

Questions Pénales

CESDIP

Centre de Recherches
Sociologiques sur le Droit
et les Institutions Pénales

UMR 8183

www.cesdip.fr

Un dispositif parisien de prévention : l'Accueil réussite éducative Pelleport

Maryse ESTERLE est sociologue, maîtresse de conférences honoraire à l'Université d'Artois et chercheuse au CESDIP. Elle a réalisé plusieurs recherches sur la déscolarisation et le décrochage scolaire, ainsi qu'une recherche action sur la prévention de l'absentéisme dans l'académie de Paris.

Le décrochage scolaire fait l'objet de multiples actions de prévention et de prises en charge. Ses conséquences en sont connues : difficultés d'insertion socio-professionnelle, isolement ou errance des jeunes, début ou accentuation d'activités délinquantes... Depuis le début de l'année 2011 jusqu'en décembre 2012, une recherche-action dirigée par Maryse Esterle en collaboration avec Thomas Pierre, plus spécialement chargé du volet quantitatif et de la consultation des dossiers, a accompagné la mise en place de l'Accueil réussite éducative Pelleport¹ (AREP).

L'AREP dans son contexte

Le projet de l'AREP, qui a commencé ses activités en novembre 2010, s'inscrit dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire en prenant en charge pendant la durée de leur exclusion temporaire des collégiens issus d'établissements de l'Est parisien, qui ne disposaient pas jusqu'alors de lieu d'accueil de ce type facilement accessible. Les élèves exclus temporairement de leurs collèges (en général une semaine, du lundi au vendredi, mais aussi pour des périodes plus courtes) y retournent après la période d'exclusion. Des collégiens volontaires considérés comme en « risque de décrochage scolaire » participent à des activités hors temps scolaire à l'AREP (fin de journée, mercredi et petites vacances scolaires). Des médiateurs intervenant dans les collèges suivent des élèves dans ces situations et organisent pour eux diverses activités, en particulier autour de l'orientation en fin de 3^e. Des actions sont également organisées en direction des parents et tout dernièrement, après la fin de cette recherche action, en direction d'ex-collégiens complètement déscolarisés.

L'AREP complète les autres dispositifs d'accueil de collégiens exclus temporaires : Accueil scolaire Torcy, dans le XVIII^e arrondissement, et centre Patay, dans le XIII^e. Ces deux dispositifs accueillent des élèves pendant le temps de leur exclusion alors que l'ambition de l'AREP est plus large, suivant 4 axes d'intervention² :

- **axe 1** : remobilisation des collégiens au sein de leur établissement et prévention du décrochage scolaire,
- **axe 2** : remobilisation des collégiens au sein de l'Accueil Pelleport et de structures partenaires,
- **axe 3** : accompagnement des familles,
- **axe 4** : accueil des collégiens temporairement exclus de leur établissement.

L'AREP est un dispositif pluri-partenarial, au sein d'un groupement d'intérêt public pour la réussite éducative : État (Préfecture, Agence de cohésion sociale, Éducation nationale), Ville et département de Paris, Caisse d'allocations familiales. Il est financé en partie par le Fonds social européen et le Fonds interministériel de prévention de la délinquance. Il se déploie dans un lieu d'accueil au 172 de la rue Pelleport, dans le XX^e arrondissement de Paris, et dans une dizaine de collèges de l'Est parisien ; des médiateurs de l'AREP sont présents dans les collèges.

La recherche action a été commanditée par le Groupement d'intérêt public (GIP) de l'Académie de Paris.

Le principe de la recherche-action est un travail de réflexion et d'accompagnement, commun aux chercheurs et aux acteurs de terrain, à partir de leurs observations et de leurs questionnements croisés : adéquation du dispositif à ses objectifs et aux caractéristiques des jeunes, liens avec les collèges, formation des intervenants, relations avec les parents... Cette recherche action a été ponctuée de rencontres régulières avec les promoteurs du dispositif au sein de l'académie de Paris. Elle a donné lieu à un rapport intermédiaire en décembre 2011 et à un rapport final en décembre 2012.

Les élèves exclus, tous décrocheurs ?

Le décrochage scolaire est considéré aujourd'hui comme un problème à traiter au niveau national et européen. De nombreuses recherches et études existent sur ce thème.

En France, chaque année, environ 17 % des jeunes sortent sans diplôme du second cycle général ou professionnel. Il y a consensus autour de la nécessité de réduire le nombre des sorties sans diplôme, et celles-ci sont du reste en nette diminution depuis 30 ans : de 30 % en 1980 à 17 % à la fin des années 2000³. De récentes instructions insistent sur la mise en place de mesures de repérage, de prévention et de traitement du problème⁴.

¹ ESTERLE M., (dir.), PIERRE Th. (chercheur à l'Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain (IIAC) et chercheur associé au CESDIP pour cette recherche-action), 2011-2012, *Élèves en rupture... Reconstruire sa posture d'élève pour renouer avec la réussite, recherche-action : pour une prévention du décrochage scolaire, accompagnement des professionnels dans les collèges et au lieu ressource rue Pelleport, Paris XX^e*, Guyancourt-Paris, CESDIP-FSE-GIP-Académie de Paris.

² Tels qu'ils sont énoncés dans le projet initial de l'AREP.

³ *Les déchiffreurs de l'éducation*, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/blog/lesdechiffreurs>.

⁴ *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale (BOEN)* n° 23 du 4 juin 2009, circulaire sur les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs (9 février 2011), référents dans les collèges (décembre 2012), mise en place du dispositif FOQUALE (mars 2013).

Méthodologie

Les modalités de la recherche-action ont consisté en :

- des observations et analyses d'actions : réunions avec les intervenants, à « l'Accueil Pelleport » et dans les collèges,
- la participation à des ateliers et activités organisés à l'Accueil Pelleport et dans les collèges,
- des bilans avec les intervenants (équipe de direction de l'AREP) et les responsables des collèges,
- l'étude des dossiers des élèves afin d'en dégager les aspects sociologiques généraux : nombre d'élèves par collèges, caractéristiques sociales et scolaires, motifs des exclusions...
- la consultation des documents relatifs au dispositif (dossiers d'admission, bilans des journées passées à l'AREP...),
- des échanges avec des jeunes accueillis et leurs parents,
- des propositions pour l'amélioration des actions (préconisations, aide à élaboration d'outils pédagogiques, réunions régulières avec l'équipe de direction).

Les indicateurs du bon déroulement de la recherche-action ont été :

- le suivi de la recherche-action par les différentes catégories sollicitées au départ,
- l'amélioration de la coopération des différents partenaires intervenant auprès des élèves et de leurs familles (en particulier AREP/collèges),
- la recherche de moyens pour renforcer l'efficacité de la prise en charge dans et hors l'Accueil Pelleport,
- la réflexion sur l'évaluation des actions menées ou des changements opérés.

Le décrochage scolaire peut être également défini comme « un processus plus ou moins long (de sortie du système scolaire) qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution »⁵. Les « décrocheurs » sont présents par intermittences à l'école et ne s'investissent plus dans les apprentissages. On peut parler aussi de « décrochage de l'intérieur », quand l'élève est présent dans l'établissement scolaire mais peu présent en cours et semble « démotivé ». Ces dernières définitions intéressent directement l'action de l'AREP, puisqu'elle s'inscrit en lien avec les établissements scolaires, tant pour les élèves exclus temporairement que pour ceux qui participent aux actions de « remobilisation ».

Cependant, le concept de décrochage étant assez élastique dans sa deuxième acception, et les budgets tant pour la recherche que pour l'action étant conditionnés par l'inscription du terme « décrochage scolaire » dans les projets, on en vient à définir des élèves comme « décrocheurs » alors qu'ils présentent des difficultés scolaires, sociales ou familiales qui perturbent le déroulement de leurs études, sans qu'il soit pour autant question d'une perspective d'arrêt. Ce « concept-valise » qui connaît le même sort que celui des violences à l'école – qui recouvre un ensemble très polysémique de faits et de situations – amène une certaine confusion chez les acteurs dans le repérage des situations et la détermination des actions à mettre en place.

Les résultats des élèves français aux enquêtes triennales PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), montrent que l'écart très important entre les élèves de haut niveau et ceux de faible niveau se creuse davantage, ce qui permet de mesurer l'écart entre l'objectif général d'attention portée à l'ensemble des élèves et les situations réellement observées. La combinaison entre des facteurs scolaires et des facteurs familiaux explique en partie le développement d'incidents dans les collèges : de nombreux élèves « décrochent » effectivement des apprentissages et manifestent leur démotivation, voire leur découragement et la perte du sens de leur présence à l'école par des comportements gênant les cours, des incidents entre pairs, avec les enseignants, dans les classes ou dans les établissements⁶.

Ces incidents, qui seront comptabilisés à partir du début des années 1990 et connus sous le terme générique des « violences à l'école », sont corrélés avec une difficulté pour les personnels scolaires à en appréhender la source et à les prendre en charge en combinant approche pédagogique et éducative. Pourtant, de nombreuses recherches mettent en lumière le lien entre échec scolaire et comportements inadéquats ou perturbateurs⁷.

Cependant, l'AREP reçoit des élèves exclus temporaires dont les résultats scolaires sont moyens, bons, voire très bons. Ces derniers sont minoritaires mais leur problématique renvoie à la norme de « l'élève moyen » dont ils peuvent s'écarter par un développement intellectuel et physique différent (les élèves dits « à haut potentiel ») et par la résistance aux règles de la vie scolaire qui peut être indépendante de l'appétence aux études. D'autres dimensions interviennent dans la prévention ou la « production » du décrochage scolaire et des incidents menant aux exclusions, en particulier la qualité du climat scolaire : climat de classe positif et chaleureux ou à l'inverse, climat négatif – problèmes d'organisation de la classe, faible engagement des enseignants dans l'aide aux élèves en difficulté, assimilation des difficultés scolaires à de la « mauvaise volonté »⁸. Ces éléments doivent être pris en compte pour une meilleure compréhension des élèves exclus temporaires et/ou suivis en prévention du décrochage.

La prise en compte des éléments cités *supra* permet de dire que ce ne sont pas les jeunes qui sont intrinsèquement « à risque », mais bien les situations qu'ils vivent et les interactions établies avec leurs pairs et les adultes qui les entourent : famille, école, travailleurs sociaux, voisins... En d'autres termes, l'entourage de l'élève peut « produire » du décrochage scolaire ou au contraire le réduire⁹. Réciproquement, les jeunes gardent une latitude et une marge de manœuvre propres dans ces interactions.

⁷ GOÉMÉ Ph., HUGON M.A., TABURET Ph., 2012, *Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir*, Scéren, CNDP, CRDP, Collection « Repères pour Agir », 13.

⁸ POTVIN P., FORTIN L., MACOTTE D., DESLANDES R., 2004, *Guide de prévention du décrochage scolaire*, Montréal, Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec, Section Enseignante, 3.

⁹ L'AREP s'adresse à des élèves qui ne sont ni en situation de handicap, ni sujets à des « troubles du comportement » diagnostiqués médicalement ; si des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse ou de prévention spécialisée peuvent en suivre certains, ce n'est pas une condition requise pour leur admission.

L'externalisation des « cas particuliers »

Confrontés à la présence en milieu scolaire d'une masse d'élèves extrêmement hétérogène par le niveau scolaire, la socialisation aux normes de l'école, l'engagement dans les études, l'implication de leur entourage social et familial dans la scolarité, l'institution scolaire a créé autour du cœur de l'école des « satellites » destinés à prendre en charge les élèves qui ne se conforment pas à ses attentes ou « méritent mieux » que l'offre pédagogique et éducative faite dans les collèges classiques. Ils concernent aussi bien les « très bons » élèves (internats d'excellence) que les « élèves en difficultés » ou « perturbateurs » (dispositifs relais, établissements de réinsertion scolaire). La durée de leur présence dans ces différents dispositifs est variable (de quelques semaines à plusieurs mois).

Ainsi, à l'encontre des déclarations d'intentions affichées par les autorités, l'école dans sa forme classique concerne les élèves « aux normes » et délègue à des structures périphériques le soin de traiter le cas de ceux qui se situent aux deux extrémités de l'échelle des performances et du mérite scolaire. Le développement de dispositifs pour l'accueil des élèves exclus s'inscrit dans cette perspective, le temps de la prise en charge « périphérique » étant dans ce cas particulièrement court.

Les exclusions temporaires : des données parcellaires

Au niveau national, les données quantitatives sur les exclusions de collèges ou de lycées – temporaires ou définitives – ne sont pas connues. Nos recherches sur l'académie de Paris à ce propos n'ont pas donné de résultats probants. Le nombre et la répartition des dispositifs ou lieux d'accueil pour élèves exclus ne sont pas non plus connus et ils ne font pas l'objet de textes réglementaires. Ces dispositifs qui ne concernent que les collégiens, semblent nombreux et en développement, à l'initiative de municipalités, d'associations, de centres sociaux... Ils sont le révélateur d'un partenariat accru entre l'école et les dispositifs associatifs et de réussite éducative et marquent la volonté de ne pas laisser sans prise en charge des élèves exclus, dans une double logique de contrôle, voire de prévention des troubles à l'ordre public¹⁰ et de « continuité pédagogique » pendant la période de l'exclusion.

Jusqu'à présent, les dispositifs d'accueil de collégiens exclus temporaires ont fait l'objet de peu d'évaluations. Dans l'état actuel des con-

¹⁰ DOUAT É., 2007, La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000, *Déviance et Société*, 31, 2, 149-171.

⁵ GUIGUE M., 1998, Peut-on définir le décrochage ?, in BLOCH M.C., GERDE B., *Les lycéens décrocheurs*, Lyon-Paris, Chronique Sociale, 25-38 et 29.

⁶ PÉPIN P.Y., 2012, Les dispositifs relais : performances et paradoxes, *Revue de l'Association Française des Auteurs de l'Éducation*, 1 (article téléchargeable sur le site Internet : <http://www.education-revue-afae.fr/pagint/revue/articleLibre.php?ctype=contrib>).

naissances, on peut en distinguer deux types principaux :

- des structures qui accueillent des élèves exclus temporaires pendant quelques jours (5 en général, soit une semaine de cours) et leur proposent des activités de type scolaire (travaux fournis ou non par les enseignants ou les conseillers principaux d'éducation – CPE) et une réflexion autour de l'acte qui a conduit à l'exclusion, avec parfois une démarche en direction des parents, en maintenant les liens avec les collèges ;

- des dispositifs combinant l'accueil d'élèves exclus temporaires et des actions de « prévention du décrochage scolaire » à destination d'élèves volontaires et non exclus, avec la volonté affichée d'interactions avec les personnels scolaires dans les collèges d'origine des élèves et des tentatives d'implication des parents. L'AREP relève de cette démarche plurielle. L'intégration des jeunes au dispositif de réussite éducative parisien, dans la logique d'un « parcours », vise à assurer la continuité des actions de l'AREP. En juin 2012, peu d'élèves cependant y étaient entrés.

Les modalités de l'exclusion

Si aucun texte réglementaire ne concerne les lieux d'accueil pour exclus temporaires proprement dits, les exclusions elles-mêmes font l'objet de directives¹¹ qui en définissent les principes :

- le contenu des activités lors de la période d'exclusion doit comporter une dimension éducative,

- la continuité des apprentissages scolaires doit être assurée durant la période d'exclusion,

- cette continuité doit s'opérer en lien étroit avec les enseignants qui doivent fournir les exercices scolaires pendant la période d'exclusion et les corriger,

- les modalités du retour de l'élève au collège doivent être examinées précisément avec les personnels scolaires.

Le BOEN insiste sur le risque de décrochage scolaire induit par l'inobservation de ces principes.

L'AREP en action – les données de la recherche-action

Selon les mots du responsable académique en charge de ce dispositif : « L'exclusion ne peut être une industrie, dont l'Accueil serait un sous-traitant »¹².

Nous avons formulé l'hypothèse que la collaboration et l'échange autour des pratiques pédagogiques et éducatives des personnels scolaires et des intervenants de l'AREP (les permanents et les animateurs des ateliers principalement) était une condition incontournable pour éviter que l'AREP ne soit une simple structure de délestage des élèves les plus difficiles à prendre en charge dans la forme classique du collège, sans perspective d'évolution en profondeur pour eux.

Les élèves accueillis à l'AREP

Les 23 collèges formant le « périmètre » d'intervention de l'AREP n'ont pas tous utilisé le dispositif : d'après le bilan de fin mai 2011, près de la moitié des 152 élèves exclus temporaires accueillis venaient de 5 collèges sur 23. La même diversité est remarquée en fin 2011-2012.

D'après les dossiers consultés, 201 élèves exclus temporaires ont été reçus en 2010-2011 à

l'espace Pelleport. Au total, durant cette même année scolaire, ces collèges en ont envoyé 313 dans les trois centres (Pelleport, Torcy ou Patay). En 2011-2012, 173 élèves ont été accueillis à Pelleport, 149 ont fait l'objet d'actions de « remobilisation » dans les collèges (leur nombre n'est pas connu en 2010-2011).

Les élèves sont accueillis maintenant de deux à cinq jours, la règle qui présidait au début de l'AREP ayant été assouplie : en effet certains collèges excluaient des élèves cinq jours afin de pouvoir les adresser à l'AREP, alors que la faute commise n'appelait pas *a priori* une telle durée d'exclusion.

Pour les deux années de la recherche-action, les données recueillies à partir des dossiers des élèves sont les suivantes :

Données générales :

- ils sont plutôt de milieu « défavorisé »,
- d'origine ou de nationalité étrangère,
- 3/4 de garçons.

Données familiales :

- enfants qui vivent avec un seul parent (16 % ont deux « responsables légaux »).

Données scolaires :

- 1/3 a déjà été exclu temporaire,
- ils ont des retards dans leur scolarité (1 an),
- 2/3 des élèves sont en 5^e et 4^e,
- le niveau scolaire est hétérogène, plutôt faible.

D'une année sur l'autre, les collèges sollicitant l'AREP ne sont pas les mêmes. L'hypothèse d'une corrélation entre milieu social, fréquence des incidents et plus ou moins grand nombre d'élèves adressés à l'AREP s'est avérée infondée. Ce sont plutôt la présence d'un médiateur dans le collège, l'interconnaissance AREP/collèges ainsi que la proximité géographique entre le collège et l'Accueil Pelleport qui déterminent les demandes d'accueil.

Les attentes des collèges

Le protocole d'accueil des élèves exclus temporaires inclut un dossier où un responsable du collège indique le motif de l'exclusion. Des données recueillies dans ces dossiers, il ressort que la majorité des élèves ont été exclus pour des incidents avec des camarades ou des professionnels des collèges : « *Violence envers un camarade et menaces envers un professeur* » (garçon, 3^e), ou pour un comportement général : « *Absences injustifiées : 25,5 demi-journées, 20 retards au 1^{er} trimestre, comportement irrespectueux, langage incorrect et insolent* » (garçon, 6^e), ou les deux : « *N'écoute pas la prof d'EPS¹³, mâche du chewing-gum, fait semblant de le jeter et l'avale, sèche les cours. Perturbateur chronique, absentéiste dans toutes les matières* » (garçon, 5^e).

Les attentes des collèges concernent principalement l'obéissance aux règles de vie de l'établissement, condition de la réussite scolaire de l'élève : « *F. a besoin d'être recadré et de prendre conscience de l'impérative nécessité de se plier aux exigences des professeurs, de la vie scolaire et en particulier du règlement intérieur. Tout ceci pour son bien* » (garçon, 4^e).

D'autres motifs d'exclusion apparaissent moins clairs : « *Dort en classe* » (garçon, 3^e) ou concernent des élèves dits « atypiques » qui déroutent les personnels scolaires par une attitude qu'ils peinent à décoder, sans être pour autant violents ou oppositionnels et tout en ayant de bons résultats scolaires.

Certains dossiers comprennent également des attentes très larges et hétéro-

gènes, concernant la discipline, la maturité personnelle, l'orientation en fin de troisième, les relations avec les camarades de classe... Ces attentes exprimées, impossibles à satisfaire en quelques jours, témoignent de l'ampleur des questions perçues dans les collèges et du manque d'outils pour y répondre. Tant dans les collèges qu'à l'AREP, la plupart des incidents décrits par les intervenants renvoient à des relations peu institutionnalisées¹⁴, les élèves se comportant au collège comme ils le feraient dans la rue avec leurs pairs, les professionnels exigeant des élèves le respect de normes dont ceux-ci ne voient pas le sens.

Les activités de l'AREP

Les intervenants de l'AREP ont construit un emploi du temps autour de plusieurs activités et ateliers visant à développer l'expressivité des jeunes et à « travailler sur leur comportement ». Les parents sont attendus au début de la période de présence à l'AREP (accueil) et à la fin, pour un bilan. Un bilan journalier est fait avec les jeunes, ainsi qu'un bilan de fin de semaine. L'emploi du temps est modulé en fonction de la durée de présence des jeunes.

Les effets sur les élèves exclus

En juin 2012, les responsables des collèges ne constataient pas de changements à la suite du séjour à l'AREP, ni au niveau du « comportement » (au regard des normes scolaires), ni à celui des résultats scolaires. Les intervenants de l'AREP notaient néanmoins que si certains élèves restaient « agités » et difficilement « gérables », d'autres ne manifestaient pas à l'Accueil Pelleport les mêmes comportements qu'au collège : ils se montraient relativement attentifs, participaient aux activités proposées et appréciaient particulièrement les bilans quotidiens sur les activités de la journée.

Les élèves ne sont pas dans les mêmes conditions au collège et à l'AREP : les intervenants ne sont pas les mêmes, les groupes sont réduits, les apprentissages sont différents, la durée d'accueil est très courte. Les conditions qui ont engendré les perturbations scolaires sont profondément modifiées et il n'est guère étonnant que la plupart des élèves développent d'autres comportements dans ce dispositif que dans les collèges qu'ils fréquentent d'ordinaire, ni que le retour au collège se solde souvent par une faible modification du comportement, en particulier pour les élèves les plus éloignés des normes scolaires.

« Souffler un peu » : un révélateur de la fonction de l'AREP ?

L'expression « souffler un peu » est courante dans les entretiens et réflexions informelles concernant les élèves exclus temporaires. Pendant les deux premières années de fonctionnement de l'AREP, les enseignants n'ont pas fourni de travaux scolaires aux élèves, contrairement aux directives du *Bulletin Officiel*. Pour certains élèves, les acquisitions scolaires sont si

¹¹ BOEN, numéro spécial n° 6 du 25 août 2011.

¹² LEFEUVRE H., (dir.), 2012, *Élèves en rupture, renouer avec la réussite*, Paris, CRDP/FSE, 10.

¹³ Éducation physique et sportive.

¹⁴ Cf. DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

faibles que la continuité exigée par les textes apparaît comme un leurre : un principal de collège se demandait s'il était vraiment pertinent de faire rattraper les cours à des élèves « qui font semblant de suivre depuis tellement longtemps ».

En d'autres termes, aux dires de responsables de collèges, certains élèves arrivant en 6^e auraient besoin de prises en charge particulières afin de leur faire rattraper le niveau requis pour suivre leur scolarité, faute de quoi ils ne « tiennent pas » en cours et sont l'objet de multiples sanctions¹⁵. Mais la principale d'un collège souligne que les enseignants devraient avoir pour cela des compétences qu'ils n'ont pas ; certains d'entre eux n'arrivent pas à gérer leurs classes qui comptent certes des élèves « difficiles », mais sont animées sans problèmes par des enseignants plus chevronnés. Elle pointe là une limite de l'action pédagogique et éducative dans les établissements scolaires : la formation et les savoir-faire professionnels, compte tenu de l'hétérogénéité des publics scolaires.

En juin 2012, les modalités du retour au collège n'étaient pas véritablement organisées, et cette question restait l'impensé du dispositif, tout comme celle, en interne, de l'association des enseignants aux modalités de l'exclusion et à la simple information sur le dispositif.

Le cloisonnement des activités et des prises de décision dans les collèges peut, du reste, amener à ce que l'exclusion d'un élève ne soit pas connue des enseignants de sa classe. Ces derniers n'ont pas d'informations ou d'explications sur son absence ni sur son retour et de ce fait, le sanctionnent quand il revient d'une semaine d'exclusion au cours de laquelle il a « travaillé sur son comportement ».

Les médiateurs

Cette hypothèse de l'AREP comme structure de « déstagement » est confortée par la situation de la quinzaine de médiateurs présents à l'Accueil Pelleport ou dans les collèges, censés être les agents du changement des élèves et des pratiques pédagogiques et éducatives dans les collèges.

Une caractéristique constante des médiateurs est la précarité de leurs statuts : contrats uniques d'insertion ou volontaires de service civique (en 2012-2013), ils sont régis par des contrats à temps partiel de quelques mois, renouvelables sur de courtes périodes, avec des rémunérations très faibles. De ce fait, les médiateurs recrutés cherchent rapidement une autre activité professionnelle et il est impossible aux responsables de l'AREP de constituer

¹⁵ Ce type d'enchaînement a été repéré par de nombreux chercheurs (cf. MILLET, THIN, 2005, *Ruptures scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France ; DOUAT É., 2011, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute ; ESTERLE-HEDIBEL M., 2007, *Les élèves transparents*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion).

une équipe pérenne dont l'expérience et les compétences pourraient se développer sur la durée.

Les médiateurs intervenant dans les collèges changent régulièrement, parfois en cours d'année scolaire, ce qui introduit des ruptures dans les interventions et implique une certaine lassitude des responsables des collèges. La formation initiale des médiateurs est très hétérogène et nombreux sont ceux qui ont une expérience très réduite de l'action éducative avec des jeunes « difficiles » et qui ne connaissent ni le milieu scolaire ni les ressorts de la démotivation ou des incidents qui ont pu être à la source des exclusions. Ce sont pourtant eux qui sont chargés d'œuvrer à l'évolution des pratiques pédagogiques et éducatives dans les collèges et d'assurer le lien élève/AREP/collège. Leur présence est cependant appréciée en général des équipes de direction des collèges et des CPE, ainsi que le travail avec l'AREP. Cette appréciation vient confirmer que les responsables des collèges sont à la recherche d'interlocuteurs et d'aide à l'évaluation des situations.

Nos observations nous ont conduits à analyser l'accueil des élèves exclus comme un dispositif pour les « indésirables » de l'école : tel qu'il était utilisé par les établissements scolaires à la fin de la recherche action, l'accueil des élèves exclus était davantage destiné à sous-traiter le changement des conduites jugées inacceptables qu'à œuvrer, conjointement avec l'AREP, à leur évolution. Ceci ne remet nullement en question la volonté des responsables et de l'équipe de l'AREP d'inverser cette tendance et de faire du temps passé à l'AREP un temps « d'amorce de processus de changement », selon une expression que nous leur avons proposée, si tant est que les collèges s'impliquent véritablement dans une réflexion de fond sur leurs modes d'organisation et leurs pratiques pédagogiques et éducatives.

Les actions de « remobilisation » à destination des élèves « en risque de décrochage » dans les collèges connaissent des contradictions moins fortes que celles relatives aux exclus, car elles se passent pour beaucoup dans les collèges, en lien plus étroit avec les personnels scolaires. Elles risquent cependant de poser le problème des missions de chacun. L'orientation en fin de 3^e, entre autres, peut donner lieu à des débats sur la qualité et les compétences des intervenants sollicités pour conseiller les élèves, alors qu'existent pour ce faire des professionnels qualifiés (conseillers d'orientation psychologues – COP).

Les préconisations que nous avons formulées à la fin du rapport ont été pour la plupart discutées avec l'équipe de direction de l'AREP et portent sur :

- La constitution d'une équipe d'intervenants de l'AREP formée de personnels pérennes et formés (médiateurs) ;

- Le renforcement des liens avec les collèges et leur implication dans la préparation, le déroulement du séjour et le retour de l'élève (en particulier en classe avec ses enseignants et ses camarades) ;

- L'établissement d'une réflexion d'équipe et avec les commanditaires sur les missions de l'AREP en lien avec ses partenaires ;

- La mise en place d'une évaluation interne de l'action de l'AREP (suivi de cohorte, critères d'évaluation) ;

- L'approfondissement de la réflexion autour de la relation avec les parents.

Conclusion

Les lieux d'accueil pour élèves temporairement exclus sont l'objet d'enjeux politiques et partenariaux aigus. Ils consacrent la « sous-traitance » des élèves hors normes par des structures extérieures, dans une tentative de résoudre la contradiction entre la lutte affichée contre le décrochage scolaire et les pratiques qui consistent à déscolariser les élèves censés **être le plus exposés**. Ils s'ajoutent aux nombreux dispositifs de repérage, de comptage et de prise en charge du décrochage scolaire dont les évaluations sont rares et parcellaires et dont les objectifs visent plus à traiter les élèves déjà en difficultés qu'à travailler à la prévention du phénomène par la modification profonde du système éducatif.

La logique d'exclusion-sanction, quasiment routinisée, implique d'externaliser les élèves et prévaut sur celle qui consisterait à gérer les situations conflictuelles ou difficilement compréhensibles *a priori* au sein des établissements scolaires. Cette recherche de solutions n'impliquerait pas nécessairement une sanction, et pourrait inclure le cas échéant un partenariat avec des partenaires spécialisés (éducateurs, psychologues...).

En lieu et place des moyens déployés pour « réparer les dégâts » causés par l'organisation du système scolaire actuel, on peut souhaiter que des actions soient menées dans les établissements scolaires qui impliqueraient une réflexion autour des objectifs et de l'organisation de l'école, des pratiques pédagogiques et éducatives et de la formation des personnels. Des expériences existent déjà dans ce sens, au niveau d'établissements scolaires ou de classes.

Les préconisations que nous avons faites durant cette recherche-action visaient à clarifier les objectifs du dispositif et interrogeaient les moyens mis en œuvre pour favoriser l'inclusion des élèves et la réflexion pluri-partenaire autour de la pratique des exclusions scolaires. Des modifications au fonctionnement initial ont été apportées par les responsables de l'AREP au cours de ce travail, qui a montré de manière féconde l'intérêt d'une action conjointe entre chercheurs et acteurs de terrain.

Maryse ESTERLE
(meh@cesdip.fr)

CESDIP

Centre de Recherches sur le Droit
et les Institutions Pénales

Min. Justice/CNRS/UVSQ - UMR 8183

Immeuble Edison - 43, boulevard Vauban

F-78280 Guyancourt

Tél. : +33 (0)1 34 52 17 00 - Fax : +33 (0)1 34 52 17 17

Directeur de la publication

Fabien Jobard

Coordination éditoriale

Nicolas Fischer (rédacteur en chef)

Isabelle Passegué (conception et maquette)

Bessie Leconte (relecture)

Diffusion : CESDIP : Isabelle Passegué

Imprimerie : Imprimerie Compédit Beaugard S.A.

ZI Beaugard - BP 39 - 61600 La Ferté-Macé

Dépôt légal : 4^e trimestre 2013

ISSN : 0994-3870

Reproduction autorisée moyennant indication de la source.