

PANDAZOPOULOS-RÉGNIER
Isabelle

Education Nationale
Académie de Paris
Atelier numéro 6

Université Pierre et Marie CURIE
PARIS 6

Diplôme Universitaire
"adolescents difficiles : approches psychopathologiques et éducatives"

À quoi servent les ateliers relais ?

Année universitaire 2006-2007

Directeur du DU et Président du jury : Philippe Jeammet

Remerciements à :

Mr Philippe JEAMMET, directeur du DU

Mme VASSILIEFF et Mme SAUGEY, inspectrices IEN-IO de l'Education Nationale

Mr IRANKHAH, chef d'établissement du collège Saint Blaise

Aux PEP et particulièrement à Florence CORNU

*Mr Jorge ARTEAGA, assistant d'éducation ainsi qu'à toute l'équipe de l'atelier
relais Saint Blaise*

Introduction

Tous ceux qui travaillent auprès d'adolescents "difficiles" semblent s'accorder sur un point. Il faut donner du temps aux éducateurs, enseignants, psychologues et autres professionnels, avant de voir des améliorations conséquentes s'inscrire de façon notable dans le comportement de ces jeunes.

On peut donc se demander à juste titre si les ateliers relais qui accueillent des élèves sur une période de six semaines seulement peuvent servir à quoi que ce soit d'autre qu'à renforcer le pire de nos institutions.

D'une part, les ateliers relais serviraient à nourrir l'illusion qu'on s'occupe autrement que par des conseils de discipline de ceux qui perturbent par leur absence autant que par leur violence le bon déroulement de la vie des collègues. En un mot, ils serviraient à faire du chiffre. Et renforceraient d'autre part, la vision simpliste qu'on peut porter sur tous ces jeunes en difficulté et qu'on pourrait résumer ainsi : "Quoi qu'on fasse, ils ne veulent pas s'en sortir".

Mais alors à quoi servent les ateliers relais ?

Coordinatrice d'un de ces dispositifs depuis la rentrée dernière, j'ai évidemment été d'emblée confrontée à cette question. Question à laquelle je n'ai d'ailleurs toujours pas trouvé de réponse, ce qui me semble être plutôt bon signe. Tant il est vrai que si on veut parler de résultat, voire de réussite de ce type de dispositif, c'est à toute la communauté scolaire et éducative qu'il faut poser la question. En acceptant une réponse forcément plurielle, complexe et fragile parce que sans cesse remise en cause par ces adolescents décidément réfractaires à tout ce bien qu'on leur veut.

Ainsi, j'aurais tendance à répondre à cette question un tantinet provocatrice

par une réponse du même type : l'atelier relais n'est pas une machine à laver qui rendrait aux collègues des élèves socialisés, voire "normalisés", et prêts à se mettre au travail pour réussir, enfin !

Pourtant, je suis convaincue que l'atelier relais a sa place et son rôle à jouer dans notre institution. Et c'est avec cette conviction que je voudrais dessiner ici les contours de ce travail de *relais* que nous avons tenté de mettre en place, en m'appuyant sur les apports théoriques de la formation dont j'ai pu bénéficier cette année. C'est en sens aussi que je proposerai quelques idées pour améliorer le retour des élèves dans leur collège d'origine.

I) L'ATELIER RELAIS OU L'ART DE FAIRE DU LIEN

Les ateliers relais prennent en charge des adolescents âgés de 12 à 16 ans qui sont ou devraient être scolarisés dans des classes de collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Pour affecter un élève en atelier, il faut que le collège constitue un dossier de demande d'admission avec l'accord de l'élève et de la famille. La demande émane donc du chef d'établissement qui s'appuie sur les rapports du CPE, de l'assistante sociale, du conseiller d'orientation psychologue ainsi que du professeur principal de l'élève. Les bulletins scolaires sont parfois joints au dossier. Il y est fait mention d'un éventuel suivi éducatif et psychologique. Une commission d'affectation au rectorat attribue (ou pas) une place à l'élève dans un dispositif relais.

A) À la marge/ou à la croisée des institutions.

1. L'affectation en atelier : premier passage de relais.

Pourquoi un établissement décide-t-il de proposer un dispositif relais à un élève ? On trouve dans les dossiers des raisons identiques : résultats scolaires catastrophiques, absence de motivation, passivité alarmante et perturbations diverses allant de l'absence de matériel aux bagarres, et surtout une opposition systématique aux adultes, des manquements répétés au règlement intérieur ainsi que des retards continuels et des absences non justifiées. Chaque élève incarne ainsi à lui tout seul toutes les formes que peut prendre le refus de l'école. Et c'est lorsque le collège a tenté tout ce qu'on peut tenter dans un établissement scolaire, à savoir les commissions éducatives, les heures de colle, les journées d'exclusion, les fiches de suivi et parfois le DSA, qu'est alors envisagé le dispositif relais.

Je suis à chaque fois surprise du peu de vocabulaire dont nous disposons pour décrire la "difficulté". Les généralités qui permettent au final de dresser

un portrait type d'élève relevant d'un dispositif relais ne permettent jamais de se faire une image réelle de ce qui nous attend. Nos outils d'évaluation au collège concernant ces élèves se révèlent inadéquats. Rien sur les acquis par exemple, rien non plus sur le parcours scolaire en ce qui concerne les apprentissages. Qu'a-t-il appris ? Quand a-t-il cessé d'apprendre ? Qu'en est-il de son niveau de lecture ? Tout se passe comme si le renoncement de l'élève avait contaminé les adultes qui prennent le cartable fermé pour argent comptant. On pourrait imaginer compléter ces dossiers par les évaluations sixième. Ou encore d'interroger chaque professeur sur la nature des difficultés rencontrées par l'élève.

Ce qui permettrait peut-être à la commission d'affectation d'avoir plus d'éléments pour affecter par exemple un élève dans un atelier relais plutôt que dans une classe. Il me semble qu'on a tout intérêt du côté des collèges comme des dispositifs à chercher à cerner **ce qui fait difficulté** dans les apprentissages en premier lieu. En relevant ce qui fait la singularité de chacun, que ce soit l'élève, le collège et le dispositif, je crois, pour ma part, qu'on gagne sur cette indifférenciation qui noie l'élève et les adultes dans des stéréotypes et qui nous conduit tous à une forme de fatalisme.

Il se trouve que ces élèves en difficulté sont aussi bien souvent des adolescents au parcours personnel et familial chaotique, et qui vivent dans des conditions matérielles défavorisées. Il se trouve aussi qu'en raison de l'épineuse question du secret professionnel, les rapports du médecin scolaire, de l'assistante sociale ainsi que du COP ne sont pas accessibles au coordinateur. Il n'est évidemment pas dans mon propos de remettre en cause cette procédure qui entre dans le cadre d'une loi. En revanche, il me semble intéressant de souligner quelle contradiction elle met en évidence. D'un côté, on prend en compte un ensemble de facteurs pouvant éclairer la problématique singulière d'un adolescent. Le médecin, l'assistante sociale et

le conseiller d'orientation psychologue écrivent un rapport joint au dossier. De l'autre, on refuse aux pédagogues l'accès à ces informations et à ces analyses. Cela ne relèverait pas de leur champ de compétence pour traiter la difficulté qu'un élève peut rencontrer pour apprendre.

On retrouve cette opposition dans l'enceinte des établissements. D'un côté la vie scolaire, de l'autre la vie pédagogique. Deux mondes qui se côtoient et qui ont de mal à trouver une frontière vive qui laisse chacun à sa place. Il ne s'agit pas de tout dire et de risquer une confusion des rôles. Mais de mesurer cet écart pour ne pas permettre à l'ado-élève d'être scindé en deux et de jouer avec la faille, renvoyant les adultes dos à dos. J'ai pu ainsi constater en rencontrant les élèves dans leur collège au moment de leur admission dans le dispositif à quel point il était difficile de rencontrer les profs. Et ce n'est (presque) jamais une question de désintérêt de leur part. Je crois plutôt que la vie scolaire entérine inconsciemment la distinction ado/élève où l'ado prend le pas sur l'élève-fantôme. On en reste alors souvent aux manifestations spectaculaires des manquements aux règlements et de leur opposition aux adultes, c'est-à-dire à la place à laquelle ces élèves nous assignent. Il n'est jamais question de leur rapport aux savoirs et à l'apprentissage. Comme si ces élèves avaient atteint leur but : éviter la classe pour éviter d'apprendre.

2. DSA, atelier relais ou classe relais ?

Tenter de faire la distinction entre ces trois structures est une entreprise délicate. Pourtant, c'est en cherchant leur spécificité qu'on pourra, je crois, faire en sorte que les collèges y envoient des élèves qui puissent en tirer un bénéfice, quel qu'il soit.

Le DSA est, comme son nom l'indique, un dispositif de socialisation et d'apprentissage. Les relais, quant à eux, ont en commun de prendre en

charge des adolescents "entrés dans un processus de rejet" pour les "réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle tout en poursuivant l'objectif de socialisation et d'éducation à la citoyenneté. Ils doivent permettre un réinvestissement dans les apprentissages" (B.O du 7 Septembre 2006. Les dispositifs relais) Trois dispositifs donc aux objectifs similaires.

L'identité de chaque dispositif est assez floue. Elle est d'abord fonction de la durée et du lieu. Il arrive ainsi qu'on envoie les élèves d'abord dans un DSA, puis dans un atelier et enfin dans une classe comme s'il y avait une gradation dans la prise en charge comme il y a une gradation dans les sanctions. Souvent, les collègues sont déçus d'apprendre que leur élève n'est affecté qu'en atelier, perçu comme une solution provisoire forcément moins efficace que la classe... parce que l'élève revient et revient vite !

Il n'est pas dans mon propos de faire une étude comparative de ces trois structures. Je n'ai tout simplement pas les éléments qui pourraient me le permettre. Je peux, en revanche, dessiner grossièrement ce qui fait la spécificité, à mon sens, d'un atelier relais.

3. Le premier rendez-vous

C'est lors du premier rendez-vous qui a toujours lieu dans le collège d'affectation de l'élève que le mot "atelier relais" peut prendre tout son sens. D'abord par la présence de tous les adultes autour d'une même table, famille et souvent éducateur y compris. Moment un peu solennel et sans doute impressionnant pour l'élève, il a l'avantage de mettre en scène "le passage de relais" et de lui montrer que nous travaillons ensemble et dans un même but : l'aider à retrouver du sens à l'école.

L'atelier relais du fait de sa durée assez brève demande une collaboration

immédiate avec le collègue d'origine de l'élève. Dès la première rencontre, on tente de définir ensemble, avec les adultes surtout, les objectifs pour le retour. Il n'est d'ailleurs jamais facile de formuler une attente précise. Souvent, la demande est d'abord assez vague, "on voudrait que ça change" ou totalement démesurée, l'atelier devant prendre en charge l'orientation, la recherche d'un stage, la relation avec les parents, la remise à niveau dans toutes les matières etc... Ce moment de formulation des attentes est l'occasion de mesurer aussi à quelle distance exacte l'élève se trouve de l'exclusion définitive. Car, si les retours des élèves dans leurs collèges est souvent si difficile, c'est aussi parce que le "relais" avait été envisagé d'emblée comme une alternative à l'exclusion moins culpabilisante pour tout le monde. Nous accueillons parfois des élèves qui, entre la demande d'un dispositif et le moment de l'affectation, ont été exclus, le collègue ayant "craqué" avant. Pour ces élèves, les retours, qui n'en sont pas, sont forcément très difficiles.

Dans un premier temps, il s'agit donc d'affirmer que l'atelier relais est le prolongement du collège (et non une excroissance maligne) .

À l'inverse, l'atelier relais est en rupture avec le collège. Il se situe hors les murs, il échappe aux sonneries et donc aux rythmes hachés en séquences de 55 minutes comme aux changements de classe. Dans ce temps de rencontre, je "~~raconte~~" ce qu'est l'atelier relais, à savoir une expérience singulière, une aventure à plusieurs, avec comme dans toutes les aventures, un début et une fin. Cette expérience-là, les autres élèves de la classe ne l'auront pas vécu. L'élève reviendra au collège avec ce quelque chose à raconter. Je dirai plus loin toute l'importance que je donne à cette notion de "récit".

Parler de "prise de distance" provoque souvent un petit vent de panique. Chez les adultes d'abord. Les mêmes qui, quelques instants plus tôt, disaient

l'impasse et fustigeaient l'attitude ascolaire de l'élève, réclament alors une remise à niveau en anglais alors que nous venons de dire qu'il n'y aurait que de l'espagnol, font promettre à l'élève de travailler le soir chez lui pour "rattraper son retard", ou demandent à ce que nous travaillions sur les mêmes contenus qu'au collège pendant l'absence de l'élève. Être adossé à l'école, tout contre, mais à la marge, n'est pas une position facile à tenir. Elle est pourtant dès l'origine la raison d'être de ce dispositif. Parfois, il arrive qu'au collège, on imagine la prise de distance comme une remise en cause, un regard extérieur qui juge. Et le collège n'aime pas être regardé de l'extérieur. C'est pourquoi il me semble très important de travailler avec les mêmes collègues. Les bénéfices sont doubles. Le lien s'est créé et la confiance avec. Et surtout les élèves parlent entre eux et racontent ce qu'il y ont vécu. Alors, l'atelier peut s'inscrire dans l'histoire du collège.

Du côté des élèves comme de leurs parents, les mots de " prise de distance" ou de "rupture" portent aussi immédiatement leurs fruits. Tant il est vrai que tout ce qui tourne autour de l'idée de "séparation" ne va pas sans plus ou moins d'angoisse. (Ce que nous retrouvons au moment du retour au collège et qui pose toute la problématique de l'après relais c.f troisième partie)

Je voudrais ici prendre le temps de raconter un entretien initial qui me semble symptomatique de tout ce qui se joue dans cette première rencontre entre les adultes du collège, les adultes de l'atelier, l'élève et sa mère.

Vanessa (appelons-la Vanessa) m'a été décrite au téléphone comme particulièrement incontrôlable quand elle entre dans des crises, n'acceptant aucune autorité et n'ayant aucune limite dans les propos qu'elle peut tenir aux adultes.

L'entretien initial a lieu quelques jours après une session DU où Philippe

Jeammet a décrit l'enfant en confiance, l'enfant à risque et l'enfant carencé. Nous avons pu alors "assister" à une séance de thérapie filmée qui m'a beaucoup bousculée. J'ai été en effet impressionnée par le cadre contraignant des questions qui s'enchaînaient à un rythme soutenu, les seuls moments de pause étant les moments de silence, sortes de respirations imposées par le poseur de questions. Il me semblait que tout poussait l'adolescent à se lever et à partir en proférant si possible quelques insultes au passage !

L'entretien dans le collège de Vanessa n'est évidemment du même ordre. Mais, je me suis posé beaucoup de questions entretemps sur ma manière de "faire autorité". Prenant conscience que, pour des raisons diverses, j'avais jusqu'à présent, dans mon métier de prof et dans ma nouvelle fonction de coordinatrice, tenu pour essentiel de respecter le silence ou le refus des ados et de ne jamais faire intrusion dans leur espace. Ce faisant, je refusais, moi, un affrontement face au refus catégorique d'un élève, préférant faire des détours pour arriver à mes fins. Si cette conviction reste entière, notamment pour gérer certains conflits où je pense qu'il est nécessaire de différer, de contourner, voire de détourner, j'avais néanmoins décidé de prendre le risque de mener certains entretiens plus frontalement.

Vanessa entre dans le bureau et refuse de venir à l'atelier comme d'entendre ce que nous avons à lui dire. Sa mère la comprend, le CPE me jette des regards affolés, et puis tout le monde se tait. Conclusion : " on ne peut pas la forcer". Long silence. Vanessa se lève et s'apprête à repartir dans sa classe en ayant fait la promesse de se tenir tranquille. Je lui demande de se rasseoir, ce qu'elle fait, et je me lance. Elle a signé une demande d'affectation en atelier relais. Sa mère était d'accord. Elle n'a plus le choix. Vanessa se braque et réitère son refus. Je propose un nouvel entretien le lendemain mais cette fois sur la structure. Elle refuse à nouveau, cette fois franchement soutenue par sa mère. Je fais semblant de ne pas entendre, et

c'est moi qui clos l'entretien en lui donnant rendez-vous pour le lendemain. Vanessa sort en jurant ses grands dieux qu'elle ne viendra pas. Le CPE, gêné, me dit alors qu'il ne voudrait pas "imposer à la mère une situation intenable. Elle en a déjà assez comme ça la pauvre". D'autre part, compte tenu de la description qu'on nous avait fait de Vanessa, toute l'équipe de l'atelier n'était pas très enthousiaste à l'idée de la voir venir.

Le lendemain, Vanessa et sa mère, contre toute attente, se présentent à l'atelier. Vanessa répète ce qu'elle disait la veille. Très vite, le ton monte avec sa mère, elles se parlent dans une langue que je ne comprends pas, je stoppe la dispute et demande à la mère de me laisser faire mon travail. Sourire de Vanessa. Je comprends que c'est gagné.

Par la suite, il se trouve que Vanessa nous a montré une toute autre image que celle à laquelle nous nous attendions. Un ange... polie, agréable, ponctuelle, sérieuse, impliquée. C'était d'ailleurs si spectaculaire que cela en était suspect. Comme si elle avait juste retourné une veste de l'autre côté, nous refusant du même coup l'accès à ce qui faisait difficulté. La suite et la fin de son séjour ont d'ailleurs donné raison à nos doutes. (c.f 2^{ème} partie)

Il s'est joué dans ces deux rendez-vous sans doute beaucoup plus que je ne puis analyser. Mais ce n'est pas ce qui m'intéresse ici parce que ce n'est justement pas ma place. En revanche, j'avoue avoir été stupéfaite de la facilité avec laquelle Vanessa a finalement cédé. La violence du refus était comme à la mesure de l'attente. C'est ainsi que je comprends le désormais fameux " ce dont j'ai besoin est ce qui me menace".

B)Quelle place pour les ateliers relais?

Malgré le nombre d'années d'existence des ateliers relais, il me paraît très étonnant que leur statut reste aussi "contesté". Bien peu de professeurs aujourd'hui connaissent même l'existence des ateliers relais, alors que les classes relais sont plus identifiées.

La raison en est peut-être que nous exerçons hors de l'enceinte des collèges. Je crois aussi que ces structures qui accueillent les élèves dont on ne veut plus ou dont on ne sait pas quoi faire sont un peu regardées comme une école au rabais pour élèves "a-scolaires". Des structures hors normes pour des élèves hors normes.

J'ai ainsi été surprise lorsque j'ai présenté mon travail au DU lors d'une séance en atelier du mercredi matin d'entendre une éducatrice me renvoyer le sentiment que je décrivais un milieu hostile. Occupée tous les jours à tenter de faire exister la structure dans le climat le plus serein possible, je ne m'étais même pas rendue compte à quel point c'était vrai.

Je suis arrivée dans un lieu dévasté : plus un seul ordinateur ne marchait, les fils électriques étaient arrachés, et le ménage n'avait pas été fait depuis plus d'un an ! Les relations avec le collège étaient au plus bas, les collègues souhaitant qu'on supprime l'atelier, source de conflits et d'altercations continuelles. Quant au voisinage, suite à une affaire de chantage qui avait fait le tour du quartier, il était complètement opposé à notre présence. Et comme nous donnons directement sur la rue, il a été très difficile et il est toujours très difficile de faire oublier notre bruyante présence. Nous rions beaucoup, maintenant, du regard du boulanger ou de la voisine qui nous voient parfois courir après un élève "en pleine crise" qui fait mine de rentrer chez lui en jouant à cache-cache dans la cour d'en face !! Parler, discuter, faire comprendre à tous, enseignants et voisins, que ces élèves explosent par moments et qu'il est impossible d'éviter ce type de "clash" est beaucoup plus fatigant que n'importe quel adolescent difficile !! Et ceci n'a rien d'anecdotique : la "difficulté" d'un adolescent est aussi à la mesure du regard posé sur lui. Le rejet outragé ou compassé ne sert à rien. Il ne vient que renforcer ce que ces ados connaissent déjà par cœur.

J'ai été très sensible pendant tout notre formation à cette idée que nous

devons travailler à partir de la place qui est la nôtre pour pouvoir travailler ensemble. D'autant plus que le statut et la place d'un coordinateur sont à la fois très vastes et très flous.

Responsable pédagogique de la structure, le coordinateur est celui qui monte le projet pédagogique. Il est aussi celui qui recrute son équipe, tient le rôle de gestionnaire des heures qu'il distribue aux professeurs, il reçoit les parents et les élèves et les éducateurs à la manière d'un CPE, organise et dirige les réunions avec le mouvement d'éducation, la PJJ, maintient le lien avec le collège d'origine et reçoit les professeurs référents des élèves, écrit des fiches de suivi au rectorat, assure chaque jour une ou deux heures de cours (remplaçant parfois des profs absents puisqu'il n'y a pas de permanence) et en l'occurrence, sur cet atelier, compte tenu d'un problème de gestion, fait le ménage, le vendredi pour faire en sorte que le lieu reste viable !! Outre le travail conséquent que cela demande, il me semble qu'il est très difficile de rester à sa place quand on occupe autant de fonctions différentes à l'intérieur d'un même espace. Il y a honnêtement de quoi avoir le vertige. Et c'est peu dire qu'il faut une équipe solide, tant au niveau des professeurs, des animateurs et surtout de l'assistant d'éducation pour rester lucide et ne pas sombrer dans la résignation ou la toute-puissance.

Enfin, on peut manquer parfois d'une légitimité face aux autres institutions qui alourdit notre mission et nous empêche même de chercher des solutions adéquates pour les élèves.

J'en reviens au fameux secret professionnel.

Nous sommes parvenus, par exemple, à entrer en contact et en confiance avec une famille qui fuyait l'ASE pour des raisons que j'ignore et pour cause. Il m'a été impossible d'obtenir la moindre information, ne serait-ce que sur l'adresse et le lieu d'habitation de l'élève en question. Si la mère est plusieurs fois venue à l'atelier, c'est, je crois, parce que je lui ai dit que je n'avais aucun

pouvoir. Je n'étais ni éducatrice, ni juge, ni principale de collège. Elle savait pourtant que j'étais en contact avec l'AS. Tous les rendez-vous que j'ai tentés d'organiser avec l'AS et la mère ont échoué. La mère voulait néanmoins que je transmette à qui de droit qu'elle s'occupait bien de sa fille. Elle a sans doute beaucoup menti. Elle avait très peur. Je n'avais jamais su de quoi. Le dernier jour, elle nous a tous remerciés, les larmes aux yeux. Elle aurait voulu que sa fille reste là. Le retour au collège de cette élève ne s'est pas bien passé. Elle est retournée vivre dans la rue comme elle le faisait avant de venir à l'atelier. Il y a dans la volonté coûte que coûte de garder un secret, du côté des familles comme des institutions, une attitude qui me laisse une impression désagréable. Comme une façon de prendre les enfants en otage. Une plus étroite collaboration entre l'AS et l'atelier relais auraient peut-être permis de débloquer la situation.

II) L'atelier relais ou le temps d'une histoire

Le premier atout d'un atelier relais, c'est qu'il est le fruit d'un partenariat entre l'Education Nationale, un mouvement d'éducation populaire et la PJJ. Ce partenariat permet en effet de penser la réalisation concrète d'un projet interdisciplinaire à travers lequel on peut élaborer le lien entre socialisation et apprentissage.

On pourrait avoir tendance à séparer deux types d'activités : les

activités intellectuelles d'une part et les activités éducatives d'autre part. Les profs du côté de l'apprentissage, le matin de préférence, les animateurs, pour la socialisation, l'après-midi en général : " ... aucun domaine plus que l'éducation ne comporte un usage aussi systématique de la pensée disjonctive. On y excelle dans le maniement des oppositions (...) Ainsi oppose-t-on l'affectif et le cognitif, l'intellectuel et le manuel, la culture générale et la formation professionnelle... (P.Meirieu le Choix d'éduquer)
Comme on oppose la socialisation à l'apprentissage. Faut-il socialiser avant d'instruire ou socialiser en instruisant ?

E. Martin et S. Bonnery proposent dans leur ouvrage sur les classes relais de "constituer les savoirs en objet possédant un pouvoir intrinsèquement socialisant, c'est-à-dire travailler sur la normativité des savoirs." Il s'agit donc de " créer des rencontres interpersonnelles avec des savoirs qui permettent au sujet de s'instituer, de réaliser un travail vis-à-vis de lui-même (...) où chaque confrontation à de nouvelles normes sera l'occasion par l'appropriation qu'il en fera de s'émanciper à nouveau".

C'est dans ce sens que nous avons tenté de travailler cette année. Et je voudrais confronter ici cet objectif avec les résultats que nous avons obtenus. Tant il est vrai que la mise en œuvre concrète du projet nous a conduits à de nombreux questionnements, de perpétuels adaptations et repositionnements. Et c'est finalement sur le contenu de ces "savoirs socialisants" que je me suis constamment interrogée et que je continue de chercher sans cesse. Comment transmettre certes, mais surtout que choisit-on de transmettre pour instruire et socialiser ?

A) L'atelier relais ou l'organisation du temps

Une session d'atelier relais dure six semaines. Le fait que le temps soit compté permet, si on l'accepte comme une donne, d'en faire un atout. Il faut

que ce temps ait un sens.

Le temps de l'atelier relais, c'est le temps d'une histoire, d'une aventure ou d'un voyage. Un temps qui s'achève par un retour au lieu d'origine le collège après un traversé individuel et collectif pensant sur le mode des récits initiatiques avec ses étapes, ses errances et ses rituels. Une aventure où chaque élève devient le héros de cette histoire qu'il a construite avec ses pairs à l'atelier avec des autres élèves, avec des adultes et avec du même écrivain et en réalisant un court métrage.

Chaque élève écrit et réalise son propre court métrage, écrit et compose la musique en confrontant son travail à celui des cinq ou six autres élèves.

Le fait est qu'au départ, travailler ensemble s'est avéré difficile. Nous n'en avons pas l'habitude. Ni du côté des profs, ni du versant éducatif. Or, pour que cela marche, il fallait que tout le monde soit convaincu d'être **une part active de cette aventure**. Organiser le temps, cela signifie d'abord faire travailler tout le monde ensemble, profs, animateurs et éducateurs. Ainsi les cours ont lieu indifféremment le matin ou l'après-midi. Avec l'idée qu'on socialise et qu'on apprend toute la journée !

Cela posé, l'essentiel restait à construire. Comment faire par exemple pour rattacher le cours d'espagnol au projet vidéo ? À l'inverse, comment faire vivre le groupe pendant une heure de cours alors que la variété des niveaux et les personnalités complexes des élèves poussent à travailler en individuel ?

Devait-on les obliger à garder la trace d'un cours d'histoire géo dans l'histoire qu'il choisissait d'écrire ? Quelle liberté laisser dans l'écriture ? S'il faut partir de ce qu'il sont, nous avons bien conscience que c'est pour les amener ailleurs, sinon le voyage tourne court et on piétine dans ce qu'on sait déjà et qu'on répète sans cesse. Reste à savoir comment.

B) La "fluidité identitaire"

La "fluidité identitaire" est une expression extraite de l'ouvrage de F. de Singly : Les uns avec les autres. Elle m'intéresse tout particulièrement ici. En effet, les adolescents qui arrivent en atelier relais sont la plupart du temps

rivés à une identité fixe, figée, unique. De façon schématique, on pourrait dire qu'ils sont bloqués dans un refus massif qu'ils manifestent soit par de la passivité soit par de la violence sans possibilité de faire bouger cette image qu'ils ont d'eux-mêmes. P. Jeammet montre comment ces adolescents se construisent une identité et une différence dans le malheur plutôt que dans le plaisir et utilisent la stratégie du refus comme une drogue : "Plus je refuse, plus je me sens fort, et donc plus j'existe et plus j'ai de pouvoir sur les autres."

L'atelier relais cherche à proposer une manière de (se) vivre autrement que dans l'échec ou le refus. C'est en ce sens que nous travaillons sur la recherche d'une "fluidité identitaire". Idée que F. de Singly exprime de la manière suivante : " Les individus les plus attachés à leur quartier, à telle communauté, sont le plus souvent des individus qui, ne trouvant pas d'autres formes de reconnaissance, acceptent cette réduction identitaire. Mais ces mêmes individus rêvent de sortir, d'être définis autrement, de nouer des liens ailleurs. La revendication d'un lien traditionnel, de type communautaire, reflète avant tout la marque d'un manque, d'une impossibilité de voyager dans l'espace social. La résolution de la crise de lien social se règlera surtout quand chacun aura les conditions objectives de pouvoir se réaliser soi-même dans plusieurs groupes, d'avoir plusieurs places, plusieurs appartenances."

- Le trajet :

Le trajet est la première nécessité à laquelle contraint la venue à l'atelier. Il s'agit non seulement de sortir de chez soi mais de sortir pour aller loin. En accord avec le chef d'établissement qui siège à la commission d'affectation en dispositif relais, nous privilégions les élèves qui viennent d'établissements hors de notre secteur immédiat. Les élèves mettent parfois une heure pour

arriver "chez nous". On s'était imaginé qu'ils ne viendraient pas, que c'était "trop" loin. Force est de constater que nos craintes étaient nulles et non avenues. Non seulement ils viennent et ils viennent tous (même et surtout les plus absentéistes d'entre eux) mais ils arrivent pour certains parfois jusqu'à trois quarts d'heure à l'avance !

Ce chemin parcouru est déjà une forme d'émancipation.

Les parents d'ailleurs ne s'y trompent pas. Ils s'inquiètent souvent de cette distance et il n'est pas rare que nous les recevions avant le début d'une session. Ils accompagnent leur enfant, nous leur présentons les lieux, nous envisageons avec eux les différents trajets possibles. Ils reviennent une deuxième fois le jour de la rentrée et sont invités à la fête de fin de session. Et s'il nous arrive de les joindre par téléphone, suite à des retards ou à un événement particulier qui nous oblige à priver l'élève d'une activité, il est vrai que nous travaillons de préférence sans la présence des parents. Je sais que ce choix peut surprendre. Il est vrai que les relations aux familles font partie intégrante de notre cahier des charges. Nous les tenons d'ailleurs au courant de la progression de leur enfant à travers des fiches de suivi hebdomadaire qui doivent être signées. Et nous nous tenons à leur entière disposition pour les recevoir. Nous les convoquons évidemment quand un problème grave se présente. Cela étant, c'est avec les élèves en priorité que nous choisissons de travailler. Et non pas en priorité sur des adolescents et leur problématique familiale et sociale. C'est quand je sens, à cause de coups de téléphone répétés ou à travers ce que peut exprimer l'élève, que sa présence à l'atelier pose problème pour sa famille, que je reçois les parents (ou pour être plus juste "les mères"). Il y a alors nécessité de "faire alliance" avec les parents pour pouvoir continuer le travail. Aussi étrange que cela puisse paraître, c'est quand "ça marche", c'est-à-dire que leur enfant revient content et fier de ses résultats ou de ce qu'il fait que nous devons rassurer les parents. Ils manifestent évidemment leur contentement de voir leur enfant

"revenir content de l'école". Mais, en parallèle, ils peuvent appeler chaque soir pour demander à quelle heure il sera de retour, pourquoi il n'est pas encore rentré, ou comment il se fait qu'il n'est pas joignable sur son portable dans la journée. Ces inquiétudes me réjouissent : elles sont la preuve, à mon sens, que l'élève est en train de s'inscrire dans cet "autre" lieu comme de se construire une autre forme d'appartenance. Il est certain que ma position ne serait sans doute pas la même si le temps dont nous disposons était plus long.

N.B : Il me semble que ce type de relation avec les parents est aussi une spécificité de l'atelier relais. N'ayant pas le temps matériel pour traiter tous les problèmes, j'ai choisi de privilégier les rapports avec les collèges. D'abord parce que je n'arrive pas à trouver une place juste par rapport à ces parents. Ils sont soit dans une immense exaspération assez compréhensible devant les convocations répétées des collèges (AS, CPE, COP, profs principal etc. .) pour leur parler de "leurs problèmes" et je n'ai pas le temps de changer la donne (si ce n'est en les invitant à voir le travail de leur enfant à la fin de la session). D'autre part, il m'est arrivé de me retrouver face à des parents en larmes qui manifestent un besoin de se confier et de parler qui me met dans une position délicate. Je ne suis ni psy, ni éducateur, ni AS, ni CPE. Et si j'ai parfois convié l'éducateur IJ à prendre en charge ces entretiens, il faut avouer que le résultat est peu convaincant. Nous sommes le passage dans la prise en charge de ces élèves et cela implique des choix différents que lorsqu'on travaille sur du long terme. En revanche, il arrive très souvent que nous discutons avec les partenaires qui travaillent depuis longtemps avec ces adolescents pour leur transmettre notre point de vue.

- Le passage obligé par la "normalisation".

La première étape du travail est une étape un peu bâtarde. C'est la période des "comme si".

Comme si ils étaient au collège. On "contrôle" matériel, casquettes et MP3. On note le moindre de leur exercice. On rappelle à la loi, au règlement, à la nécessité d'apprendre.

Comme s'ils n'étaient là, en somme, que pour faire ce qu'on appelle si étrangement leur "métier d'élève".

Comme si nous avons à défendre une crédibilité institutionnelle vis-à-vis de ces ados qui se demandent à juste titre où est-ce qu'ils ont atterri.

Et nous faisons d'abord avec ce que qu'ils connaissent avant d'aller explorer d'autres contrées, c'est-à-dire d'autres modes de rapport à leur travail.

Notre premier objectif est de les faire "décoller" de la vision négative qu'ils ont d'eux-mêmes. Je suis toujours stupéfaite de l'ampleur de la dévalorisation d'eux-mêmes dans laquelle ils (se) sont enfermés. Il y a notamment adhérence totale entre leurs notes et leur valeur. Il s'agit donc de les mettre en position de réussir et de réussir d'abord des exercices de type "scolaires". Aussi agaçant que ce soit, nous sommes obligés de leur donner des notes. Ils en réclament, quand ce n'est pas leur collègue qui tient à ce qu'on leur envoie des "résultats". Nous nous plions au jeu. De mauvaise grâce mais nous nous plions au jeu. Nous commençons par évaluer à tour de bras.

On fait comme si c'était de "vraies" notes. La vérité, c'est qu'elles n'ont aucun sens par rapport à leur niveau dans leur collège. Mais c'est un temps nécessaire. Certains d'entre eux ne sont pas entrés dans une salle de classe parfois depuis des mois. Ouvrir son cartable, avoir son matériel, tenir sur sa chaise font partie des attitudes à re-trouver.

Ce temps-là est aussi un temps d'observation. Il permet de mettre en évidence très vite quels types de comportements l'élève met en place pour éviter de se confronter aux apprentissages. Et de les verbaliser, de les souligner, de leur en parler. De fait, durant les trois premiers jours, on vit tous un état de grâce. On apprend à se connaître et les refus catégoriques de travailler sont rares. Dans cette première phase, on ne leur laisse pas le temps de respirer. Tous les premiers cours sont menés tambour battant et font le choix de la densité. Les élèves ressortent par exemple de leur premier

cours d'histoire-géo avec plusieurs cartes, une du monde, une de France et une autre de la région parisienne qu'ils ont remplies et coloriées. Le cours s'achève par une petite évaluation qui leur sera rendue la semaine suivante. Ils ressortent un peu hagards et exténués mais étonnés : " j'ai jamais autant travaillé !" Premier pari gagné.

C'est un moment nécessaire mais certainement pas suffisant. Ce n'est qu'un entre-deux où ils fournissent le travail demandé pour satisfaire "l'Autre", nous, leurs profs au collège, leurs parents, ce que l'institution leur demande d'être. Ils continuent cela étant à être dans le même refus d'apprendre, dans le même évitement. Mais bien "heureusement", les problèmes finissent inévitablement par apparaître et on peut alors réellement commencer à travailler.

N.B. L'atelier ne fournit pas de "notes" aux collèges. D'abord parce qu'elles n'ont pas de sens au regard de ce qui est évalué dans un collège. Et pourtant nous ne cessons d'évaluer tout au long de chaque session. Sauf que l'évaluation ne passe plus par les notes. Les élèves sortent d'ailleurs d'eux-mêmes le ce premier schéma d'évaluation. Vient toujours le moment où ils travaillent pour eux-mêmes à l'écriture du scénario par exemple qu'on peut leur demander de faire et de refaire plusieurs fois de suite jusqu'à aboutir à une version satisfaisante en terme de cohérence du récit. Comment évaluer ce type de travail ? Il arrive par exemple qu'un scénario qui nous semble "mauvais" à la lecture se révèle être au moment du tournage le plus intéressant qui soit.

Ainsi, si l'élève revient dans son collège d'origine avec son classeur dans lequel se trouve tout le travail écrit qu'il aura fourni à l'atelier ainsi qu'avec un cahier dans lequel il raconte "l'histoire" de son séjour, j'ai la certitude que ce travail n'est pas pris en compte par les collèges. Il est vrai qu'il est difficile à prendre en compte. D'où la nécessité d'un travail commun autour de critères communs d'évaluation, ce qui ne peut s'envisager que si l'on travaille autant que faire se peut avec les mêmes collèges. Nous revenons sur les modalités que pourraient prendre ces retours en troisième partie

- La mise en œuvre du projet ou comment faire advenir un "événement pédagogique" (P.Meirieu)

- Travail individuel ou travail en groupe ?

La première difficulté à laquelle nous avons été confrontés a été celle de la gestion du groupe. Je garde pour ma part un souvenir assez cuisant de ma première semaine de cours en atelier relais. J'enseigne pourtant depuis quinze ans et ce, devant des publics dits "difficiles". Mais aucun des "petits trucs" qui m'avaient toujours permis d'engager une relation avec une classe ne m'ont été utiles. Je me suis retrouvée devant un bloc d'élèves mutiques, refusant de faire les activités que je leur proposais, provocateurs et insolents, jouant sur une menace physique plus ou moins latente... Une situation bien pire que le pire cauchemar d'un prof la veille de sa première rentrée ! Mes camarades d'infortune ne m'ont apporté qu'une maigre consolation. Je n'étais plus la seule "incapable" ! D'autant qu'il me fallait en tant que coordinatrice les rassurer. Je les ai recueillis à l'issue de leurs premiers cours, désarçonnés, désarmés, malheureux avec cette même question aux lèvres qui hantait mes nuits : " Mais comment fait-on pour faire cours à des élèves comme eux ?"

La première leçon de cette expérience est qu'on ne peut que travailler ensemble devant ce type de public. Discuter, s'épauler, faire bloc est la condition sine qua non pour faire vivre un atelier relais. Ce qui n'est pas, il faut bien l'avouer, dans nos habitudes de professeurs. Or, c'est toujours en croisant les points de vue avec d'autres partenaires que nous avons pu mener à bien le projet pédagogique. La présence quotidienne, solide et fiable, de l'assistant d'éducation est à mon sens un facteur déterminant pour assurer la cohésion du groupe comme du projet. Ce binôme polyvalent - qui tour à tour propose son aide à un élève en Français, en Espagnol ou en Mathématiques, assure l'animation du temps du repas, accompagne activement les cours de sport ou encore participe aux tournages des films – assure le lien nécessaire à la bonne marche du projet.

Pour faire cours, il nous est vite apparu que la solution la plus simple était de

privilégier le travail individuel. Tout nous y poussait : la variété des âges et des niveaux, (il nous est arrivés d'avoir dans un même groupe un élève de 12 ans en sixième, deux élèves de quatorze ans en quatrième, 2 de quinze et une de 17 en troisième !), les différentes attitudes face à l'angoisse d'apprendre qui vont du refus d'ouvrir son sac à l'impossibilité de rester assis, mais aussi l'évidente facilité de faire bande à six contre le monde des adultes. Sortir les ordinateurs ou proposer des exercices de type "scolaire", conjugaison ou tables de multiplication, ramène à coup sûr le calme au moins le temps d'un cours ! Ce qui revient à poser un pansement sur une jambe de bois. C'est s'acheter un peu de tranquillité pour pas cher, ce dont on a parfois besoin mais ce n'est en rien efficace quant au rapport de l'élève à l'apprentissage.

Nous avons décidé pour la deuxième session de faire faire un seul film aux élèves pour tenter d'inverser cette tendance. L'expérience s'est révélée beaucoup plus difficile et moins fructueuse. Sur six semaines, nous n'avons pas le temps de faire exister chacun à sa place. Les enjeux pédagogiques étaient constamment détournés par les enjeux affectifs. Et le groupe s'est transformé en bande, chaque individu se cachant derrière les autres pour ne pas prendre le risque de faire. À l'issue de cette session, nous avons donc décidé de revenir à la réalisation d'un film par élève. L'idée étant de responsabiliser le jeune sur son propre parcours. Le travail en groupe est maintenu par une réalisation commune, chacun jouant un rôle dans le film de l'autre, que ce soit à la technique ou comme comédien. Quand un adolescent rechigne à se mettre au travail, les autres en appellent à son sens de l'équité : "on a fait ton film, tu n'as pas le droit de ne pas faire le sien". Nous n'avons plus jamais eu de phénomène de bande où chacun se réfugie et se noie dans la loi du groupe.

- Du "moi" au "je" : un difficile équilibre.

Notre engagement vis-à-vis des élèves qui nous sont confiés repose sur une promesse : ils repartiront à l'issue de ces quelques semaines en ayant fabriqué tout seul et à plusieurs un objet, leur film, qui, leur dit-on, sera à leur image, c'est-à-dire à la fois à l'image de leur investissement dans le travail demandé, mais aussi un film qui leur ressemble, qui s'appuiera sur ce qu'ils auront inventé eux. Un film donc dont le résultat est de leur responsabilité. Comme il est de notre responsabilité de leur apprendre à écrire un scénario, à utiliser une caméra, à cadrer, à composer une musique, etc...

La première étape est celle de l'écriture. Il n'est pas besoin de rappeler ici à quel point ces élèves y sont réfractaires. Pourtant, tous les élèves sans exception, ont écrit un scénario.

Pour les faire écrire, je pars de ce qu'ils sont à travers des propositions d'écriture. Il me semble important de mentionner que j'ai moi-même participé à des ateliers d'écriture et que j'en ai animés dans divers cadres et devant des publics très variés. Je sais donc ce qu'on met en jeu et le risque pris à se lancer dans ce type d'activités.

Une proposition d'écriture n'est pas un sujet de rédaction ou d'expression écrite de type scolaire. Ce n'est pas non plus une confession intime. Elle a pour premier objet de libérer l'écriture et l'imaginaire hors de tout jugement de valeur. Les textes sont lus à haute voix par tous les participants et ne sont pas évalués. On a toujours le droit d'écrire un texte et de ne pas le lire aux autres parce qu'on n'a pas envie de le partager aujourd'hui avec ces gens-là. Il est extrêmement important de marquer cet espace qui définit ce qu'on choisit de dire et ce qu'on choisit de garder pour soi. Chaque jour, les élèves écrivent plusieurs petits textes qu'ils accumulent et qui vont constituer une sorte de réserve à histoires au moment du passage à l'écriture du scénario.

Pour chaque proposition, je m'appuie sur des textes d'auteurs, sur des extraits de films, je raconte des histoires que j'ai entendues dans divers ateliers sur cette proposition, j'essaie en d'autres termes de les embarquer dans le monde des histoires et de les plonger dans leur propre machine à souvenirs.

Il s'agit pour moi de les inciter à mettre en récit une expérience personnelle. Ce choix ne va pas sans de perpétuels questionnements. Je suis ainsi très sensible à la distinction que fait Elisabeth Bautier entre l'expression du "moi" et du "je". Le moi faisant adhérer le jeune à ce qu'il est alors que le "je" lui permettrait de créer un espace où il peut se regarder penser. Ainsi Elisabeth Martin critique les activités qui peuvent empêtrer les élèves dans leur moi à défaut d'oser "se confronter à l'élaboration de pratiques susceptibles de construire la distanciation pourtant indispensable au "je".

Il me semble que cette distinction, si elle est nécessaire, n'est pas seulement fonction des activités proposées. Il y a toujours un peu de "moi" avant d'y avoir du "je". Il arrive même qu'il y ait du "moi" constamment dans toutes les activités d'écriture proposées et que ce ne soit qu'au moment de la réalisation du film qu'on arrive à passer au "je". Ce n'est parfois qu'au moment de la projection des films en fin de session que les élèves découvrent ce "je" qu'ils ont mis en scène et en jeu sans le savoir.

Un scénario s'écrit en plusieurs étapes : sous forme narrative d'abord, sous forme de séquencier ensuite avant d'en venir à la version dialoguée. Chaque passage d'une étape à l'autre est un exercice impitoyable qui peut révéler toutes les faiblesses de structure ou de cohérence d'un récit. Ce qui oblige chaque élève à s'interroger sur les intentions de ses personnages comme à manipuler les ellipses narratives, les analepses, à construire la chute de son histoire ou encore à articuler le récit écrit au récit filmé. Qu'est-ce que raconte une image qui n'a pas besoin d'apparaître dans un dialogue ? Comment donner à voir le monologue intérieur d'un personnage ? Cette

phase du travail demande une grande rigueur et surtout la capacité de refaire, recommencer, repréciser sous une autre forme ce qui a déjà été fait. Pourtant, les élèves se prêtent le plus souvent volontiers au jeu, restant parfois des heures assis sur leur chaise en train de se battre avec les mots, ce qui n'est pas sans provoquer à la fois surprise et satisfaction chez les élèves comme chez les profs. Il y a aussi des moments de grâce dans ce genre d'aventures.

Néanmoins, il ne faut pas cacher que l'atelier ne ressemble par moments à rien d'autre qu'à un immense chaos. Le projet nous semble parfois par trop ambitieux, nous obligeant à travailler à un rythme soutenu pour ne pas dire infernal avec cette crainte à chaque fois de ne pas avoir le temps de tenir nos objectifs. Pourtant, je tiens, envers et contre tout, à cette idée de chaos. On peut toujours rêver d'une réalité qui viendrait répondre de façon harmonieuse à nos attentes et à ce que nous avons construit avant de rencontrer les élèves. Mais pour créer un "événement pédagogique", il faut me semble-t-il accepter cette part d'inconnu que suppose la rencontre avec l'autre. Je ne sais jamais où les élèves vont m'emmener quand je leur propose d'écrire une histoire et pourtant je ne cesse jamais de savoir où je vais les conduire. C'est dans ce paradoxe que se joue à mon sens l'acte pédagogique.

La notion d'imprévu fait partie du jeu. Elle est pourtant difficile à faire admettre. Le projet se construit, se déconstruit et se reconstruit chaque jour et pour chaque élève. Notre rôle est d'être les garants du sens tout en acceptant qu'il nous échappe ou qu'il reste à construire ensemble à chaque étape du travail.

Combiner récit écrit, récit oralisé et récit filmé me semble être un outil particulièrement utile pour amener les élèves à s'exprimer et surtout à se faire entendre, c'est-à-dire à devenir audible. La confusion est parfois si prégnante, l'impossibilité de dire si grande ou l'angoisse si forte que les

scénarios nous restent opaques. Ce n'est qu'au moment du tournage que le sens apparaît.

J'en prends pour exemple Philippe, élève de quatrième, grand absentéiste. Il déclare lors du premier rendez-vous que rien ne l'intéresse et fait partie de ces élèves inquiétants, en toute vraisemblance très déprimé, qui passent toute leur scolarité dans une grande passivité. Très investi dans l'atelier, dynamique et volontaire, très joyeux, presque trop, il part cependant dans tous les sens, sans cohérence ni dans ses interventions orales et écrites en cours ni surtout dans la construction de son scénario. Il a choisi de raconter une intrigue policière. Les jours passent, l'intrigue est de plus en plus complexe et nous ne savons comment faire pour l'aider. À chaque version du scénario, le nombre de meurtres augmente et le récit devient comme à proportion de plus en plus incompréhensible. Il nous est impossible de l'aider à structurer son histoire et chacune de nos interventions n'aboutit qu'à épaissir le brouillard. Vient le jour du tournage. Nous essayons de donner forme à ce qui n'en a pas et nous butons sur les refus obstinés de Philippe de simplifier cette histoire. Nous tournons trois séquences sur ses indications.

Le résultat est étonnant.

Le film commence par une confession dans un cimetière. Un faux jardinier, ex tueur à gages repenté, demande à un prêtre de l'absoudre de ses péchés. Ce faisant il raconte tous ses crimes un à un qui apparaissent à l'image sous forme de flashes assez burlesques. Or, le prêtre se trouve être un mafieux à la recherche de Max le sanguinaire, notre faux jardinier. Le prêtre lance alors des tueurs à sa poursuite pour se débarrasser de lui... La séquence suivante qui est aussi la dernière séquence a lieu au domicile de Philippe qu'on découvre à l'écran. Il est chez lui et balaie son appartement en sifflotant quand brusquement le tueur (le faux jardinier) sonne à la porte en vociférant, une arme à la main. Philippe, nullement impressionné, le

congédié d'un coup de balai. La scène est très drôle et absolument jubilatoire. Le monstre est jeté dehors comme on met à la porte le pire de ses cauchemars.

Il s'agit donc de tendre constamment à considérer chaque élève comme un individu, acteur d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet et de laisser ouvert le champ de l'exploration de soi. Le récit mis en image me semble être un outil particulièrement fructueux pour ce travail de mise à distance du sujet. Il nous permet de les aider à se projeter dans leur propre identité en quête d'elle-même et ce faisant à se construire : " la compréhension de soi est un interprétation qui trouve dans le récit une médiation privilégiée ; elle emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction faisant de l'histoire d'une vie une histoire fictive" (Paul Ricœur)

Il m'est arrivée cependant de me demander si nous ne prenions pas des risques qui dépassaient nos compétences. À chaque session, nous avons beaucoup transformé nos propositions de départ. Je crois qu'il nous est arrivés d'être trop proche d'une réalité de l'élève et de toucher à des expériences parfois très douloureuses. Pour éviter ce genre d'écueil, nous avons travaillé à fictionnaliser les récits. En utilisant par exemple des costumes, en proposant à la lecture des récits mythologiques ou fantastiques où le moi peut toujours se mettre en jeu mais de façon plus lointaine. L'année prochaine, la présence de Serge Boimare lors de l'élaboration de notre projet devrait nous permettre d'approfondir notre travail en ce sens.

J'en reviens à Vanessa dont j'ai raconté plus haut la difficile entrée à l'atelier. On nous l'avait décrite comme capable d'une extrême violence. Elle ne nous montre ici qu'une image de perfection. Volontaire, inventive, investie, obéissante, polie. Le collègue est très surpris des fiches de suivi

hebdomadaires que nous leur envoyons. Nous en discutons avec Vanessa. Elle se contente de sourire. Imperméable...

Dans son scénario, Elle écrit une scène où son héroïne est en grand conflit avec sa mère. Cette dernière lui interdit de participer à un spectacle de danse sous prétexte que cela ne se fait pas. Le ton monte et Vanessa, faisant fi de l'interdiction maternelle, sort pour rejoindre ses amies à son cours de danse.

Vanessa me demande de jouer la scène et de prendre le rôle de la mère. Le tournage se passe bien, en apparence. Après coup, je me rends compte que Vanessa est prise d'une espèce d'apathie devant les reproches de "sa mère", se bornant à quitter la pièce en claquant la porte.

Nous visionnons la scène ensemble. À l'écran, la mère est odieuse. Vanessa, jouant son propre rôle, semble écrasée par ses récriminations. Mais la vraie Vanessa, regardant la scène est contente. Pourtant, quelques heures plus tard, elle vient me dire très poliment qu'elle n'aime pas cette scène et qu'elle n'en veut pas dans son film. Je lui demande de m'expliquer pourquoi. Elle ne sait pas quoi me répondre. Et s'en va.

Le lendemain, dès le matin, elle explose, injurieuse et incontrôlable. Elle lance que nous allons voir maintenant la vraie Vanessa. Jusqu'à présent, elle a fait la gentille mais que désormais... ! Ça dure la journée. Elle finit par s'enfuir du cours de sport. J'appelle immédiatement sa mère qui fond en larmes, manifestement exténuée par les frasques de sa fille et très débordée par ses passages à l'acte. Vanessa lui arrache le téléphone pour me menacer. Je coupe cours à l'entretien téléphonique qui l'autorise à toutes les insolences. Le lendemain matin, un peu perplexe sur la conduite à tenir, je choisis de l'ignorer. Je fais cours en faisant comme si elle n'était pas là. Elle ne fait rien. Je tempore en attendant... Le cours suivant, en histoire, Vanessa se remet au travail. La prof vient me voir à la fin du cours se répandant en éloges sur le travail sérieux de Vanessa. Je fais venir l'élève

pour qu'elle entende les compliments de son professeur. Elle en rougit de plaisir. Nous commençons à discuter. Elle est incapable d'expliquer ses crises de violence. Il en ressort qu'elle en a honte mais qu'elle est comme dépassé par ce qui lui arrive. Je lui propose alors pour son retour au collège de demander aux professeurs à sortir de classe lorsqu'elle se sent prête à exploser. Nous établissons une sorte de contrat avec le CPE pour que cela lui soit possible. Six mois plus tard, le CPE me dit qu'elle n'a été sujette qu'à une seule crise depuis l'atelier.

Le travail avec l'assistante sociale, le suivi psychologique dont elle fait l'objet y sont sans aucun doute pour beaucoup. Il n'en reste pas moins qu'en ce qui nous concerne cet épisode nous a donné à réfléchir.

Je continue à me poser la question de savoir si j'aurais dû refuser la proposition de Vanessa de jouer cette scène avec elle. Malgré l'issue positive de cet épisode, j'ai tendance à penser qu'il valait mieux s'interdire d'aller sur un terrain où l'on risquait la confusion des rôles. Et pourtant, cet épisode m'a confortée dans la nécessité pédagogique de faire prendre conscience aux élèves de la différence entre le jeu, la fiction et la réalité. Jouer un rôle, c'est accepter et prendre le risque de jouer avec son image, comme avec celle qu'on renvoie aux autres.

J'espère avoir réussi à montrer ici à quel point me tient à cœur mon métier de pédagogue que P. Mérieu définit en ces termes : " un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés."

Tant il est vrai " qu'il existe, de manière irréductible quand un être cherche à en instruire un autre, une interrogation qui est sans doute au cœur même de l'éthique, puisqu'elle concerne les conditions d'émergence d'un Sujet, c'est-à-

dire la constitution d'une Liberté."
(Philippe Mérieu Le choix d'éduquer)

III. L'APRÈSRELAIS EN QUESTION

Les retours des élèves dans leur collège d'origine sont rarement à la hauteur de nos espérances. Mais plutôt que de remettre en cause l'existence de tels dispositifs, ne nous incombe-t-il pas plutôt de questionner nos espérances ? Je crois qu'en matière éducative, la notion d'efficacité résiste aux chiffres, aux pourcentages comme à toutes les prédictions. D'autant qu'en l'occurrence, six semaines ne permettront jamais cette métamorphose que nous appelons de nos vœux sur un mode quelque peu incantatoire. Et je réponds volontiers à tous les sceptiques de mon entourage qui suggèrent l'évaluation sur une période de deux années du parcours d'un jeune sorti d'un atelier relais qu'on fasse dès lors la même évaluation sur l'utilité éducative des exclusions définitives pratiquées dans les collèges.

Il n'en reste pas moins qu'il est de notre responsabilité de réfléchir et de mettre en place des modalités de retour qui permettraient de "capitaliser" cet élan né d'un passage en atelier relais.

A) La fête de fin de session

À la fin de chaque session, notre atelier relais organise une projection des films des élèves à laquelle sont conviés des membres du collège ainsi que les familles des élèves qui ont été invités dès notre première rencontre à apporter ce jour-là, un plat de leur région ou de leur pays d'origine. Ce moment est toujours chargé d'une émotion et d'une tension particulières. L'ensemble des participants peut vivre et exprimer une forme de satisfaction : les collèges pour avoir envoyé leur élève dans un dispositif, les parents soudain fiers du travail de leur enfant et nous-mêmes enfin, contents d'avoir tenu nos objectifs.

Le travail de chaque élève se retrouve au centre de ces trois regards. L'émotion et la tension qui précèdent chaque projection sont à la mesure de

cet étonnement et de cette gêne à avoir réussi quelque chose.

B) Les conditions de la "réussite"

Je me souviens d'une élève qui nous a dit en cours de session qu'elle n'aurait jamais cru qu'elle était capable de..., et d'énumérer une à une toutes ses victoires. La première condition de la réussite d'un élève est sa croyance en ses propres potentialités.

La deuxième est la possibilité offerte par le passage en atelier relais de remobiliser une équipe autour d'un élève. Je tiens à maintenir un contact avec les équipes enseignantes et éducatives et nous revenons voir l'élève dans son collège si la nécessité se présente. Nous avons eu la possibilité d'observer chaque élève pendant six semaines "à la loupe". Il nous est dès lors plus facile de nommer les mécanismes et les manifestations du refus et de la difficulté. Et les dire, c'est toujours un peu les désamorcer. J'ai remarqué à quel point les élèves sont friands de ces miroirs d'eux-mêmes qu'on leur renvoie. Transmettre ces informations aux adultes de leur établissement d'origine est l'une de nos missions.

Mais la réussite ou l'échec d'un retour sont aussi fonction du moment où un ado nous est adressé. Le passage devant un juge, par exemple, s'il vient d'avoir lieu, s'il a lieu en cours de session ou s'il est programmé dans les mois à venir, change la nature du parcours du jeune dans l'atelier (d'où la nécessité par ailleurs d'être mis au courant par les membres des institutions compétentes car ce sont souvent les élèves qui nous en parlent...). Un élève n'arrive pas dans le même état à l'atelier relais ou au collège quand il vient d'être placé en foyer à la suite d'une fugue.

Il peut arriver que certains élèves soient condamnés d'avance. Sommés de

se calmer et de rattraper leur retard scolaire en six semaines sous peine d'exclusion au moindre manquement au règlement à leur retour, il ne se passe en général pas quinze jours avant que nous soyons informés de leur passage en conseil de discipline. L'atelier relais était "leur dernière chance". Il n'est pas besoin de dire à quel point cette utilisation d'un dispositif relais est désastreuse tant du point de vue pédagogique que d'un point de vue psychologique.

Cela étant, s'ils existent, ces cas restent marginaux.

C) Quelques propositions

C'est donc bien sur le mode d'un partenariat accru qu'il faut penser ces retours pour espérer augmenter l'efficacité des dispositifs.

J'ai dit plus haut qu'il était difficile de faire venir les profs aux réunions d'entrée dans le dispositif. La simple présence aussi active soit-elle du CPE, de l'assistante sociale et de l'éducateur ne remplace pas celle d'un voire de plusieurs professeurs de la classe. Car c'est dans la classe que se jouent les plus grandes difficultés face à l'apprentissage. Au cours de chaque session, nous rencontrons au moins une fois un professeur. Ce qui nous donne la possibilité de savoir si les fiches de suivi hebdomadaires lui ont été transmises par exemple. Mais c'est aussi un moment privilégié pour mettre en évidence le type de difficulté auquel est confronté l'élève et quels moyens il met en place pour pratiquer ce que S. Boimare appelle les stratégies "anti-pensées".

Cela étant, je crois que ces rencontres ne suffisent pas. Nous avons reçu parfois, à leur demande, des professeurs sur une demi-journée, lors du tournage des films. Aussitôt impliqués, ils se retrouvent avec leur élève dans une position non d'observateur extérieur ou de juge, mais comme des

acteurs du projet. C'est alors qu'ils ouvrent le cahier de l'élève et se mettent à lire son travail, s'interrogeant sur son scénario par exemple. Et de retour au collège, c'est une toute autre image de leur élève qu'ils rapportent aux autres élèves comme à leurs collègues. Je crois que le plaisir de cet échange est fondateur. Il permet en outre de faire sortir les dispositifs relais des clichés dans lesquels on préfère les enfermer : loin d'être des structures de relégation, ils sont aussi et peut-être surtout des lieux de recherche pédagogique qui peuvent "interpeller" l'école, pour reprendre l'expression de M-A Hugon et J.Pain.

Enfin, il me semble intéressant de privilégier un travail de suivi plus formalisé. On pourrait ainsi l'inscrire dans l'emploi du temps des élèves pour une période de six semaines à nouveau. Pourquoi ne pas imaginer une journée de présence à l'atelier sur une période déterminée après leur retour ?

De même qu'il me paraît souhaitable et fructueux de travailler de préférence avec les mêmes collègues. Cette année, nous avons accueilli trois élèves d'un collège du 18^{ème}. Or, les élèves parlent entre eux (ou tchatent sur MSN) et sont nos relais les plus efficaces quant à l'utilité d'un passage en atelier relais. Cette continuité dans le travail est renforcé par la connaissance du personnel encadrant comme du personnel enseignant, permettant d'inscrire notre travail dans le projet, pourquoi pas, d'un établissement scolaire.

De plus, un projet commun à tous les ateliers relais d'un même secteur permettraient je crois d'harmoniser nos pratiques et de les enrichir. Comme d'asseoir une légitimité qui nous manque parfois face à l'institution. Nous avons ainsi pour l'année prochaine construit un projet d'échanges avec un atelier du 19^{ème}.

L'atelier relais est aussi un moment qui permet la rencontre entre différents

partenaires qui n'ont que peu l'occasion de se voir. Il me semble dès lors possible de rendre un rapport écrit de ce que nous avons pu constater dans notre travail auprès de l'élève.

Il m'est arrivé lorsque la relation avec l'éducateur était de confiance d'écrire des compte rendus transmis par la suite au juge pour appuyer une demande en internat, par exemple, ou un placement en hôpital de jour. Je l'ai fait, je l'avoue, d'abord en toute innocence. Avant de me rendre compte que des membres d'autres institutions pouvaient s'en offusquer. Cela tient, je crois, au flou inhérent à la fonction de coordinateur. On pourrait rêver d'un cadre plus officiel. Mais peut-être est-il préférable de renoncer à certains protocoles qui enfermeraient dans un statut et supprimeraient cette part de liberté nécessaire à toute innovation.

CONCLUSION

L'atelier relais, du fait de sa durée brève, permet un travail particulier avec des élèves en difficulté. Il a pour fonction de briser un enfermement dans l'échec et de redonner l'élan nécessaire à tout apprentissage.

Ce travail ne peut cependant être efficace et porteur de sens dans la durée que si les différents relais autour du jeune prennent la mesure du type de difficulté auquel il est confronté. Apprendre à nommer ce qui fait difficulté dans les apprentissages avant tout fait partie à mon sens de notre mission à l'Education Nationale.

Ce travail n'est qu'un jalon dans ces parcours souvent si chaotiques. Ce temps qui leur est offert, si court soit-il, leur permet la construction d'une histoire et qu'est l'acte éducatif si ce n'est l'histoire d'une construction ?

Table des matières

Introduction

I. L'atelier relais ou l'art de faire du lien

A. À la marge et/ou à la croisée des institutions

1. L'affectation en atelier relais : premier passage de relais
2. DSA, Atelier ou classe ?
3. Le premier rendez-vous

B. Quelle place pour les ateliers relais ?

II. L'atelier relais ou le temps d'une histoire

A. l'organisation du temps

B. La "fluidité identitaire"

- Le trajet
- Le passage obligé par la "normalisation"

- La mise en œuvre du projet ou comment faire advenir un "événement pédagogique".
 - groupe ou individuel ?
 - Du "moi" au "je" : un difficile équilibre

III.L'après relais en question

- A. la fête de fin de session
- B. Les conditions de la réussite
- C. Quelques propositions

Conclusion

