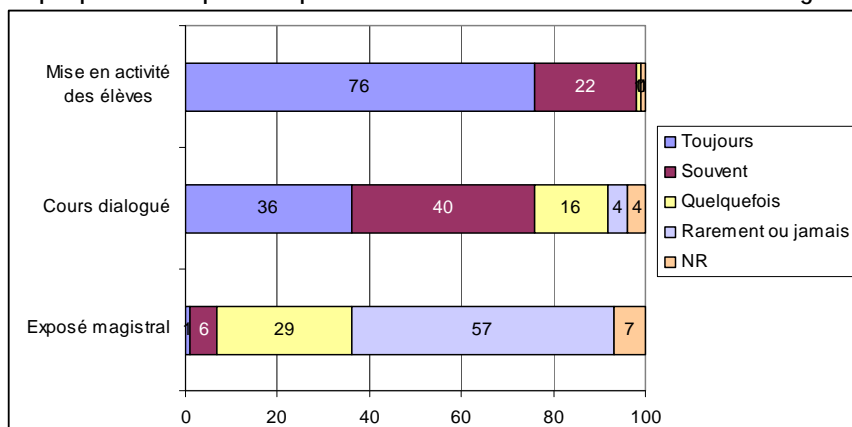
Quelles sont les modalités d'enseignement en dispositif relais ? Quelle part offrent-elles à la mise en activité des élèves ? Sous quelle(s) forme(s) cette mise en activité est-elle pratiquée ?

### 1. La fréquence de la mise en activité des élèves en dispositif

Il a été demandé aux enseignants à quelle fréquence ils avaient recours avec leurs élèves de dispositifs à la mise en activité des élèves, au cours dialogué et à l'exposé magistral. Ce qui est appelé « mise en activité des élèves » relève d'un travail écrit, qui peut éventuellement être accompagné par l'enseignant ou, s'il se fait en groupe, être précédé d'une discussion entre élèves, comme la résolution d'un exercice, par exemple. C'est cette modalité d'enseignement qui est la plus à même de mettre la réflexion des élèves en activité (bien que le cours dialogué et même, dans une certaine mesure, l'exposé magistral, puissent y parvenir aussi).

#### a) Les modalités d'enseignement pratiquées en dispositif

Graphique 126 - À quelle fréquence avez-vous recours aux modalités d'enseignement suivantes en dispositif ? (en %)

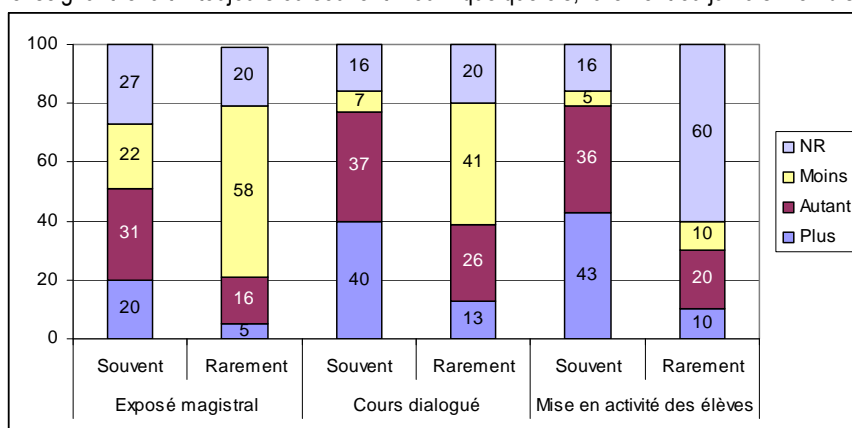


Base : 588 enseignants

La mise en activité (sous forme plutôt écrite) des élèves est pratiquée (toujours ou souvent) par 98 % des enseignants et le cours dialogué par 76 %. Seul l'exposé magistral est très peu proposé (toujours ou souvent), par 7 % des enseignants, même s'il arrive à 29 % des enseignants de le pratiquer quelquefois. Ces différentes modalités d'enseignement sont pratiquées avec la même fréquence par les enseignants quel que soit leur profil.

#### b) Les modalités d'enseignement spécifiques des dispositifs par rapport à celles des classes ordinaires

Graphique 127 – Consacrez-vous plus ou moins de temps en dispositif aux modalités d'enseignement suivantes ? (selon que l'enseignant le fait « toujours ou souvent » ou « quelquefois, rarement ou jamais » en dispositif ; en %)



Base : 588 enseignants

La modalité d'enseignement la plus spécifique des dispositifs relais est la mise en activité des élèves : non seulement elle est pratiquée en dispositif pas la quasi-totalité des enseignants mais, aussi, 43 % d'entre eux le font plus souvent que dans leurs classes ordinaires et 36 % aussi souvent (5 % le font moins que dans les classes ordinaires et 16 % de non-réponses). Le cours dialogué est lui aussi spécifique des dispositifs relais : parmi les 76 % des enseignants qui le pratiquent en dispositif, 40 % le font plus souvent en dispositif que dans leurs classes ordinaires et 37 % aussi souvent (7 % le font plus dans les classes ordinaires et 16 % de non-réponses). En revanche, le cours magistral est plus caractéristique de l'enseignement en classe ordinaire, puisque sur les 86 % des enseignants de dispositifs qui le pratiquent peu (quelquefois, rarement ou jamais) en dispositif, 58 % le pratiquent plus souvent dans leurs classes ordinaires.

## 2. Les modalités de la mise en activité des élèves

Élisabeth Martin<sup>45</sup> fait remarquer en 1998 que, dans les dispositifs relais, la relation sociale à autrui est plus souvent travaillée par les activités de socialisation, qui se réalisent plutôt dans un travail de groupe, que par les pratiques d'apprentissage qui sont, elles, le plus souvent présentées selon une progression individuelle et individualisée. Est-ce encore le cas aujourd'hui ?

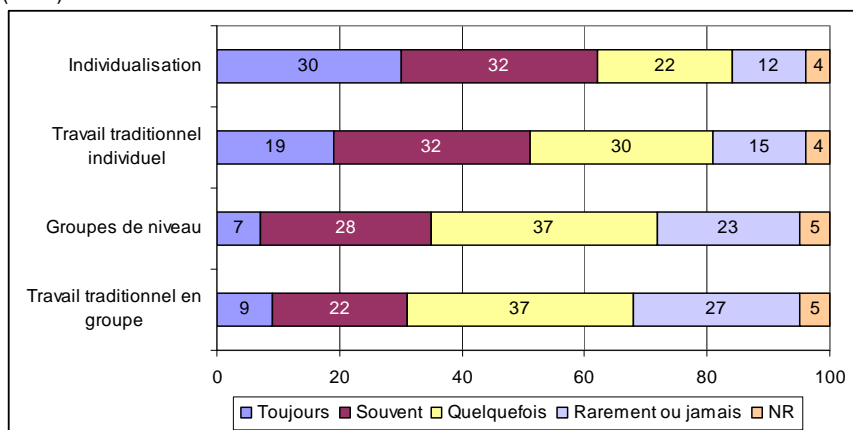
Lorsqu'il y a mise en activité des élèves, ces derniers travaillent-ils en groupe ou individuellement ? Le travail qui leur est proposé leur est-il spécifique ou est-ce le même pour tous ? En croisant ces deux questions, quatre modalités de mise en activité des élèves ont été distinguées :

- un travail différent est donné à chaque élève et les élèves travaillent individuellement. Le travail donné aux élèves est probablement choisi en fonction de chacun d'entre eux (par exemple, des compétences qu'ils maîtrisent ou non) : **individualisation de l'enseignement** ;
- un même travail est donné à l'ensemble de la classe et les élèves travaillent individuellement. Le type d'exercice donné ne dépend donc pas des compétences des élèves : **travail traditionnel individuel** ;
- un travail différent est donné à chaque petit groupe d'élèves et les élèves travaillent à plusieurs : **groupes de niveau** ;
- un même travail est donné à l'ensemble de la classe et les élèves travaillent à plusieurs : **travail traditionnel en groupe**<sup>46</sup>.

Il a été demandé aux enseignants, pour chacune de ces modalités, avec quelle fréquence ils la proposaient aux élèves de dispositifs. Ces différentes modalités de mise en activité des élèves ne s'excluent pas les unes des autres. Elles cohabitent le plus souvent chez un même enseignant, à des moments différents de la journée ou de la session. C'est ainsi que le préconise Serge Boimare<sup>47</sup> : « *Ne pas individualiser le travail, ne pas isoler les élèves, les diviser en les faisant travailler tout de suite individuellement, chacun sur son document : pas de pédagogie différenciée trop rapidement. Il faut dans un premier temps réunir les élèves sur une activité ou une tâche orale pour recréer une dimension groupale où chacun a sa place et son rôle, où chacun existe par rapport aux autres... et en relation et interactivité avec les autres. Ils doivent être tous égaux dans une même dynamique. La différenciation, l'individualisation se fera après lorsque chacun sera entré dans l'activité*<sup>48</sup>. »

### a) Les choix réalisés en dispositif

Graphique 128 - À quelles modalités de prise en charge des élèves avez-vous recours dans votre enseignement en dispositif ? (en %)



Base : 588 enseignants

62 % des enseignants pratiquent (toujours ou souvent) une individualisation de l'enseignement en dispositif. 61 % font eux aussi travailler les élèves individuellement mais c'est le même travail qu'ils proposent à l'ensemble de la classe (travail individuel traditionnel).

<sup>45</sup> Ville-école-Intégration, n° 115, décembre 1998

<sup>46</sup> Cette modalité d'enseignement qui consiste à faire travailler les élèves en groupes en donnant le même travail à chaque groupe est appelée ici « travail traditionnel en groupe » même s'il n'est pas dit que, traditionnellement, les professeurs travaillent de cette façon.

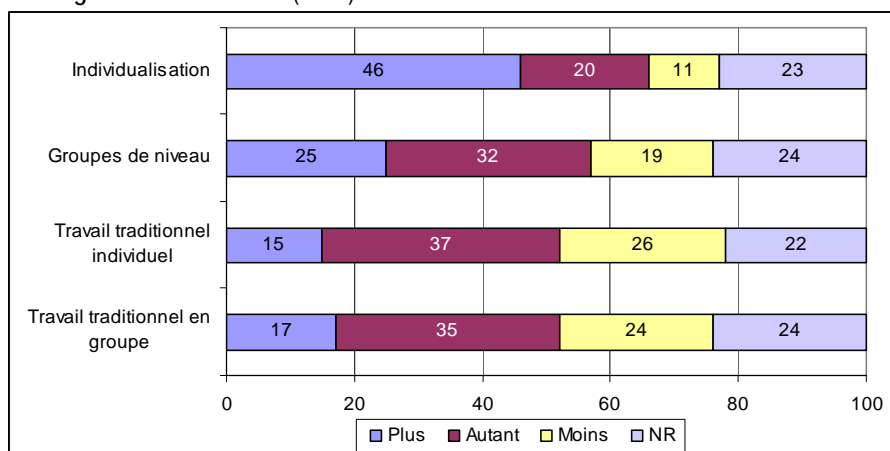
<sup>47</sup> Serge Boimare, *L'enfant et la peur de l'apprendre*, Dunod, 2004.

<sup>48</sup> Dans le même temps, Boimare explique bien pourquoi le travail de groupe n'est pas une condition suffisante pour remettre les élèves très en difficulté dans une dynamique d'apprentissage : face à des enfants qui adoptent des « stratégies anti-apprentissage » (dès qu'on leur dit quelque chose d'important, ils n'écoutent pas, ils s'agitent, ils s'endorment), il déclare : « *Cela ne suffira pas de les prendre en petits groupes. (...) Si on veut bien regarder les méthodes qui sont préconisées dans ce cas là, on prend les enfants en petits groupes et on continue comme avant. Là, je vous encourage à réfléchir à cela. J'en profite pour ouvrir une parenthèse parce que, pour moi, c'est important. Quand on parle des difficultés d'apprentissage, on en parle de façon générale. Il ne faut jamais superposer les enfants qui ont besoin d'un coup de main individuel, singulier et qui vont démarrer et d'autres, dont je parle, qui ne peuvent pas s'appuyer sur leur pensée pour apprendre. C'est deux choses complètement différentes.* »

51 % des enseignants font travailler les élèves en groupe. Parmi eux, 20 % donnent un travail différent à chaque groupe uniquement (groupes de niveaux ou de besoins), 16 % donnent le même travail à tous les groupes uniquement et 15 % pratiquent les deux modalités.

b) Les choix réalisés en dispositif par rapport à ceux faits dans les classes ordinaires

Graphique 129 - Consacrez-vous plus ou moins de temps en dispositifs relai (que dans une classe ordinaire) aux modalités d'enseignement suivantes ? (en %)

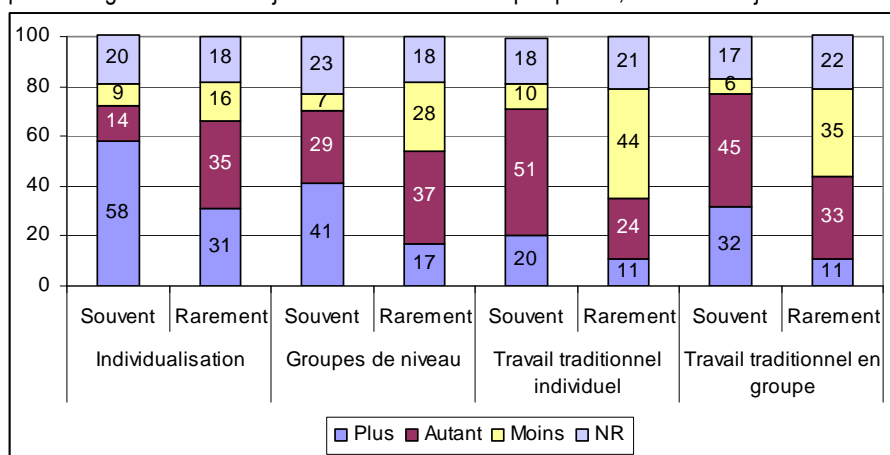


Base : 588 enseignants

D'une façon générale, deux modalités d'enseignement sont plus souvent pratiquées en dispositif : l'individualisation et, dans une moindre mesure, les groupes de niveaux. 46 % des enseignants pratiquent l'individualisation de leur enseignement en dispositif plus souvent que dans leurs classes ordinaires (58 % lorsqu'ils la pratiquent souvent en dispositif et 31 % lorsqu'ils la pratiquent rarement), 20 % le font autant et 11 % le font moins souvent (22 % de non-réponses). 25 % des enseignants constituent des groupes de niveaux en dispositif plus souvent que dans leurs classes ordinaires, 32 % le font autant et 19 % le font moins souvent (24 % de non-réponses). Les effectifs réduits permettent ces pratiques et l'hétérogénéité des élèves, qui ne relèvent pas forcément du même niveau d'enseignement, les nécessite.

Les deux modalités « traditionnelles » d'enseignement (travail traditionnel en groupe et travail individuel traditionnel) se pratiquent plutôt moins souvent en dispositif. Si 17 % des enseignants font plus de travail traditionnel en groupe en dispositif qu'en classe ordinaire, ils sont plus nombreux (24 %) à en faire moins souvent (35 % en font aussi souvent et 24 % de non-réponses). Les résultats sont proches pour le travail individuel traditionnel.

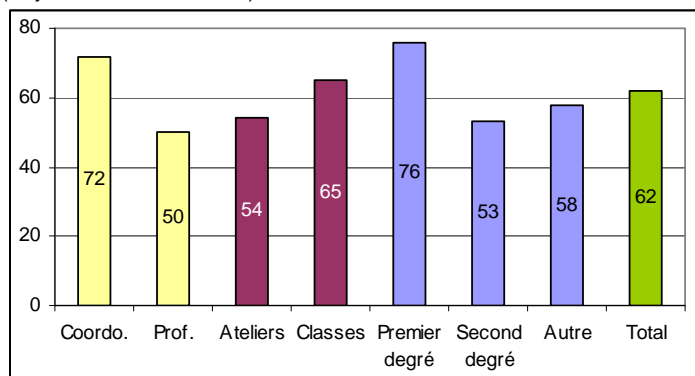
Graphique 130 - Consacrez-vous plus ou moins de temps en dispositif aux modalités d'enseignement suivantes ? (selon que l'enseignant le fait « toujours ou souvent » ou « quelquefois, rarement ou jamais » en dispositif ; en %)



Note : « souvent » regroupe les modalités « toujours » et « souvent » ; « rarement » regroupe les modalités « quelquefois » et « rarement ou jamais ».

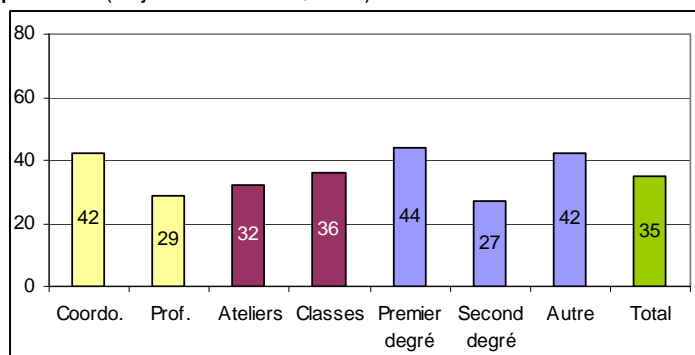
c) Les choix réalisés en dispositif selon le profil de l'enseignant

Graphique 131 - Individualisation : un travail différent est donné à chaque élève et les élèves travaillent individuellement (toujours ou souvent, en %)



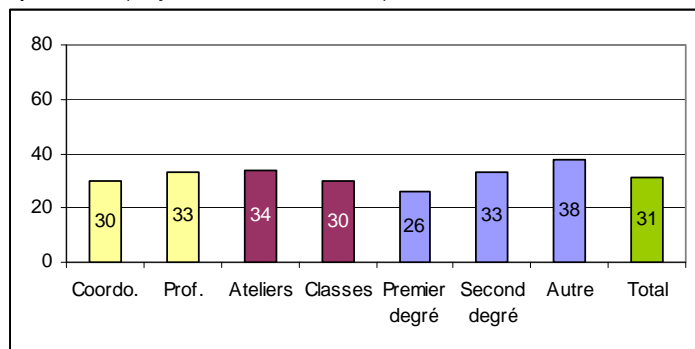
Base : 588 enseignants

Graphique 132 - Groupes de niveau : un travail différent est donné à des petits groupes d'élèves et les élèves travaillent à plusieurs (toujours ou souvent, en %)



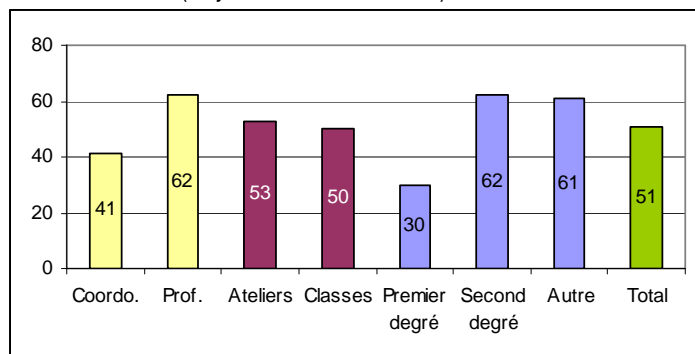
Base : 588 enseignants

Graphique 133 - Travail traditionnel en groupe : un même travail est donné à l'ensemble de la classe et les élèves travaillent à plusieurs (toujours ou souvent, en %)



Base : 588 enseignants

Graphique 134 - Travail individuel traditionnel : un même travail est donné à l'ensemble de la classe et les élèves travaillent individuellement (toujours ou souvent, en %)



Base : 588 enseignants

Le choix des modalités d'activités d'enseignement est lié au profil des enseignants :

- les coordonnateurs et les professeurs du premier degré (respectivement 72 % et 76 %) sont plus nombreux à proposer un enseignement individualisé (graphique 129) que les professeurs et les professeurs du second degré (respectivement 50 % et 53 %). Ils sont aussi plus nombreux (respectivement 42 % et 44 %) à proposer des groupes de niveaux ou de compétences (graphique 130) que leurs collègues (respectivement 29 % et 27 %) ;  
- en ce qui concerne le travail individuel traditionnel (graphique 131), ce sont au contraire les professeurs et les professeurs du second degré (respectivement 62 % et 62 %) qui le font pratiquer aux élèves plus souvent que leurs collègues coordonnateurs et professeurs du premier degré (respectivement 41 % et 30 %).

On ne retrouve pas ces différences pour le travail traditionnel en groupe, qui est proposé avec la même fréquence (environ 30 %) par ces quatre types d'enseignants (graphique 132).

Ainsi, les deux modalités d'enseignement les plus actives (enseignement individualisé et groupes de niveau) sont plus souvent pratiquées par les coordonnateurs et les professeurs du premier degré tandis que la modalité la plus traditionnelle (travail individuel traditionnel) l'est plus souvent par les professeurs et les professeurs du second degré. Les modalités d'enseignement ne sont pas en revanche sensiblement différentes en classe ou en atelier relais.

### 3. La description des modalités d'enseignement pratiquées

Lors d'une question ouverte, il a été demandé aux enseignants de décrire la modalité d'enseignement qu'ils emploient le plus fréquemment. Leurs réponses nuancent un peu la précédente.

#### • 95 professeurs citent la mise en activité des élèves

Cette mise en activité se situe parfois en début de séquence, pour placer les élèves devant des situations-problèmes : « *Je mets des élèves en activité par des exercices de découverte ou d'application. Je passe auprès d'eux afin de contrôler l'avancée de leur travail et la bonne compréhension des consignes.* » ; « *La mise en activité des élèves a pour but de les placer devant des difficultés. Les enseignants aident les élèves à surmonter ces difficultés ce qui provoque chez eux l'envie de continuer à s'investir.* »

Parmi eux, 22 professeurs déclarent qu'ils recherchent ainsi « l'autonomie » des élèves : « *J'essaie de mettre les jeunes en autonomie avec des activités individuelles, en fonction de leurs difficultés et des attentes des établissements. Ensuite, je navigue tout au long des séances entre les jeunes pour leur fournir l'aide dont ils ont besoin quand ils le demandent.* »

Ce travail en « autonomie » consiste le plus souvent en de nombreux exercices (67) que les élèves peuvent faire seuls, à l'aide de supports de cours (cités par 39 professeurs), de fiches-ressources (36) ou des Tice (5). L'idée semble être souvent de construire le cours sous forme d'exercices et/ou de fournir des fiches ressources qui permettent à l'élève d'acquérir les notions dont il a besoin pour réaliser les exercices donnés : « *J'apporte aux élèves des fiches qui servent à la fois de support de cours et d'exercices. Ces fiches sont conservées dans un classeur (je prends cinq minutes avant la fin du cours pour que les élèves rangent convenablement leurs feuilles.* » ; « *Je construis mes fiches de cours sous forme d'exercices en vue de l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences requises.* » ; « *J'utilise des fiches de cours/de remédiation. Les exercices sont de difficultés graduées, avec pour but l'acquisition des compétences.* » ; « *Les élèves travaillent sur des documents simples, à compléter en s'aidant de fiches ressources ou de recherches sur Internet. Les élèves, peu nombreux, peuvent être aidés individuellement.* »

Les supports de cours sont choisis pour leur simplicité, leur intérêt, leur faculté à mettre les élèves en activité : « *Je cherche des supports éveillant l'intérêt et l'interactivité.* » ; « *J'ai deux objectifs : 1) Redonner confiance à chaque élève en ses capacités par des exercices même très simples en vue de bâtir un projet. 2) Redonner à chaque élève un peu de confiance dans les adultes.* » ; « *La multiplication des supports (textes, images, cartes...) et des activités en lien avec le projet pluridisciplinaire : l'engagement et les arts.* » ; « *Beaucoup d'exercices écrits, préparatoires ou d'application d'une durée assez courte.* » ; « *Le support se trouve dans un livret d'apprentissage élaboré pour le dispositif dont le contenu est relié aux piliers 1 et 3 du socle commun.* » ; « *J'ai le plus souvent recours aux Tice (adaptées pour les différences de niveaux et les activités de remédiation et de réinvestissement) et j'alterne avec des activités de groupes (constructions, jeux, etc.).* »

Cette « autonomie » s'acquiert avec l'aide ponctuelle de l'enseignant qui intervient à la demande de l'élève ou en fin de séquence pour une synthèse : « *J'ai une position de médiateur entre le jeune et son fichier, son travail. Mon intervention se fait à la demande. Remédiation et individualisation du suivi.* » ; « *J'utilise des fiches de cours/de remédiation puis je reprends les notions de cours individuellement ou en groupes.* »

#### • 70 professeurs citent le travail en petits groupes

Les groupes de besoins ou de niveaux sont peu cités (17 fois). Mais 70 professeurs parlent du travail en petits groupes d'élèves surtout choisi pour les inciter à s'exprimer sur le travail à faire : « *Je privilégie le travail en petits groupes, qui permet de favoriser les échanges et également amener une meilleure écoute des consignes.* » ; « *Les élèves sont disposés par binômes ou par petits groupes avec un travail différencié en groupes ou en ateliers. Puis il y a échange.* »

Les groupes peuvent aussi être l'occasion d'un tutorat entre élèves : « *Je fais travailler les élèves en groupes avec certains élèves comme tuteurs.* » ; « *Nous faisons de la pédagogie coopérative : entraide, tutorat (en français, éducation civique, EPS) ; nous avons un projet collectif (exposé sur un thème en histoire par exemple).* » ; « *Les élèves travaillent par petits groupes de quatre à six, avec le double objectif de développer les activités de métacognition et les interactions sociales.* »

Le travail en groupe ne s'oppose pas au travail individuel. L'articulation entre les deux peut prendre différentes formes : « *J'instaure la mise en activité des élèves autour d'un travail commun mais avec un portfolio individuel qui regroupe des productions écrites. Cela permet à chacun de progresser à son rythme.* » ; « *Je pars d'un document déclencheur puis le dialogue s'instaure entre élèves, puis en petits groupes (écriture ou recherche d'informations).* »

De nombreux enseignants citent plutôt une alternance de temps individuels et collectifs : « *Je pratique une alternance entre apprentissage en petits groupes (socialisation et réconciliation avec les cours ordinaires) et travail individualisé (adaptation aux difficultés personnelles de l'élève).* » ; « *Je travaille par groupes de niveaux quand je dois expliquer une nouvelle notion puis le travail des élèves est individualisé (gestion de la rapidité d'exécution des élèves).* »

- 59 professeurs citent une individualisation de l'enseignement

Un PPS (projet personnalisé de scolarisation) est mis en place d'un pour chaque élève, suivant son niveau dans les différentes disciplines, des progressions établies en fonction d'objectifs qui lui conviennent. L'enseignement individualisé ne l'est pas forcément totalement et peut prendre différentes formes : « *En français et en mathématiques, le travail est individualisé et personnalisé. Il tient compte du niveau du jeune, des exigences du programme de sa classe et de son projet d'orientation. Nous utilisons des fiches et des applications. Notre intervention consiste à guider le jeune vers la réussite en l'évaluant de manière formative.* » ; « *Des activités propres à chacun ; une intervention de l'enseignant, en fonction du jeune.* » ; « *C'est un enseignement individualisé et assisté par ordinateur.* » ; « *Je pratique l'individualisation du travail, avec une pédagogie de projet et un travail en interdisciplinarité.* » ; « *Nous faisons un travail individualisé (en maths surtout).* »

De plus, 18 professeurs parlent de remédiation et 7 évoquent des évaluations à l'entrée des élèves ou d'évaluations diagnostiques. Celles-ci sont présentées comme les bases de l'élaboration d'une remédiation ou d'une pédagogie différenciée et individualisée : « *En fonction des résultats aux évaluations de départ et des goûts et demandes des élèves, je prépare des activités servant de remédiation ou de motivation.* » ; « *Je fais des remédiations individuelles à partir des objectifs disciplinaires indiqués par l'équipe enseignante du collège d'origine.* »

- 71 professeurs citent le cours dialogué

Le dialogue, le cours dialogué, les échanges et/ou la participation orale des élèves activement sollicitée par l'enseignant sont souvent liés à la mise en confiance des élèves, à leur valorisation et au maintien de leur intérêt : « *Les cours sont interactifs et privilégient l'oral, avec un va-et-vient entre les explications individuelles. Les adultes qui interviennent et jouent un rôle de médiateur entre le savoir des élèves et le savoir attendu. Les explications se donnent plutôt individuellement et les élèves travaillent à leur rythme. Ils sont encouragés à interroger les adultes qui, eux, surveillent ceux qui ne demandent rien mais sont perdus.* » ; « *Avant de commencer un thème, un échange s'instaure avec les élèves afin de revoir, rafraîchir la notion abordée, ce qui leur permet de construire le cours nécessaire à la réalisation des activités réalisées par la suite. C'est alors qu'ils sont en activité.* » ; « *Je pratique le cours dialogué pour être au plus près des attentes des élèves, qui manquent de confiance en eux le plus souvent.* » ; « *Je privilégie les activités orales qui les mettent en confiance.* » ; « *J'essaie de faire participer le plus possible les élèves afin de les valoriser (l'oral est plus facile pour eux que l'écrit).* » ; « *Les élèves sont directement mis en activité. À partir de leurs difficultés, donc de leurs besoins, j'adapte mon cours et je leur apporte le savoir nécessaire en dialoguant avec eux. Quelques prises de notes.* » ; « *L'interaction et la sollicitation sont très fréquentes pour maintenir au maximum leur intérêt, que ce soit par des questions directes ou à partir de supports variés.* » ; « *Je consacre beaucoup de temps au cours dialogué car les élèves des dispositifs relais ont souvent du mal à se concentrer dans les cours type magistraux.* »

- 82 professeurs présentent le cours dialogué, le travail individuel et le cours magistral comme complémentaires

En réalité, la majorité des enseignants qui citent le cours dialogué citent aussi l'exposé magistral et/ou la mise en activité des élèves, qui semblent complémentaires : « *Je pratique l'alternance entre exposés, dialogues et mise en activité des élèves.* » Ce qui diffère parfois, c'est la succession des séquences (et probablement la démarche employée).

#### Le cours magistral, le cours dialogué, puis la mise en activité

Il arrive que les enseignants commencent par le cours magistral pour aboutir au cours dialogué : « *Je fais d'abord un court exposé magistral puis un cours dialogué et enfin une mise en activité sur leur environnement.* » ; « *Je commence par la découverte ou le rappel d'une propriété ou une technique de calcul, puis je continue avec un exemple, enfin je leur fais faire des exercices à trous et des exercices en autonomie (pendant lesquels les adultes aident si besoin).* » ; « *J'alterne cours magistral (début d'heure) et cours dialogué, en m'appuyant sur les observations et les impressions des élèves face à un texte ou à une image.* » ; « *1) Découvrir (ce que je sais, ce que l'on sait tous ensemble). 2) Apprendre (nouveau ou remise en mémoire). 3) Appliquer (dans un domaine qui m'intéresse). 4) Valider (dans une grille quand je pense avoir réussi).* » ; « *J'emploie régulièrement le cours dialogué, ce qui permet à chacun d'être sollicité et de se sentir impliqué, puis je passe à la mise en activité des élèves.* » ; « *Le plus souvent, je pars d'un support (texte, image) que j'explique avec les élèves pour les amener ensuite à écrire.* »

#### La mise en activité, puis le cours dialogué, enfin le cours magistral

La plupart du temps, c'est la démarche inverse, plus inductive, qui est adoptée : « *Je mets les élèves en activité en autonomie sur des laps de temps assez courts, puis il y a une mise en commun sous forme de cours dialogué.* » ; « *Le cours s'articule autour de trois temps d'apprentissage : premier temps, quelques apports théoriques sous forme d'échanges ; deuxième temps, mise en activité ; troisième temps, retour sur les résultats de la mise en activité et élaboration de la règle générale.* » ; « *Échanges à l'oral, puis mise à l'écrit en autonomie et enfin mise en commun.* » ; « *Mise en activité des élèves (recherche, observation, questionnement) puis interaction et échange avant synthèse du groupe et passage à l'écrit.* » ; « *Construction commune d'une synthèse écrite ou d'une conclusion orale.* » ;

« J'aime établir le contact, échanger et mettre en confiance. Répondre à des questions spontanées. Ensuite, une mise en activité est nécessaire, souvent écrite, pour qu'il reste une trace. »

### La diversification

Parmi les professeurs qui déclarent que ces modalités sont complémentaires, certains insistent surtout, non pas sur leur déroulement, mais sur l'importance de leur diversification : « Le changement régulier d'activités permet de soutenir la motivation. » ; « Selon le thème choisi par l'équipe, je recherche des activités variées et suivies, pour donner un sens dans le temps au travail fourni et favoriser l'investissement des élèves. » ; « Nous dialoguons sur le document, je pose des questions de compréhension. Puis, il y a une mise en activité des élèves et une restitution. Aucune de ces pratiques n'a ma préférence étant donné que c'est l'alternance dans un même cours des trois modalités qui permet d'éviter la monotonie et qui permet aussi aux élèves de rester concentrés. » ; « Je diversifie les modalités d'enseignement, afin d'adapter au mieux celles-ci à chaque élève. » ; « Tout dépend de la discipline enseignée : en technologie, il s'agit de cours dialogués, d'expérimentations avec argumentation après avoir émis des hypothèses mais aussi de cours magistraux pour le contenu du cours. En français, il s'agit de travaux individualisés établi en fonction des évaluations de début de session, de travaux oraux autour d'un texte ou d'une œuvre littéraire. »

#### • 56 professeurs citent un travail par projet

Ces projets sont individuels ou collectifs : « J'élabore des projets avec les jeunes afin qu'ils s'investissent au mieux dans les divers apprentissages proposés. Les enseignements sont élaborés à partir de leurs centres d'intérêt. »

#### • 48 professeurs déclarent qu'ils mettent les élèves devant une situation-problème

Ces professeurs commencent leur cours avec des situations-problèmes ou cherchent à mettre les élèves en situation face à des cas concrets : « Je mets les élèves face à une situation-problème, en reprenant une compétence du socle commun de connaissances. Nous explicitons la règle ou la notion, puis nous faisons des exercices d'entraînement. La progression est établie à partir des tests de positionnement du socle. » ; « Mon objectif principal est de chercher à susciter l'activité et la curiosité intellectuelle des élèves et, pour cela, de proposer des problèmes sans réponse prédéterminée afin de favoriser les échanges autour des différentes activités. » ; « La mise en situation leur permet de réussir et de comprendre l'intérêt de l'école. » ; « Je fais partir les élèves d'un élément de leur environnement direct, y compris l'actualité, pour les amener au support cours. » ; « À partir d'une activité, souvent issue de la vie courante, cours dialogué, synthèse, application. » ; « Le mode d'entrée choisi pour les sensibiliser efficacement au travail : cinq à dix minutes de "brainstorming" en relation avec le sujet. » ; « Je définis un thème. Nous dialoguons sur les connaissances des élèves, puis je propose une mise en situation par rapport à un problème posé. » ; « Les élèves du dispositif ont besoin de manipuler et de se mettre au travail rapidement. »

12 professeurs citent la démarche d'investigation, qui part souvent d'une situation-problème : « Je privilégie la démarche d'investigation, des situations-problèmes, en faisant appel à l'expérimentation. »

#### • 21 professeurs citent un travail sur les consignes

« La mise en activité des élèves commence par les objectifs et la problématique, élaborés avec les élèves. Le cadre de travail et les consignes sont clairement énoncés et notés au tableau. (...) Explication des consignes, avec ré-explication des consignes si besoin est. » ; « Je mets souvent les élèves en activité et, la plupart du temps, je me confronte aux mêmes consignes qu'eux en faisant exactement ce que je leur demande de faire. » ; « Je passe auprès des élèves afin de contrôler l'avancée du travail et la bonne compréhension des consignes. »

#### • 13 professeurs citent des débats d'idées

« Je diffuse par exemple un support audiovisuel sur un phénomène de société (violence, emploi, drogue, justice, santé). Après une préparation sur feuille, les élèves se mettent en activité à travers un débat. » ; « Beaucoup de débats en fonction des préoccupations des adolescents. »

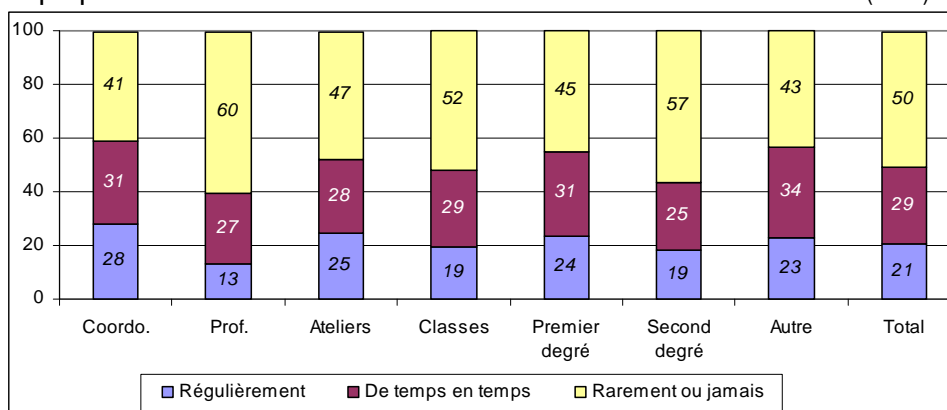
#### • 11 professeurs évoquent des pratiques d'enseignement diverses

« L'expression corporelle est utilisée fréquemment. » ; « Je leur propose différents rôles : sauveteur, juge, victime. » ; « Je leur propose une entrée dans l'activité par ce qui ressemble le plus souvent à un dévouement dû à un trop plein d'énergie, pour tenter d'arriver à une collaboration, une action collective plus organisée. » ; « Des ateliers d'écriture ou d'expression orale en vue d'un projet plus global, sur les cinq semaines : description d'une "machine humaine". » ; « L'emploi du temps est ritualisé : l'accueil et la revue de presse, puis le travail individuel, puis la fin de demi-journée est également ritualisée par des jeux de société. »



## 4. Le travail à faire en dehors de la classe

Graphique 135 - Donnez-vous aux élèves du travail à faire en dehors de la classe ? (en %)



Base : 588 enseignants

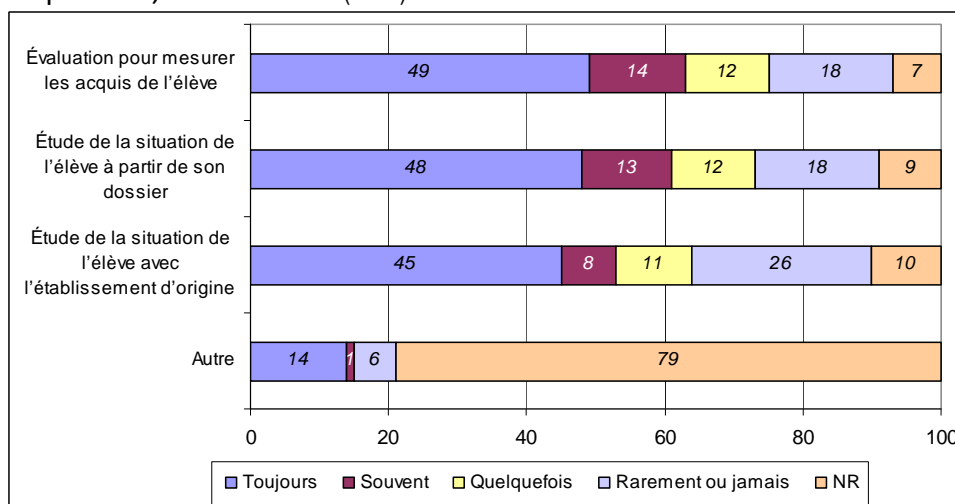
21 % des enseignants donnent régulièrement du travail à faire aux élèves en dehors de la classe, 29 % en donnent de temps en temps et 50 % n'en donnent que rarement. Hormis les coordonnateurs, qui donnent plus de travail que les professeurs, les autres différences, selon le statut ou le type de dispositif, ne sont pas significatives.

Lydie Heurdière-Deschamps et Myriam Chéreau<sup>49</sup> s'interrogent sur le peu de devoirs proposés aux élèves de dispositifs : « *L'item "organiser son travail" (pilier 7) fait partie des objectifs incontournables en atelier relais. Pourtant, il ne nous est pas apparu qu'il soit réellement travaillé et évalué sur des critères précis. D'autant qu'il est difficile d'apprendre à organiser son travail lorsqu'il n'y a pas de devoirs à faire le soir à la maison, lorsque l'usage du cahier de textes est très limité, lorsqu'il n'y pas l'obligation d'apporter ses livres et ses cahiers. L'écart entre le fonctionnement de l'atelier relais, ses exigences, et celui attendu au collège est de ce point de vue parfois très grand et rend ipso facto la compétence difficilement transposable en situation "normale".* »

## E - L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

### 1. Les évaluations réalisées à l'entrée et à la sortie de l'élève

Graphique 136 - Lors de son entrée, quelles démarches sont entreprises pour connaître la situation de l'élève (acquis et comportement) et ses besoins ? (en %)

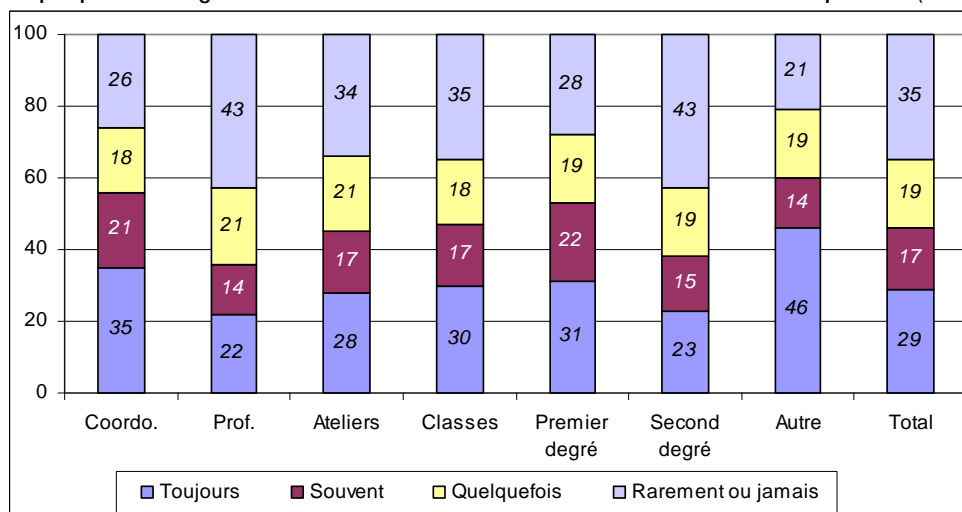


Base : 588 enseignants

Il a été demandé aux enseignants quelles démarches étaient entreprises (et avec quelle fréquence) lors de l'entrée dans le dispositif relais pour connaître la situation de l'élève (en termes d'acquis et de comportement) et pour identifier ses besoins. Les trois modalités proposées ont reçu des réponses proches : 63 % des enseignants organisent (toujours ou souvent) une évaluation pour mesurer les acquis des élèves, 61 % évoquent l'organisation d'une séance de travail de l'ensemble de l'équipe du dispositif pour étudier la situation de l'élève à partir de son dossier et 53 % citent l'organisation d'une séance de travail (réunissant un ou des membres du dispositif relais d'une part, le tuteur ou un membre de l'équipe pédagogique de l'établissement d'origine d'autre part) pour étudier ensemble la situation de l'élève. 15 % citent d'autres démarches.

<sup>49</sup> Lydie Heurdière-Deschamps et Myriam Chéreau, Centre Alain-Savary « Le retour, c'est l'affaire de tous », septembre 2011, Recherche-action sur le retour de l'élève après une session en atelier-relais, phase 2.

Graphique 137 - Organisez-vous des évaluations des élèves à leur sortie du dispositif ? (en %)



Base : 588 enseignants

46 % des enseignants organisent (toujours ou souvent) des évaluations lors de la sortie des élèves. Les coordonnateurs (56 %) et les professeurs du premier degré (53 %) le font plus souvent que les professeurs (36 %) et les professeurs du second degré (38 %).

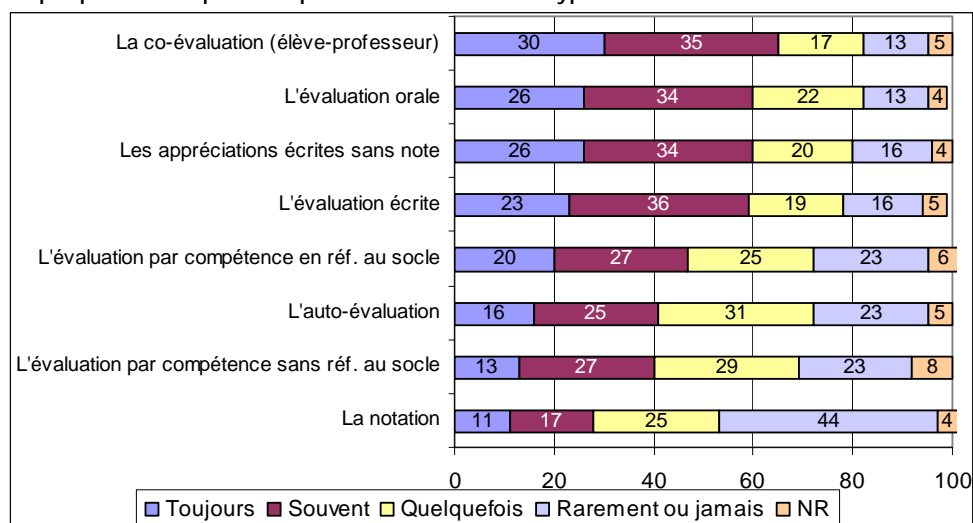
En classe et en atelier, les enseignants organisent des évaluations de sortie avec la même fréquence.

## 2. Les évaluations réalisées lors du séjour de l'élève

### a) Les types d'évaluation pratiqués en dispositif

Il a été demandé aux enseignants avec quelle fréquence ils utilisaient dans le cadre du dispositif chacun des huit types d'évaluation fournis en items.

Graphique 138 - À quelle fréquence utilisez-vous les types d'évaluation suivants dans le cadre du dispositif ?



Base : 588 enseignants

Parmi ces différentes formes d'évaluation fournies en items, on peut approximativement en distinguer trois types :

- les évaluations « actives », ce sont 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 ses évaluations : la co-évaluation, l'auto-évaluation, l'appréciation écrite (sans note), l'évaluation par compétence en référence au socle commun, l'évaluation par compétence sans référence au socle commun ;
- une évaluation plus « traditionnelle » : la notation ;
- deux formes d'évaluation qui ne sont en soi ni « actives » ni « traditionnelles » : l'évaluation orale et l'évaluation écrite.

### Les évaluations « beaucoup » utilisées en dispositif

La majorité (plus de 60 %) des enseignants de dispositifs pratiquent (toujours ou souvent) :

- la co-évaluation élève-professeur (65 % contre 30 % qui la pratiquent peu ou ne la pratiquent jamais) ;
- les appréciations écrites sans note (60 % contre 35 %) ;
- l'évaluation orale (60 % contre 36 %) ;
- l'évaluation écrite (59 % contre 35 %).

## Les évaluations « moyennement » utilisées en dispositif

En ce qui concerne les évaluations suivantes, les enseignants de dispositifs sont partagés. Environ la moitié (40 % à 50 %) les pratiquent (toujours ou souvent) en dispositif et l'autre moitié les pratiquent peu ou ne les pratiquent jamais :

- l'évaluation par compétence en référence au socle commun (47 % la pratiquent contre 48 % qui la pratiquent peu) ;
- l'évaluation par compétence sans référence au socle commun (40 % contre 52 %) ;
- l'auto-évaluation (41 % contre 54 %)

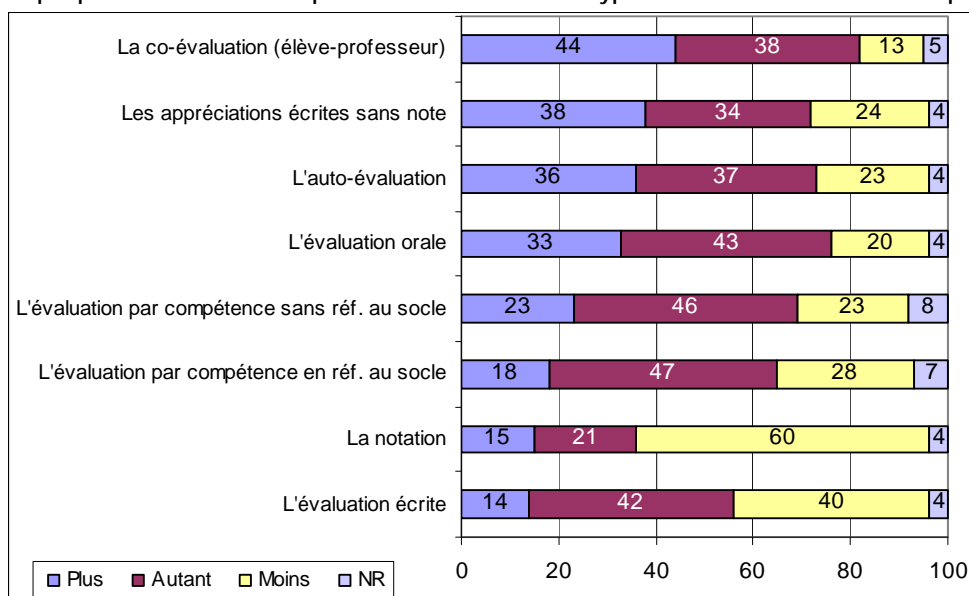
## Une évaluation peu utilisée en dispositif

Enfin, l'évaluation « traditionnelle », la notation, n'est utilisée (toujours ou souvent) que par 28 % des enseignants de dispositifs (contre 69 %). Les enseignants pratiquent-ils les diverses modalités d'évaluation plus souvent en dispositif que dans leurs classes ordinaires ?

## b) Les types d'évaluation pratiqués en dispositif par rapport aux classes ordinaires

Il a également été demandé aux enseignants, pour chaque type d'évaluation, s'ils l'utilisaient plus, autant ou moins en dispositif que dans leurs classes ordinaires.

Graphique 139 - Utilisez-vous plus ou moins souvent les types d'évaluation suivants en dispositif ? (en %)



Base : 588 enseignants

Cette question a permis de classer les évaluations en trois catégories.

## Les évaluations caractéristiques des dispositifs

Ce sont celles qui sont employées globalement plus souvent en dispositif que dans les classes ordinaires :

- la co-évaluation élève-professeur (44 % des enseignants interrogés la pratiquent plus en dispositif relais que dans leurs classes ordinaires contre 13 % qui la pratiquent moins) ;
- les appréciations écrites sans note (38 % contre 24 %) ;
- l'auto-évaluation (36 % contre 23 %) ;
- l'évaluation orale (33 % contre 20 %).

Parmi ces formes d'évaluation, trois sont « beaucoup » employées en dispositif et le sont plus souvent en dispositif que dans les classes ordinaires (la co-évaluation, de l'évaluation orale et les appréciations écrites sans note). L'auto-évaluation est moins utilisée en dispositif que les formes précédentes (par seulement 41 % des enseignants contre plus de 60 % pour les formes précédentes) mais elle l'est tout de même plus souvent en dispositif qu'ailleurs.

## Les évaluations non spécifiques des dispositifs relais

Ce sont celles qui sont employées globalement aussi souvent en dispositif que dans les classes ordinaires (la réponse la plus souvent fournie par les enseignants est qu'ils la pratiquent aussi souvent que dans leurs classes ordinaires et ceux qui la pratiquent plus souvent sont environ aussi nombreux que ceux qui le font moins souvent). Il s'agit de :

- l'évaluation par compétence sans référence au socle (46 % des enseignants la pratiquent aussi souvent dans les deux structures) ;
- l'évaluation par compétence en référence au socle (47 %).

Ces deux évaluations sont pratiquées en dispositif par environ la moitié des enseignants.

## Les évaluations caractéristiques des classes ordinaires

Ce sont celles qui sont moins souvent employées en dispositif :

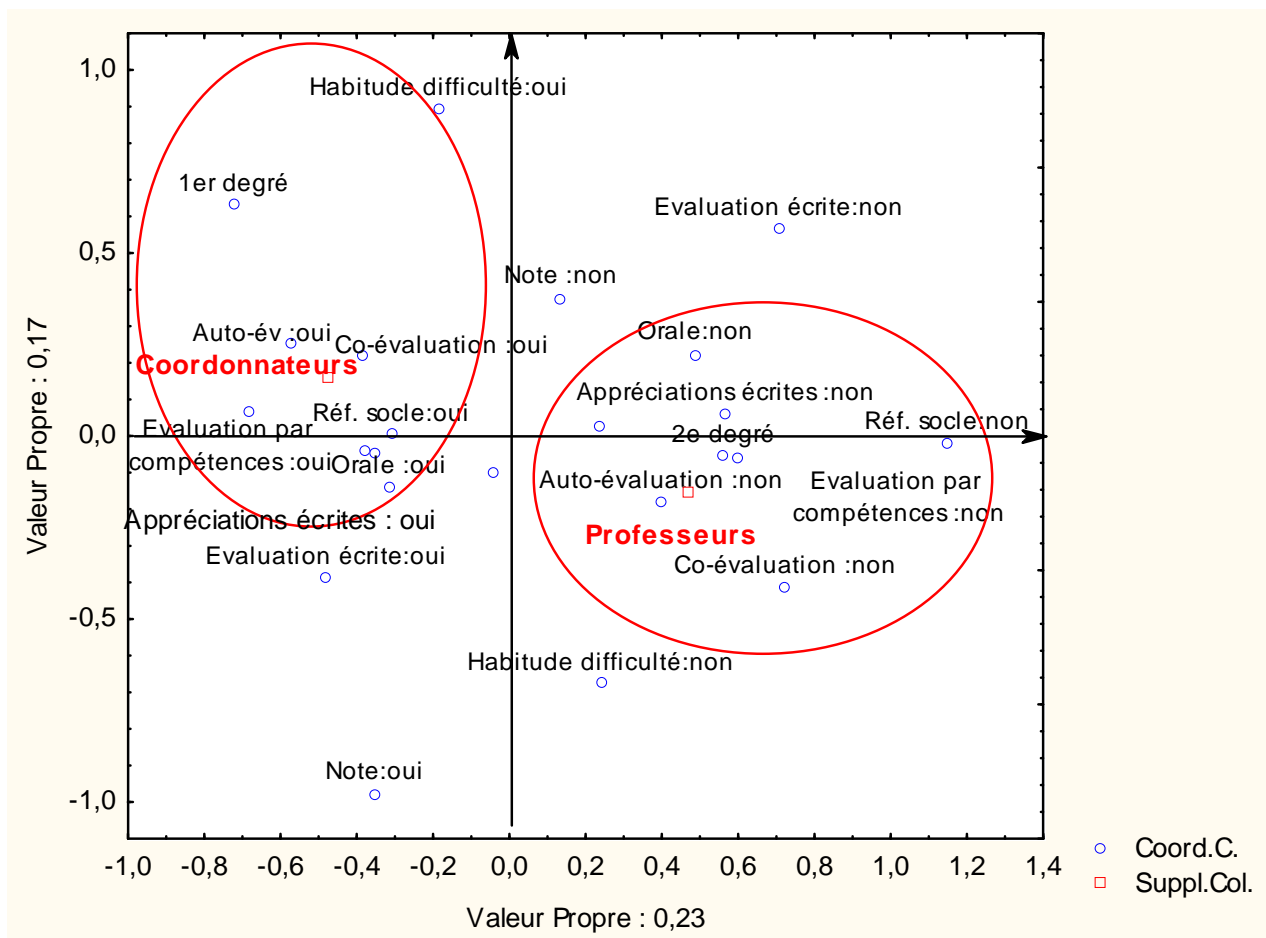
- l'évaluation écrite est employée par la majorité des enseignants en dispositif mais ces derniers l'emploient encore plus dans leur classes ordinaires (40 % des enseignants interrogés la pratiquent moins en dispositif que dans leurs classes ordinaires contre 14 % qui la pratiquent plus) ;
- la notation. Elle est employée en dispositif par une minorité d'enseignants (28 %) et 60 % l'emploient moins souvent en dispositif que dans les classes ordinaires.

Les évaluations caractéristiques des dispositifs sont les évaluations « actives » ainsi que l'évaluation orale, plus propice à rendre compte des progrès des élèves et également facile à mettre en œuvre lorsque les effectifs sont faibles. Les évaluations caractéristiques des classes ordinaires sont l'évaluation « traditionnelle » (la notation) ainsi que l'évaluation écrite, plus facile à mettre en œuvre lorsque les effectifs sont importants.

### c) Les types d'évaluation pratiqués selon le profil des enseignants

D'une façon générale, existe-t-il des profils d'enseignants plus enclins à pratiquer telle ou telle modalité ?

Graphique 140



Une analyse multi-variée permet de distinguer deux types d'enseignants au regard de l'évaluation :

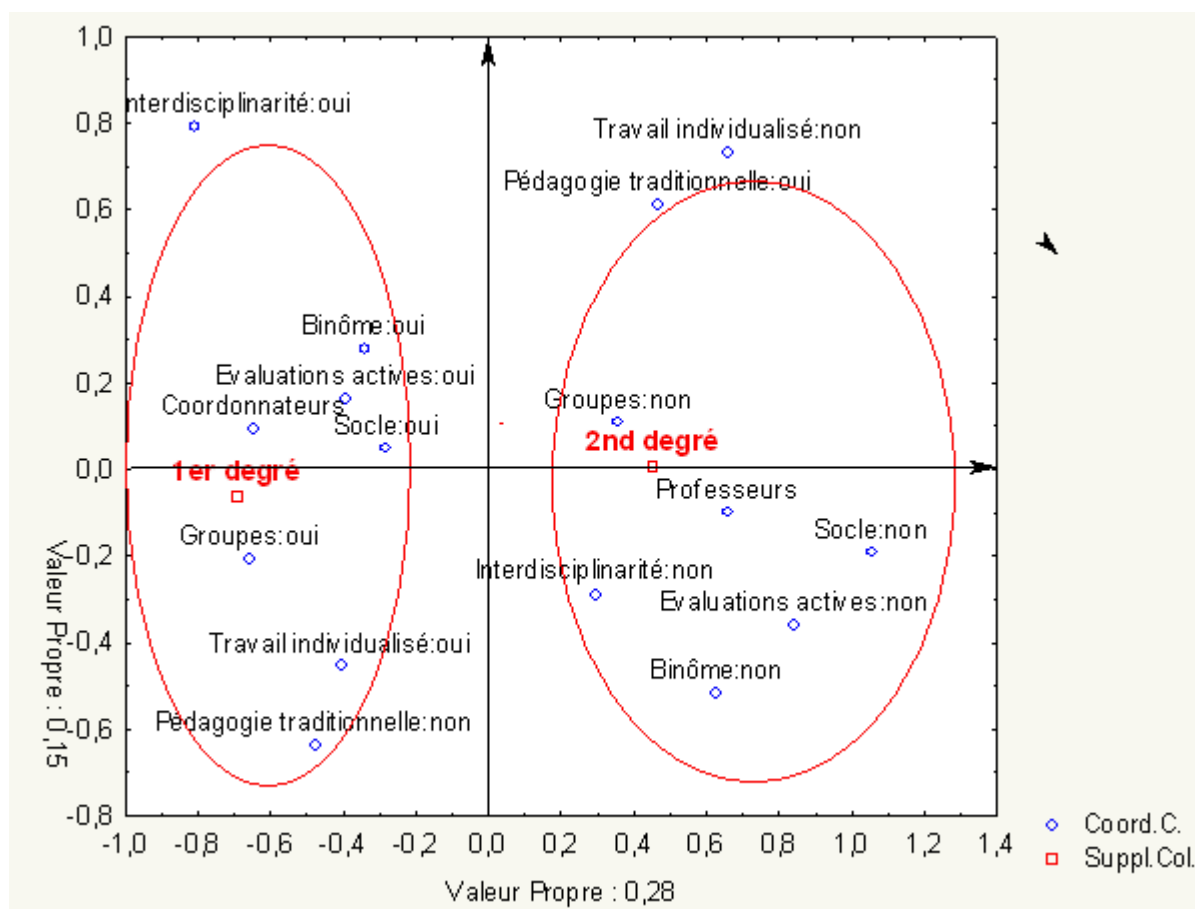
- les coordonnateurs, souvent professeurs du premier degré, ayant plus souvent l'habitude de la difficulté scolaire et qui font plutôt plus souvent référence au socle commun de connaissances et de compétences. Ces enseignants pratiquent volontiers, en plus des évaluations « traditionnelles », des évaluations « actives » (co-évaluation, auto-évaluation, appréciations écrites sans note et évaluations par compétence).
- les professeurs, souvent professeurs du second degré, ayant peu l'habitude de la difficulté scolaire et qui font peu référence au socle commun de connaissances et de compétences. Ils pratiquent essentiellement la notation et l'évaluation écrite et peu, voire pas du tout, les évaluations « actives ». Il semblerait que ces enseignants adoptent des pratiques d'évaluation traditionnelles dans leurs classes ordinaires et ne cherchent pas à faire différemment en dispositif.

Il n'y a pas de différences sensibles dans les évaluations réalisées en atelier et en classe relais.

## CONCLUSION

Une typologie des enseignants selon leurs principales pratiques d'enseignement a été réalisée à l'aide d'une analyse multi-variée.

Graphique 141



Base : 588 enseignants

Elle fait apparaître deux types d'enseignants :

- les coordonnateurs, plutôt partisans d'une pédagogie « adaptée » : ils sont plutôt professeurs du premier degré. Ils ont, durant une partie de leurs cours, des pratiques pédagogiques particulières. Ils pratiquent plus souvent une pédagogie différenciée (individualisation, groupes de niveaux) et moins souvent une pédagogie « traditionnelle » (travail individuel traditionnel). Ils font travailler leurs élèves plus volontiers en groupe 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 ». Par ailleurs, ce sont ces enseignants qui, en plus de leur enseignement, proposent aux élèves des activités de socialisation ;
- les professeurs, plutôt « traditionnels » : ils sont plutôt professeurs du second degré. Ils proposent rarement des pratiques pédagogiques particulières. Ils pratiquent plus souvent une pédagogie « traditionnelle » et moins souvent une pédagogie différenciée (individualisation, groupes de niveaux). Ils font moins souvent travailler leurs élèves en groupe 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 d'évaluations « actives ». Par ailleurs, ces enseignants proposent rarement aux élèves des activités de socialisation.

Ces deux types d'enseignants se trouvent aussi fréquemment en classe qu'en atelier relais.

Il semble que l'on retrouve donc, au sein du groupe des enseignants, le clivage souligné lors de la journée nationale de septembre 2010 sur les avantages du détour pédagogique et les craintes qu'il suscite : certains enseignants, en adoptant une pédagogie plus traditionnelle, semblent considérer les détours pédagogiques comme un abaissement du niveau d'exigences en termes cognitifs. D'autres, au contraire, ayant des pratiques plus actives, semblent y voir une occasion « de retour dans le cognitif ». Il n'est donc pas indifférent qu'un dispositif comprenne dans son équipe plutôt tel ou tel type d'enseignants.

## PARTIE V - LE BILAN DES SÉJOURS

### A - LES EFFETS SUR LES ÉLÈVES, DÉCRITS PAR LES ENSEIGNANTS

#### 1. Les effets positifs sur les élèves

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, tous les répondants s'accordent à considérer les dispositifs relais comme des structures d'aide essentielles pour les jeunes en difficulté (23 réponses vont dans ce sens), indispensables pour lutter contre l'échec et/ou le décrochage scolaire (52 réponses) : « Ces dispositifs ne peuvent pas prétendre régler les problèmes sociaux et/ou psychologiques des élèves, qui ont très souvent une histoire personnelle compliquée. Cependant, il arrive (heureusement) qu'un certain nombre d'entre eux considèrent différemment le rôle des adultes et s'engagent dans une autre formation, plus proche de leurs intérêts. » ; « Il me semble que, plus qu'hier, les ateliers relais sont l'une des clefs pour remédier à la déscolarisation et qu'ils restent une plateforme de diagnostic très importante. L'un des facteurs de réussite est l'adéquation entre les profils des élèves et les modalités de prise en charge. »

Les termes de « nouvelle chance » (11) ou de « second départ » (8) reviennent fréquemment : « Impliqué depuis neuf ans, je reste convaincu que les dispositifs permettent de donner une nouvelle chance à certains élèves, en rupture par rapport à une scolarité traditionnelle. » ; « C'est un dispositif pour ne pas "perdre" certains élèves, même si des difficultés persistent. » ; « Ce sont les seuls dispositifs, il me semble, qui permettent cette interaction famille/élève/partenaires associatifs et autres/collèges... C'est la raison pour laquelle on doit faire en sorte, tous ensemble, qu'ils perdurent et s'améliorent grâce à ce travail d'équipe. »

31 enseignants déclarent que le dispositif redonne confiance aux élèves et restaure leur estime de soi : « Ces dispositifs permettent aux élèves de reprendre confiance en eux et confiance dans les adultes qui les accompagnent, grâce au dialogue et à l'écoute. » ; « Un regard positif de l'adulte ne peut que leur être bénéfique. Ils sont très sensibles au fait d'être peu nombreux, en un lieu où un dialogue plus profond avec l'adulte est possible. » La confiance en eux des élèves ne passe pas uniquement par le regard de l'adulte ou le dialogue avec lui. Elle peut aussi s'acquérir à travers les apprentissages : « Le passage d'un élève dans le dispositif peut lui permettre un nouveau départ sur le plan des apprentissages. Il en sort souvent rassuré quant à sa capacité à apprendre. Mon objectif prioritaire est de donner aux jeunes la possibilité de penser, de réfléchir sans qu'ils aient l'impression de prendre des risques. » ; « En classe relais, il y a autant de cas que d'élèves. L'effet de la classe relais sur ces élèves est évident mais ne se formalise pas forcément immédiatement. Un travail sur l'autoportrait permet aux élèves de restaurer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. L'estime de soi : très durable. Les effets sont présents et durables mais la mise en application de ces acquis peut se faire à retardement. » ; « Cette expérience (même courte) leur prouve qu'ils sont capables d'une autre attitude par rapport au scolaire. »

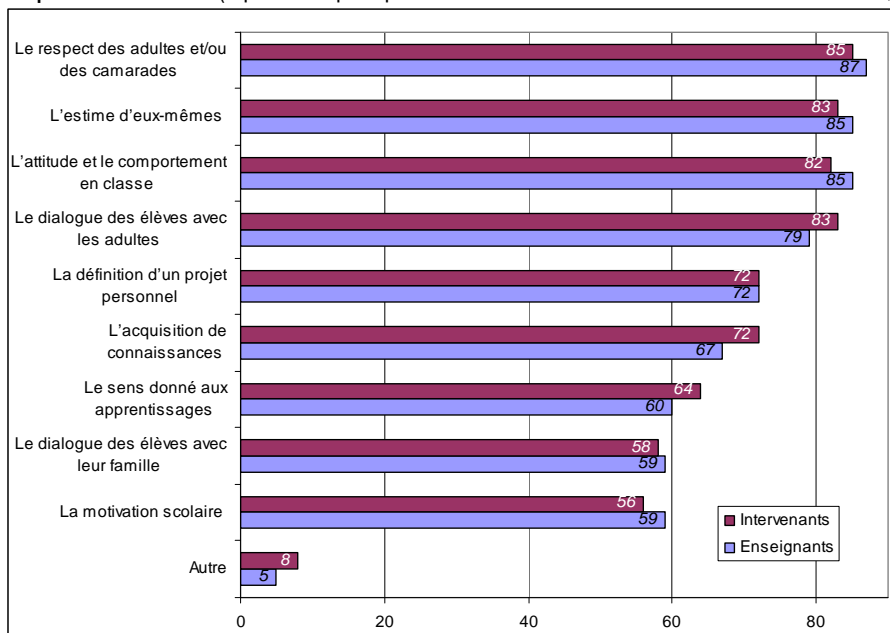
19 enseignants décrivent le dispositif comme l'occasion pour les élèves de « souffler » devant des exigences auxquelles ils ne peuvent plus faire face : « Les dispositifs relais permettent aux élèves en difficulté de se "poser" dans une structure capable de patienter. Elle s'adapte à leur niveau. » ; « Le dispositif permet aux élèves de se reconstruire dans un parcours scolaire valorisant et qui comprend des perspectives. C'est, à mon avis, une bulle d'oxygène dans le collège unique, qui permet encore à un petit nombre d'élèves de recoller à un système éducatif qu'ils ont rejeté (ou qui les a rejetés). » ; « Les structures permettent de trouver des solutions pour ces jeunes qui n'acceptent plus le système scolaire "classique". »

Permettre à ces élèves de souffler, c'est parfois leur permettre, durant un certain temps, de ne pas avoir les acquis scolaires pour objectif premier : « L'objectif prioritaire devrait être la rescolarisation et le renforcement des acquis du socle commun. Cependant, les jeunes que nous accueillons sont tellement en marge du système éducatif et social que la première chose à faire est de les apaiser, de leur rendre confiance en eux et dans les adultes et, seulement après, les acquis scolaires peuvent reprendre leur place, avec souvent de belles réussites pour eux. »

Les acquis scolaires peuvent aussi servir de moyens pour atteindre l'objectif de confiance en eux et de re-motivation : « Les sessions sont courtes. Lorsque les élèves passent par le dispositif relais, ce n'est donc pas une question de socle commun ou de niveau mais il s'agit plutôt pour eux de se remotiver, d'aller en cours, de s'assagir ou de trouver leur voie. Bien sûr, nous travaillons les bases de la grammaire ou de l'orthographe car, souvent, ces connaissances qui devraient être acquises ne le sont pas, mais c'est aussi une façon de leur montrer qu'ils ont les capacités de comprendre. Et en travaillant, ils rattrapent un retard éventuel. »

Dans une question fermée, il a été demandé aux enseignants et aux intervenants extérieurs, sur dix points donnés relevant de la socialisation et/ou du rapport aux apprentissages, quelle proportion d'élèves retireraient des bénéfices de leur passage en dispositif relais.

Graphique 142 - Dans quelle proportion les élèves retirent-ils des effets positifs de leur passage en dispositif en ce qui concerne les points suivants ? (réponses « presque la totalité des élèves » et « la moitié des élèves » ; en %)



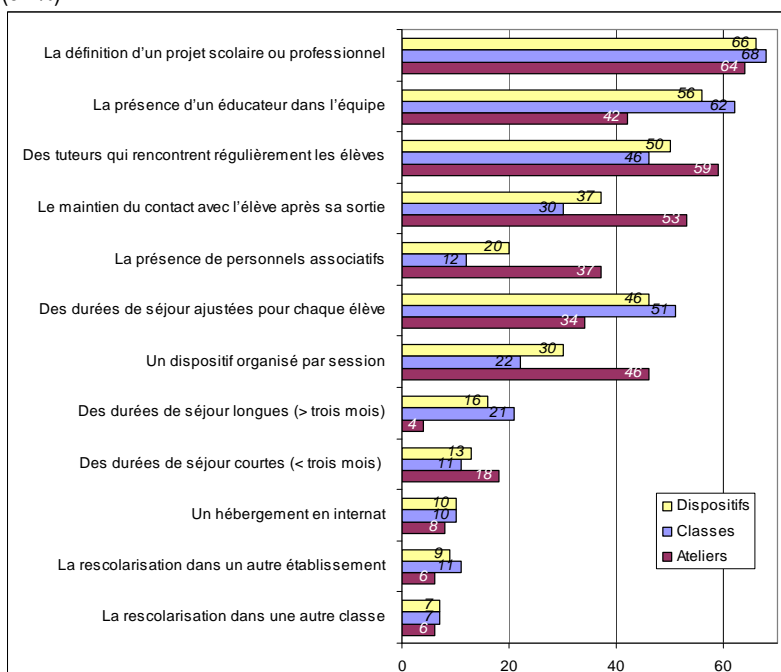
Base : 588 enseignants et 408 intervenants

Le séjour des élèves en dispositif est considéré comme positif (pour la majorité voire la totalité d'entre eux) par environ 80 % des enseignants sur chacun des points suivants : le respect des adultes et/ou des camarades, l'estime d'eux-mêmes, l'attitude et/ou le comportement en classe et le dialogue des élèves avec les adultes. Pour la majorité des élèves, le séjour en dispositif relais semble donc permettre d'améliorer à la fois bien-être et savoir-être. 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 à 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. Les intervenants extérieurs ont les mêmes réponses que les enseignants et, parmi les premiers, les éducateurs et les animateurs ont les mêmes réponses.

## 2. Les aspects les plus déterminants pour la réussite du séjour des élèves

Il a été demandé aux coordonnateurs (et aux principaux qui ont rempli le questionnaire avec eux) quels aspects de la mise en œuvre du dispositif relais étaient, selon eux, les plus déterminants pour réussir la resocialisation et la rescolarisation des élèves. Parmi les treize items proposés, ils pouvaient en choisir jusqu'à trois.

Graphique 143 - Quels sont les trois aspects les plus déterminants pour réussir la resocialisation et la rescolarisation des élèves ? (en %)



Base : 393 coordonnateurs

66 % des coordonnateurs citent la définition avec l'élève d'un projet scolaire ou professionnel comme l'élément le plus déterminant de la réussite de sa resocialisation et sa rescolarisation. Puis viennent la présence d'adultes dans l'équipe et auprès de l'élève, présence différemment souhaitée dans les classes et dans les ateliers : 56 % des coordonnateurs (62 % en classe et 42 % en atelier) considèrent comme déterminante la présence d'un éducateur dans l'équipe du dispositif (les éducateurs sont en effet plus nombreux en classe relais) ; 20 % (12 % en classe et 37 % en atelier) souhaitent la présence de personnels associatifs (ces derniers sont en effet plus nombreux en atelier relais). 50 % (46 % en classe et 59 % en atelier) considèrent comme déterminante la présence de tuteurs qui rencontrent régulièrement les élèves qu'ils suivent et 37 % (30 % en classe et 53 % en atelier) le maintien du contact régulier avec l'élève après sa sortie du dispositif. Un suivi rapproché de l'élève, que ce soit durant son séjour ou après, est plus souvent considéré comme essentiel en atelier relais, où les élèves sont plus jeunes, qu'en classe relais.

Les autres éléments, qui semblent moins importants pour les coordonnateurs, relèvent de l'organisation des séjours : en ce qui concerne le séjour des élèves, peu de coordonnateurs souhaitent qu'il dure systématiquement longtemps (16 %) ou systématiquement peu de temps (13 %). Ils sont nombreux au contraire (46 %) à souhaiter que la durée des séjours soit ajustée à chaque élève. 30 % des coordonnateurs (22 % en classe et 46 % en atelier) préfèrent que le dispositif soit organisé en sessions et 10 % que les élèves aient la possibilité d'être hébergés en internat.

### 3. Les limites de l'apport des dispositifs aux élèves

#### a) Ils sont efficaces, mais pas pour tous les élèves

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, les enseignants ont insisté sur le fait que les dispositifs ne sont pas adaptés à certains élèves, notamment ceux qui ont des problèmes psychologiques, voire psychiatriques, trop lourds, des problèmes de violence ou de délinquance, etc. (cf. partie II-A4).

La présence de ces élèves réduit l'impact positif que le dispositif peut avoir sur les autres élèves, à la fois directement et par l'image qu'elle transmet du dispositif en tant que lieu de relégation.

C'est surtout pour ces élèves eux-mêmes que le dispositif n'est pas efficace et ne fait que reporter leur problème d'orientation quelques semaines plus tard : « À la suite du dispositif relais, beaucoup d'élèves ne trouvent pas de structure adaptée à leur problématique. » ; « Il n'y a pas de solution d'orientation pour les élèves incapables de suivre une scolarité classique en collège, mais ne relevant pas de Segpa. » ; « L'orientation des jeunes élèves (cinquième/quatrième) pose souci du fait qu'il n'y a pas de structure alternative (comme il y en a en troisième par exemple). » ; « [À la fin du séjour] se pose pour de nombreux élèves la question de leur trouver une structure, ne relevant ni du médical, ni du juridique et qui développerait une approche et une aide pluridisciplinaire (scolaire, éducative, psychologique, sociale, etc.). C'est plus facile pour les élèves de troisième et/ou qui sont en voie de professionnalisation. » ; « Le devenir des élèves est très incertain et inquiétant à leur sortie. »

#### b) Ils sont efficaces, mais moins dans les domaines cognitifs

36 enseignants signalent que les élèves ne sont pas remis à niveau à l'issue de leur séjour, sur le plan des connaissances et/ou des compétences scolaires : « Tous les adolescents passés dans le dispositif sont heureux de leur séjour et ce pour diverses raisons. Le dispositif est une bouée de sauvetage, provisoire certes, mais qui a évité un péril programmé. Malheureusement, le séjour est trop court pour apporter les connaissances qui manquaient aux élèves pour suivre leur scolarité. »

#### c) Leur efficacité prend souvent fin au retour de l'élève

45 enseignants signalent globalement le problème du retour des élèves (cf. partie II-E) : « Les dispositifs relais proposant un type d'accueil et de scolarisation différent du collège, le retour au collège est souvent complexe, voire douloureux. » ; « Les élèves se sentent bien en dispositif mais ils ont du mal à retourner au collège. » ; « Les élèves peuvent se montrer fort différents. Je les sens plus en confiance (même si tout n'est pas acquis au niveau de l'estime de soi et du respect des règles), plus motivés. Cependant, je crois savoir que le retour en classe n'est pas toujours positif. » ; « Le passage en dispositif relais est pour la plupart des élèves un moment positif dans une scolarité souvent difficile (apprentissage et comportements) mais il me semble qu'au bout des six semaines, la réintégration dans le cursus "classique" est trop rapide et trop brutale pour pouvoir réellement réinvestir les comportements positifs. » ; « Le retour en classe d'origine pose le problème de l'efficacité du séjour dans la durée. » ; « Lorsqu'ils retournent dans leur collège, ils reprennent leurs "mauvaises habitudes". La classe relais n'est efficace que pour les élèves qui peuvent changer d'établissement, mais est-ce la mission de la classe relais ? ».

Il existe deux causes essentielles à ce retour difficile :

- 12 enseignants précisent que les élèves ne sont pas remis à niveau lorsqu'ils réintègrent leur classe : « Les classes relais servent à redonner une certaine confiance aux élèves, à leur rappeler les règles de vie en société, à leur redonner des bases. Cependant, il semble difficile pour certains de réintégrer le collège tant le décalage par rapport au niveau scolaire demandé est grand. » ; « L'élève peut se sentir rapidement en échec dans le travail scolaire demandé. » ; « Le passage des élèves en atelier relais ne rattrapera pas les lacunes scolaires existantes. L'élève passera sans transition d'une structure adaptée à ses besoins à sa classe d'origine : je doute donc des bénéfices à long terme. » ;

- 22 enseignants soulignent que les élèves ont encore besoin d'être soutenus, même après leur retour : « Les effets ne peuvent être durables que lorsque les élèves continuent à être soutenus par l'équipe éducative (équipe pédagogique, famille, éducateurs). » ; « La motivation et 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 soutien à l'élève pourrait passer par une image valorisante que lui renvoie l'enseignant,



une reconnaissance de ces progrès, même s'ils ne sont pas toujours réalisés en termes scolaires. Mais ça n'est pas toujours le cas : « Le dispositif est une bonne chose si, à la sortie, les élèves sont considérés autrement que pour les raisons pour lesquelles ils ont intégré le dispositif. » ; « La tolérance, la perception des élèves en difficulté n'est souvent pas la même pour les enseignants de dispositifs et pour ceux des collèges d'origine et de retour. »

Pour que le bénéfice du séjour de l'élève perdure après son retour, il faudrait donc totalement revoir les relations que le dispositif entretient avec les collèges d'origine et de retour (cf. parties III-5 b et c).

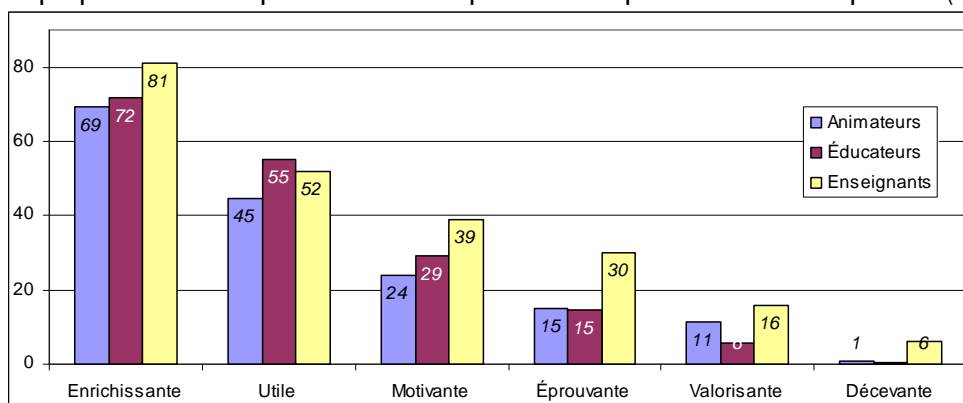
## B - LES EFFETS SUR LES PERSONNELS, DÉCRITS PAR EUX-MÊMES

### 1. Une expérience personnelle forte

Lors de la question ouverte de fin de questionnaire, beaucoup d'enseignants, même s'ils ont ensuite soulevé de nombreux problèmes, ont au préalable exprimé leur satisfaction de travailler dans ces structures : « Je trouve cette façon de travailler très gratifiante et riche sur le plan humain. Le dispositif m'a permis d'amorcer un travail de réflexion sur ma pratique et de prendre conscience, au moins en partie, de mes propres limites et/ou difficultés, notamment sur la perception des élèves en difficulté et la manière de m'adresser à eux. J'espère avoir contribué, à mon humble niveau, à les aider à bien évoluer. » ; « Je m'épanouis pleinement au contact de ces élèves. » ; « Ce travail est excessivement éprouvant. C'est difficile mais quand l'équipe est solide et impliquée, c'est merveilleux ! »

Dans une question fermée, il été demandé aux enseignants et intervenants extérieurs de décrire en deux adjectifs l'expérience que représente pour eux leur implication dans le dispositif. Pour cela, ils devaient choisir deux items parmi les six qui leur étaient proposés.

Graphique 144 - Votre implication dans le dispositif relais représente-t-elle une expérience (en %) :



Base : 588 enseignants et 408 intervenants

81 % des enseignants déclarent que leur implication dans le dispositif relais représente une expérience avant tout enrichissante, 52 % utile et 39 % la considèrent comme une expérience essentiellement motivante.

En revanche, très peu d'enseignants (16 %) la trouvent valorisante, ce qui va dans le sens des constatations de Lydie Heurdier et Myriam Chéreau<sup>50</sup> : « Les propos tenus pendant les entretiens mettent en avant l'insatisfaction des équipes des ateliers relais à voir leur travail reconnu au collège, leur difficulté à communiquer efficacement avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'élève. »

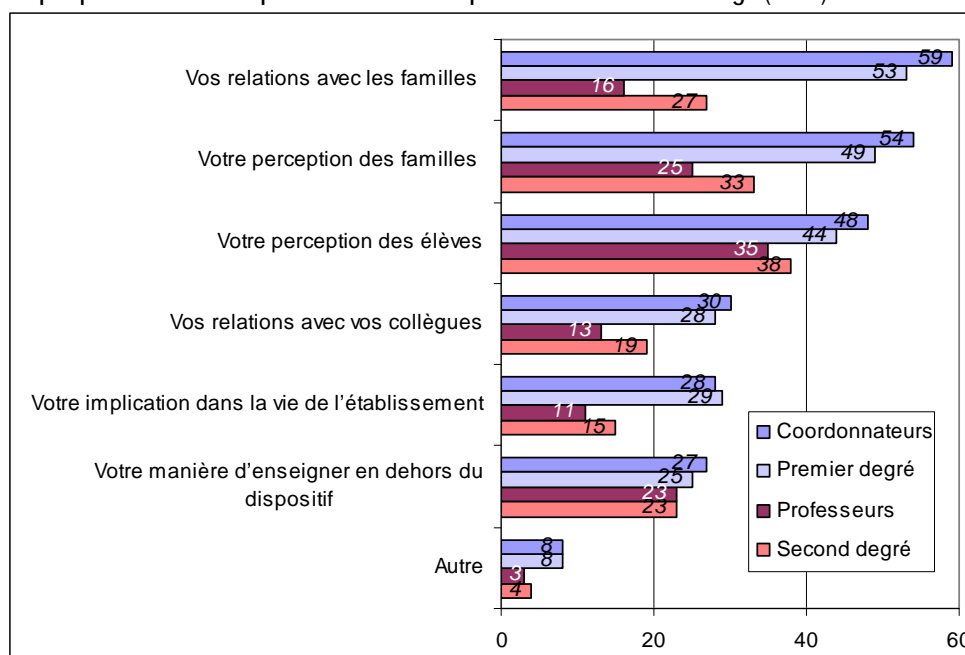
Enfin, si 30 % des enseignants considèrent cette expérience comme d'abord éprouvante, ils ne sont que 6 % à la considérer comme décevante.

Qu'ils soient coordonnateurs ou non, professeurs du premier ou du second degré, qu'ils travaillent en atelier ou en classe relais, les enseignants ont des réponses proches et les intervenants extérieurs, animateurs comme éducateurs, ont aussi des réponses proches des leurs (sauf qu'ils sont moins nombreux à trouver l'expérience éprouvante).

<sup>50</sup> Lydie Heurdier-Deschamps et Myriam Chéreau, Centre Alain-Savary, « Le retour, c'est l'affaire de tous », septembre 2011, Recherche-action sur le retour de l'élève après une session en atelier relais, phase 2.

## 2. Une expérience qui modifie leurs pratiques professionnelles

Graphique 145 - Votre implication dans le dispositif relais a-t-elle changé (en %) :



Base : 588 enseignants

### a) La perception des familles

Avec leur implication dans le dispositif, les coordonnateurs ont modifié leurs relations avec les tiers (familles, collègues, établissements) beaucoup plus souvent que les professeurs non coordonnateurs : 59 % des coordonnateurs ont modifié leurs relations avec les familles (contre 16 % des professeurs), 30 % leurs relations avec les collègues (13 % des professeurs) et 28 % leur implication à la vie de l'établissement (11 % des professeurs). Ceci peut s'expliquer par le fait que les coordonnateurs, par leur fonction de coordination, sont beaucoup plus nombreux que leurs collègues à développer des relations avec les tiers dans le cadre du dispositif (cf. parties II-D et II-E) : dans 92 % des dispositifs, le coordonnateur assure, toujours ou souvent, les relations avec les familles pendant le séjour de l'élève alors que les autres acteurs ne sont qu'une minorité à le faire ; dans 92 % des dispositifs également, il assure les relations avec l'établissement de retour alors que les autres acteurs ne sont qu'une minorité à le faire.

Par ailleurs, 54 % des coordonnateurs ont modifié leurs perceptions des familles (contre 25 % des professeurs). Mais qu'ils soient coordonnateurs ou non, ce sont essentiellement les enseignants ayant modifié leurs relations avec les familles qui ont vu leurs perceptions changer aussi.

En %		Enseignants qui ont modifié leurs relations avec les familles		
		Beaucoup	Un peu	Pas du tout
Enseignants qui ont modifié leurs perceptions des familles	Beaucoup	78	28	9
	Un peu	17	60	24
	Pas du tout	3	10	67
	NR	2	2	0
	Total	100	100	100

78 % des enseignants, coordonnateurs ou non, qui ont « beaucoup » modifié leurs relations avec les familles ont aussi « beaucoup » vu leurs perceptions changer. Même les enseignants qui ont « un peu » modifié leurs relations avec les familles ont vu leurs perceptions changer « un peu » dans 60 % des cas et beaucoup dans 28 % ; il a suffi aux enseignants de modifier « un peu » ces relations pour que leurs perceptions soient grandement transformées.

## b) La perception des élèves

La perception des élèves a été modifiée pour 48 % des coordonnateurs et 35 % des professeurs. Les coordonnateurs, par la fréquence des relations qu'ils entretiennent avec les élèves (ils dispensent 14 heures de cours par semaine contre 5 heures pour les professeurs) et leur plus grande proximité avec eux (par exemple, lors des 3 heures par semaines d'activités de socialisation), ont l'occasion de modifier plus facilement leurs perceptions.

## c) La manière d'enseigner

En revanche, l'expérience des enseignants en dispositif relais a modifié la manière d'enseigner hors dispositif chez seulement 25 % d'entre eux (quel que soit leur profil). Ainsi, alors que les coordonnateurs et les professeurs (non coordonnateurs) ont déclaré en général, sur chacun des points pédagogiques étudiés dans cette enquête, ne pas avoir la même façon d'enseigner, une proportion d'entre eux relativement faible et stable ont modifié leur façon d'enseigner en dehors du dispositif.

# CONCLUSION - PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LES DISPOSITIFS RELAIS

Un bilan général a été spontanément rendu par les enseignants lors de la question ouverte de fin : « À l'issue de ce questionnaire, qu'auriez-vous envie d'ajouter au sujet des dispositifs relais ? ». 234 enseignants ont répondu, souvent de façon fort étendue et sur de nombreux points. Les réponses ont décrit l'apport essentiel des dispositifs relais à la lutte contre l'échec scolaire mais ont aussi expliqué leurs limites, les problèmes qu'ils soulèvent et ont fourni des propositions visant à améliorer leur efficacité ou à modifier la place de ce type de structure au sein du collège unique. Ces propositions sont de deux ordres. Celles qui visent à améliorer le fonctionnement des dispositifs en l'état actuel de l'école (ce sont celles qui ont déjà été traitées tout au long de ce rapport et qui seront récapitulées ici) et celles qui visent à placer les dispositifs dans un ensemble plus vaste (l'école, le collège unique) qui, lui, serait à modifier.

## A - LES PROBLÈMES À RÉSOUDRE

### 1. Les problèmes relatifs à l'admission des élèves dans le dispositif

Le dispositif est parfois mal présenté aux élèves qui en auraient besoin : il est parfois présenté à l'élève et à sa famille comme une sanction et non comme une opportunité. Ainsi se transmet parfois l'image du dispositif comme instrument de relégation, ce qui handicape le travail que l'on peut y faire, créant ainsi un cercle vicieux auquel il est difficile de mettre fin.

On détecte les élèves perturbateurs plus souvent que ceux qui sont en difficulté : des élèves qui pourraient bénéficier d'un séjour en dispositif n'en intègrent pas toujours un parce qu'ils ne sont pas toujours identifiés par les collèges du réseau comme, par exemple, de nombreuses filles en difficulté mais non perturbatrices. Cette forme de recrutement provient de la représentation des dispositifs comme outil de relégation plutôt que d'intégration et conforte ces représentations.

Les commissions acceptent des élèves en « trop » grande difficulté :

- ces élèves ont des problèmes psychologiques ou psychiatriques trop lourds pour qu'un travail efficace puisse être réalisé avec eux dans le cadre d'un dispositif ;
- les commissions acceptent ces élèves par manque de structures adéquates ou pour répondre à des objectifs quantitatifs ;
- il n'y a pas d'effet positif pour ces élèves mais le risque est grand de perturber le travail réalisé avec les autres élèves et de conforter la représentation des dispositifs comme outil de relégation plus que d'intégration.

Les professeurs demandent donc à revoir les conditions d'admission, voire la procédure d'admission des élèves elle-même : ils demandent, par exemple, à ce que l'équipe du dispositif puisse y être impliquée.

### 2. Les problèmes relatifs à l'équipe éducative

Certaines catégories de personnel en nombre insuffisant :

- insuffisance de psychologues (pour les élèves, pour les familles, pour l'équipe) ;
- insuffisance de personnels éducatifs (pour l'éducatif, mais aussi pour l'enseignement) ;
- insuffisance d'autres personnels ;
- morcellement des équipes parce que les personnels n'y travaillent que quelques heures par semaine ;
- insuffisance des effectifs, ce qui crée un sentiment d'isolation des personnels.

Des recrutements d'enseignants qui se font par défaut : les heures dédiées au dispositif relais sont trop souvent considérées comme une variable d'ajustement pour les emplois du temps des enseignants du collège de rattachement. Cela induit une orientation vers les dispositifs d'enseignants pas forcément motivés ni expérimentés pour y travailler et des durées d'exercice dans ces structures beaucoup trop courtes (un an) pour y développer des compétences et pour les mettre en œuvre.

Des statuts souvent précaires :

- il n'existe pas de concours adapté ni de statut spécifique aux professionnels des dispositifs relais qui leur permettraient dans certains cas d'être titularisés ;
- les vacataires (enseignants ou intervenants extérieurs) qui travaillent depuis quelques années en dispositif et qui ont fait leurs preuves ne sont pas forcément contractualisés ;
- les statuts précaires empêchent les intervenants extérieurs de s'investir à long terme (par exemple, les assistants d'éducation ont des contrats de trois ans renouvelables une seule fois). Ainsi, on embauche souvent des personnels pour remplir une fonction sans qu'ils aient le statut adéquat (ex : « faisant fonction d'éducateurs »). Il y a trop peu de professionnels dans les dispositifs (mieux payés, mais aussi mieux formés et sur des emplois stables) : « On demande à des emplois précaires de réussir là où des professionnels n'ont pas su faire. »

Des personnels qui ne se concertent pas assez :

- besoin de temps institué de concertation au sein de l'équipe ;
- besoin de contacts avec les autres équipes de dispositifs pour échanger sur leurs pratiques ;
- besoin de contacts avec les établissements d'origine et de retour.

### 3. Les problèmes relatifs aux enseignements dispensés

L'une des principales faiblesses des dispositifs est que, s'ils resocialisent efficacement une grande partie de leurs élèves, leur efficacité semble moindre dans les domaines cognitifs. Les activités scolaires pratiquées par les élèves sont en grande majorité disciplinaires ou interdisciplinaires et les pratiques pédagogiques particulières sont réduites à, en moyenne, un quart du temps scolaire (et encore beaucoup moins dans les disciplines du socle). Les coordonnateurs et professeurs du premier degré (qui ont plus souvent l'habitude de la difficulté scolaire et qui ont reçu plus de formation spécifique) sont plutôt plus partisans d'une pédagogie « active » et semblent voir dans le détour pédagogique une occasion « de retour dans le cognitif ». Mais les professeurs du second degré non coordonnateurs paraissent conserver un enseignement proche de ce qu'ils font dans leurs classes ordinaires et adoptent rarement, voire jamais, des pratiques pédagogiques particulières. Ils semblent considérer les détours pédagogiques comme un abaissement du niveau d'exigences en termes cognitifs.

Des durées de séjour trop courtes : les enseignants semblent globalement considérer que c'est par un enseignement traditionnel qu'ils adapteront au mieux et au plus vite les élèves à leur retour (ce but paraît plus fréquent que celui de modifier le rapport des élèves au savoir). Si la durée des séjours était beaucoup plus longue (ce que les enseignants déclarent très souvent souhaiter), les détours pédagogiques pourraient peut-être se développer car le souci d'adaptation rapide des élèves à leur retour en collège ne serait pas aussi prégnant.

Le besoin des enseignants d'être formés à des pratiques qui pourraient modifier le rapport des élèves aux savoirs : si les coordonnateurs et les professeurs du premier degré adoptent plus souvent une pédagogie active et des pratiques pédagogiques particulières, c'est peut-être parce qu'ils ont reçu plus de formation que leurs collègues. La très grande majorité des professeurs (du premier degré, du second degré, coordonnateurs ou non) sont demandeurs de formations spécifiques pour travailler en dispositif.

### 4. Les problèmes soulevés durant le séjour des élèves

Les relations insuffisantes du dispositif avec les collèges d'origine :

- pour repérer en commun les élèves susceptibles de bénéficier du dispositif ;
- pour établir en commun des objectifs au séjour de l'élève ;
- pour que les professeurs du collège d'origine puissent continuer à suivre les élèves du dispositif, qu'ils puissent leur fournir les cours à rattraper le cas échéant ;
- pour que l'élève ne se sente pas isolé de sa classe d'origine et qu'il se sente accueilli lorsque c'est aussi sa classe de retour ;
- pour que ce travail en collaboration puisse fournir aux enseignants des collèges une image positive du dispositif.

La question de l'intégration des élèves à la vie de l'établissement de rattachement : parmi les dispositifs localisés au sein du collège (45 %), un tiers (soit 15 % de l'ensemble) semblent chercher à ce que leurs élèves n'aient pas de contacts trop fréquents avec les autres élèves. Leur localisation au sein de l'établissement de rattachement semble donc poser des problèmes (peut-être ces dispositifs n'ont-ils pas les moyens financiers de louer des locaux hors les murs).

### 5. Les problèmes soulevés par le retour des élèves

L'une des principales faiblesses des dispositifs relais est qu'un élève peut rapidement perdre le bénéfice d'un séjour dans une de ces structures, une fois qu'il retourne en milieu traditionnel.

Le manque de temps à consacrer à l'élève par les enseignants de l'établissement de retour : à son retour, l'élève n'a plus d'adulte avec qui dialoguer et sur qui il peut s'appuyer. Le suivi de l'élève, son étayage, n'est pas assez longtemps effectué durant son retour, par manque de temps et/ou de personnel.

L'insuffisante fréquence de l'intégration progressive des élèves : « Pour que le retour de l'élève ne soit pas trop brutal, il devrait être précédé d'une période transitoire de temps partagé entre le dispositif et la classe de retour. » Or, 57 % seulement des dispositifs pratiquent une intégration progressive de l'élève dans la classe de retour. Est-ce suffisant ?

Les relations insuffisantes du dispositif avec le collège de retour : des relations plus nombreuses du dispositif avec le collège de retour sont nécessaires afin qu'un travail commun puisse être établi et pour fournir aux « nouveaux » enseignants de l'élève une bonne image de celui-ci, de son séjour et du dispositif.

Le manque de tuteurs dans certains dispositifs : les relations du dispositif avec le collège de retour sont assurées par le tuteur, qui se doit de suivre l'évolution de l'élève et d'en informer les équipes. Or :

- dans 10 % des dispositifs, aucun tuteur n'est désigné, ce qui est contraire aux textes ;
- environ 8 % des élèves de dispositifs ont un tuteur hors établissement de retour (si le tuteur relève d'un autre établissement que celui de retour, ses fonctions, qui sont de faire le lien entre deux équipes pédagogiques auxquelles il n'appartient pas et d'aider un élève qui n'est pas du même établissement que lui, semblent malaisées).

\*\*\*

Les problèmes à résoudre pour améliorer le fonctionnement des dispositifs relèvent de contraintes diverses.

Les contraintes matérielles et financières :

- certaines catégories de personnel en nombre insuffisant ;
- des statuts souvent précaires ;
- le besoin de formations des enseignants et des intervenants ;
- des concertations insuffisantes des personnels ;
- des durées de séjour trop courtes pour un travail en profondeur ;
- l'intégration parfois non souhaitée des élèves à la vie de l'établissement de rattachement (coût excessif pour louer des locaux hors les murs).

Le manque de temps des acteurs :

- les relations du dispositif avec le collège d'origine sont insuffisantes ;
- les relations du dispositif avec le collège de retour sont insuffisantes ;
- le manque de temps à consacrer à l'élève par les enseignants de l'établissement de retour.

Les problèmes d'image :

- le dispositif est parfois mal présenté aux élèves qui en auraient besoin ;
- on détecte les élèves perturbateurs plus souvent que ceux qui sont en difficulté.

Les problèmes divers :

- le manque de tuteurs dans certains dispositifs ;
- la fréquence insuffisante de l'intégration progressive des élèves ;
- des recrutements d'enseignants qui se font par défaut ;
- les commissions acceptent des élèves en « trop » grande difficulté (pas d'autres structures).

Bien entendu, ces problèmes présentent un aspect systémique : tous les problèmes provenant d'un manque de moyens financiers, par exemple, réduisent les effets positifs du travail réalisé dans les dispositifs et entament de fait leur image.

\*\*\*

Mais les propositions fournies par les enseignants ont souvent dépassé le cadre des dispositifs pour se situer dans celui, plus global, du socle, de l'école et du collège unique.

## B - DES PROPOSITIONS PLUS LARGES

### 1. Des dispositifs plus nombreux pour couvrir des besoins croissants

32 enseignants décrivent la demande (les jeunes en très grande difficulté qui auraient besoin d'être accueillis en dispositif), souvent avec inquiétude, comme « immense » et « grandissante », surtout face à l'offre (les places disponibles en dispositif) : « *Trop peu de places et surtout trop peu de dispositifs relais pour un besoin grandissant. Il faudrait envisager une solution.* » ; « *J'estime que ces dispositifs doivent perdurer et s'intensifier et qu'ils doivent avoir beaucoup plus de moyens humains et financiers pour fonctionner car ils sont un maillon essentiel de paix scolaire et de réinsertion de jeunes en grande difficulté.* » ; « *Nous notons, depuis deux ou trois ans, l'arrivée de jeunes fragilisés psychologiquement, d'adolescents plus "sombres", plus dans le mal-être, nécessitant de notre part une écoute particulière.* »

### 2. Un dispositif relais dans chaque collège

15 enseignants souhaitent la mise en place d'un dispositif relais dans chaque collège : « *Les dispositifs relais sont très intéressants et il conviendrait d'en développer au sein de chacun des établissements scolaires.* » ; « *Il faudrait instaurer, dans chaque établissement, une ou deux personnes qui pourraient se substituer au dispositif relais et être au quotidien avec ces élèves en difficulté. On serait alors plus dans la prévention.* » ; « *Il s'agit d'un dispositif essentiel au sein d'un établissement de banlieue. (...) Je suis convaincue que chaque collège dit "zone prioritaire" devrait pouvoir en faire profiter ses élèves.* » ; « *Le suivi individuel des élèves dans les établissements fonctionne bien au sein du réseau. Les élèves préfèrent presque tous rester dans leur établissement d'origine et avoir une aide individualisée. L'atelier relais a ses limites.* » ; « *Je pense que, pour certains élèves, la période est trop courte. Il faudrait peut-être implanter un mini-dispositif relais dans tous les collèges pour prendre en charge immédiatement les élèves qui décrochent.* »

Ce type de dispositifs relais existe déjà. Au fil du temps, les académies ont mis en place, à l'intérieur des établissements, de nouvelles structures plus légères : les modules relais appelés, selon les cas, dispositifs de socialisation et d'apprentissage (DSA), structures d'aide à la scolarité (SAS), classes SAS inter-établissements, relais internes, structure d'accueil et d'accompagnement scolaire (SAAS), etc. Les élèves sont pris en charge dans leur propre collège, ou dans un collège de la même ville, et peuvent n'être retirés que partiellement de leur classe. Mais ces modules n'ayant été créés qu'empiriquement sans grand statut juridique, il est à l'heure actuelle difficile de connaître leur nombre. Faudrait-il les développer ? En créer dans tous les collèges ?

### 3. Un type de structure supplémentaire

12 enseignants citent le besoin d'une autre structure qui aurait les moyens de prendre en charge les élèves pour lesquels les dispositifs sont impuissants : « Certains jeunes ne sont plus "scolarisables" dans un collège. Il manque des structures adaptées pour répondre à cette situation. » ; « Les élèves qui intègrent le dispositif sont souvent des adolescents très perturbés, au passif "lourd". Il est regrettable que l'éducation nationale ne puisse disposer de dispositifs plus adaptés, à plus long terme, pour ces élèves déjà malmenés par la vie. » ; « Certains [élèves] ayant des comportements pathologiques et d'autres étant prédélinquants, je pense qu'une autre structure est à inventer, hors les murs de l'école et en rapport avec la nature : cheval, montagne, mer où ils apprendraient bien davantage et quitteraient leur statut de "petits chefs irréductibles". »

7 enseignants suggèrent la mise en place de dispositifs avec internat : « Je suis convaincu de la nécessité de mettre en place des dispositifs relais avec internat pour certains élèves évoluant dans des problématiques familiales ou sociales lourdes. » ; « Le cadrage éducatif est essentiel dans les dispositifs relais. Cependant, ce travail est souvent mis à mal par le retour systématique, chaque soir, des jeunes dans leur environnement social et familial. Il nous faut le lendemain reconstruire toutes les bases (respect des personnes et de biens, des règles de civilité de politesse...). C'est un véritable tonneau des Danaïdes. Ce problème pourrait être diminué en imposant aux plus fragiles un internat éducatif obligatoire rattaché au dispositif. » Les établissements de réinsertion scolaire (ERS), créés à partir de la rentrée 2010 (qui seront au nombre de vingt à la rentrée 2012), répondent à cette demande : ils reçoivent, pendant au moins un an, des élèves âgés de 13 à 16 ans, issus des classes de cinquième, quatrième et troisième pour une scolarité aménagée avec, le plus souvent, un hébergement en internat dans des locaux annexes permettant une prise en charge suivie de l'élève.

1 enseignant propose de créer une structure intermédiaire entre le dispositif et sa classe d'origine (de retour) qui permette une réintégration progressive de l'élève : « Dans les établissements difficiles, la présence conjointe d'une classe relais (interne) et d'un atelier relais (externe) prendrait tout son sens. Aujourd'hui, le retour de l'élève se passe sans réelle transition, par manque de temps des enseignants (ayant déjà leur classe à assurer) et de l'équipe de l'atelier relais (ayant déjà une autre session à assurer). Une classe relais interne (qui ferait sas entre l'atelier externe et la classe d'origine) conjointe permettrait d'optimiser le retour des élèves. »

### 4. Un autre fonctionnement du collège

Face aux élèves en difficulté, la réponse qui semble être fournie par les collèges est moins de faire évoluer leurs pratiques que de maintenir au contraire celles-ci, aux prix du retrait momentané de ceux, de plus en plus nombreux, qui y sont peu adaptés.

17 enseignants proposent au contraire de revoir tout le fonctionnement du collège unique, remis en cause par l'existence de ces élèves, toujours plus nombreux et aux difficultés toujours plus lourdes. Puisque les élèves en difficulté sont de plus en plus nombreux, qu'ils constituent désormais une norme (au même titre que d'autres types d'élèves), c'est au sein du collège que l'on doit modifier les pratiques enseignantes pour s'adapter à eux : « Une remise à plat du fonctionnement des collèges est indispensable pour pratiquer d'autres modes d'apprentissage, tenant compte de leurs faibles acquis et d'autres modes de gestion avec une ouverture organisée vers les secteurs professionnels. Il faut rétablir la confiance, bannir l'humiliation scolaire permanente. » ; « Il me semble indispensable de revoir les pratiques en collège et, en particulier, l'aide apportée aux élèves en difficulté. » ; « Nos élèves montrent, selon l'image de Victor Hugo, qu'il faut "une pédagogie" pour les aigles qui ne montent pas par l'escalier... Autrement dit, la vie scolaire et les pratiques pédagogiques des collèges sont à interroger. »

Les dispositifs fonctionnent comme un laboratoire pédagogique. Les enseignants proposent de transférer au collège les pratiques qui y ont été expérimentées et mises en œuvre : « Les jeunes sous tension, carencés sur le plan éducatif voire affectif, imposent des stratégies pédagogiques profondément innovantes. » ; « Il faudrait organiser des réunions d'information sur la valeur pédagogique des ateliers relais à l'attention des enseignants qui ne connaissent pas ces dispositifs. De même, il faudrait leur permettre de se former sur la question de l'adolescence, ses préoccupations et ses besoins. Être enseignant, ce n'est pas seulement dispenser des cours et évaluer des compétences. La dimension humaine fait parfois défaut à certains enseignants. C'est préjudiciable pour tout et tout le monde. » ; « Il faudrait développer la formation des équipes et des administratifs des collèges afin de mettre en place une pédagogie d'objectifs pour les élèves avant, pendant et surtout après le passage en atelier relais. » ; « Selon moi, les dispositifs relais sont efficaces mais il faudrait qu'ils organisent des actions de conseil et de prévention du décrochage auprès de certaines équipes pédagogiques dans les établissements. » ; « Les dispositifs relais ne seraient-ils pas le lieu idéal pour puiser des expériences d'enseignement à proposer ? »

Il arrive que les dispositifs relais participent à la réflexion des établissements sur leurs politiques éducatives et pédagogiques dans les classes ordinaires. Par exemple, des lieux de paroles créés dans les dispositifs ont été repris dans certains collèges. De plus, la circulaire du 21 août 2006 précise : « L'expérience des enseignants en dispositif relais peut utilement être réinvestie dans des actions de formation des enseignants de collège dans le domaine de la prévention du décrochage scolaire. » Mais, vu le nombre d'enseignants de dispositifs qui souhaitent faire bénéficier leurs collègues de leur expérience, il semblerait que cette situation soit rare.

\*\*\*

En 2000, alors que les dispositifs relais venaient d'être créés et qu'il n'en existait qu'à peine 130, Élisabeth Martin<sup>51</sup> demandait déjà, à propos de leur fonction au sein du système scolaire : « *Ces structures jouent-elles un rôle d'intégration ou de relégation des jeunes ? Ces structures vont-elles participer à l'évolution des politiques éducatives et pédagogiques des établissements d'origine ou, au contraire, préservent-elles les établissements d'un questionnement sur leurs pratiques ? S'agit-il de "traiter" des élèves marginaux ou se questionne-t-on aussi sur le fonctionnement du collège unique, sur ce que nous renvoient ces jeunes quant à la qualité de l'organisation de l'enseignement, des relations pédagogiques, de l'intelligibilité des savoirs dispensés au collège ?* »

Plus de dix ans après, ces questions restent intactes.

Même si les enseignants déclarent clairement souhaiter une remise en cause du fonctionnement actuel du collège et non son maintien par la mise à l'écart des plus fragiles, la réalité qu'ils décrivent est moins univoque que leurs vœux.

Dans les classes ordinaires, la pédagogie ne semble pas encore s'être adaptée aux élèves en difficulté et reste encore traditionnelle. Les enseignants de dispositifs déclarent souvent souhaiter transférer au collège les pratiques qu'ils ont expérimentées avec les élèves en difficulté et qui pourraient être utiles à tous, mais ces transferts sont rares, probablement parce que les relations elles-mêmes entre les équipes de dispositifs et celles des collèges ne sont pas assez fréquentes.

La prise en charge des élèves des dispositifs relais repose encore en trop grande partie sur les dispositifs eux-mêmes. Leur collaboration avec leurs partenaires, lorsqu'elle existe, permet de développer une problématique d'intégration mais elle n'est pas suffisamment fréquente. Les professeurs interrogés déclarent trop souvent regretter l'absence d'un travail conjoint avec les collèges du réseau, d'origine, de rattachement, de retour, avec la PJJ, les associations, les familles et les autres partenaires. Dans ces cas, les dispositifs ne peuvent que se cantonner au rôle d'accueil des élèves perturbateurs et de préservation des équilibres des classes ordinaires.

D'autant que de trop nombreux enseignants de dispositifs, notamment les professeurs du second degré non coordonnateurs, continuent à pratiquer un enseignement traditionnel. Puisqu'ils n'obtiennent pas les moyens de modifier leurs pratiques (des durées de séjour plus longues, des formations, des soutiens, etc.), une évolution vers des pratiques d'enseignement plus actives et plus « normatives » semble difficile.

\*\*\*

---

<sup>51</sup> Élisabeth Martin, « Pour éviter la déscolarisation des jeunes de collège », INRP Centre Alain Savary, XY ZEP mars 2000.



collection

Les Dossiers

thème

Enseignement scolaire

titre du document

Les pratiques d'enseignement  
et d'apprentissage en dispositif relais

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective  
et de la performance

date de parution

Avril 2013

conception et impression

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

[www.education.gouv.fr/statistiques](http://www.education.gouv.fr/statistiques)



9 782110 993762

## Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais

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, en plus de 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 ? Pour répondre à ces questions, deux axes d'interrogations ont été privilégiés. D'un côté, la prise en charge des élèves décrocheurs : celle-ci repose-t-elle sur les seuls dispositifs ou, au contraire, ces derniers travaillent-ils en collaboration avec les collègues du réseau, qui se sentent désormais une responsabilité devant la déscolarisation des jeunes les plus en difficulté ? De l'autre, les objectifs d'enseignement et d'apprentissage visés en dispositif relais : comment cherche-t-on à préparer les élèves à leur retour en classes « traditionnelles » ? Par des détours pédagogiques ? Par la multiplication d'activités de rattrapage et/ou de remédiation ? Les choix effectués traduisent-ils une volonté d'intégration des élèves ou l'abandon de cet objectif ?

La présente étude a été effectuée à l'aide de questionnaires envoyés dans tous les dispositifs de France métropolitaine et des départements d'outre-mer en avril et mai 2010. Elle vise à décrire les dispositifs relais à travers leurs modes de prise en charge des élèves, leurs relations avec leurs différents partenaires et les modalités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y pratiquent.

15 euros

ISSN 2119-0690

ISBN 978-2-11-099376-2

N° 005 13 2 202

ministère  
éducation  
nationale



Liberté • Égalité • Fraternité  
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE