

À propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général...

Marie-Anne HUGON

Secteur « Crise, école, terrains sensibles »
Centre de recherche en éducation et en formation
Département des sciences de l'éducation
Université Paris X-Nanterre

Résumé : Les dispositifs relais se fondent sur la reconstruction d'un rapport à l'adulte et aux apprentissages, afin d'enrayer le décrochage scolaire chez certains jeunes. Face aux questions posées par leur *réinsertion scolaire progressive*, des pistes sont indiquées. La pédagogie institutionnelle en est une, propice au travail sur le rapport à la loi et la place de chacun. L'individualisation en est une autre s'appuyant, d'une part sur les dimensions d'espace et de temps (lieux spécifiques d'activités scolaires, de remédiation, de régulation... associés à des temps différents...), d'autre part sur le projet collectif permettant l'articulation de l'éducatif et du didactique, de l'individuel et du collectif et ce, dans des activités culturellement ambitieuses. Aucune piste n'est inédite. La nouveauté tient à l'obligation aujourd'hui de les penser ensemble.

Mots-clés : Individualisation - Pédagogie différenciée - Pédagogie institutionnelle - Projet collectif - Régulation.

CET article traite de pédagogie en classe relais. En effet, il est d'usage d'attribuer l'origine des phénomènes de décrochage scolaire au collège à des difficultés externes à l'école : faiblesse des ressources économiques, culturelles et sociales de l'environnement, vulnérabilité et instabilité du milieu familial, ruptures biographiques. Mais c'est bien au sein de l'établissement et dans la classe que des jeunes manifestent des comportements de violence et d'absen-

tisme et plus généralement leur refus de s'acquitter de leur *métier* d'élève. C'est en classe que certains élèves vont se trouver plongés dans des conflits inter-individuels avec leurs professeurs et avec leurs pairs et développer des conduites les rendant insupportables à ceux qu'ils côtoient au point qu'il leur est proposé de sortir de leur établissement d'origine pour séjourner dans des dispositifs relais¹ pour une durée limitée et selon des modalités variées². La réponse de l'institution

1. Les dispositifs relais englobent les classes relais, les dispositifs de socialisation et d'apprentissage et les ateliers relais. Dans cet article, on parlera plutôt de classe relais.

2. Les différentes enquêtes de l'INRP (1999) ont montré la diversité des organisations et des pratiques. À titre d'exemple, à la rentrée 2003-2004, dans l'académie de Paris, est prévue l'organisation suivante : douze dispositifs de socialisation et d'apprentissage internes aux établissements (DSA) doivent accueillir des groupes de cinq à huit élèves pour des modules de six semaines maximum, cinq à six classes relais dans des locaux internes ou externes aux établissements recevront, au cours de sessions d'un demi-semestre des groupes de huit à dix élèves et trois ateliers relais en partenariat avec des associations sont en construction (source : documentation interne non publiée, académie de Paris).

à ces phénomènes d'absentéisme et de décrochage scolaire est d'ordre pédagogique. La raison d'être de ces dispositifs est que ces élèves y reconstruisent un rapport aux adultes, à l'école et aux apprentissages tel qu'ils retrouvent des raisons d'aller en classe et d'apprendre ; cela dans la perspective d'un retour au collège dans une classe du tout-venant ou d'une entrée dans un cycle de formation professionnelle.

Comment recréer par un *accueil spécifique temporaire* les conditions de la *réinsertion scolaire progressive*³ demandée par les textes officiels ? Quels outils, quelles stratégies pédagogiques apparaissent efficaces pour enrayer des décrochages cognitifs et scolaires aussi massifs que ceux des élèves accueillis en classes relais ? Comment faire la classe avec des jeunes qui, pour certains, associent de grandes difficultés scolaires et des troubles de comportement ? Comment travailler avec des élèves qui ne reconnaissent plus les lois de l'école et refusent tout investissement dans les activités scolaires ? Doit-on mettre l'accent sur des activités scolaires ou sur des activités éducatives ? Faut-il coller au programme de la classe d'origine ou bien retravailler des apprentissages de base, souvent défectueux ? Comment mettre en œuvre *la pédagogie différenciée et les parcours individualisés* évoqués par les textes officiels⁴ ? Quelle continuité construire avec le collège pour faciliter la réinsertion scolaire après le séjour dans le dispositif relais ?

Autant de questions pour les enseignants et qui sont très présentes dans les témoignages et débats entre acteurs des classes relais au cours des rassemblements organisés par la DPJJ et la Desco⁵. Dans l'espace de ce court article, on ne prétend pas traiter ces questions de façon exhaustive. D'une part, la connaissance du fonctionnement pédagogique de l'ensemble des classes relais est fragmentaire du fait de la diversité des situations. On peut s'en faire une idée grâce au réseau d'échanges construit par la DPJJ et la Desco. Les enquêtes de l'Institut national de recherche pédagogique et les rares monographies et témoignages d'enseignants et d'éducateurs publiés apportent également des informations sur le fonctionnement pédagogique des classes relais. Citons par exemple l'ouvrage de Claude Guedj (2001) qui décrit son exercice de professeur de lettres au sein d'un dispositif accueillant des élèves en décrochage lourd. Pour cet article, on s'appuie sur les écrits des enseignants et des éducateurs des classes relais déjà publiés, sur les données issues de l'enquête par entretiens menée par Jacques Pain et Stéphane Dervaux (1997) auprès de jeunes et d'enseignants en classe relais ainsi que sur les monographies réalisées dans le cadre du secteur *crise, école, terrains sensibles*⁶. D'autre part, l'objet de cet article n'est pas d'énoncer des modèles pour l'action pédagogique : la démarche serait d'ailleurs contestable et hasardeuse. Des cadres de travail pour

3. Circulaire du 17 mai 1999.

4. Circulaire du 14 septembre 1999.

5. MEN et ministère de la Justice, *Les classes relais : réunions interacadémiques des acteurs des classes relais, novembre 2000-mars 2001, les ateliers*, 2001.

Desco : Direction de l'enseignement scolaire.

DPJJ : Direction de la protection judiciaire de la jeunesse.

6. On trouvera dans la bibliographie de M.-A. Hugon et J. Pain, *Classes relais, l'école interpellée*, CNDP-Crap, Amiens, 2001, les références de l'enquête menée par J. Pain et S. Dervaux et celles des monographies réalisées à l'université Paris X-Nanterre.

la pratique pédagogique et didactique sont déjà à la disposition des enseignants grâce aux travaux des groupes de réflexion disciplinaires, mathématiques, français, activités scientifiques et technologiques mis en place par la DPJJ et la Desco⁷. Des outils spécifiques d'évaluation et de remédiation en français et en mathématiques ont été construits et sont proposés aux enseignants dans le cadre d'actions de formation. Notre propos dans cet article est différent. Nous voudrions indiquer des pistes de travail qui répondent en partie aux questions énoncées au début de cet article. Ces propositions, inspirées de pédagogies généralement à l'œuvre à l'école élémentaire et de pédagogies de la réparation et de la grande difficulté scolaire, peuvent être mises en œuvre dans des dispositifs relais ; certaines le sont déjà⁸.

INDIVIDUALISER : DE QUELQUES MALENTENDUS ET DE QUELQUES LEVIERS POUR L'ACTION PÉDAGOGIQUE

Les circulaires officielles suggèrent de construire des parcours pédagogiques ajustés à partir de bilans individualisés initiaux.

Face à l'extrême diversité des difficultés des élèves des classes relais, il est nécessaire d'individualiser les enseignements en s'appuyant sur une analyse fine de leurs compétences et de leurs difficultés. Les outils techniques sont là qui peuvent aider à poser un diagnostic fin et à envisager les remédiations nécessaires. Cependant, il faut écarter un malentendu : il ne s'agit pas ici d'assimiler l'indivi-

dualisation, comme on le fait souvent, à des exercices individuels à réaliser en parallèle. Assigner à chaque élève une série de tâches, ajustées à son niveau supposé, pour qu'il les réalise en autonomie, présente un intérêt limité : c'est un moyen de diminuer tensions et agressivités entre élèves et cela peut donner à l'enseignant l'impression de contrôler les interactions entre les élèves. Cependant, cette stratégie est souvent illusoire et induit même parfois des effets inattendus et dommageables : des enseignants en classe relais ont ainsi observé que des situations de face à face, seul, systématisé avec l'ordinateur et/ou la fiche d'exercice et l'enseignant réactivaient des angoisses (INRP, 1997). Par ailleurs, se pose la question du choix de la tâche à proposer en activité individuelle. Il est discutable d'envisager des moments de travail individuel en autonomie pour des activités complexes. Il serait aberrant que les élèves soient laissés seuls face à des activités problématiques pour eux. Alain Laguarda, Daniel Duval et Catherine Dominique (1999) l'observent à propos de la pédagogie dans l'ALS : bien souvent les coins bibliothèque et les coins informatique ne sont que des lieux de pseudo-activités lorsque les élèves y sont livrés à eux-mêmes. Si donc on peut réserver des moments d'activité individuelle pour l'entraînement de compétences acquises, pour des apprentissages complexes, il convient en revanche de s'appuyer sur les médiations de l'enseignant et sur celles des autres élèves. Les aides et les supports apportés par l'enseignant et ajustés aux compétences et aux besoins de chacun permettront de

7. D. Barataud, E. Martin, J. Puyalet, *Enseigner-apprendre en classe-relais*, MEN-Ministère de la Justice, 2002.

8. Cet article reprend en les résumant des éléments du chapitre IV « Enseigner en classe relais » in M.-A. Hugon, J. Pain, *op. cit.*, 2001, p. 117-159.

soutenir chaque élève dans sa tâche, la collectivisation systématique du travail permettra des échanges avec les autres élèves et des confrontations de points de vue : les travaux de la psychologie sociale ont montré qu'ils étaient propices, non seulement à la socialisation, mais aussi aux progrès intellectuels.

Probablement, faut-il penser l'individualisation en association avec d'autres modalités de travail et faire alterner des moments d'activité individuelle et des moments d'activité collective. D'un point de vue opérationnel, un tel choix signifie : d'une part travailler sur les ressources pédagogiques que constituent *le temps* et *l'espace* et d'autre part construire des propositions d'activité telles que le travail individuel puisse trouver son sens dans un *projet collectif*. Finalement, l'individualisation est ici comprise comme la version la plus avancée d'une pédagogie différenciée.

L'espace et le temps : des outils pédagogiques pour l'individualisation

Au collège, les enseignants ont peu de moyens pour agir sur deux dimensions de la pédagogie : l'espace et le temps. De ce fait, elles sont rarement travaillées à ce niveau des enseignements. Pourtant ces questions sont d'importance dès qu'on s'interroge sur l'association entre activités individuelles et activités collectives et cela d'autant plus que les élèves des classes relais ont, pour certains d'entre eux, *exploré* dans l'espace et le temps de la classe au collège ou bien l'ont désertée. En classes relais, les enseignants accueillent les élèves dans des contextes nouveaux (classes inter-nées/classes externées, espace unique,

durées différentes). Ils peuvent jouer sur plusieurs ressorts qui favorisent la mise en place d'une pédagogie différenciée :

- une organisation de l'espace de la classe relais qui permette une diversification des activités,
- une organisation du temps ajustée à cette diversification,
- une organisation du temps de présence de chacun ajustée à son parcours personnel.

À cet égard, les pratiques en école élémentaire, dans l'enseignement spécialisé et en particulier dans les classes qui se réclament de la pédagogie institutionnelle, peuvent inspirer l'action des enseignants en classe relais⁹. Elles montrent qu'il est possible d'accueillir des élèves dans des lieux où on peut travailler ensemble mais aussi individuellement, où on peut se parler et aussi entendre le silence, où on peut se déplacer sans gêner les autres, où on peut ne rien faire pendant que les autres développent des activités, où on peut s'extraire du groupe sans s'en exclure.

Dans ces classes, l'espace est *un matériau de vie*¹⁰. Il est organisé en sous-espaces correspondant à des activités variées et bien repérées visuellement par des marquages et des affichages. Cette structuration rend possible la cohabitation de diverses activités et une diversification de la pédagogie et permet en même temps de travailler la place de chacun. On agence ainsi des espaces pour des ateliers en autonomie, des espaces pour des moments de remédiation, des espaces pour des moments de régulation du groupe, enfin des espaces pour sortir du groupe, ne rien faire et décompresser lorsqu'on le juge néces-

9. E. Héveline, B. Robbes, *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Hatier, 2000.

10. A. Laguarda, D. Duval, C. Dominique, *Pour une classe réussie en AIS*, Nathan, Paris, 1999, p. 23.

saire. Ces derniers permettent des *sorties psychologiques contenant*, pour reprendre une expression de Jacques Pain qui préviennent la fuite dans l'absentéisme ou l'agressivité. À la définition de ces différents espaces, correspond la gestion de temps différents :

- temps de réalisation de projets périscolaires ou éducatifs servant éventuellement d'appui aux apprentissages scolaires,
- temps d'activités scolaires proprement dits au cours desquels l'enseignant est disponible pour travailler en remédiation avec un élève pendant que d'autres travaillent en atelier,
- temps de régulation du groupe et de travail sur les règles de vie commune.

Avec une telle organisation conjointe du temps et de l'espace de la classe, chaque élève au cours de la journée, alterne entre travail individuel, échanges et confrontation avec ses pairs et travail individuel avec l'enseignant entre activités dites scolaires et activités éducatives, les unes alimentant les autres. Ces situations font l'objet de régulations au sein d'instances définies.

Le troisième levier pour l'individualisation sur lequel jouent spécifiquement les enseignants en classe relais est celui d'une gestion contractuelle et modulée du temps de présence de chaque jeune. C'est le principe de la pédagogie dite *par étapes* mise en œuvre dans certains dispositifs relais ¹¹. Il s'agit de prendre appui sur des durées travaillées avec le jeune et scandées par des étapes, pour peu à peu réintroduire des horaires scolaires

et progressivement des activités d'apprentissage scolaire et l'acceptation de la règle.

On attirera ici l'attention sur le caractère paradoxal des outils qu'on vient d'évoquer : c'est avec une approche flexible et diversifiée de l'organisation de l'espace et du temps qu'on architecture des dimensions qui s'avèrent structurantes pour les élèves. À l'inverse, on voit bien comment la rigidité des écoles du tout-venant (aussi bien dans l'organisation du temps, de l'espace, de la pédagogie) malmène les élèves et les adultes, est source de tension et de conflits interpersonnels et contribue à ce que se délite un parcours d'élève.

Le projet collectif : une ressource pour l'individualisation

C'est à travers un projet stimulant et ambitieux qui concerne le collectif que les activités individuelles trouveront leur sens. Individualisation et pédagogie du projet sont intimement liées. C'est là d'ailleurs où les activités dites éducatives s'articulent avec le travail dit scolaire ou sont parfois à l'origine de celui-ci. Des projets collectifs forts semblent être le moyen privilégié pour associer des moments d'activité individuelle, avec des moments d'activité collective, en vue de produire un chef d'œuvre en commun ¹². La réalisation d'émissions de radio, l'écriture au sein d'ateliers de nouvelles de science-fiction aboutissant à une publication dans un ouvrage collectif ¹³ relèvent de cette démarche. On peut citer aussi la réalisation par une classe relais de Charleville d'un film collectif sur Rimbaud ¹⁴. Dans

11. J.-P. Cabassol, C. Legrigeois, (coord.), *L'impossible n'est jamais certain*, MEN-Desco, p. 21 et sq., 2001.

12. On trouvera dans les comptes rendus des ateliers des rencontres académiques différents exemples de projets culturels forts.

13. Expérience rapportée dans C. Guedj, *Motivation scolaire : un dispositif prend le relais*, CNDP, 2001.

14. Expérience rapportée par le professeur de la classe relais de Charleville, Anne Deschamps aux ateliers des rencontres interacadémiques, MEN/PJJ, 12 décembre 2000, Paris.

ce type d'activité, les élèves travaillent seuls et ensemble leur maîtrise de la communication écrite et orale et celle d'autres moyens de communication. Les travaux individuels s'inscrivent dans l'horizon d'un projet valorisant pour le groupe. La dynamique collective soutient les activités et apprentissages individuels.

PROPOSER DES ACTIVITÉS CULTURELLEMENT AMBITIEUSES

Les projets de groupe qu'on vient d'évoquer affichent des ambitions culturelles élevées. C'est le cas du travail sur Rimbaud qui a permis aux élèves d'une classe relais d'entrer de façon active dans la culture lettrée.

Ceci peut surprendre, tant est grande, avec des élèves en difficulté d'apprentissage, la tentation de travailler au contraire sur des contenus modestes. Les enquêtes de l'INRP montrent que certains enseignants considèrent qu'ils doivent se contenter de colmater quelques lacunes et inculquer éventuellement des savoir-faire pour aider ces jeunes à être moins repérables et repérés lorsqu'ils retourneront dans une classe ordinaire de collège. De plus, chez certains élèves des classes relais, se manifestent des demandes de faire ce qui semble être de la *vraie école* – des dictées, des opérations – et une méfiance envers un enseignement qui, différent de leçons plus conventionnelles, les différencierait encore plus des autres élèves.

Or, on ne voit pas comment on arriverait à réveiller des curiosités intellectuelles en proposant des activités trop faciles et trop stéréotypées même si elles paraissent au premier abord rassurantes. Au contraire, on a peut-être plus de chance

de susciter le désir de comprendre et celui d'apprendre si on propose des contenus intéressants. Il est réjouissant et valorisant de redécouvrir son propre pouvoir de penser et de comprendre même si, comme l'a montré Serge Boimare¹⁵, on s'en défend car la redécouverte de sa propre capacité à penser peut aussi bousculer et effrayer. Apprendre pour certains élèves serait une opération dangereuse qui déstabiliserait des équilibres précaires reposant sur l'évitement de toute remise en cause.

Le pédagogue travaille avec ces inquiétudes en se servant, comme le suggère Boimare, de médiations culturelles pour les déplacer. Les grandes mythologies sont à cet égard une ressource : elles inscrivent l'individu dans une transmission et en même temps, parlent des angoisses les plus archaïques. Des pratiques pédagogiques s'inscrivent dans cette approche. Ainsi, à partir des travaux de Boimare, Rémi Casanova a mis au point, en classe de perfectionnement, une méthode d'apprentissage de la lecture qui s'appuie sur l'étude collective du mythe d'Héraclès¹⁶.

Par le soutien de la structure, de l'organisation et du collectif, il revient aussi au pédagogue de créer les conditions de sécurité intellectuelle et affective qui encourageront les élèves à entrer de façon authentique dans les apprentissages.

TRAVAILLER SUR LA LOI ET LA PLACE DE CHACUN

L'insécurité intellectuelle et affective que manifestent certains des élèves arrivant en classe relais résulte d'histoires personnelles chaotiques, mais aussi de parcours scolaires désastreux, au cours desquels

15. S. Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 1999.

16. R. Casanova, *La classe spécialisée, une classe ordinaire ?* ESF, Paris, 1999.

ils se sont retrouvés enfermés dans des interactions dysfonctionnelles et pathogènes avec les enseignants, leurs camarades et l'institution scolaire. Les témoignages d'élèves recueillis par Jacques Pain et Stéphane Dervaux (1997) montrent que dans leur histoire scolaire, ces jeunes se sont conformés à des rôles négatifs (le fou, le perturbateur) et ont eu à faire à des enseignants qui doutaient d'eux.

Avec des élèves qui ne vivent plus leur relation avec leur environnement scolaire que sur le mode du conflit et en viennent à ne plus saisir l'interdit du passage à l'acte, travailler avec les techniques, les méthodes, les concepts de la pédagogie institutionnelle, s'avère une démarche particulièrement féconde. Aussi plusieurs dispositifs relais s'en réclament-ils explicitement. Parmi les multiples systèmes de médiations mis en place dans l'espace de la classe en pédagogie institutionnelle pour construire un milieu éducatif, ce sont le plus souvent les différents lieux de parole et en particulier le *conseil* qui sont repris dans les dispositifs relais. Ces lieux de parole sont des espaces clairement différenciés et inscrits dans l'emploi du temps de la classe. Ils permettent que rien ne soit jamais traité sous la pression de l'urgence et de la passion. Le *conseil* est une instance d'information, d'analyse et de décision collective. C'est aussi un lieu de co-éducation au conflit et d'apprentissage du partage du pouvoir et des responsabilités. C'est un moyen de régulation du groupe, le lieu où finalement on accède à un langage commun qui permet de se parler, de faire ensemble et de tenir parole.

Une recherche menée par Marie Ehlinger (1999) permet de se faire une idée sur le fonctionnement au jour le jour d'une classe relais pensée à partir des outils de la pédagogie institutionnelle¹⁷.

Dans cette classe, trois sessions sont proposées chaque année. Pour les deux premières sessions, sept semaines de cours sont dispensées en classe relais avec maintien des langues vivantes au collège. Les élèves accueillis sont agités et absentéistes mais le processus de déscolarisation est peu avancé. L'objectif est de réintégrer dans la classe d'origine. La troisième session de mars à juin prend en charge des jeunes plus marginalisés. Des places sont réservés à des jeunes sous mandat PJJ, déscolarisés depuis plus de six mois. L'objectif est de mettre en place un projet d'orientation professionnelle.

La *réunion jeunes-adultes* qui s'inspire du *conseil* est une institution reconnue de tous. Elle est inscrite dans l'emploi du temps. Elle est présentée d'entrée de jeu dans les termes suivants: *La réunion n'est pas un moment où il n'y a pas cours mais un moment où on apprend différemment*¹⁸. Les *ceintures* (c'est-à-dire en pédagogie institutionnelle: les niveaux de compétences scolaires et comportementales atteints par chacun) inspirent les fiches d'auto-évaluation. Les *métiers* (c'est-à-dire: les responsabilités et les pouvoirs confiés à chacun par un vote de la réunion) sont mis en place à l'occasion de la préparation d'un séjour à la montagne. L'observation du déroulement des réunions montre qu'assez rapidement chaque jeune s'approprie le sens et les principes de fon-

17. M. Ehlinger, *Les outils de socialisation utilisés pour des élèves en classes relais*, mémoire de maîtrise, Paris X, sous la direction de J. Pain et de A. Vulbeau, Université de Nanterre/Paris X, 1999. Cette classe est aujourd'hui fermée.

18. M. Ehlinger, *op. cit.*, 1999, p. 64.

tionnement de la réunion. Parallèlement, des changements notables dans les comportements individuels se manifestent. Les groupes apprennent peu à peu à communiquer et à négocier entre eux, la réunion devient un temps inscrit dans le quotidien de la classe. Les enseignants et élèves l'utilisent pour gérer les conflits.

Dans cette classe, comme dans les autres dispositifs relais où les éducateurs et enseignants s'appuient sur des éléments de la pédagogie institutionnelle, ce qu'on tente d'inverser, c'est un rapport au monde scolaire et social dans lequel les jeunes s'autorisent à transgresser les règles parce qu'ils perçoivent que la loi y est quotidiennement bafouée. Mais ce résultat ne peut être décrété et n'est pas atteint d'emblée. C'est là où l'adulte joue un rôle majeur. Il est le garant de la loi et il est aussi celui qui forme par les activités et les échanges dans la classe, au respect de la loi.

CONCLUSION

Dans cet article, trois directions de travail concernant les modes d'organisation, les contenus et les modes de régulation en classe relais ont été succinctement présentées. On l'aura constaté : aucune de ces propositions n'est vraiment inédite. Dans la tradition pédagogique française, on dispose depuis longtemps déjà d'un répertoire de techniques didactiques et pédagogiques pour traiter les grandes difficultés de l'apprentissage en classe et des échecs massifs à l'école. Il suffit de se reporter à la tradition de l'AIS et de se souvenir que Fernand Oury enseignait en classe de perfectionnement. La nouveauté ici tient peut-être au fait que la question de la classe relais obli-

ge à penser ensemble des dimensions de l'activité pédagogique et didactique, trop souvent pensées séparément, ne serait-ce que parce qu'elles sont, au collège, portées par des personnes différentes : par exemple l'association entre vie scolaire et classe, entre travail éducatif et travail didactique.

La nouveauté des classes relais tient essentiellement au fait que les problèmes qui y sont traités entrent en résonance avec les interrogations actuelles sur le collège unique aujourd'hui et ses difficultés à accueillir des populations hétérogènes. Les difficultés du collège à prendre en charge aujourd'hui une fraction de la population qui y est scolarisée amènent à questionner les pratiques pédagogiques et didactiques en vigueur. Les recherches sur les interruptions précoces d'études montrent que les échecs et démotivations s'accroissent considérablement à l'entrée en sixième. Sylvain Broccolichi et Choukri Ben Ayed (1999) suggèrent ainsi que la rupture à ce niveau du lien personnalisé entre l'enseignant et ses élèves qui caractérise la relation pédagogique à l'école primaire aurait des effets ravageurs sur le comportement des élèves déjà en difficulté d'apprentissage et encouragerait ces derniers à développer des comportements d'indiscipline et d'absentéisme¹⁹. Les recherches d'Élizabeth Bautier *et al.* (2003) confirment cette hypothèse et incitent à ne pas sous-estimer l'effet des pratiques pédagogiques et didactiques²⁰.

Dans ce contexte, ou bien les dispositifs relais ne sont qu'un moyen de soulager provisoirement la classe et l'établissement des élèves les plus indisciplinés et les plus

19. S. Broccolichi, Ch. Ben-Ayed, « L'institution scolaire et la réussite de tous : "Pourrait mieux faire" », *Revue française de pédagogie*, n° 129, 1999.

20. E. Bautier, « Décrochage scolaire, genèse et logique des parcours », *Ville-école-intégration*, n° 132, 2003.

réfractaires. Alors si positif soit-il sur le moment, le passage en classe relais, ne peut que contribuer à creuser un peu plus l'écart avec la classe normale et à en marginaliser un peu plus les élèves et leurs enseignants. C'est la crainte qu'exprime Guy Lavrilleux (2001)²¹ lorsqu'il souligne la faible interaction entre classe relais et classe d'origine, à la suite des enquêtes de Martin et Bonnery qui témoignaient déjà du difficile retour en classe dite normale. Ou bien, on considère les classes relais comme des

laboratoires pédagogiques où s'expérimentent des logiques de parcours individuels et des solutions organisationnelles et didactiques attentives aux besoins des élèves, souples et structurantes à la fois, et dont les acquis préfigureraient un collège rénové, capable d'accueillir et d'accompagner tous les élèves, même les plus fragiles. Alors les classes relais pourraient être un agent de dynamisation du collège et inspirer des transformations utiles. Les classes relais interpellent l'école.

Bibliographie. Ouvrages cités

- BARATAUD (D.), MARTIN (É.), PUYALET (J.), *Enseigner-apprendre en classe relais*, MEN-Ministère de la Justice, 2002.
- BAUTIER (É.) « Décrochage scolaire, genèse et logique des parcours », *Ville-école-intégration*, n° 132, 2003.
- BOIMARE (S.), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999.
- BROCCOLISCHI (S.), BEN AYED (Ch.), « L'institution scolaire et la réussite de tous : "Pourrait mieux faire" », *Revue française de pédagogie*, n° 129, 1999.
- CABASSOL (J.-P.), LEGRIGEOIS (C.), coord., *L'impossible n'est jamais certain*, MEN-Ministère de la Justice, 2001.
- CASANOVA (R.), *La classe spécialisée, une classe ordinaire ?* ESF, Paris, 1999.
- EHLINGER (M.), *Les outils de socialisation utilisés pour des élèves en classes relais*, mémoire de maîtrise, PAIN (J.) et VULBEAU (A.), dir., Université de Nanterre/Paris-X, 1999.
- GUEDJ (C.), *Motivation scolaire : un dispositif prend le relais*, CNDP, 2001.
- HÉVELINE (E.), ROBBES (B.), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Hatier, 2000.
- HUGON (M.-A.) et PAIN (J.), *Classes relais, l'école interpellée*, CNDP-Crap, 2001.
- LAVRILLEUX (G.), « Classes relais à tout faire ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 391, 2001.
- LAGUARDA (A.), DUVAL (D.), DOMINIQUE (C.), *Pour une classe réussie en AIS*, Nathan, Paris, 1999.
- MARTIN (É.), BONNÉRY (S.), *Les classes relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, ESF, 2002.
- MEN-MINISTÈRE DE LA JUSTICE, *Les classes relais : réunions interacadémiques des acteurs des classes relais*, novembre 2000-mars 2001, 2001.

21. G. Lavrilleux, « Classes relais à tout faire ? », *Cahiers pédagogiques*, n°391, 2001.