

1980-1990 : à l'aube des dispositifs relais Un *atelier scolaire* en Seine-Saint-Denis

Manuel PALACIO
Conseiller du directeur de l'INHES¹

Résumé : L'Éducation nationale et la Protection judiciaire de la jeunesse se penchent dans les années 1980 sur leur responsabilité partagée dans le traitement des jeunes en rupture scolaire. Dans une période marquée par le rétrécissement des débouchés professionnels pour les jeunes, l'école prend une place stratégique dans les politiques de prévention de l'exclusion sociale. Sur le terrain, des initiatives naissent pour expérimenter de nouveaux cadres d'apprentissage pour les jeunes en situation de décrochage. C'est le cas en Seine-Saint-Denis, où une structure d'un genre inconnu va combiner des séquences d'enseignements adaptés avec un accompagnement éducatif individualisé pour des centaines de mineurs, suivis par la justice et en rupture de scolarité, qui y trouveront l'occasion d'un nouveau départ.

Mots-clés : Dispositifs relais - Éducation surveillée - Individualisation - Mineurs sous protection judiciaire - Parcours de rescolarisation - Prévention de l'exclusion - Rupture scolaire.

EN 1987, un *atelier scolaire* voit le jour en Seine-Saint-Denis, dans un collège d'Aubervilliers. Des éducateurs, dont l'auteur de cet article, tentent de renouer les fils de scolarités rompues avec des adolescents sous mesure de justice qui retrouvent par le biais de cette expérience un certain retour sur le chemin de l'école. Au même moment, sous d'autres appellations, d'autres structures tentent la même aventure dans quelques (rares) départements de France. Au départ, des éducateurs et des responsables de l'Éducation nationale qui, localement, sont convaincus que les trajectoires d'échecs de ces mineurs ne sont pas irréversibles et qu'il faut imaginer des réponses qui partent de leur situation réelle, de leur personnalité et de leur histoire. Cette période constitue en quelque sorte la préhistoire de ce qui est aujourd'hui installé à travers le modèle des *dispositifs relais*.

Les années 1980 constituent une période charnière de l'histoire de la Protection judiciaire de la jeunesse. Elles se situent entre l'abandon, fin de la décennie 1970, du modèle institutionnel de prise en charge des grands internats et l'entrée dans des politiques publiques à travers lesquelles des institutions différentes auront à mutualiser leurs compétences et ressources respectives pour apporter des réponses à une délinquance juvénile qui prend une place de plus en plus prégnante dans

1. Institut national des hautes études de sécurité, ministère de l'Intérieur, Saint-Denis (93).

les inquiétudes sociales de la fin du siècle. Cette transition est symboliquement marquée par le changement de dénomination de l'Éducation surveillée, née en 1945, qui devient Protection judiciaire de la jeunesse en 1990. En dix ans, les services éducatifs sont passés pratiquement du tout internat à l'action éducative en milieu ouvert. La nouvelle doctrine éducative repose sur un objectif majeur, la prise en charge des mineurs sans rupture avec leur environnement de vie. Là où les institutions de placement se substituaient jadis à la fois à la famille et à la société, assumant les diverses fonctions sociales et éducatives (héberger, soigner, enseigner, socialiser...), les éducateurs des années 1980 vont avant tout *maintenir le lien*; lien avec la famille, bien sûr, mais également avec tout le milieu de vie environnant, à commencer par l'école. Ces années, symbolisées par l'émergence de la politique de la Ville et des premières politiques publiques d'insertion des jeunes, seront également celles des partenariats dont le développement sera tout sauf un long fleuve tranquille.

Parmi ces partenariats, celui qui va naître entre la justice et l'école partira vraiment de rien ou presque. Les deux institutions s'ignorent quand elles ne se défient pas l'une de l'autre. Pour l'Éducation nationale, les mineurs délinquants représentent une part marginale de leur population d'élèves et relèvent du tribunal ou bien de l'administration pénitentiaire. Peu de ses membres connaissent l'existence de services chargés de suivre ces mineurs dans le cadre de leur vie quotidienne. La problématique des mineurs en danger et de la protection judiciaire est encore plus mal connue; on connaît la Dass² et l'ASE³, c'est tout. Quant aux éducateurs, leur représentation de l'Éducation nationale s'est construite sur la base des mineurs qu'ils suivent et qui sont dans leur grande majorité en difficulté avec l'école, voire totalement en dehors. Pour les éducateurs, l'image de l'école qui est la plus prégnante reste celle de la *machine à exclure*.

C'est pourtant dans ce contexte que les lignes vont bouger significativement et préparer les politiques futures en matière de maintien du lien scolaire. Pour la Protection judiciaire de la jeunesse, la prise en charge des mineurs se tourne résolument vers des objectifs d'insertion ou de réinsertion sociale. Il s'agit de stopper, autant que faire se peut, des parcours jalonnés d'échecs qui s'emboîtent pour conduire au final à la marginalisation et (ou) à la délinquance. La question du rapport de ces jeunes à l'école va prendre un relief particulier. D'une part, il n'y a plus de grands internats qui assurent à l'intérieur de leurs murs les enseignements de base et les formations professionnelles. D'autre part, les années 1980 sont celles qui voient s'affirmer le développement d'un chômage croissant et apparaître des zones d'exclusion sociale d'une partie de la population. C'est en 1981, qu'un rapport élaboré sous la direction de Bertrand Schwartz⁴, donne le coup d'envoi des politiques d'insertion sociale en direction des jeunes. Celles-ci auront pour objet de mettre en place un certain nombre de moyens et d'outils destinés à contrebalancer les processus d'exclusion

2. Dass : Direction de l'action sanitaire et sociale; antérieurement aux lois de décentralisation de 1983, c'est cette direction qui était compétente dans le domaine de la protection administrative de l'enfance, compétence transmise aujourd'hui aux Conseils généraux et aux services de l'Aide sociale à l'enfance qui en dépendent.

3. ASE : Aide sociale à l'enfance.

4. *L'insertion des jeunes en difficulté*, Rapport au Premier ministre, La Documentation Française, Paris, 1981.

des jeunes du marché du travail ainsi que les effets de désocialisation qu'ils induisent. Mais à la source de cette exclusion, il y a le plus souvent ce que l'on va appeler la *rupture scolaire*, en particulier pour les jeunes suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse qui cumulent un certain nombre de fragilités individuelles et sociales. De plus l'accès à des dispositifs de réinsertion passe le plus souvent par le préalable de l'acquisition d'un socle minimum d'apprentissages ainsi que par l'intégration d'un certain nombre de règles de base de la vie en société.

L'école va ainsi occuper une place stratégique dans les préoccupations et les projets des éducateurs de justice. Point de départ de la rupture, elle se voit aussi désignée comme le lieu où l'on peut prévenir, au moment le plus adéquat, la dynamique de l'exclusion sociale. En effet, si le passage *automatique* de l'apprentissage des savoirs à l'accès à un métier s'avère de plus en plus remis en question, à l'inverse l'acquisition de ce que l'on va appeler *les savoirs de base* constituent l'une des clés indispensables au maintien dans un parcours d'insertion professionnelle, qu'il passe par des structures traditionnelles ou par des dispositifs adaptés à des publics en difficulté. Enfin et surtout, pour les éducateurs, l'école reste le premier lieu de socialisation après la famille et, en conséquence, la rupture du lien à la scolarité constitue souvent un moment déclencheur d'une évolution négative ; le maintien de ce lien devient donc un objectif à part entière du travail éducatif.

Cette nouvelle perspective selon laquelle le maintien du lien scolaire devient un outil de prévention de l'exclusion sociale va être *validée* sur le plan politique par un engagement des ministères de l'Éducation nationale et de la Justice concrétisé dans une circulaire historique. En effet, le 21 août 1985, paraît une circulaire interministérielle signée par Robert Badinter et Jean-Pierre Chevènement relative à *la scolarité des jeunes soumis à l'obligation scolaire et bénéficiant de protection judiciaire*. Cette circulaire ouvre réellement la période qui, jusqu'à aujourd'hui, va conduire à un partenariat affirmé et concret entre le monde de l'école et celui de la justice. Elle prend tout d'abord en compte l'existence d'une fraction de la population mineure déjà en danger à l'extérieur de l'école et que la mise à l'écart du circuit scolaire va fragiliser de manière encore plus significative. Elle affirme clairement la responsabilité de l'Éducation nationale vis-à-vis de ces mineurs ; en clair, il ne s'agit pas de *passer la main* à d'autres mais bien de travailler avec ces autres pour garder la main. Elle préconise donc logiquement une politique coordonnée des deux administrations, d'une part en direction de ces mineurs (objectifs de prévention et de réinsertion) et, d'autre part, en direction des personnels (informations réciproques, connaissance du partenaire, expériences communes). Si elle ne préconise pas d'outils nouveaux, cette circulaire construit le socle institutionnel (et la dynamique) qui permettra ultérieurement l'élaboration de ces outils. Ce texte aura le mérite d'énoncer comme un enjeu politique ce qui est déjà perçu sur le terrain par les travailleurs sociaux et de permettre le surgissement des initiatives.

C'est effectivement ce qui va se produire, de manière chaotique, sur la base de projets locaux le plus souvent hors des cadres institutionnels existants. Des structures inconnues apparaissent qui ont en commun le projet de construire une prise en charge adaptée à des jeunes sortis du circuit scolaire et dans l'objectif de les y faire revenir ou, à défaut, de les conduire vers des dispositifs de formation

professionnelle. À la base de ces expériences, il y a l'idée, embryonnaire, mal énoncée mais profondément ancrée dans l'esprit de ses initiateurs, qu'il faut inventer un nouveau cadre combinant le savoir-faire enseignant et la compétence éducative pour accompagner les jeunes dans un *apprivoisement* à une scolarité rejetée et/ou perdue. Dans ce projet, le mot pédagogie va prendre toute son acception là où les *doctrines* institutionnelles en vigueur avaient tendance à le perdre de vue (relation d'apprentissage pour les uns, suivi individuel pour les autres). Les références à Freinet ne sont bien sûr pas loin, même si ces expériences se déroulent pour la plupart sans trop avoir le temps de produire leur théorie.

BRICOLAGE ET TÉNACITÉ

L'expérience d'Aubervilliers sera marquée par ce même mélange de conviction et d'improvisation, de bricolage et de ténacité. Expérience locale à tous les points de vue. Au départ, trois éducateurs (dont deux enseignants détachés depuis quelques années comme éducateurs) qui présentent un projet à destination des mineurs du département en rupture scolaire, un directeur départemental de la Protection judiciaire de la jeunesse qui soutient leur projet, un maire qui les met en contact avec un établissement scolaire acceptant d'être le lieu d'accueil de l'expérience et bien sûr le responsable de l'établissement en question dont l'engagement sera total à travers les hauts et les bas que connaîtra la nouvelle structure, baptisée sobrement *atelier scolaire* du 93.

Pour les éducateurs à l'origine du projet comme pour ceux qui prendront plus tard le relais, il y a l'idée de refuser l'inéluctabilité de l'exclusion scolaire et l'envie profonde de donner un autre contenu à leur travail, en particulier en lui donnant une dimension concrète à travers la construction d'une nouvelle relation pour les mineurs au cadre de vie et aux apprentissages scolaires. Il s'agit donc clairement, au départ d'un *atelier de réinsertion scolaire*. Son objectif affirmé est d'accueillir des jeunes en situation (ou en risque) d'exclusion de la scolarité et de les remettre dans une situation de travail plus favorable pour les ramener progressivement dans l'enceinte du collège. Pour atteindre cet objectif, le projet s'appuie sur la création d'un lieu à distance de l'école mais non en dehors de l'école et sur des méthodes de prise en charge qui privilégient ce que l'on pourrait appeler une démarche d'apprivoisement des jeunes, une pédagogie qui les ramène par paliers aux enseignements dont ils se sont éloignés (petits groupes, cours aménagés, possibilités d'individualisation pour certains apprentissages, lieu stable et emplois du temps réguliers).

L'atelier se présente comme une structure passerelle, un sas entre un état de déscolarisation, ponctuelle ou chronique, et une normalisation permettant le retour dans le circuit scolaire traditionnel. Le champ d'action est dès le départ délimité. Il ne s'agit pas de traiter l'échec scolaire mais d'inverser le processus qui a conduit tel jeune hors de l'école en prenant en compte les difficultés qui sont à l'origine de son décrochage. La cible visée est bien la rupture scolaire, notion encore peu utilisée qui situe les difficultés des jeunes vis-à-vis de l'école non pas exclusivement dans leur rapport aux apprentissages mais plus largement dans leur rapport au cadre de vie de l'établissement scolaire. La rupture scolaire impose de prendre en compte des facteurs extérieurs à l'école (par exemple des problèmes au sein de la

famille qui parasitent le processus d'intégration au sein de l'établissement) et des facteurs d'inadaptation aux règles du jeu de l'institution scolaire (comportement en groupe, compréhension des codes sociaux, rapport à l'autorité adulte,...). L'atelier va donc s'adresser à des mineurs déjà suivis par des services éducatifs de la justice de manière à constituer un outil qui vient compléter la prise en charge en cours. Pas d'école parallèle donc, ni de structure ghetto remplie par des élèves en fin de course. Complémentaire d'un accompagnement éducatif global mais également respectueuse du principe de la scolarisation pour tous, la nouvelle structure s'inscrit dans la philosophie de la circulaire EN-PJJ qui définit la responsabilité de l'Éducation nationale en matière de déscolarisation.

Cette délimitation préalable du champ d'action désigne de fait un certain *profil* des jeunes qui y seront accueillis. Il s'agira de mineurs faisant l'objet d'une décision de justice et déscolarisés depuis un temps plus ou moins long. La question du *niveau scolaire* et des difficultés à apprendre n'est pas ici pertinente. Les causes de la déscolarisation peuvent être multiples et très différentes, renvoyant à des difficultés d'ordre social, psychologique ou du domaine du *cognitif*. La nature de ces difficultés sera donc à évaluer dans un premier travail avec les partenaires de la justice et de l'Éducation nationale qui ont ou ont eu le mineur en charge et sont à même d'apporter des informations sur son *parcours de déscolarisation*. Les méthodes de travail à l'intérieur de l'atelier tiendront ensuite compte de l'éclairage apporté sur la situation de chaque jeune.

La volonté de ne pas se substituer à la mission de scolarisation de l'Éducation nationale et la recherche d'une juste distance par rapport à celle-ci conduira à choisir un lieu de prise en charge à la fois pertinent par rapport aux objectifs visés et symbolique de la fonction de transition assumée par l'atelier. La recherche de ce lieu sera symptomatique des difficultés concrètes d'un partenariat embryonnaire. En fait le projet est aussi marginal qu'il est novateur (pour l'époque) pour les administrations *mères* dont on voit qu'elles restent encore très occupées par leurs missions premières (exécution d'une mesure judiciaire pour les services éducatifs et gestion à *l'interne* des élèves déscolarisés pour l'Éducation nationale). L'idée de combiner les compétences d'enseignants et celles d'éducateurs pour traiter un problème qui regarde au premier chef les deux institutions ne s'impose pas vraiment, d'autant que la connaissance réciproque est pour le moins embryonnaire et les actions communes quasiment inexistantes (à peine une dizaine d'actions partenariales alors expérimentées sur tout le territoire). C'est finalement par le biais des relations entre la justice et le maire de la commune d'Aubervilliers que la situation va pouvoir se débloquer. Ce dernier mettra en contact la Protection judiciaire de la jeunesse avec le principal d'un collège qui va très vite se passionner pour ce projet et accueillir l'expérience dans son établissement. Cet engagement sera pour lui difficile à concrétiser, les appuis à l'intérieur de son institution (au sein du collège comme dans l'académie) n'étant pas foison ; c'est ainsi que dans la convention qui sera signée entre les deux institutions, la mise à disposition pour l'atelier de deux salles de classe prendra la forme d'une location payée par la Protection judiciaire de la jeunesse. Pendant toutes les années que durera l'expérience, avec ses hauts et ses bas, le soutien permanent de ce responsable d'établissement aura constitué

l'un des principaux facteurs de sa réussite. La localisation d'une action de la justice au sein d'un établissement scolaire représentera un atout incontestable pour des mineurs qu'il s'agit de réconcilier avec l'école : ceux-ci retrouveront dès le départ un *statut* scolaire symbolique mais également une familiarité matérielle avec l'environnement scolaire. La notion de juste distance reçoit ainsi un début de réponse extrêmement concrète.

À la rentrée scolaire de 1987, l'atelier ouvre donc ses portes, c'est-à-dire celles de deux salles de classe du collège et commence à accueillir des mineurs. Orientés par des éducateurs des services de la Seine-Saint-Denis, ces jeunes sont pris en charge sur un emploi du temps continu, dans le cadre du calendrier scolaire normal, et bénéficieront d'enseignements adaptés en fonction de leur situation, tant au regard de leur niveau scolaire que de leurs problèmes spécifiques. L'hétérogénéité qui accompagne la notion de rupture scolaire pose des problèmes redoutables en matière d'organisation et, surtout, d'adaptation des enseignements proposés. Certains jeunes peuvent poser de graves problèmes de comportement mais par ailleurs être à l'aise avec l'apprentissage et d'un bon *niveau scolaire*, d'autres vont présenter des problématiques presque phobiques par rapport à la scolarité, d'autres ont accumulé des échecs successifs dans différentes disciplines et sont en situation de marginalisation totale par rapport aux exigences de base d'une scolarité et d'autres, enfin, peuvent être ouvertement en situation d'illettrisme (parfois non diagnostiqué pendant des années) ; l'énumération est loin d'être exhaustive.

LES LEÇONS DU RÉEL

Les premiers pas de l'expérience vont être marqués par le choc de la prise de conscience de l'écart entre *l'idéal du projet* et la réalité de la prise en charge. À commencer par les rapports avec les autres acteurs parties prenantes de ce qui se voulait d'entrée une action partenariale. La structure peine à se faire connaître. Les habitudes professionnelles installées pèsent lourd et il faudra du temps pour informer (à l'intérieur d'une institution départementale pourtant à taille humaine) les services et leur rappeler en permanence l'existence d'un outil pouvant répondre à une partie des jeunes qu'ils suivent. Il y aura ensuite la part de malentendu entre les objectifs énoncés dans l'expérience et la lecture que peuvent en faire ceux qui la solliciteront ; à l'évidence chacun met ce qu'il veut – ou ce qu'il peut – dans la notion de rupture scolaire. Dans le collège même, si le soutien du principal et d'une (petite) partie de son équipe reste sans faille, les *deux classes de la PJJ* garderont un statut de *réserve* bien étanche par rapport à la vie de l'établissement ; rares seront par exemple les enseignants qui viendront seulement s'enquérir de ce qui y est fait et en discuter, même informellement. Mais le problème essentiel viendra des jeunes eux-mêmes, de leurs situations personnelles et des motifs à l'origine de leur orientation vers l'atelier.

Il apparaît très vite qu'une bonne part d'entre eux est parvenue au bout du processus de rupture avec l'école et que ce processus est devenu irréversible. Cela ne signifie pas qu'il n'y a rien à faire mais simplement que l'objectif du retour au sein d'une *scolarité normale* est irréaliste et conduirait à un nouvel échec s'ajoutant aux précédents. Cela est vrai surtout pour les élèves autour de 16 ans. Les retards accumulés ont produit

leurs effets, le désintéret (plus grave que le refus) pour l'école est devenu total. Le tableau de la population des jeunes qui vont être suivis dans l'atelier est significatif d'une réalité plus complexe que ce qui est imaginé par un projet lorsqu'il en est au stade théorique. Ces jeunes présentent à la fois des caractéristiques communes et des différences significatives dans leur rapport à la (dé) scolarisation.

Ce qui constitue le dénominateur commun est le rejet ou la peur de l'école, l'un ou l'autre se manifestant sous des formes qui peuvent aller de la violence des comportements à la fuite permanente. Mais les causes de ce rejet ou de cette peur se révèlent très différentes. Pour les uns, c'est le lien au collège, comme lieu où l'on vit avec d'autres, qui est en cause. Ils ne parviennent pas à se situer par rapport au collectif et aux règles. Ils ne savent pas repérer leur place et celles des autres et vivent leur relation à l'environnement social du collège dans le rapport de force, la confrontation et la crise. Pour d'autres, c'est la relation à l'enseignement et aux savoirs qui est en cause avec, très souvent, à la base, le poids d'une image de soi totalement dévalorisée et une intégration totale des problématiques d'échec. Pour les derniers, enfin, c'est plus largement un rapport à la vie elle-même et à l'avenir qui est en cause. L'incapacité totale à se projeter dans un avenir personnel possible détruit toute motivation dans le présent et vide le travail scolaire de toute signification positive.

Cette réalité heurte le cœur du projet de départ, c'est-à-dire l'objectif de rescolarisation et met à mal les tentatives d'élaboration d'une pédagogie adaptée. Comment constituer des groupes (même petits) cohérents là où l'hétérogénéité des arrivants domine. Le problème n'étant pas tant le *niveau* (il se situe en moyenne d'une fin de primaire jusqu'à une 5^e, avec également des jeunes quasiment illettrés) que le rapport au travail et à l'effort ; ils n'ont pas les mêmes rythmes, le même degré de compréhension ou de concentration. Cette situation pousse à une individualisation extrême des enseignements qui devient vite contradictoire avec le besoin de travailler sur la socialisation et l'intégration d'un cadre de règles collectives. Autre problème, l'objectif de rester proches des conditions de travail existant dans le collège supposait d'élaborer des *programmes* adaptés à la durée plus courte de passage des jeunes dans l'atelier mais permettant de construire avec eux, dans un cadre collectif, une progressivité dans les apprentissages. Dans la réalité, les jeunes arrivent à l'atelier (et en partent) à n'importe quel moment de l'année, leur rupture scolaire n'étant évidemment pas programmable.

Cette situation va conduire, par pragmatisme, à mixer des temps de vie en groupe avec des accompagnements plus individualisés. Cette individualisation va elle-même entraîner un mode de prise en charge qui s'éloignera de fait des critères du *droit commun* d'une scolarisation au collège. La difficulté à tenir des programmes d'apprentissage sur une durée significative (mais aussi le refus de *présélectionner* les élèves en fonction de leur capacité à suivre ces programmes) ainsi que le poids des problèmes, psychologiques, comportementaux, cognitifs, vécus par les jeunes et à prendre en compte dans l'organisation de leur prise en charge, sont à l'origine d'une évolution significative de l'atelier vers une fonction d'accompagnement éducatif plus affirmée. Il devient essentiellement un lieu d'accueil pour des jeunes qui peuvent s'y ressourcer après un vécu d'échec grave dans leur parcours à l'école. La plupart d'entre eux vivent un décalage dramatique entre les exigences sociales

que leur impose le monde adulte et leurs capacités propres à y répondre. Le facteur décisif de la *réussite* va être le facteur temps, celui que l'on prendra avec eux pour leur faire progressivement remonter la pente. À cette condition, des situations qui apparaissent totalement bloquées au moment de l'arrivée dans la structure vont évoluer de manière très positive après un an ou plus de prise en charge.

Cette évolution de l'atelier se fera par à coups et réajustements progressifs, avec des départs et de nouvelles arrivées au sein de la petite équipe éducative. Les méthodes pédagogiques évolueront également avec une place plus grande donnée à des outils spécifiques qui privilégient le travail sur le raisonnement logique et sur les bases de la lecture et du calcul. Plutôt que de réduire l'écart avec les programmes scolaires existants, l'objectif sera davantage de travailler sur les compétences des jeunes et sur la dimension *apprendre à apprendre*.

Au terme de cinq ans d'expérience, le bilan de l'atelier sera mitigé au regard des objectifs du projet initial, à savoir le retour dans l'enceinte scolaire. Un nombre non négligeable de jeunes auront pu faire ce parcours, essentiellement parce que leur arrivée dans l'atelier avait eu lieu à un moment où ils vivaient des difficultés importantes mais réversibles. Le temps de prise en charge à l'atelier s'était alors révélé suffisant pour leur remettre le pied à l'étrier ; leur degré de motivation pour la scolarité était encore vivace et permettait de tenter le pari de la remobilisation. Mais pour la majorité des jeunes, le résultat était différent et le bilan était alors à produire au regard d'un autre objectif. Le passage dans l'atelier correspondait à un temps de restauration personnelle, il constituait une occasion d'atténuer les souffrances accumulées durant des années d'échec et de perte de l'estime de soi. La dimension principale de la prise en charge était résolument du côté de l'accompagnement éducatif avec l'objectif d'intégrer au final des dispositifs de formation professionnelle. La motivation sur laquelle s'appuyait alors le travail n'était plus un désir de retour à l'école mais un désir d'aller au devant du monde du travail, avec quelques atouts en main. L'atelier a finalement conservé sa fonction de passerelle, mais pour une autre destination que celle initialement prévue.

Quelques autres structures en France ont au même moment mené des expériences similaires. Mais il n'y a pas encore, à l'époque, de politique d'évaluation au sein des administrations. Les bilans sont tirés sur le terrain mais ne dépassent pas le niveau du terrain. Il est donc difficile de savoir quel sera leur impact sur les expériences qui se développeront des années plus tard dans des dispositifs clairement institutionnalisés au sein de l'Éducation nationale et de la Protection judiciaire de la jeunesse. Il n'en reste pas moins que les dispositifs en question, en particulier les futures *classes relais*, affronteront à leur tour les mêmes questions, à commencer par la principale d'entre elle ; « *comment, pour des élèves en situation de décrochage, construire un cadre d'apprentissage différent de celui de l'institution scolaire sans pour autant renoncer aux exigences de l'enseignement et entériner une sortie définitive du système qu'il s'agissait au départ de réintégrer ?* ». Toutes les réponses apportées par les dispositifs relais des années 1990, telles qu'elles ont été restituées et analysées dans de nombreux travaux, se sont révélées particulièrement riches, mais *ceci est une autre histoire*.

